

**TEATRO FORO: PRÁCTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN  
EN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA**

**DANIEL ROCHA CHAVES**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS  
BOGOTÁ D.C.  
2014**

**TEATRO FORO: PRÁCTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN  
EN CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA**

**DANIEL ROCHA CHAVES**

**Director de Tesis**

**Daniel Guillermo Valencia**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS  
BOGOTÁ D.C.**

**2014**

## AGRADECIMIENTOS

Asumir retos de vida no es una tarea fácil cuando existe la posibilidad de quedarse en los espacios seguros en los que nos hemos movido. Re-pensarse para re-aprender, exige cambiar rutinas, compromisos y tal vez hacer sacrificios personales, familiares y, sobre todo, autocrítica a lo que somos y como lo hemos venido haciendo.

Decidir estudiar una Maestría después de tantos años por fuera de los ámbitos académicos era, más que un reto, casi un despropósito. En la actuación no pensamos, actuamos, y desde lo mas profundo de mi ser como actor también quería pensar, formarme para el compromiso que día a día se me presenta con las poblaciones con las que trabajo; tener la certeza de que en lo profundo de mi ser existía una necesidad de hacerme más preguntas acerca de mi oficio, cuestionarme acerca mi país y mi compromiso por construir una sociedad más justa exigía disciplina, dedicación y responsabilidad.

Agradezco a Marta mi esposa por su paciencia , comprensión y apoyo , a mi familia , a mis profesores, a mis compañeros de clase, a mis colegas de Teatro Foro, a mis amigos y a mis gatos Paco y Kiko, que hicieron posible que este esfuerzo fuera una realidad y que pudiera realizar el sueño más valioso de mi vida artística.

Gracias a: Luis Carlos Valencia

Daniel Guillermo Valencia Nieto

Fabián Acuña

Sandra Corzo

Jeymi Ardila

Sandra Cortés

Javier Zamora

Jenny Paola Moreno

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	6
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	8
2. OBJETIVOS .....	16
2.1 OBJETIVO GENERAL .....	16
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	16
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	17
4. MARCO TEORICO Y CONTEXTUAL .....	23
4.1 FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA	23
4.2 ARTE PARTICIPATIVO EN INTERACCIÓN CON LA POLÍTICA .....	33
4.3 EL ARTE, LA EDUCACIÓN Y EL NUEVO ROL POLÍTICO DEL CIUDADANO....	34
4.4 EL TEATRO DEL OPRIMIDO Y SU INCIDENCIA POLÍTICA.....	47
4.5 TEATRO FORO: TEATRO PARTICIPATIVO EN COLOMBIA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	52
4.6 DE LA FORMACIÓN EN CÍVICA, A LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS .....	54
5. CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO DE CREACIÓN DEL TEATRO FORO.....	58
5.1 EL TEATRO COMO DISCURSO .....	62
5.1.1 El teatro popular de propaganda. ....	62
5.1.2 El teatro popular didáctico. ....	62
5.1.3 El teatro popular cultural. ....	63
5.1.4 Múltiples técnicas.....	63
6. ESTUDIOS DE CASO .....	67
PRIMER ACTO: COLOMBINA.....	67
6.1 TEATRO FORO Y PERSONERÍA .....	72

6.1.1 La elección de personeros y el nivel de formación política de los niños y jóvenes de la ciudad de Bogotá.....	74
6.1.2 La experiencia del Teatro Foro.....	79
6.2 TEATRO FORO Y CIUDADANÍA.....	82
6.2.1 La juventud, la ciudadanía y el conflicto.....	84
7. CONCLUSIONES.....	90
LISTA DE REFERENCIAS.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	97
ANEXOS.....	98

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un análisis sobre el arte y el Teatro Foro como práctica de formación alternativa para la ciudadanía y la democracia en colegios de educación media en Colombia y su posibilidad de implementación para generar nuevos espacios pedagógicos en los estudios políticos.

El análisis se centra en dos estudios de caso. El primero, sobre el proyecto de *Fortalecimiento de Formación para la Ciudadanía*, liderado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia durante el año 2012 en 5 municipios del país, en el que participaron estudiantes, docentes, padres de familia y funcionarios del nivel local y nacional de las Secretarías de Educación. El segundo estudio de caso tiene que ver con las sesiones de Teatro Foro desarrolladas en el año 2007 en el marco de las elecciones a la Personería Estudiantil, en las que se contó con la asistencia de candidatos de colegios públicos y privados de Bogotá, como una iniciativa para la formación democrática como parte del ejercicio del gobierno escolar.

Los dos estudios de caso buscaban hallar puntos de convergencia por medio de la participación de agentes vinculados a la educación media como estudiantes, docentes, familias e instituciones encargadas de formular políticas públicas en Educación: Secretaría de Educación de Bogotá y el Ministerio de Educación Nacional. Según la Ley Nacional de Educación, “hay poco desarrollo cognitivo entre los jóvenes en lo referente a democracia y convivencia pacífica” (Ley 115 de 1995), lo que implica nuevos lineamientos en el abordaje de la formación para la ciudadanía y la democracia.

El deficiente desarrollo cognitivo también es generado por los mecanismos que se han empleado para acercar los temas de ciudadanía, democracia, derechos humanos y transformación de conflictos a los estudiantes al interior de las instituciones educativas. Uno de estos mecanismos es el modelo de educación tradicional que no ha renovado

sus metodologías academicistas en aras de interesar a los jóvenes, y de articularse con los procesos de construcción de identidades y con la comprensión de los sistemas de organización social juvenil.

