







## Teatro del Oprimido como método para la praxis de la Psicología Social Comunitaria y Educación Popular en el medio rural

 Thelma Maria Grisi Velôso<sup>1</sup>,  Marcos Pablo Martins Almeida<sup>2</sup>,  Arthur Marcell Campos Arruda<sup>3</sup>,  Lisa Martha Silva David<sup>4</sup>,  Mateus Rafael Uchôa Dantas<sup>5</sup>,  Sarah Lavínia Pereira de Morais<sup>6</sup>  
<sup>1, 3, 4, 5, 6</sup> Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Departamento de Psicologia. Endereço físico da instituição: Rua Baraúnas, 351, Bairro Universitário. Campina Grande - PB. Brasil. <sup>2</sup> UNIESP - Centro Universitário.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [tgrisiveloso@gmail.com](mailto:tgrisiveloso@gmail.com)

**RESUMEN.** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones del método del Teatro del Oprimido desde una experiencia universitaria en un asentamiento rural ubicado en el municipio de Campina Grande (Paraíba/Brasil). Esta experiencia fue basada en la Psicología Social Comunitaria y en la Educación Popular, orientada para un trabajo con el cuerpo y la afectividad, con el objetivo de estimular espacios de escucha y problematizar la realidad, fomentando la autonomía y el protagonismo social. Los talleres psicopedagógicos con un grupo de niños y un grupo de adolescentes fue un de los instrumentos metodológicos utilizados. Los talleres buscaban estimular el gusto por la lectura, la creatividad, la reflexión crítica y la autonomía con la utilización de estrategias sociales y de lectura, juegos recreativos y variados lenguajes artísticos, como el método del Teatro del Oprimido. Ese método también fue utilizado a través de la presentación de escenas para la comunidad, que fue construida conforme la técnica de teatro-foro con base en informaciones obtenidas en el asentamiento. A partir del relato de tres talleres y de la experiencia del teatro-foro, se constató que el Teatro del Oprimido está en línea con las perspectivas teóricas adoptadas y contribuye al desarrollo de actitudes más participativas, críticas y solidarias que favorezcan los cambios sociales.

**Palabras clave:** teatro del oprimido, psicología social comunitaria, educación popular, asentamiento rural.

## **The Theatre of the Oppressed as a method for the praxis of Social Community Psychology and Popular Education in the rural environment**

**ABSTRACT.** This goal of this article is to reflect on the contributions of the method of the Theatre of the Oppressed used by a university extension experiment at a rural settlement in the city of Campina Grande (Paraíba/Brazil). This experiment was based both on Social Community Psychology and on Popular Education addressed to physical education and affectivity, envisaging stimulating and strengthening listening opportunities and the problematization of reality, supporting the autonomy and social leadership. The psycho-pedagogical workshops carried out with a group of children and a group of adolescents was one of the methodological instruments used. The workshops intended to stimulate the taste for reading, creativity, and the critical reflection and autonomy by using reading and social strategies, recreational games and different artistic languages, such as the method of the Theatre of the Oppressed. This method was also used through the presentation of a play for the community, which was assembled according to the forum-theatre technique based on information obtained in the settlement. Starting from the report after three workshops and after the forum-theatre experiment they concluded that the method of the Theatre of the Oppressed aligns to the theoretical perspectives adopted and contributes to the development of more participative, critical and solidarity postures envisaging social changes.

**Keywords:** theatre of the oppressed, social community psychology, popular education, rural settlement.

## Teatro do Oprimido como método para a práxis da Psicologia Social Comunitária e Educação Popular no meio rural

**RESUMO.** Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do método do Teatro do Oprimido para uma experiência de extensão universitária num assentamento rural localizado no município de Campina Grande (Paraíba/Brasil). Essa experiência foi fundamentada na Psicologia Social Comunitária e na Educação Popular, orientada para o trabalho com o corpo e a afetividade, e objetivou estimular e fortalecer espaços de escuta e problematização da realidade, fomentando a autonomia e o protagonismo social. As oficinas psicopedagógicas com um grupo de crianças e um grupo de adolescentes foi um dos instrumentos metodológicos utilizados. As oficinas visavam estimular o gosto pela leitura, a criatividade, a reflexão crítica e a autonomia com a utilização de estratégias de leitura e sociais, jogos recreativos e variadas linguagens artísticas, como o método do Teatro do Oprimido. Esse método também foi utilizado através da apresentação de uma peça para a comunidade, que foi montada de acordo com a técnica do teatro-fórum com base em informações obtidas no assentamento. A partir do relato de três oficinas e da experiência de teatro-fórum, constatou-se que o método do Teatro do Oprimido se alinha às perspectivas teóricas adotadas e contribui para o desenvolvimento de posturas mais participativas, críticas e solidárias que favoreçam mudanças sociais.

**Palavras-chave:** teatro do oprimido, psicologia social comunitária, educação popular, assentamento rural.

## Introducción

Este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de las contribuciones del método del Teatro del Oprimido (TO) para un trabajo de extensión universitaria en el medio rural, fundamentado en la Psicología Social Comunitaria y la Educación Popular (EP), realizado en un asentamiento de reforma agraria, constituido por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), ubicado en Catolé de Boa Vista (Campina Grande/Paraíba/Brasil), con cerca de 1.210 hectáreas y que abriga alrededor de cincuenta familias de pequeños productores rurales.

La práctica en ese asentamiento tuvo inicio el año 2008, cuando aún era un campamento de reforma agraria, y se extendió hasta el año 2019. Las acciones desarrolladas por el proyecto tuvieron como objetivo fortalecer, incrementar y fomentar espacios de escucha, cuestionamientos y problematización de la realidad, con la promoción de la autonomía, del protagonismo social y del desarrollo de formas de articulación y organización en relación a los problemas cotidianos.

En el Brasil, la Psicología Social Comunitaria se fusiona a la perspectiva de la Psicología Social Crítica y se propone construir la teoría y la práctica intervencionista sin perder de vista el

contexto sociohistórico, además de firmar un compromiso ético político con las transformaciones sociales y la reducción de las desigualdades a través de una postura crítica y problematizadora (Campos, 2015; Freitas, 2014; Lane, 2015; Quintal, 2016). La Psicología Social Comunitaria, como resalta Campos (2015), busca contribuir para formar una conciencia crítica y una ética de la solidaridad y de los derechos humanos y mejorar las condiciones de vida de la población, para que pueda ejercer la ciudadanía, la democracia y la equidad entre los pares, dando énfasis a las prácticas cooperativas con autogestión. Así busca solucionar los problemas sociales y psicológicos que circunscriben la población y la comunidad, pero sin “psicologizar” esa realidad (Góis, 2008, p. 78, grifo del autor).

Al principio de la década de 1960, una serie de movimientos sociales fomentó un debate respecto a los problemas enfrentados por las clases populares. Varias frentes de lucha propusieron alternativas para las causas de las poblaciones socialmente excluidas, entre las cuáles la propuesta pedagógica de Paulo Freire. Orientados por la Educación Popular, diversos psicólogos, durante la década de 1970, actuaron en comunidades con el principal objetivo de buscar la ‘concienciación’ (Lane, 2015). La

importancia de la EP, sin embargo, no se limita al período de la aparición de la Psicología Social Comunitaria, pero se hace presente a lo largo de toda su historia y es una base importante tanto para la reflexión teórica como para la práctica interventiva y/o de investigación (Angnes & Ichikawa, 2019; Brandão, 1999; Freitas, 2007; Freitas, 2014, Quintal, 2016, Svartman & Galeão-Silva, 2016, Ximenes et al., 2017).

La Educación Popular, en conjunto con otras metodologías participativas, contribuye para que las personas, en grupo, reflexionen respecto a la realidad. Se reconocen el potencial humano, la importancia de crear vínculos sociales y promocionar la organización colectiva y se estimulan la autonomía y el protagonismo social para que los sujetos puedan encontrar soluciones posibles para los problemas cotidianos (Ximenes et al., 2017). Así, la Psicología Social Comunitaria, articulada a EP y fundamentada en un compromiso ético político, mantiene como horizonte la ‘liberación’ y utiliza metodologías activas que tienden “a favorecer el fortalecimiento de la identidad personal y social de los sujetos envueltos, de tal modo, a potencializarlos en la dirección de desarrollo de estrategias de enfrentamiento al sufrimiento y de construcción de

proceso de liberación” (Ximenes et al., 2017, p. 08).

Siguiendo esos preceptos, el grupo emergió como un espacio privilegiado de actuación, sobre todo a partir de la década de 80, puesto que, a través de la experiencia de grupo, los sujetos pueden conocer la realidad común, problematizar las relaciones de poder y experimentar procesos de autoreflexión que pueden contribuir para mantener o transformar las identidades personales y sociales (Lane, 2015). Bajo el punto de vista metodológico, se privilegia el trabajo con grupos, buscando formar la conciencia crítica e identidades sociales e individuales orientadas por una ética de la solidaridad (Freitas, 2014, Ximenes et al., 2017).

Es importante resaltar, sin embargo, que, aun se privilegie el trabajo con grupos, la praxis no se desarrolla excluyendo la reflexión sobre los individuos de la comunidad, sus identidades y afectos. En este sentido, Góis (2008) comprende que la Psicología en comunidad investiga los sistemas de significados-sentidos-sentimientos y interviene en ellos, o sea, busca ampliar la conciencia sobre los significados sociales, continuamente construidos por la sociedad y por los grupos específicos, y el modo como son apropiados en forma de sentidos por los individuos, que movilizan

emociones y sentimientos que orientan la construcción de las identidades, de las prácticas sociales y de las relaciones comunitarias. No podemos interpretar ese sistema de modo unidireccional, puesto que los sujetos son construidos por la realidad social y la construyen. Así, dicho autor propone que se intervenga en el desarrollo del “Sujeto de la comunidad”, con prácticas que estimulen reflexiones y vivencias relacionadas a las identidades y la afectividad, como uno de los caminos importantes para la transformación comunitaria. En ese sentido, algunas prácticas pasan a orientarse también por el trabajo con el cuerpo y la dimensión afectiva, por ejemplo, la perspectiva desarrollada en la Universidad Federal del Ceará (UFC/Brasil), que asume la visión biocéntrica y la biodanza como una de las bases epistemológicas y recurso metodológico, justo por su impacto en la dimensión corporal y afectiva (Brandão, 1999; Góis, 2008).

Hablando sobre la afectividad en los procesos de exclusión social, Miura y Sawaia (2013) resaltan que, a lo largo de la historia de las ciencias, los sentimientos fueron cristalizados a través de una visión negativa, opuesta a la racionalidad y la disciplinarización, lo que se hizo un obstáculo para aprehender los fenómenos sociales. Por este prisma, históricamente,

en las ciencias humanas, muchas prácticas asumirán posturas reduccionistas, psicologistas y a-históricas y naturalizarán problemas y fenómenos sociales. Eso contribuyó para que el sujeto fuera culpabilizado por su condición social y para legitimar las relaciones de poder.

Al negar esos abordajes reduccionistas, en una perspectiva contrahegemónica, Sawaia (2014) recupera la importancia del concepto de afectividad y habla sobre la exclusión social bajo una óptica que considera el sufrimiento humano y resalta los impactos provocados en los sujetos por los procesos de exclusión, el denominado sufrimiento ético político. Para ello, propone una visión positiva de la afectividad, a través de la cual sería posible mantener viva la capacidad de indignarse ante la pobreza y las injusticias sociales.

La autora enfatiza el trabajo con las emociones como una especie de muelle propulsora que puede llevar los sujetos a aumentar su poder de actuar y ampliar las posibilidades de realizar sus deseos colectivos e individuales. Por ello, presenta la propuesta de trabajarse con actividades que intervengan en la dimensión afectiva/corporal. En este contexto, técnicas que movilicen la dimensión de la creatividad y la estética, como narración de historias, lectura dramatizada, *sketchs* teatrales,

biodanza y Teatro del Oprimido, son esenciales como lenguaje alternativo, porque dan una base para que se puedan analizar procesos grupales y explorar la dimensión afectiva/ corporal.

Guiado por dichos preceptos, el trabajo de extensión realizado con la comunidad asentada fue desarrollado principalmente por medio de visitas domiciliarias y de talleres. En las visitas, había contacto directo, frecuente y prolongado con la comunidad y su cultura (Correia, 2009), partiendo del principio de la observación participante, que requiere la presencia activa de los agentes, con el uso de todos los sentidos y la atención dirigidos a las actividades, la rutina y los significados de cada suceso (Spradley, 1980; Whyte, 2005). La escucha sensible y el reconocimiento de la diferenciación y de la singularidad también caracterizaron la postura adoptada en las visitas, suscitando la apertura al encuentro de distintas perspectivas y saberes, en contrapartida al dominio/imposición de modelos cristalizados de vida (Ribeiro, 2010).

Entre los talleres realizados en el asentamiento, se destacaron los psicopedagógicos desarrollados con un grupo de niños y otro de adolescentes de 2009 hasta 2019. Esos talleres visaban instigar los envueltos a expresarse de modo artístico, creativo, crítico y lúdico.

Habiéndose inspirado en la propuesta del taller creativo (Allessandrini, 1996), los talleres eran realizados en cuatro etapas: 1 – *sensibilización*, momento de calentamiento/preparación para el tema previamente elegido, en que se utilizaban ejercicios corporales y/o de imaginación; 2 – *expresión libre y elaboración*, en que se realizaban producciones a través de recursos artísticos acerca del tema; 3 – *transposición del lenguaje no verbal para verbal*, en que se reflexionaba sobre la producción realizada; y 4 – *evaluación*, cuando se evaluaba la experiencia del taller. Dichos talleres eran estructurados de acuerdo con el rango de edad de los participantes. Los temas eran elegidos por los grupos en talleres específicos planeados para este fin.

Los talleres, además de desarrollar la creatividad, la autonomía y el protagonismo social, buscaban estimular el gusto por la lectura. Para eso, se utilizaban estrategias de lectura como *la anticipación*, en que se leer una historia omitiendo una de las partes – el inicio, el medio o el fin – para que los participantes creen nuevas versiones de la parte omitida, que serán presentadas y discutidas; a continuación, se hizo la lectura de la parte que fue omitida; y *la narrativa*, en que uno o más participantes reciben el texto y lo leen con antelación, responsabilizándose por contar

la historia a los demás en el taller siguiente. También eran utilizadas las estrategias sociales, los eventos (Marques, 2011) – en la experiencia en cuestión, las performances. Otro instrumento utilizado fue la *lectura dramatizada*, en que alguien leí un texto para el grupo con dramaticidad y interpreta las hablas con inflexiones vocales y expresiones faciales (Almeida & Gonçalves, 2011).

Además de dichos recursos, se utilizaban juegos recreativos y varios lenguajes artísticos, como el método del Teatro del Oprimido, lenguaje teatral creado y desarrollado por Augusto Boal, en la década de 1970, que, a través de ejercicios corporales, juegos estéticos y técnicas de imagen e improvisación, convoca los participantes para discutir respecto a la realidad cotidiana, buscando comprender y elaborar estrategias para arreglar problemas sociales e interpersonales (Boal, 2005).

Boal (2015) resalta que el cuerpo es mecanizado por medio de una lógica adaptativa fundamentada en imperativos que estimulan la reproducción de gestos y expresiones tradicionales. Así, el cuerpo se encuentra insensible a causa de la automaticidad en los modos habituales de actuar y de expresarse. En contrapartida, los diversos juegos y ejercicios propuestos por Boal valoran las emociones y

consideran el diálogo como un mecanismo para entenderse la emoción producida por el sujeto durante la experiencia, haciendo ese aspecto fundamental para potencializar nuevas expresiones.

La intención es estimular la capacidad creativa para manejar con problemas cotidianos, en otras palabras, cambiar el espectador del lugar alienado para lo de sujeto activo, para hacerse un *expect-actor* (Campos, Panúncio-Pinto & Saeki, 2014). El “arsenal” de *ejercicios y juegos* del TO fue lo más utilizado en los talleres psicopedagógicos. Los ejercicios son “movimientos físicos, musculares, respiratorios, motores y vocales” que pretenden elaborar mejor el reconocimiento del propio cuerpo y de sus capacidades (Boal, 2015, p. 97). Ya los juegos involucran la relación y el diálogo entre este cuerpo y otros e invierten en su expresividad e interlocución. Sin embargo, se afirma que los juegos también están en los ejercicios, así como los ejercicios están en los juegos. Ese conjunto de “*juegoejercicios*” se divide en cinco categorías: *Sentir todo lo que se toca; Escuchar todo lo que se oye; Activar los varios sentidos; Véase todo lo que se mira y la Memoria de los sentidos*. Otras técnicas del método, como el *teatro imagen* y el *teatro-foro*, también fueron utilizadas por el proyecto.