El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, presentado en julio de 2013 (PNUD), que hace referencia a los Objetivos del Milenio en Iberoamérica, presentó el *ranking* de las expectativas, percepciones y opiniones de los jóvenes de la región en relación con las temáticas de educación, institucionalidad, seguridad, drogas y familia. Los resultados indicaron que los jóvenes colombianos no confían en los instrumentos institucionales ni en su efectividad, lo cual le otorgó al país el puesto 17 entre los 20 países sondeados.

Los temas anteriormente mencionados, y el abordaje alrededor de la pedagogía imaginativa para la formación en ciudadanía y democracia por medio del Teatro Foro para los jóvenes y docentes en educación media en el país, son los aspectos a analizar en este trabajo que busca ampliar el abanico de pedagogías integradoras.

## 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Desarrollar una política educativa que responda a los retos de una sociedad cuyo principal eje sea la paz, la cual promueva y fortalezca currículos que dinamicen el desarrollo integral del individuo y su integración creativa en la sociedad, es uno de los retos más importantes que tiene el sistema educativo colombiano.

Pero, ¿qué estrategias pueden promover una educación integral donde los paradigmas de las áreas escolarizadas –álgebra, química o trigonometría– se articulen con la creación de capacidades en lo conceptual, lo metodológico y lo práctico, en la formación para la ciudadanía y el empoderamiento en los principios de democracia?

La escuela no es el único espacio en el que aprenden o des-aprenden valores los niños, las niñas y los jóvenes. Existen otros actores sociales que tienen mayor impacto en la formación de los estudiantes: los medios de comunicación, la familia, las redes sociales, las tribus urbanas, el barrio, las iglesias y, finalmente, los grupos delincuenciales.

“El aprendizaje ciudadano es un aprendizaje de cultura política porque, al igual que las ciudadanías, es un aprendizaje plural y cómo el Estado se expresa en sus prácticas de manera disgregada, contradictoria, opositora, marginal o violenta” (Gómez, 2005, pág. 87).

Las prácticas educativas tradicionales de formación para la ciudadanía, además de tener un carácter de aconductamiento, no dan espacio para la autorregulación, la crítica, ni la argumentación de conceptos ni ideas en las acciones sociales que emprende el estudiante al interior de la escuela, ni en los contextos socio-culturales en los que se desenvuelve.



El aprendizaje para la ciudadanía debería ser una categoría de la cultura política como práctica social con reglas compartidas en lo cognitivo, lo comportamental y lo afectivo. Sin embargo, las maneras violentas de resolución de conflictos y de las relaciones interpersonales entre docentes, alumnos y familias siguen siendo una constante y, en algunos casos, ante las coyunturas diarias, se perciben acciones que comprometen la complementariedad entre los valores, las normas y las prácticas sociales de la formación para la ciudadanía en los niños, las niñas y los jóvenes.

El 5 de marzo de 2014 un joven de 16 años apuñaló en el corazón a un compañero al interior del colegio Gustavo Restrepo en Bogotá, dejándolo al borde de la muerte (Redacción El Tiempo, 6 de marzo de 2014). A raíz de este hecho, el rector del colegio exigió el ingreso de la Policía para hacer requisas constantes a los estudiantes al interior de la institución educativa, sin consultar las instancias formales de decisión (por ejemplo, la asociación de padres de familia) y sin tener en cuenta los mecanismos de consulta de los estudiantes. Ante la avalancha de casos similares, y para prevenir que estos hechos se repitieran, rectores de instituciones educativas de varias localidades de Bogotá siguieron el ejemplo del directivo del Gustavo Restrepo, lo cual alteró el clima escolar y envió la señal de una imposibilidad de establecer mecanismos de transformación de conflictos de manera pacífica, concertada y ajustada a la legitimidad del Estado de derecho, al frenar la capacidad de decisión y acción de los jóvenes.

La Ley 115 de 1995 establece en su numeral 5 que dentro de los fines de la educación está la “formación en el respeto a la vida y a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad”.

Las entidades educativas han aplicado numerosas estrategias para reflexionar sobre los mecanismos a implementar frente al reto de fortalecer la ciudadanía, en el contexto de los desafíos que plantean la democracia y la convivencia pacífica, en el marco de la corresponsabilidad Estado, familia y sociedad.

Entre las estrategias a destacar está el programa “Quince experiencias para aprender ciudadanía... y una más”, emprendido en el año 2004 por la Fundación Empresarios por la Educación y el Ministerio de Educación Nacional. Con metodologías diversas, en este programa se emprendieron acciones experienciales para crear capacidades en las competencias en ciudadanía democrática al fortalecer valores como autonomía, honestidad, responsabilidad y educación en competencias para la ciudadanía en los niños, las niñas, los jóvenes.

También se debe resaltar la estrategia del Foro Educativo Nacional 2012, “Formación para la ciudadanía, compromiso de todos”, que planteó la formación para la ciudadanía como un espacio de construcción de reflexiones que “permitan mover los límites desafiantes de la realidad hacia horizontes de transformación social deseables y posibles” desde la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2012, pág. 4).

Las iniciativas mencionadas no son esfuerzos aislados ya que de forma permanente las secretarías de educación locales, departamentales o municipales, así como la empresa privada, organizan foros, encuentros y conferencias para debatir alrededor del mismo objetivo: la formación para una ciudadanía que se ajuste a las exigencias que la sociedad requiere, es decir, ciudadanos éticos, respetuosos de las diferencias y de lo público, cumplidores de sus deberes sociales y capaces de convivir en paz.

Sin embargo, las iniciativas en esta materia no han tenido continuidad y, en muchas ocasiones las leyes que previenen el matoneo y promueven la paz tienen un carácter más formal que funcional. Por otra parte, la modificación de políticas al respecto en los cambios de gobiernos restringe su implementación o simplemente se hace énfasis en otros programas más urgentes en temas como alimentación o mejoramiento de la infraestructura educativa. Finalmente, no existen docentes adecuadamente formados ni comprometidos con el tema lo cual limita la discusión y aumenta el problema.