El teatro-imagen consiste en transformar en imágenes escénicas lo que interesa al grupo, como cuestiones sociales, sentimientos o condiciones que, concretados en la escena visualizada, se hacen reales y probables de debate y cuestionamiento. Ya el teatro-foro (TF) es un recurso que involucra situaciones sociales de opresión y debe priorizar la claridad en la preparación de los personajes, con el objetivo de que el público – los *expect-actores* – perciba el conflicto definido y las ideologías presentes en la escenificación. Las reglas de la sesión del teatro-foro deben ser expuestas por el Coringa, que ejerce la función de mediador entre el público y la escena, explica las reglas del juego y hace algunos ejercicios de calentamiento y sensibilización con el objetivo de excitar la dinámica de funcionamiento de la presentación incentivando el análisis y estimulando las intervenciones para transformar la situación opresora presentada. Así, el problema central es demostrado en una secuencia de escenas y el público es invitado a interactuar de modo activo, actuando entre las escenas y produciendo nuevos discursos y acciones para el seguimiento del espectáculo (Boal, 2015).

Como destaca dicho autor, un aspecto relevante para la práctica del teatro-foro es que el tema sea de interés de

las personas y esté vinculado a su realidad social, porque, cuando el público se identifica con el conflicto escenado tiene más probabilidad de ser provocado a participar de la sesión. Esa técnica fue utilizada para presentar los resultados de una investigación realizada en el asentamiento en los moldes de la investigación-acción, cuyo objetivo principal fue analizar los sentidos construidos por lo asentados acerca del término ‘unión’, tema recurrente en las visitas domiciliarias. La pieza de teatro-foro, presentada para la comunidad por los estudiantes, fue montada a partir de los resultados de esa investigación y de informaciones obtenidas en las visitas domiciliarias. Tomando en consideración que, en este artículo, nuestro enfoque es la utilización del método del Teatro del Oprimido en una intervención psicosocial, así que no nos ocuparemos de dicha investigación, pero de la utilización de la técnica de teatro-foro.

Teniendo en consideración la formación teórica y metodológica presentada en esta introducción, como sentido orientador de la reflexión y de la escritura, hace necesario retomar el objetivo de este artículo, para que sirva de guía para la lectura de los puntos que siguen. Así, el objetivo es reflexionar sobre las contribuciones del Teatro del Oprimido

para una experiencia basada en la Psicología Social Comunitaria y en la Educación Popular realizada en un asentamiento rural. Por consiguiente, se trata de un relato de experiencia, y no de un relato de investigación. Así, dicha reflexión se apoyará en el relato de tres talleres psicopedagógicos que exploraron el uso de los juegos y de los ejercicios de TO de formas distintas y en el relato del espectáculo de teatro-foro, del cual participaron también los adultos.

### **De espectadores a *expect-actores*: relato de experiencia con el método del Teatro del Oprimido**

Los criterios que nortearon la elección de los talleres que serán narrados fueron los siguientes: uno cuyo tema fuera trabajado utilizándose ejercicios y juegos del Teatro del Oprimido en todas etapas de el taller; otro, en que hubiera sido utilizado el TO trabajando las “emociones puras” (Boal, 1996), y uno en que se hubiera hecho un ejercicio de TO sólo en la etapa de la sensibilización.

El primero taller que relatamos cuyo tema fue ‘Fútbol’, fue realizado con los niños. Para sensibilizar el grupo, utilizamos dos ejercicios de TO – ‘El Golero’ y ‘João-bobo o João-temoso’– que trabajan, entre otros aspectos, la confianza en los equipos y estimulan la integración.

[El Golero] Un juego de confianza. Seis actores en pie lado a lado, no mucho alejados, formarán a red de seguridad. Otro actor, algunos pasos adelante, será el golero. De frente para ellos, a unos seis metros de distancia, quedarán otros actores. Uno a su paso, ellos mirarán para el golero, con atención, cerrarán los ojos y partirán corriendo en su dirección, lo más rápido que conseguir. El golero debe agarrarlos por la cintura. Cuando un actor perder el rumbo del golero, uno de los seis actores de la red de seguridad deberá sostenerlo. Es importante no disminuir el ritmo cuando se acerca del golero – éste es el test de confianza (Boal, 2015, p. 157).

[João-bobo o João-temoso] Se pide al grupo que haga un círculo con todos de pie, mirando hacia el centro. Después, se pide que se inclinen en dirección al centro sin doblar la cintura, arquear las espaldas, ni erguer los calcaños, como la Torre de Pisa. Se pide que, a continuación, ellos se inclinen para fuera. Enseguida, que hagan la misma cosa para la izquierda, para la derecha, siempre sin doblar la cintura o erguir los pies. Se pide que hagan un círculo en el espacio con sus cuerpos, que inclinen para frente, para la izquierda, para detrás, para la directa, para el centro y a continuación, la misma cosa al revés, dentro, directa, fuera, izquierda para frente, varias veces. Un voluntario va al centro y hecha los ojos y hace la misma cosa, sólo que ahora él se hace tumbar: todos los otros deben sostenerle con las manos, permitiendo que se incline hacia muy cerca del suelo. Prosiguiendo, deben reponerlo nuevamente en el centro, pero él tumbará en otra dirección y será sostenido siempre por lo menos, tres compañeros. Al fin se puede ayudar el protagonista a rolar en círculo, por las manos de los compañeros, en vez de volverse hacia el centro (Boal, 2015, p. 104-105).

En la etapa de la expresión libre, con la intención de continuar estimulando la integración del grupo, la ‘desmecanización’ del cuerpo y la creatividad y considerando el tema del taller (fútbol), realizamos una actividad con la unión y la adaptación de dos ejercicios de TO: ‘*Suma de máscara*’ y ‘*Juego peruano de las pelotas*’.

[Suma de máscara] Se pide a un actor que, sin perder ninguna de las características de su propia máscara, ninguno de sus elementos, junto a ella una o más características de la máscara de un compañero. ¿Cómo sería fulanito si, además de todo aquello que es, tuviera la violencia de beltranito? ¿O si este actor fuerte y agresivo tuviera la timidez de otro, sin perder la agresividad y la fuerza? Se puede hacer una infinidad de combinaciones juntándose elementos a la máscara, o cambiándolos recíprocamente entre dos o más actores. También se puede hacer una máscara que sea la “suma” de todos integrantes del grupo, utilizando el elemento más característico de cada uno (Boal, 2015, p. 186-187, grifo del autor).

[Juego peruano de las pelotas] Cada actor imaginará tener una pelota de fútbol, tenis, golf, de playa, cualquier tipo de pelota o balón; los participantes deben imaginar el tipo de material de lo que son hechas y jugar con dichas pelotas, repitiendo un ritmo, con todo cuerpo envuelto, no solo las manos o los pies, sino también la voz reproduciendo de manera rítmica el sonido producido por la pelota. . . Tras algunos minutos, el director dirá: “¡Preparar!”. En ese momento, cada participante elige una pareja, y ambos deben seguir jugando con sus pelotas, uno delante del otro,

observando los mínimos detalles del juego del otro. Entonces el director dirá: “¡Cambiar las pelotas!”, y ellos las cambiarán, adoptando, uno del otro, los sonidos y movimientos rítmicos, lo más exactamente que pueda. Y se marchan con sus nuevas pelotas, las segundas. Tras algunos minutos en que cada participante juega con dicha segunda pelota, otra vez el director dirá: “¡Preparar!”. Los participantes deberán buscar otras parejas que no las primeras y, cuando oír “Cambiar las pelotas”, ellos las cambiarán nuevamente, saliendo con sus terceras pelotas. Al fin, el director dirá: “¡Encontrar la pelota original!”. A partir de entonces, los participantes deberán procurar la pelota con la que empezaron el juego (Boal, 2015, p. 132-133, grifos del autor).

Pedimos que cada uno construyera un movimiento para hacer el gol con una pelota imaginaria, utilizara el cuerpo y expresara un sonido en conjunto con el movimiento. Enseguida, solicitamos que combinaran/sumaran sus movimientos para hacer goles individualmente, pero al mismo tiempo. Tras ese momento, pedimos que, solos y en sus sitios, hicieran, repetidas veces, sus movimientos, formaran duplas y se mantuvieran repitiendo el movimiento para su par. En dado momento, sugerimos que cambiaran de movimiento con su par y que cada uno volviera al propio movimiento e intentara hacer el gol. Al fin, en el período de la evaluación, pedimos a los niños que hicieran un movimiento con la pelota

imaginaria para representar lo que sintieron durante el taller.

El segundo taller que vamos a relatar cuyo tema fue ‘Película’, se realizó con el grupo de adolescentes. Aplicamos dos ejercicios de TO para sensibilizar el grupo. El primero fue ‘*Sonido y Movimiento*’:

Un grupo de actores emite con la voz determinado sonido (que puede ser de animales, follaje, calle, fábrica), mientras otro grupo hace movimientos relacionados con los sonidos, nacidos de dichos sonidos, como se fueran su visualización: es decir, si el sonido es “miau”, la imagen no será necesariamente a de un gato, pero sí la visualización que el actor tiene de dicho sonido especial. (Boal, 2015, p. 143-144, grifo del autor).

Enseguida, realizamos el ejercicio ‘*Mímica*’:

Es el conocido juego “diga eso por mímica”, en el que se forman dos equipos. El primero propone a uno de los actores del segundo grupo, en secreto, el título de una película, el nombre de un político o una frase . . . El actor del segundo grupo tiene que hacer, para sus compañeros, la mímica de las frases o del nombre, y éstos tienen que descubrir de que se trata (Boal, 2015, p. 184, grifo del autor).

En ese momento, les pedimos que, individualmente, hicieran una mímica para el grupo relacionada al nombre de una película, para que los otros adivinaran, y así lo hicieran. Continuando el taller, explicamos que el próximo ejercicio también envolvía escenación ya que ellos

habían elegido el tema “película”, pero que, antes, iríamos asistir al cortometraje ‘Alike’(Mendéz, 2015). Tras verlo, charlamos rápidamente sobre la película y les pedimos que eligieran una escena para utilizar en la realización del ejercicio ‘*Ensayo analítico de motivación*’, hecho del modo siguiente:

Una misma escena debe ser improvisada tantas veces cuanto fueron detectadas “emociones puras” en su seno. Por ejemplo, una misma escena de Romeo y Julieta puede ser improvisada con: 1. amor; 2. odio; 3. miedo. Durante cada una de las improvisaciones, los actores deben concentrarse sólo en la emoción que está siendo analizada en aquel momento. Cuando se trata de una pieza escrita, con texto predeterminado, los actores no podrán modificarla. Si estuvieran improvisando con odio y el texto afirma: “Yo te quiero”, el texto se mantendrá igual a lo que fue escrito, pero será pronunciado con la emoción correspondiente al ensayo analítico. Habiendo realizado tantas improvisaciones cuanto haya “emociones puras” en la escena en cuestión podremos experimentar improvisarla una última vez, buscando alcanzar, de hecho, una síntesis, es decir, una mezcla de todas esas emociones, dentro de aquello que llamamos de “dominantes a cada personaje”. (Boal, 1996, p. 212, grifos del autor).

El grupo eligió una escena de la película en que el niño admira al padre tocando el violín. Pedimos que los participantes eligieran emociones para insertar y orientar la escenación, y éstos eligieron rabia, tristeza y ánimo. Se

formaron las parejas, y cada una rehizo la escena basada en la emoción que había elegido. Enseguida, estimulamos una reflexión sobre la experiencia vivida, y cada uno habló como se sintió. Para evaluar el taller, pedimos que ellos hablaran el nombre de una película que les gustaba ver (acaso les gustaran de el taller) o una que no gustaran (acaso no les gustaran de el dicho taller).

El último taller a ser relatado fue realizado con el grupo de adolescente sobre el tema ‘Caza al Tesoro’. Para sensibilizar el grupo, estimulando la atención y la reflexión, facilitamos el juego ‘*El objeto encontrado*’:

Los miembros del grupo conducen, cada uno, cinco objetos para la escena – objetos que hayan tenido serventía, sin embargo ahora inútiles e imprestables. El director inicia el juego pidiendo que cada actor, uno a su vez, ponga en el área designada un objeto, y jamás dos simultáneamente. Ellos esparraman estos objetos por el salón, uno de cada vez, y se aprovechan de los ya existentes para dar un significado a la nueva imagen. Después que todos objetos estén puestos en escena, el grupo analiza las relaciones entre ellos, y la imagen global, pudiendo decir cosas objetivas respecto a los objetos y sus interrelaciones, o subjetivas, del género “Esto me hace acordar...” (Boal, 2015, p. 197, grifo del autor).

A continuación, hicimos la lectura dramatizada de la historia ‘El fósforo sueco’, uno de los capítulos del libro ‘El Gran Libro de los Misterios’ (Telo, 2008),

y omitimos el final, utilizando la estrategia de la anticipación. Se trata de una historia de suspense que envuelve la desaparición de una persona. Aclaremos que íbamos ocultar pistas que indicarían el final de la historia. Tras la búsqueda nos reunimos en grupo; las pistas fueron socializadas, y ellos levantaron sus hipótesis y construyeron distintos finales para la historia. A continuación, revelamos el final de la historia propuesta por el autor. Preguntamos si quedaron sorpresos, y ellos rieron, porque no imaginaban que el final sería aquél. Preguntamos lo que creían respecto al final de la historia y si lo cambiarían, si acaso fueran el autor. En la evaluación, sugerimos que escribieran en un papel la impresión que tuvieron del taller y ocultaran para que los facilitadores procuraran.

### **Entrando en escena: relato de la experiencia con teatro-foro**

En la experiencia de teatro-foro, como ya explicitado, los estudiantes escenaron una pieza cuyo guión fue basado en los resultados de una investigación sobre el tema ‘unión’, realizada en el asentamiento y en las informaciones obtenidas durante las visitas domiciliarias.

Antes de la presentación de la pieza, la profesora, coordinadora del proyecto, recordó a los presentes, que estaban

reunidos en el patio de la antigua ‘casa grande’ de la granja, que el texto de la pieza era, sobre todo, resultado de los discursos de los asentados. Para iniciar el teatro-foro, el Coringa acalienta los ‘*expect-actores*’, utilizando el ejercicio de TO ‘*Si usted decir que sí*’, que se caracteriza de la forma siguiente:

Una canción que permita al actor que conduce el ejercicio cantar una frase así: “Se yo decir que sí, usted dirá que no: “sí, sí, no”, al que todos deben respuestas “No, no, sí”. “Si yo decir João, Luis, João, ustedes dirán (y los otros dicen) Luis, João, Luis”, y después utilizará las palabras “pan” y “miel”. Enseguida, combinaciones diversas de las tres palabras y de otras tres: “João, miel, no” contra “Luis, pan, sí”... (Boal, 2015, p. 142-143, grifos del autor).

A continuación el Coringa explicó cómo funcionaba el modelo teatral. La terraza de la ‘casa grande’ de la granja, hoy sed de la Asociación de Pequeños Productores, sirvió de escenario. La pieza contó con cinco actos, y su enredo giraba alrededor de la queja constante de los asentados sobre la contaminación del azud (barrera para retener grandes cantidades de agua) y la desunión. Durante la escenación de la pieza, los asentados demostraban, a través de gestos y de palabras, que se reconocían en los personajes. Es importante evidenciar que uno de los recursos estéticos que utilizamos en varios actos fue una música, al sonido de voz y

guitarra, cantada por uno de los estudiantes y compuesta por él para la presentación.

En síntesis, el primer acto era lo de una escena en que algunos personajes discutían sobre el problema del agua en el asentamiento, principalmente, sobre el uso del único azud disponible en el lugar, que estaba muy sucio, con mucha basura, y reflexionaban sobre la posibilidad de llevar la discusión hacia la Asamblea de la Asociación de Pequeños Productores. En el segundo acto, el personaje ‘Desunión’ aparece en el azud ensuciándolo e intenta desestimar uno de los asentados a llevar la discusión hacia la Asamblea. En el tercer acto, ocurrió la Asamblea, pero la discusión no llegó a un consenso. En el cuarto acto, los asentados deciden hacer un documento firmado por todos para limpiar el azud y hacen la tarea juntos. En el quinto acto, al borde del azud limpio, el personaje ‘Desunión’, que transitó por todos actos de la pieza, instiga algunos asentados a ensuciar el azud. El personaje, que sostenía en las manos el documento firmado por todos, vuelve al azud y queda asombrado con la situación – el azud estaba nuevamente sucio.

En ese momento, el Coringa hizo una pausa en el espectáculo para iniciar el foro y invitó los *expect-actores* para que intervieran entrando en escena. Una asentada se pronunció y el Coringa le pidió

que eligiera uno de los personajes oprimidos para sustituir y una escena y presentara su punto de vista de dentro de la escena, como personaje. Ella eligió la escena adonde estaban contaminando el azud. El episodio fue nuevamente escenado, y ella enfrentó el personaje 'Desunión' pidiéndole, con vehemencia, que parara de ensuciar. El diálogo se prolongó, y la escena fue encerrada con una amenidad en la discusión entre los dos. El Coringa agradeció por la participación y preguntó al público si la situación estaba resuelta. En ese momento, un asentado que estaba reclamando de la postura de los personajes fue llamado por el Coringa para presentar su punto de vista en el escenario. Al entrar en escena, él hizo colocaciones que daban a entender que consideraba inmadura la actitud de un adulto contaminar el azud. A continuación, el Coringa preguntó al público si alguien complementaría lo que él habló.