Pero, ¿cómo puede la escuela formar jóvenes comprometidos y multiplicadores de los valores democráticos, cuando instituciones como el sistema de justicia, el sistema electoral, los partidos políticos, la familia y las entidades privadas entre otras, reflejan y reproducen valores autoritarios y prácticas corruptas?

Por eso el interrogante que debería formularse desde la academia en torno a este debate es si los jóvenes están de acuerdo con las instituciones estatales que se quieren hacer visibles: Nación, educación, aprendizaje, gobierno, constitución etc. De lo contrario, habría que reconstruir el concepto de ciudadanía y lo que esta generación de niños y niñas imagina al respecto, abordando la formación para la ciudadanía democrática con un enfoque integrado de manera transversal en todo el currículo, para que las instituciones políticas no sean una abstracción .

“El éxito de la democracia no consiste únicamente en disponer de la más perfecta estructura institucional imaginable. Depende de nuestros patrones reales de conducta y del funcionamiento de las interacciones políticas y sociales” (Sen, Amartya, 2009, pág. 386).

Los resultados de las Pruebas Saber, aplicadas en marzo de 2013, por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en su módulo de competencias ciudadanas, mostraron que los jóvenes en Colombia no creen en los mecanismos de participación estudiantil; así mismo revelaron que, en algunos casos, para ellos la corrupción es justificable, o que les divierte ver el maltrato a un compañero.

“Quedé muy preocupado con este primer sondeo, por algunos de los datos que arrojaron las Pruebas Saber”, dijo el presidente de la República, Juan Manuel Santos, al presentar la ley de convivencia escolar en el Instituto La Salle el 12 de septiembre de 2012, cuando se enteró del desconocimiento de los jóvenes de educación media con respecto a la formación para la ciudadanía. Esto motivó la reglamentación de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar para formar mejores ciudadanos.

Esta ley, que tiene el propósito de fortalecer la educación para una ciudadanía crítica y reflexiva, tiene el mismo espíritu de la Constitución de 1991 en su artículo 41 sobre formación ciudadana, o las leyes 115 de 1995 y 375 de 1997 para la formación integral de jóvenes. Con lo anterior es evidente que existen normas y reglamentación. Sin embargo, el obstáculo no es la falta de normatividad, sino el abordaje de la pedagogía de los valores ciudadanos, la ciudadanía democrática y los ciudadanos que se desea formar.

Quizás las limitaciones de la formación para la ciudadanía democrática están en observar la educación desde la óptica jurídica y legislativa, y el deseo de formar ciudadanos en competencias para solucionar conflictos y no para transformarlos. Formar en ciudadanía es intentar homogenizar e integrar el proyecto de nuevas identidades colectivas a un proyecto nacional. Formar para la ciudadanía implica entender la multiculturalidad.

Se concibe a los ciudadanos como personas participativas que viven en sociedad y se relacionan no solo con otros individuos sino con el Estado; ciudadanos participativos, incluyentes y conscientes de su rol en la transformación social. Sin embargo, existen también brechas entre las intenciones formales y la práctica.

Dentro del diseño de las políticas públicas en educación, la Ley 1620 de 2013, sobre convivencia escolar, ordena la creación de comités técnicos que analizan las reglas específicas de comportamiento (algo que no es nuevo para la opinión pública) para mejorar la convivencia y prevenir la violencia en la escuela.

Artículo 7. Conformación del Comité Nacional de Convivencia Escolar. Para el cumplimiento de las funciones del Sistema Nacional se conformará un Comité Nacional de Convivencia Escolar, el cual está integrado de manera permanente por: ./ El Ministro de Educación Nacional, o el Viceministro de Educación, quien

lo presidirá, ./ El Ministro de Salud y Protección Social o un Viceministro delegado, ./ El Director del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o un Subdirector delegado ./ El ente coordinador del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente ./ El Director de la Policía de Infancia y Adolescencia o un Comandante delegado ./ El Ministro de Cultura o un Viceministro delegado ./ El Ministro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones o un Viceministro delegado, ./ El Presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE (Ley 1620 de 2013).

Como se aprecia, la ley no contempla la participación de los jóvenes —actores directos— en el debate del comité cuyo propósito es la convivencia escolar. El comité no se ocupa de las potencialidades de los sujetos ni de sus entornos cotidianos; tampoco tiene a cargo la creación de nuevas estrategias institucionales desde el nivel local y, aunque se contemplan herramientas para innovar, no se dan indicios de los dispositivos que hay que implementar para avanzar en el debate de la formación. Aún se cae en el error de formular políticas educativas con lineamientos horizontales, lo cual indica que hay un monólogo en el ordenamiento social que pretende instaurar el Estado y una contradicción con respecto al propósito de formar una opinión pública democrática y participativa.

Otra de las limitaciones de la formación para la ciudadanía y la democracia que hay que considerar es que aunque los mecanismos de participación estén previstos, no se hace uso de ellos. Por ejemplo, el artículo 17 del Decreto 1860 de 1994, que reglamentó la Ley 115, establece que en el ámbito de las instancias de gobierno escolar, los

estudiantes deberán participar en la redacción de los manuales de convivencia<sup>1</sup> de sus colegios. Sin embargo, esto no ocurre casi en ningún caso, bien por desinterés de los estudiantes, lo que indica que la formación en democracia participativa no es del interés de los estudiantes, o porque piensan que no es de su competencia, lo cual impide la generación de espacios de debate y argumentación en temas sustanciales de reformas educativas. Otra de las consecuencias de la no participación de los jóvenes en el diseño de su constitución, en muchos casos, es la necesidad de las directivas de las instituciones de ajustar los manuales a sus necesidades de disciplinar a los estudiantes, impidiendo la expresión de otras visiones.