La tercera intervención se hizo cuando una asentada demostró que estaba de acuerdo con él y añadió que todos, como adultos responsables, necesitaban cuidar del azud. El Coringa le invitó para entrar en escena, y ella eligió el momento de la Asamblea para actuar. La escena fue rehecha, y ella reiteró la importancia de todos ser responsables de cuidar del agua y refirió que había otro azud en el

asentamiento utilizado para baño. La 'Desunión' contraargumentó y los demás personajes que estaban en escena dijeron que, si la mayoría decidirse, nadie ensuciaría el azud, pero, para ello, hace falta los asentados unirse. La asentada que entró en escena finalizó soltando un grito de unión: "¡El pueblo unido jamás será vencido!". Después que la escena fue terminada, el Coringa preguntó nuevamente al público si concordaba con lo que fuera conducido, y todos confirmaron. Una estudiante que estaba en el público pidió para intervenir y reiniciar la escena de la asamblea junto con la asentada (de la intervención anterior). En este momento, la estudiante sugirió que, además de cuidar del agua, la comunidad debería movilizarse para solicitar que la alcaldía limpiara el azud. El personaje 'Desunión' contraargumentó, sin embargo, todos los personajes se comprometieron a encaminar la sugerencia dada. La asentada que entró en escena reiteró la importancia de la unión y alertó, aunque pocos se motivaron a hacer, podría dar cierto. La escena fue finalizada, el Coringa preguntó al público si concordaba con la resolución, y todos se mostraron satisfechos. Enseguida, el Coringa agradeció a todos por la participación y los invitó para un momento de encerramiento. Así, nos quedamos en un gran círculo, hablamos

sobre el proyecto y la preparación para el teatro-foro y agradecemos a todos por el acogimiento y aprendizaje que nos proporcionaron. Algunos de los asentados también agradecieron por nuestro trabajo. Por fin, danzamos el Toré (danza de rueda con inspiración indígena), cantando la música “Pisa ligero, pisa ligero, quién no puede con la hormiga no revuelve el hormiguero...”, y damos un abrazo colectivo en el contexto de un bello atardecer.

### **Reflexiones sobre el saber-hacer Psicología y Educación Popular con el uso del método del Teatro del Oprimido**

Santiago (2000) asevera que la propuesta del método del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, influenciada por los principios pedagógicos y políticos de la filosofía educativa de Paulo Freire, parte de la premisa de que la realidad es producida por las acciones de los sujetos y puede ser transformada por ellos. Al utilizar los principios de la educación popular libertadora, el método transforma el espectador en sujeto, que asume el protagonismo, ensaya soluciones y reflexiona sobre alternativas de cambio. La intención es de que, en este proceso, se desarrollan nuevos conocimientos, se estimulan nuevas formas de relacionarse con los otros y se fortalezcan la solidaridad y el respeto (Fernandes & Joca, 2011). El

método provoca el diálogo problematizador, una de las vías de análisis crítico de la realidad que convoca la participación de todos en las discusiones de los problemas y parte del presupuesto de lo incompleto de los saberes, lo que demanda movilizar los distintos conocimientos, valorar el saber popular y estar disponible para “saber oír” y “hablar com” (Freire, 2007, p. 35-36). Problematizar es también ‘desnudar’ las naturalizaciones de los hechos y de las acciones del cotidiano a través de una mirada crítica sobre el mundo (Oliveira et al., 2008).

Considerado como un instrumento de resistencia (Barbosa & Ferreira, 2017; Nascimento & Oliveira, 2017; Oliveira & Oliveira, 2019), el TO se consolidó como propuesta artística y pedagógica en que el lúdico y el político se entrelazan y promueven la participación democrática y activa (Santos, Joca & Souza, 2016), destacando su potencial dialógico, libertario y transformador (Paro & Silva, 2018). Como *expect-actor*, el espectador actúa en la acción escénica como ciudadano de la sociedad y participa en su transformación (Fernandes & Joca, 2011). Al definir este método como una técnica de intervención político social, dichas autoras enfatizan que el lenguaje afectivo creativo empleado por el método es capaz de



expresar las opresiones concretas vividas por los sujetos, movilizarlos y potencializar la participación social. Así, ese método se dirige al encuentro del aumento de la “potencia de acción”, como propone Sawaia (2014).

Al proponer la afectividad como categoría analítica, la autora nos posibilita hacer una lectura de la exclusión a partir de las emociones de los que la viven y reflexionar sobre la responsabilidad del Estado en relación a los cuidados con sus ciudadanos, además de indicar el “(des)compromiso con el sufrimiento del hombre, tanto de parte del aparato estatal, como de la sociedad civil y del propio individuo” (Sawaia, 2014, p. 101). Entonces se supera la idea de que las personas que viven procesos de exclusión sólo están preocupadas con la supervivencia y la justificación de que no es posible trabajar las emociones con personas en situaciones de vulnerabilidad social.

En dicha perspectiva, hace falta considerar que el cuerpo es importante en los procesos de intersubjetivación. Para ello, dicha autora basándose en Agnes Heller y en Baruch de Espinosa, deconstruye la idea de que los sentimientos son procesos naturales o solamente intrapsíquicos. A partir de Heller, la autora trabaja con la idea de que hay un campo de

acción delimitado, por medio del que son producidos y fijados sentimientos fatalistas y alejamiento afectivo en las situaciones cotidianas, que colaboran para perpetuar y reproducir la alienación y restringir los afectos. Así, “el hombre busca la autorrealización a través de las tareas que le son propiciadas por el mundo, en una vida llena de excitaciones corporales, más pobre de involucramientos afectivos” (Miura & Sawaia, 2013, p. 333).

Además, Espinosa entiende que el ser humano es una totalidad, quiere decir, que el cuerpo y la mente tiene carácter indisociable. A consecuencia, las emociones son capaces de movilizar la mente y el cuerpo. Por consiguiente, el sufrimiento debe ser pensado no solo bajo el punto de vista de la psique, sino también por la propia vivencia ética del ser humano (Miura & Sawaia, 2013). El cuerpo puede ser afectado por otros cuerpos, por medio de los encuentros, es decir, el cuerpo es definido por el poder de ser afectado, y hay una relación directa entre la afectación y la potencia de existir.

Bajo ese punto de vista, otro aspecto importante investigado por Sawaia (2014), basado en el pensamiento de Espinosa, remite al concepto de potencia de acción y su contraposición al padecer. En el encuentro con el otro e inmerso en afectaciones, el sujeto elabora sus

significados, que pueden ser emociones alegres y activas, que se caracterizan como una potencia de liberación, o al revés, emociones tristes y pasivas, en que el sujeto se somete pasivamente al dominio del otro. Se comprende, pues, que el sufrimiento está vinculado a determinadas formas de pensar, sentir y actuar, y la solución del sufrimiento no está contenida sólo en el sujeto, sino también en una potencia de acción colectiva.

Al proponer, a través de los ejercicios, de los juegos y de las técnicas, situaciones y movimientos en que el cuerpo se desplaza de sus habituales expresiones mecanizadas, como vimos en los talleres relatados, el TO apunta para la potencialidad inventiva de actuar y de expresarse ante la realidad (Boal, 2015). En ese sentido, el autor resalta la importancia de rescatar el cuerpo y su potencia sensitiva, para que sea posible estimular su capacidad de crear nuevos modos de relacionarse, de expresarse y estar en el mundo. Como afirma Silveira (2009), la utilización de prácticas educativas empleadas en el cuerpo y en el desarrollo de la expresión artística reactiva la dimensión vivencial y, en ese sentido, el TO nos invita a atender para la materialidad del cuerpo y los procesos de resignificación del ser humano en el mundo. Promueve la expresividad del

cuerpo de formas no usuales (inventivas) y transforma las emociones y los afectos.

En el relato de el primero taller, el desarrollo de la expresividad, a través de la búsqueda de formas no usuales para una actividad que es común en el cotidiano de los participantes (jugar fútbol), apunta el camino de la ‘desmecanización’ y de la ampliación de la creatividad y envuelve el aumento de la consciencia sobre el movimiento y el propio cuerpo. De acuerdo con Boal (2015), los cuerpos se encuentran mecanizados en virtud de las repeticiones que se estructuran como reflejos de la vida social, o sea, como transcripción de las normas, de las tradiciones y de las expectativas sociales. El extrañamiento con los “nuevos movimientos” en el fútbol provoca risas, como una reacción de excitación delante de sí mismo y, en ese proceso, de ampliación de la ‘consciencia’ y de la posibilidad de ‘hacer junto con el otro’.

Otra dimensión que va siendo cosida desde el inicio de ese taller es el juego – que posibilita el encuentro y el reconocimiento del otro, o sea, una inversión en la relación grupal. Es ella que amplía la posibilidad de aventurarse con formas no habituales de la expresión, a vez que el grupo constituye la “red de seguridad” que sostiene la experimentación. En las palabras de Boal (2015, p. 87), “los

juegos son un diálogo, exigen un interlocutor, son *extroversión*” (Grifo del autor). En dicho taller, por ejemplo, los primeros ejercicios hechos – ‘*El Golero*’ y ‘*João-bobo o João-temoso*’ – tuvieron la finalidad de intervenir, sobre todo, en el desarrollo de la confianza. Cuando un participante permite que su cuerpo se desplace para alguna dirección y se deje apoyar en las manos de otros, está demostrando coraje y entrega, que son esenciales para el desarrollar del trabajo con el grupo.

Así, los juegos y ejercicios de TO buscan estimular la expresividad del cuerpo como emisor y receptor del mensaje. Esos recursos también deben proporcionar placer y ampliar la capacidad de comunicación del cuerpo para sí y los otros (Santos, Joca & Souza, 2016). En el segundo taller, por ejemplo, la intervención con los ejercicios ‘*Sonido y Movimiento*’ y ‘*Mímica*’ se desarrolla de manera coherente con la ampliación de la capacidad comunicativa del cuerpo, a vez que, en el primer ejercicio, los participantes son convocados a presentar expresiones corporales correspondientes a un sonido expreso por otro participante, y en el segundo, necesitan construir imágenes corporales correspondientes a una idea (título de película) o observar e interpretar la expresión no verbal. La

búsqueda de la expresividad y la exploración del lenguaje no verbal tanto pueden activar los sentidos como desarrollar la integración grupal, fortaleciendo los cambios afectivos entre los participantes (Boal, 2015).

Al utilizar el método del TO en una práctica intervencionista fundamentada en la Psicología Social Comunitaria y en la Educación Popular y orientada por el trabajo con el cuerpo y la dimensión afectiva, constatamos, así como Joca, Nobre y Silva (2019), que ese método fomenta la dimensión creativa, la autonomía, la ciudadanía y el protagonismo social y fortalece prácticas ciudadanas cuestionadoras del *status quo* (Paro & Silva, 2018). Ese método, cuando utilizado en distintas etapas de los talleres en el asentamiento o sólo en la etapa de sensibilización, o cuando articulado con las estrategias de lectura, produjo efectos terapéuticos y educativos, activó nuevas percepciones y provocó reflexiones, porque propone desplazarse de forma contraria a las estructuras cristalizadas (Joca & Linhares, 2016).

Respecto a la articulación entre los juegos y los ejercicios del TO con las estrategias de incentivo a la lectura, el tercer taller presenta una experiencia en que el juego *El objeto encontrado* funciona como metáfora del clima emocional de la

historia que sería contada, propiciando la activación de la experiencia corpórea del suspense y la curiosidad, aun antes de la historia empezar, y obra como estímulo al desarrollo del pensamiento sensible (Boal, 2009).

El juego aplicado posibilitó aún, prolongar su propuesta y mantener una conexión fluida con la estrategia de lectura, a la vez que algunos trechos de la historia fueron escondidos y se hicieron el propio *objeto encontrado*, lo que fomenta de involucramiento la experiencia de la lectura colectiva. El clima emocional proporcionado por el juego posibilita que la estrategia de anticipación tenga la energía necesaria para que el grupo se encaje en la construcción de nuevos finales para la historia, aguzando la creatividad y estimulando el gusto por la lectura.

Así, es posible apuntar que los juegos y los ejercicios del TO engendran el encuentro con el desconocido y estimulan un contacto más directo y sensible con el mundo y los otros. La aprehensión más sensible de la realidad hace el cuerpo apto de dar más abertura a los afectos y desarrollar sus potencialidades. En ese movimiento de “reflexión física” sobre sí mismo, los niños y los adolescentes ampliaron la percepción sobre el cuerpo y las emociones vividas durante la experiencia, accionando reflexiones de otro

orden (Boal, 2015). Al incentivar el sentir y el pensar, el TO resalta la potencia creativa de los sujetos en el proceso de apropiación de sus vivencias por medio de la teatralización (Joca & Linhares, 2016).

Hay que resaltar que la creación de nuevos movimientos contrapone lo previsto por la lógica normativa e impulsa la ‘desmecanización’. Los juegos y ejercicios fueron utilizados en los talleres relatados como un recurso para problematizar y promover posibles rupturas, estimular nuevas posibilidades (Boal, 2015), desarrollando una mirada crítica, e incentivar la autonomía en el proceso de actuación de los sujetos como agentes transformadores (Barbosa & Ferreira, 2017). Otro aspecto importante respecto a las contribuciones del TO en nuestra práctica es el incentivo a los valores en la relación con el otro, por ejemplo, a la integración del grupo, la solidaridad, las prácticas cooperativas y la unión (Boal, 2015). El TO incentiva otros modos de relacionarse contrarios al imperativo competitivo capitalista y neoliberal.

La inserción del lenguaje estético, como el TO, en prácticas pedagógicas, al fomentar la participación colaborativa para manejar los problemas cotidianos, promueve la resignificación y aprensión más profundizada acerca de esas

experiencias compartidas (Gazzinelli et al, 2012; Gonçalves & Dal-Farra, 2018; Silva, Palha Júnior & Feitosa, 2019). El TO demuestra que es capaz de traer a la escena, visualizaciones que fluyen, tal cual la propia realidad, los problemas que comúnmente se encuentran fijados en significaciones que no se transforman (Silveira, 2009), lo que puede facilitar el cambio de saberes respecto a los asuntos delicados y problemáticos que necesitan ser evidenciados y debatidos a partir de las posibilidades culturales y locales (Gazzinelli et al, 2012; Gonçalves & Dal-Farra, 2018; Silva, Palha Júnior & Feitosa, 2019).

Respecto a la técnica del teatro-foro, estudios como lo de Oliveira y Araújo (2014) y Netto y Oliveira (2019) destacan la relevancia de ese recurso en la conducción de la reflexión grupal, al ampliar la mirada sobre el tema propuesto por el teatro-foro, provocando una reelaboración de los significados, discutiendo y ensayando la acción real, compartiendo estrategias y fortaleciendo los participantes como grupo, de conformidad con la propuesta de Boal (2015).

La utilización del TF como estrategia de devolución de los resultados de una investigación, conforme fue realizado, produce una dinámica viva del

conocimiento y funciona como instrumento de estímulo al diálogo problematizador (Oliveira et al, 2008), a la resignificación y al fortalecimiento de identidad personales y sociales (Ximenes et al, 2017). Así, por medio del teatro-foro, los participantes podrán identificarse o antagonizar con los personajes y sus discursos y tuvieron una visión más amplia, que exploraba diversos puntos de vista y la propia contradicción entre la preservación y el uso descuidado del azud, como algo que cruza las prácticas colectivas e individuales. Además de ello, con el inicio de las intervenciones, podrán transformar la historia, compartir sus impresiones sobre el tema y presentar sus alternativas. En el teatro-foro, el espectador no es pasivo (es *expect-actor*) y tiene la oportunidad de participar activamente, expresar su punto de vista y buscar estrategias para enfrentar los problemas. Ese cambio de posición ante el conflicto se hace por medio de la “autoactividad” (Boal, 2015).

En ese sentido, las intervenciones realizadas por las personas del asentamiento, aunque discordando de la contaminación del azud fueron distintas, buscaron dialogar con los personajes cuya postura era inadecuada; discutieron sobre ese comportamiento y la necesidad de preservar el bien público a lo largo en la

escena de la reunión de los asentados y/o proponer (en la asamblea escenada) que reivindicaran de la Alcaldía la limpieza del azud, trazando estrategias que son comunes en la experiencia de lucha social que tuvieron que accionar durante su trayectoria como personas vinculadas al MST.

Igual que en las experiencias de Oliveira (2014), Oliveira y Araújo (2014), Netto y Oliveira (2019) y Silva, Palha Júnior y Feitosa (2019), el TF parece funcionar como un instrumento que promueve la diversidad de interpretaciones y estrategias, posibilitando al grupo ampliar su abanico de opciones ante los problemas reales y crear alternativas de manera conjunta. La estrategia de la confrontación directa y emocional con el personaje ‘Desunión’, por ejemplo, amplía el sentido de práctica política como algo que excede el espacio de la asamblea y se hace también en lo cotidiano.