Nirenberg (2006) plantea:

En relación con los fundamentos axiológicos, cabe considerar a la participación como un valor social deseable, un derecho humano que debería ser respetado y ejercitado, pues todas las personas, incluidos los adolescentes, deberían gozar de la posibilidad (sin constituirlo una obligación) de tomar parte en las decisiones que puedan afectar su vida actual y/o futura (pág. 121).

En el caso que se expondrá más adelante, sobre gobierno escolar, se evidencia que existe una gran distancia entre la formulación de la política que exige la formación en democracia participativa, con la elección de personero escolar, y su aplicación. El 90%

---

<sup>1</sup> Manual de convivencia es el conjunto de normas precisas para la sana convivencia que rigen a una institución educativa que incluye lineamientos que aportan herramientas para reflexionar sobre el Estado, la nación, lo público, el desarrollo de la democracia como sistema político y sobre la ciudadanía como categoría política, en cuyo enfoque sistémico de desarrollo, construcción y participación el estudiante se debería insertar.

los estudiantes desconoce el verdadero rol del personero como defensor de los derechos de los estudiantes.

Las falencias anteriormente expuestas de los enfoques tradicionales de la formación para la ciudadanía y democracia permiten pensar que es necesario enfocarla con miradas alternativas. En este sentido, las prácticas pedagógicas basadas en el arte podrían ser una opción. Con base en experiencias de uso del arte participativo en diferentes lugares de América Latina, incluida Colombia, y mediante un análisis crítico, se propone en este trabajo responder a la siguiente pregunta, con el fin de avanzar en el debate sobre la formación de ciudadanos para la participación democrática:

¿Puede el Teatro Foro ser una práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y la democracia en la educación media en Colombia?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GENERAL**

Análizar los resultados de algunas experiencias obtenidas por medio de la práctica pedagógica del Teatro Foro, como herramienta vivencial en formación para la ciudadanía y la participación democrática.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Analizar cómo la implementación de la pedagogía alternativa del Teatro Foro en los currículos para la formación de ciudadanía y democracia puede ser un espacio de libre expresión que da respuestas concretas a los agentes educativos que buscan el fortalecimiento de la ciudadanía democrática en el marco de la corresponsabilidad Estado-familia-sociedad.
2. Analizar el trabajo interdisciplinar que debe existir entre estudios políticos y otras disciplinas, como las artes participativas, para propiciar espacios reales de interacción con los distintos actores educativos que intervienen en la formación para la ciudadanía y la democracia.
3. Analizar el potencial del arte participativo en la educación media para la formación en ciudadanía y democracia.



### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Existen pocos trabajos de investigación sobre prácticas artísticas para formación política en instancias de educación media en Colombia. Por esta razón, este análisis es exploratorio y amerita investigaciones más amplias.

Para lograr los objetivos de este trabajo se tomaron en cuenta los resultados obtenidos durante las sesiones de Teatro Foro, formación para la ciudadanía y la elección de personero escolar como parte del ejercicio de democracia participativa. El análisis de cada uno de los dos casos fue documental y experiencial y se contrastó con autores que estudian la formación para la ciudadanía democrática desde distintos ámbitos.

También se realizó una revisión normativa con el fin de demostrar que la extensa legislación existente no brinda soluciones con respecto a los problemas existentes en cuanto a formación para la ciudadanía, democracia, resolución de conflictos y paz.

Las categorías de análisis de este documento son tres: 1) *participación*, 2) *formación para la ciudadanía democrática*, y 3) *arte participativo y su interacción con la política*.

En cuanto a la primera categoría, *participación*, el análisis del de este concepto en el presente trabajo se aborda desde los aspectos que vinculan el gobierno escolar como ejercicio de democracia representativa en la escuela. Partiendo de esta base se toman en cuenta los aspectos formales de la participación como el respeto a las normas, los deberes y el derecho político al voto en una elección por parte de la comunidad académica. Este trabajo analiza la necesidad de trascender del grado de participación simbólica al ámbito de la toma de decisión para una participación activa de los actores educativos en una reforma estructural que amplíe las pedagogías políticas y la reforma a los manuales de convivencia como eje de equidad y como principio de construcción colectiva en las instituciones de educación media. Se observaron las posturas con

respecto a los temas mencionados de los distintos actores implicados en la educación media, a saber, jóvenes, docentes, e instituciones del Estado.

Respecto a la segunda categoría, se hizo una revisión de los conceptos de *formación para la ciudadanía democrática* como un concepto ético que se desmarca de la premisa de observar a los adolescentes, niños y niñas solamente como sujetos de derechos. Esta categoría investiga la formación para la ciudadanía como la capacidad para decidir y emprender acciones en procesos de transformación social que vayan dirigidas al bien estar y el buen vivir desde el individuo hacia el entorno social. El trabajo reflexiona sobre la categoría de *formación para la ciudadanía democrática* en la educación media como algo inacabado y en construcción.

Con respecto a la tercera categoría de arte participativo, se analizaron distintas prácticas de *arte participativo y su interacción con la política*. Hay una mirada regresiva que parte desde el nacimiento del teatro como estrategia de poder y su posterior función en la sociedad contemporánea como herramienta política, hasta la revisión del Teatro Foro como práctica de transformación de lo micro político y herramienta pedagógica alternativa en la formación para la ciudadanía democrática en la educación media.