En los relatos de Oliveira (2014) y Oliveira y Araújo (2014), se observa que la experiencia corpórea del teatro-foro moviliza identificaciones (autorreconocimiento) y, en los momentos posteriores a la realización de las sesiones de TF, propicia la compartida de historias personales. Dichas identificaciones individuales potencializan el reconocimiento grupal que transforma la

sección de teatro-foro en ritual de celebración de la solidaridad. Varias intervenciones descritas por Oliveira y Araújo (2014), por ejemplo, son seguidas de las reacciones de aprobación y júbilo del público, como si estuvieran viviendo las intervenciones juntas, como un cuerpo colectivo, como ocurrió en nuestro TF.

Es importante resaltar que, en la experiencia de teatro-foro relatada, la Desunión era un personaje abstracto, que reforzaba y ocupaba, a veces, el lugar de asentado que protestaba por no poder hacer fiestas en el azud y maldecía la posibilidad de haber organización y unión y, en otras situaciones a función de una “fuerza social” abstracta – la Desunión – que daba ‘malos consejos’ a algunos personajes. La elección por la configuración abstracta de ese personaje que, en la dramaturgia clásica del TF, ocupa el lugar de opresor, se debe a una estrategia metodológica, porque los discursos de dicho personaje sintetizaban posturas percibidas en el asentamiento, que deberían ser problematizadas, pero no podrían ser asociadas a ninguno asentado individualmente. La abstracción y los exageros estéticos del personaje, como el maquillaje marcado, el traje y los elementos sonoros del cencerro tocado en algunas apariciones del personaje,

cumplían la función de evitar la personalización.

Es importante llamar la atención para esa dimensión estética del TF a la vez que impacta la comunicación sobre la situación que la escena pretende aportar. Para Boal (2015), la dimensión del maquillaje, traje y escenario, además de la música, la poesía y otros elementos estéticos, compone una capa esencial en el desvelamiento de la situación social investigada y, muchas veces, hace más visible la opresión. En otro sentido, estimula el desarrollo del “pensamiento sensible”, activa los sentidos y ‘desmecaniza’ los modos de percibir la realidad (Boal, 2009). La dimensión estética (traje, maquillaje, sonido), en la experiencia de teatro-foro presentada aquí, cumplió, entre otras, una función específica en la dramaturgía – la de resaltar la posición metafórica del personaje opresor.

Sobre el personaje opresor, es importante, también, demostrar su centralidad metodológica. La ‘Desunión’ de la escena de TF relatada aquí cumplió perfectamente la función de estimular los diálogos con las intervenciones e imponer la resistencia necesaria para favorecer la creatividad y reflexión, al mismo tiempo en que acogió los momentos en que las alternativas fueron consistentes lo

suficiente para desmovilizar su acción antagonista.

Otra cuestión apuntada por Oliveira (2014) es la de que es relevante profundizar la reflexión respecto a la dicotomía oprimido-opresor en la dramaturgía del TF. La utilización de un personaje abstracto en el lugar del opresor, por ejemplo, posibilitó despersonalizar el problema, pues, la ‘Desunión’ no es una persona, sino una práctica social. La formulación estética de ese personaje diluyó la dicotomía oprimido-opresor y evocó la responsabilización colectiva. Tal vez, por eso, algunas de las intervenciones hayan se centrado en los diálogos colectivos realizados en la asamblea de los asentados.

Se entiende que la escena de TF, basada en informaciones obtenidas en el ámbito del proyecto de extensión y montada por el grupo de estudiantes, presenta potencialidades y límites propios de la especificidad del trabajo. Oliveira (2014) sugiere que ese camino posibilita alcanzar más personas en la socialización de las reflexiones. La composición del público, en la sección de TF aquí discutida, por ejemplo, fue numerosa y diversa en términos de género y generaciones. Estaban presentes los adultos, más también los niños y adolescentes que hacían parte de los talleres psicopedagógicos. Cabe

señalar, como reflexión sobre los límites de este trabajo, que la utilización del TF puede ser aún más potente cuando las personas que viven el problema escenado participan de la construcción de la pieza y actúan en ella, profundizando el análisis sobre la situación discutida y construyendo su propia forma de narrar la historia (Oliveira, 2014).

Esa experiencia emocional colectiva posibilitada por la sección de teatro-foro, sino también por los talleres psicopedagógicos realizados en el asentamiento pueden estar de acuerdo con la propuesta de Sawaia (2014), dicha anteriormente, de constituir una psicología social vuelta al desarrollo de la potencia de acción. En ese sentido, una de las intervenciones en el teatro-foro relatada en este artículo expresa la ampliación de espacio escénico y su mezcla con la realidad vivida. Una de las *expect-actrices*, durante su intervención, en que participa de la asamblea y habla sobre la importancia de la unión, comienza a entonar el grito “El pueblo unido jamás será vencido”, que se desparra del espacio escénico para el público, que, en una sola voz, reflejó la voluntad escenada que silencia al personaje opresor, la ‘Desunión’.

### **Último acto: el fin del espectáculo no es el fin, pero el comienzo de todo...**

Acercándose de los preceptos que nortean la Psicología Social Comunitaria y la Educación Popular en la experiencia relatada y desarrollada en un asentamiento rural, el método del Teatro del Oprimido contribuyó para que la intervención orientada para el trabajo con el cuerpo y la dimensión afectiva provocara cambio y protagonizara posible nuevas acciones. En el caso de los talleres psicopedagógicos, los niños y adolescentes fueron estimulados a asumir posturas participativas y críticas, desde el momento en que escogían los temas que serían trabajados en los talleres, hasta la participación en cada etapa de ellos. Eso sólo fue posible, entre otros motivos, ya que fueron empleados recursos artísticos, como el TO. El grupo era constantemente incentivado/convocado a ‘desmecanizar’ el cuerpo, a reflexionar críticamente y a contribuir colectivamente.

Ese proceso era permeado por el ‘diálogo problematizador’, que abría espacio para que los participantes expresasen como se sentían durante el taller, como fueron afectados por las actividades vividas, además de incentivar nuevas formas de evaluar que se alejan de la dicotomía ‘sí o no’, explorando otras



posibilidades de invención y creatividad, aumentando su “potencia de acción”.

Respecto al teatro-foro, la experiencia fue desarrollada en un clima en que se envolvió a gran parte de los *expectadores*, que se reconocían y expresaban con los cuerpos sus inquietudes en relación a la historia de la escena. Desde el inicio, la separación palco escénico-público fue ruidosamente rota por palabras de apoyo e indignación y hubo una movilización corporal antes mismo de las intervenciones. Así, los intentos de romper la opresión presentada en la pieza sucedieron a través de un diálogo atravesado por la corporeidad, lo que promovió un debate potente y dialéctico para la posible producción de prácticas colectivas transformadoras.

Llevando en cuenta esas reflexiones, se comprende que el Teatro del Oprimido, como un sistema de juegos, ejercicios, técnicas y métodos teatrales, es un recurso unido en términos de principios y valores, con la Psicología Social Comunitaria y la Educación Popular, en especial, porque se guía por una ética de la solidaridad y de la construcción de una postura crítica y participativa. Además de eso, como se orienta por la promoción del pensamiento sensible, el TO moviliza el arte como metáfora de la vida y posibilita una comunicación por imágenes, palabras y

sonidos, por medio de los cuales es posible acceder temas difíciles, dialogar sobre ellos y disminuir los obstáculos de la censura a través de una dimensión lúdica. La nuestra experiencia con los talleres y con el Teatro-foro también apunta para el TO como una práctica de ampliación de la creatividad, de la sensibilidad y de la sensorialidad y estimula reflexiones acerca de las identidades personales y colectivas. Por ello, comprendemos que el TO es una estrategia metodológica prometedora para la práctica de la Psicología Social Comunitaria y de la Educación Popular en el contexto rural.

Es importante resaltar, aún, que las provocaciones producidas por el método del Teatro del Oprimido, en el proyecto de extensión realizado, no se limitan al momento del teatro foro o de los talleres, pero también invaden las casas y lo cotidiano de las personas que vivieron dichas experiencias. Pues, el término del espectáculo no es el fin, sino el comienzo de todo...

### **Agradecimientos**

Registramos nuestros agradecimientos a Nilton César Pereira, multiplicador de TO, por la especial colaboración y quien en la época de la creación de la pieza de Teatro-Foro nos orientó para el sentido de los afectos y de

la potencia de ese método, de manera sensible y comprometida.