La experiencia de Teatro Foro es una metodología de este arte participativo a la luz del arte escénico como práctica que reconfigura las dos categorías de análisis anteriormente mencionadas.

Finalmente, se demuestra cómo los conceptos anteriormente mencionados confluyen en una práctica como el Teatro Foro en la educación media.

Para hacer el diagnóstico para la formación en ciudadanía se tuvieron en cuenta dos aspectos: participación y democracia. Para cada aspecto se realizó un montaje teatral.

Después de haber recogido información a través de entrevistas con alumnos, docentes y funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, se procedió a la escritura de los guiones que buscaban el debate en torno de:

- a) ¿Cuál es la legitimidad de la fuerza pública como símbolo de autoridad y los mecanismos de acción y participación política de los estudiantes, en el marco de las marchas estudiantiles y la legitimidad democrática de su presencia en instituciones educativas? (Título de la obra: *Estado de decepción*)
  
- b) La problemática de los conflictos escolares y los mecanismos de participación para la resolución de los mismos (Título de la obra: *Un grado de decisión*)

Las jornadas de formación para la ciudadanía se llevaron a cabo en diversas instituciones educativas en Colombia, durante el año 2012, con estudiantes de grados 10 y 11 y algunos de instituciones universitarias, tal y como se observa en el cuadro de la página siguiente.

<b>Población</b>	<b>Fecha</b>	<b>Lugar</b>	<b>Participantes</b>	<b>No. de asistentes</b>
Cartagena	Sep-13	Teatro Pedro de Heredia	Universidad San Buenaventura y público general	40
	Sep-14	Teatro Pedro de Heredia	Secretaría de Educación y público general	132
	Sep-15	Teatro Pedro de Heredia	Público general	8
Cali	Sep-20	INEM	Estudiantes y docentes CETEL	170
	Sep 21	IE Monseñor Ramón Arcila	Estudiantes y docentes	99

		IE Normal Farallones	Estudiantes y docentes	138
	Sep-22	IE Eustaquio Palacios (1 sesión )	Público general, Canal Telepacífico y Universidad del Valle	10
		IE Eustaquio Palacios (2 sesión)	Público general	5
	Sep-23	IE Santa Librada	Estudiantes y docentes	22
Cúcuta	Sep-27	Colegio Normal Superior María Auxiliadora	Estudiantes y docentes	250
	Sep-27	INEM	Estudiantes y docentes	140
	Sep-28	IE Pablo León Correa	Estudiantes y docentes	200
	Sep-28	IE María Concepción Operena	Estudiantes y docentes	280
	Sep-29	IE Juan Atalaya	Estudiantes y docentes	218
Pasto	Oct-04	INEM	Estudiantes, docentes y Secretaría de Educación	480
	Oct-04	INEM	Estudiantes, docentes y Secretaría de Educación	359
	Oct-05	INEM	Estudiantes, docentes y Secretaría de Educación	280
	Oct-05	INEM	Estudiantes, docentes y Secretaría de Educación	435
	Oct-06	INEM	Estudiantes, docentes y Secretaría de Educación	85
<b>TOTAL</b>				<b>3.351</b>

Para las jornadas de elección de personero como formación para la democracia, que se llevaron a cabo en el año 2008 en Bogotá, se contó con la presencia de los colegios y alumnos pertenecientes en su totalidad al Grado 11, según se aprecia en el cuadro a continuación.

<b>Fecha</b>	<b>Lugar</b>	<b>Participantes</b>	<b>No asistentes</b>
Febrero 13 de 2008	Auditorio de la Personería Distrital	Ensayo general ante entidades y presentación del equipo humano.	10
Febrero 14 de 2008	-	Ensayo para acogida de propuestas o sugerencias de las entidades	8
Febrero 15 de 2008	Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	Sumapaz	45
Febrero 19 de 2008	Colegio Patria	Usaquén	121
Febrero 19 de 2008	Auditorio de la Univesidad Cooperativa	Chapinero y Teusaquillo	133
Febrero 20 de 2008	Auditorio de la Personería de Bogotá	Santa Fe y Candelaria	93
Febrero 20 de 2008	Colegio Manuelita Saenz	San Cristóbal	272
Febrero 21 de 2008	I.E.D. Paulo Freile	Usme	321
Febrero 21 de 2008	INEM Santiago Pérez	Tunjuelito	163
Febrero 22 de 2008	CEDID San Pablo	Bosa	480
Febrero 22 de 2008	INEM Francisco de Paula Santander	Kennedy	429
Febrero 26 de 2008	Casa de la Cultura de Fontibón Cacique Hyntiba	Fontibón	98
Febrero 26 de 2008	Alcaldía Local de Negativa	Engativá	200
Febrero 27 de 2008	Biblioteca Pública Francisco José de Caldas	Suba	449
Febrero 28 de 2008	I.E.D. Técnico Menorah	Antonio Nariño, Puente Aranda, Los Mártires	276
Febrero 28 de 2008	Liceo Femenino Mercedes Nariño	Rafael Uribe Uribe	225
Febrero 29 de 2008	I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla	Ciudad Bolívar	315

Para la escritura de los tres guiones (Difícil decisión, En campaña, In English, please), que se anexan a este documento, se entrevistó a alumnos de grado 11 del año 2007, a

expersoneros de algunos colegios de Bogotá, así como a rectores de instituciones educativas.

## **4. MARCO TEORICO Y CONTEXTUAL**

### **4.1 FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA**

El ejercicio de la democracia participativa requiere de ciudadanos éticos, autónomos y con capacidad crítica para participar de manera activa en la transformación de entornos sociales y políticos. Sin embargo, existen asimetrías entre el ejercicio de la libertad individual autónoma, la participación comunitaria, y el reconocimiento fáctico de pertenencia a una sociedad intercultural.