## Referencias

Allessandrini, C. D. (1996). *Oficina criativa e psicopedagogia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Almeida, N. F., & Gonçalves, C. H. P. (2011). Leitura dramatizada: um olhar literário. *Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura*, 2(3), 01-08. Recuperado de: [http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n13/index.html](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/index.html)

Agnes, J. S., & Ichikawa, E. Y. (2019). Feira agroecológica de Francisco Beltrão (Paraná): um projeto de participação sob o enfoque da Psicologia Social Comunitária na perspectiva latino-americana? *Revista Organizações & Sociedade*, 26(91), 665-690. <https://doi.org/10.1590/1984-9260913>

Barbosa, I., & Ferreira, F. I. (2017). Teatro do Oprimido e projeto emancipatório: mutações, fragilidades e combates. *Sociedade e Estado*, 32(2), 439-463. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3202008>

Boal, A. (1996) *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Boal, A. (2005). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

Boal, A. (2009). *A estética do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Garamond.

Boal, A. (2015). *Jogos para atores e não atores*. São Paulo, SP: Cosac Naify.

Brandão, I. (1999). As bases epistemológicas da Psicologia Comunitária. In Brandão, I., & Bonfim, Z. (Orgs.). *Os Jardins da Psicologia Comunitária* (pp. 31-48). Fortaleza, CE: ABRAPSO.

Campos, F. N., Panúncio-Pinto, M. P., & Saeki, T. (2014). Teatro do oprimido: um teatro das emergências sociais e do conhecimento coletivo. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 552-561. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300004>

Campos, R. H. F. (2015). A psicologia social comunitária. In Campos, R. H. de F. (Org.). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 09-14). Petrópolis, RJ: Vozes.

Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. Recuperado de: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>

Fernandes, A. M. D., & Joca, E. C. (2011). O 18 de maio como espaço de investigação e formação. *Psicologia & Sociedade*, 23(spe), 170-176. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000400020>

Freire, P. (2007). Pacientes impacientes. In Brasil. *Cadernos de Educação Popular e Saúde* (pp. 32-45). Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Freitas, M. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*, 29, 47-62. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>

Freitas, M. F. Q. (2014). A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. *Educar em*

*Revista*, 53, 149-167.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.36587>

Gazzinelli, M. F., Souza, V., Lobato, L. H. A., Costa, R. M., Soares, A. N., & Costa Maia, C. P. (2012). Teatro na educação de crianças e adolescentes participantes de ensaio clínico. *Revista Saúde Pública*, 46(6), 999-1006.  
<https://doi.org/10.1590/S0034-89102012000600009>

Góis, C. W. (2008). *Saúde Comunitária: pensar e fazer*. São Paulo, SP: Aderaldo & Rothschild Editores.

Gonçalves, F. C. L., & Dal-Farra, R. A. (2018). A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil. *Pro-Posições*, 3(29), 401-422.  
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0159>

Joca, E. C., & Linhares, A. M. B (2016). O teatro do oprimido na saúde mental: “Isso é mais lombreiro que o uso da droga?!”. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 8(18), 157-169.

Joca, E. C., Nobre, M. T., & Silva, M. R. F. (2019). Poéticas do Teatro do Oprimido na Saúde Mental. *Estudos de Psicologia*, 24, 414-425.  
<https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190041>

Lane, S. T. M. (2015). Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In Campos, R. H. F. (Org.). *Psicologia Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 17-34). Petrópolis, RJ: Vozes.

Marques, S. (2011). *Sistematização da metodologia de exploração do acervo*. João Pessoa, PB: Mimeografado.

Mendéz, R. (Diretor). (2015). *Alike* [Filme]. Espanha: Lafieta Producciones Cinematograficas S.A.

Miura, P. O., & Sawaia, B. B. (2013). Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 331-341.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000200010>

Nascimento, M. V. N., & Oliveira, I. F. (2017). Práticas integrativas e complementares grupais e o diálogo com a educação popular. *Psicologia em Pesquisa*, 11(2), 89-97.  
<https://doi.org/10.24879/2017001100200190>

Netto, C. A. F., & Oliveira, T. (2019). Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras. *Travessias*, 13(3), 72-89. Recuperado de: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23609>

Oliveira, E. C. S. (2014). “Eu também sei atirar”!: Reflexões sobre a violência contra as mulheres e metodologias estético-políticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 555-573.  
<https://doi.org/10.1590/1982-3703000722013>

Oliveira, E. C. S., & Araújo, M. F (2014). O Teatro Fórum como dispositivo de discussão da violência contra a mulher. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 257-267.  
<https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000200011>

Oliveira, F. P., Ximenes, V. M., Coelho, J. P. L., & Silva, K. S. (2008). Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 147-161. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script>

[=sci\\_arttext&pid=S1516-36872008000200012](https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11957)

Oliveira, R. L., & Oliveira, C. P. (2019). O teatro do oprimido como possibilidade de subjetivação política nas juventudes: um relato de experiência. *Cadernos de Psicologia*, 1(2), 601-622. Recuperado de: <https://seer.cesjf.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2511/1644>

Paro, C. A., & Silva, N. E. K. (2018). Teatro do Oprimido e promoção da saúde: tecendo diálogos. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(2), 471-493. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00110>

Quintal, M. F. (2016). Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas de psicologia social comunitária. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 131-163. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-70262016000100007&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000100007&lng=es&tlng=pt)

Ribeiro, C. J. (2010). Problematizando o instrumento visita domiciliar. *Sociedade em Debate*, 16(1), 209-221. Recuperado de: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/346>

Santiago, L. E. (2000). Teatro de la vida: teoria, método y practica. *PRHSJ*, 19(1), 77-82. Recuperado de: <http://prhsj.rcm.upr.edu/index.php/prhsj/article/view/1176/789>

Santos, E. S., Joca, E. C., & Souza, A. M. A. (2016). Teatro do oprimido em saúde mental: participação social com arte. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20(58), 637-647. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0469>

Sawaia, B. (2014). O sofrimento ético político como categoria de análise da

dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 99-119). Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, D. L., Palha Júnior, A. P., & Feitosa, M. Z. S. (2019). Juventude indígena e suicídio: diálogos transdisciplinares, campos de possibilidades e superação de vulnerabilidades. *Revista Psicologia Política*, 19(46), 556-569. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2019000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300013&lng=pt&nrm=iso)

Silveira, E. (2009). A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. *Educação em Revista*, 25(3), 369-394. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300018>

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Svartman, B. P., & Galeão-Silva, L. G. (2016). Comunidade e resistência à humilhação social: desafios para a Psicologia Social Comunitária. *Revista Colombiana de Psicologia*, 25(2), 331-349. <https://doi.org/10.15446/rep.v25n2.51980>

Telo, A. (2008). *O Grande livro dos Mistérios*. Rio de Janeiro, RJ: Leitura.

Whyte, W. F. (2005). *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução de Maria Lucia de Oliveira, Rio de Janeiro, RJ: Jorge ZAHAR.

Ximenes, V. M., Lemos, E. C., Silva, A. M. S., Abreu, M. K. A., Esmeraldo Filho, C. E., & Gomes, L. M. (2017). Saúde Comunitária e Psicologia Comunitária: suas contribuições às metodologias

participativas. *Psicologia em Pesquisa*,  
11(2), 4-13.  
<https://doi.org/10.24879/2017001100200161>

ABNT

VELÔSO, T. M. G.; ALMEIDA, M. P. M.; ARRUDA, A. M. C.; DAVID, L. M. S.; DANTAS, M. R. U.; MORAIS, S. L. P. Teatro del Oprimido como método para la praxis de la Psicología Social Comunitaria y Educación Popular en el medio rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e11957, 2021.  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11957>

**Información del artículo / Article Information**

Recibido en : 05/04/2021  
Aprobado en: 04/05/2021  
Publicado en: 12/07/2021

Received on April 05th, 2021  
Accepted on May 04th, 2021  
Published on July, 12th, 2021

**Contribuições no Artigo:** Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: preparación, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflictos de Intereses:** Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

**Conflict of Interest:** None reported.

**Evaluación del artículo**

Artículo evaluado por los revisores.

**Article Peer Review**

Double review.

**Agencia de financiación**

Universidade Estadual da Paraíba.

**Funding**

Universidade Estadual da Paraíba.

**Cómo citar este artículo / How to cite this article**

APA  
Veloso, T. M. G., Almeida, M. P. M., Arruda, A. M. C., David, L. M. S., Dantas, M. R. U., & Morais, S. L. P. (2021). Teatro del Oprimido como método para la praxis de la Psicología Social Comunitaria y Educación Popular en el medio rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e11957.  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11957>