El reto de la educación en Colombia es formar ciudadanos y ciudadanas responsables que asuman roles de transformación social con miras a su desarrollo integral, y que puedan generar espacios reflexivos, críticos y acciones para el diálogo Estado-ciudadanía. La dimensión ético-política constituye uno de los valores fundamentales de una política educativa que tenga como objetivo el cierre de brechas de inequidad, el reconocimiento de la multiculturalidad y el respeto de los derechos humanos. Las reflexiones de diversos estamentos de la educación apuntan en esa dirección.

Tal y como lo señala el documento de Orientaciones Generales para el Foro Educativo Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2012, pág. 3), los retos que el país enfrenta actualmente son justificación suficiente para el fortalecimiento de la formación en ciudadanía pues, para que exista una verdadera transformación, es necesario que los ciudadanos participen activa y decididamente como agentes de cambio.

Los procesos de formación ciudadana deben estar articulados con la construcción de identidades democráticas, el reconocimiento de la otredad, a través de la auto referencialidad o la auto-reflexión y la descentración, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para interactuar de manera creativa en el respeto por los valores éticos, la libertad y la responsabilidad. Todas estas tareas comprometen a la

educación para la ciudadanía como acción comunicativa, es decir, tal como lo señala Gómez (2002):

El aprendizaje ciudadano se entiende como socialización política en donde el sujeto aprende una cultura política, a través de los mecanismos de auto referencialidad cívica mediante los cuales construye sus procesos identitarios, la conciencia reflexiva y de descentración ciudadana mediante las cuales regula sus actitudes, normas, los valores y las legalidades propias de una comunidad (pág. 81).

Según consta en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, en el proceso educativo intervienen tres actores: sociedad, Estado y familia pues son agentes de cambio en el diseño de una sociedad más incluyente, democrática y participativa. Avanzar en la democratización de la escuela, en el entendido de que sean los grupos de familias, jóvenes, niños y niñas, docentes y la comunidad, que hacen parte de la escuela, quienes ejerzan su capacidad y derecho de trazar la hoja de ruta que la escuela debe seguir implica un trabajo constante y sistemático.

Pese a los logros alcanzados, aún persisten prácticas que hacen que la cultura democrática en la escuela sea un ideal por alcanzar y que muchos de los mecanismos propuestos para promover formas horizontales de toma de decisiones se hayan convertido en un conjunto de acciones que privilegian las formas y los hábitos tradicionales de participación que no logran descentralizar el poder de decisión y no permiten gestar una presencia propositiva de las comunidades vinculadas al ámbito escolar.

En este contexto se hace cada vez más necesario avanzar en la generación de condiciones para que los jóvenes conozcan sus derechos y deberes y se empoderen de



ellos efectivamente. Por ello, el desarrollo de las prácticas de la democracia en el ámbito escolar y el fortalecimiento de la participación como ejercicio político deben apuntar a construir un espacio público de debate, sobre el rol de la educación en la sociedad y a ampliar el diálogo para generar corresponsabilidad en los ciudadanos con miras a fortalecer una educación para el buen vivir y el bienestar.

Compartir un sistema de valores y pertenecer a un tipo de sociedad, a una comunidad ideal que se organiza para ejercer sus derechos sociales, hacer seguimiento de las políticas públicas y contribuir a la resolución de asuntos de interés común (Espínola, 2005, pág. 3).

Sin embargo, en los currículos educativos el espacio para las pedagogías de la formación para la ciudadanía y la democracia se reduce al diálogo entre los agentes educativos, como docentes y directivos de las instituciones educativas. En algunos casos al cumplimiento de la norma, como es el caso de la elección del Personero estudiantil, ejercicio de democracia participativa y representativa que tiene como objetivo el avance de la democratización en la educación, como escuela política que instituyó la Ley 115 de 1994 sobre gobierno escolar. “Por ello, ser ciudadano es formar parte de un proyecto ético y participativo” (Toro, 2011, pág. 24).

En esta medida, la educación para la ciudadanía estructurada sobre la responsabilidad social y la transformación en pos del bien común, y fundamentada en los valores democráticos, que refleje una estrecha relación entre el sistema escolar y su contexto social, cultural político y económico, representa un gran reto.

Los estudios muestran que los jóvenes no participan en política, como fue expuesto en el Foro sobre el Papel del Ciudadano, organizado por la Revista Semana y la Federación Nacional de Departamentos en 2013. Según el Registrador Nacional del Estado Civil, Carlos Ariel Sánchez, “los jóvenes son los de menor participación

electoral”. Si la ciudadanía no es activa y participativa no se puede fortalecer la democracia ni las instituciones del Estado.

Como se documentó anteriormente, los jóvenes no confían en las instituciones del Estado ni acuden a las organizaciones de la sociedad civil para obtener respuesta y solución a sus inquietudes y problemas. Mientras más información y acceso a las redes sociales se tiene en un mundo globalizado, menor es el nivel de confianza que manifiestan en las instituciones democráticas.

Esto explica por qué un sector de estos jóvenes que buscan la solución a sus problemas, a su marginalización y a su falta de oportunidades, canalizan su frustración en conductas antisociales que van desde la apatía y desinterés extremos, hasta la participación en bandas que hacen de la violencia su medio de relación con la sociedad. Aunque la pobreza no es en sí misma la causa de la violencia juvenil, ambos aspectos están estrechamente relacionados, pues las evidencias sugieren que la elección de la violencia como estrategia para resolver problemas está correlacionada con el nivel de ingreso; los jóvenes que viven en medio de la pobreza son los que menos creen en la solución pacífica y cívica de los conflictos (Espínola, 2005, pág. 9).

A pesar de los esfuerzos del Gobierno nacional y de las instancias de entidades locales responsables de formular políticas públicas en el mejoramiento de la calidad y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, las difíciles condiciones familiares, sociales, culturales y económicas que viven una gran proporción de los jóvenes se exteriorizan por medio de comportamientos defensivos, que se reflejan en liderazgos orientados hacia acciones destructivas como violencia en las aulas, maternidad no deseada, sexualidad irresponsable, satanismo, discriminación y exclusión.

Lo anterior influye en el bajo desarrollo cognitivo de niños, niñas y jóvenes, debido a que estos factores son distracciones que impiden la concentración y el desarrollo integral de sus capacidades. En el origen de la violencia hay muchas variables entre las que se destacan los componentes antidemocráticos de la cultura política actual en la región, así como la falta de oportunidades educativas, laborales y de recreación. A esto se suma la ausencia de mecanismos de participación social (Espínola, 2005, pág. 8).

Desconocer las capacidades de iniciativa y la creatividad de los jóvenes hace que éstos sean apáticos a los procesos de diálogo colectivo o que muestren desinterés frente a la toma de decisiones para la transformación de entornos escolares conflictivos, bien sea porque sus ideas no son tenidas en cuenta, o porque no interesan en el ámbito de los adultos.

¿Cómo se pueden forjar valores democráticos, en un ámbito escolar en el que se rinde culto a una educación estructurada sobre la base de la coerción? ¿Cómo se pueden forjar valores en un medio escolar donde los maestros no constituyen modelos de rol tolerantes o democráticos? “Lo cierto es que aunque la discusión sobre las relaciones democráticas sea un tema del currículo, no resulta nada fácil para el sistema escolar formar jóvenes comprometidos con los valores democráticos en instituciones caracterizadas por relaciones autoritarias” (Reimers & Villegas, 2005, pág. 69).

Todo ello contribuye en la formación de jóvenes vulnerables a la exclusión y a la pertenencia a tribus urbanas como barras de fútbol, punkeros, metaleros, emos, rastas, candies o pandillas de barrio, que sesgan el discurso social, utilizan normalmente la violencia urbana, son poco tolerantes ante las diferencias y tienden a:

- Tener rivalidades y disputas por el poder por parte de grupos específicos.

- Establecer mecanismos propios, generalmente por medio de la violencia, para dar solución a los conflictos que se presentan entre los jóvenes.
- Desconocer los mecanismos y escenarios para hacer valer los derechos como jóvenes y la puesta en marcha de sus deberes.

Todo lo anterior se debe a la insuficiencia de espacios y metodologías alternativas de concertación y transformación de conflictos dentro y fuera del aula así como a la debilidad en los procesos de identificación, formación y promoción de los líderes sociales que incentiven los proyectos de responsabilidad social colectiva y los valores de la democracia.

La ciudadanía democrática requiere pensar en los contenidos y propósitos de la educación en el sentido más amplio –en todas las asignaturas y en el conjunto de procesos que el currículo busca desarrollar–, requiere pensar en cómo distribuir a los estudiantes en las instituciones educativas, –cuántas oportunidades de interactuar con grupos diversos tendrán los estudiantes en sus particulares centros educativos–, requiere balancear el papel de los padres, estudiantes y del Estado en la gestión del sistema educativo y requiere de espacios cívicos donde distintos grupos de la sociedad puedan expresar y negociar sus intereses en relación a los propósitos de la educación (Reimers & Villegas, pág. 4).

Por otra parte, se hace necesario reflexionar sobre el entorno social de la educación y qué modelo de seres humanos y ciudadanos se busca formar, cuando casi siempre se recarga la responsabilidad de la formación integral de niños y jóvenes en el sistema escolar y se exige efectividad en las competencias básicas sin interrogarse sobre las

competencias ciudadanas y asertivas de los estudiantes frente a las necesidades que la ciudadanía universal plantea. Tampoco existe avance ni interés en la investigación, ni en los recursos físicos, económicos y humanos que requiere.

De igual manera, se ha contemplado que en la formación intervienen las familias y el Estado, pero no se ha considerado la responsabilidad de los medios de comunicación y su papel como formadores de valores fundamentales. Sin embargo, los medios son reproductores del orden social existente que enaltece la violencia, la falta de ética, y la concepción de libertad ligada al dinero, sin importar su procedencia, ya que no hay una postura crítica frente a la importancia de la educación como re-ordenadora de la sociedad.

Un ejemplo de lo anterior es el papel que la prensa tuvo frente a los resultados obtenidos por el país en las pruebas PISA, prueba internacional de estudiantes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en 2014), debido a que los estudiantes colombianos ocuparon el último lugar en lo relacionado con la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana. No hubo cuestionamiento de los medios de comunicación frente al no desarrollo de la educación colombiana en competencias sociales ni tampoco reflexión acerca de la asimetría entre el privilegio de una educación privada con acceso a todos los beneficios, y una educación pública que apenas ha comenzado a pensar su educación en valores democráticos.

Pensar en estrategias para fortalecer el comportamiento cívico por medio de la educación para la ciudadanía y la democracia exige seriedad, efectividad en los programas diseñados y recursos disponibles que aseguren las condiciones para lograrlo.

Estas estrategias y acciones no pueden ser solo tema de la malla curricular o transversal a la misma. Si se trata de crear un clima escolar con incidencia social

y sentido para la vida cotidiana, se deberían plantear otras alternativas no formales e informales para abordar la formación en ciudadanía y democracia, de modo que se supere la consabida falta de articulación entre las acciones realizadas al interior de la escuela, y las percepciones que los estudiantes tienen sobre el reconocimiento de espacios de democracia participativa y representativa (Martínez, 2005, pág. 60).

Las estrategias no formales deben tener un enfoque diferencial y circunscribirse a las realidades sociales y culturales locales, ya que hay discontinuidades entre las acciones que el Estado Colombiano ha emprendido en las regiones con desigualdades, producto de la pobreza, la guerra, el desplazamiento forzado, el narcotráfico o la influencia de los grupos armados, en el caso de las zonas rurales, y las mismas acciones emprendidas para el sector urbano con otras carencias y necesidades igualmente particulares por resolver.

La Constitución Política de Colombia cambió el paradigma del aprendizaje de los principios ciudadanos en las instituciones educativas pues, hasta la aparición de la nueva carta política, la formación para la ciudadanía democrática estaba cimentada en la enseñanza cívica, como cátedra del currículo académico, la cual hacía énfasis en la postura del maestro sobre las instituciones democráticas, los partidos políticos, las elecciones, el buen comportamiento y la urbanidad, sin una reflexión crítica sobre el rol ciudadano en la construcción de una sociedad más democrática.

La carta política de 1991 (Artículo 41. “Prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”) amplió el concepto de formación cívica por medio del programa de *competencias ciudadanas*. La intención de este programa era avanzar en el *comportamiento* individual, social y político, promoviendo el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana en el Estado Social de

Derecho y formar ciudadanos éticos, respetuosos de los derechos humanos, respetuosos de lo público y que convivan en paz.

En el nuevo orden pedagógico escrito, ya no se trata de saber sino de conocer y poner en acciones la formación en valores. El artículo 41 de la Constitución buscaba una educación más adecuada para una sociedad que se reconoció como pluriétnica y multicultural y dio paso al reconocimiento de la secularidad como principio, desmarcándose del colonialismo vigente en todos los aspectos de la sociedad hasta 1886.

Para esta reflexión crítica sobre la formación ciudadana, así como sobre la articulación de la metodología del Teatro Foro se tendrá en cuenta la perspectiva del filósofo colombiano Bernardo Toro, el cual nos introduce en la reflexión sobre ciudadanía a partir de los principios básicos de la democracia. Para Toro ser ciudadano es formar parte de un proyecto ético y participativo, pero hace énfasis en los principios de la democracia como fuente de valores que son criterios para la acción.

Los principios estructurales para la formación política del ciudadano son para Toro (2005):

- A) Principio de secularidad: todo orden social es construido y no natural, por lo tanto puede ser transformado.
- B) Principio de auto fundación: todas las normas sociales son construidas y aplicadas por los hombres y para los hombres.
- C) Principio de incertidumbre: no hay un orden ideal y único de democracia, cada contexto social debe generar un modelo propio.
- D) principio ético: cada orden social debe tener como norte la dignidad humana, el cuidado de la vida, y la protección de los derechos humanos.
- E) Principio de lo público: en el marco de la

igualdad y la conveniencia colectiva, estas leyes se deben fundamentar desde la sociedad civil para que exista una equidad en la sociedad (Pág. 21).

Partiendo de estas premisas, el autor concluye que la única forma de ejercer plenamente la democracia es a partir de la organización; es en ésta donde se aplican dichos principios, que son los que orientan las acciones de los ciudadanos sin ser excluidos.

La pedagogía debe tener un propósito social de transformación que acepte el pluralismo cultural y étnico, para así construir las bases que consoliden la igualdad entre los ciudadanos, contribuyendo con el desarrollo y la inclusión social como marco de un nuevo ordenamiento social y democrático. Para lograr espacios de formación para la ciudadanía democrática es necesario fortalecer los valores fundamentales: ética, solidaridad, respeto por los derechos humanos, generosidad, tolerancia, honestidad etc., valores sin los cuales la posibilidad de transformar los entornos sociales es solo un propósito bien intencionado sin posibilidad fáctica de desarrollo como sociedad. Para ello es importante reforzar los canales de comunicación en general, no solo aquellos que los individuos reconocen recíprocamente como válidos, a partir de los medios masivos, como la televisión o la Internet, sino también los canales que vinculan también un acto físico y no solamente virtual.

A la renovación de canales no virtuales se pueden sumar los hallazgos de la investigación de Lucina Jiménez sobre la importancia de vincular el arte a la educación para la formación en ciudadanía (Jiménez, 2005, pág. 205). La investigadora explica cómo los espacios académicos convencionales generan una brecha entre las diferentes relaciones sociales devenidas de la cotidianidad.



## 4.2 ARTE PARTICIPATIVO EN INTERACCIÓN CON LA POLÍTICA

Los maestros y estudiantes están atrapados en una lógica que enmarca la enseñanza en la simple transmisión de los saberes memorizados, sin ninguna reflexión crítica ni creativa. Esto genera crisis de relaciones, falta de cohesión y atracción con respecto a la formación para la ciudadanía; la comunicación en muchos casos es unidireccional y, debido a esto, los jóvenes, niños y niñas buscarán automáticamente el primer canal de comunicación que los tenga en cuenta como individuos; en muchos casos la calle del barrio, colmada de jóvenes con las mismas expectativas.

El problema es que la calle garantiza la convivencia por miedo, toda vez que este espacio está inmerso en un entorno de conflictos sociales y violencia. Allí aparecen problemáticas como el matoneo, la drogadicción, los conflictos entre pandillas, entre otros, que son llevados a las instituciones educativas, es decir, se genera un “estigma”. Los casos de matoneo y violencia han creado el imaginario de que los colegios públicos son antros de delincuencia, lo cual genera exclusión social, razón por la que nadie quiere ser vecino de un colegio y menos público.

Es necesario buscar alternativas no convencionales distintas a la escolaridad formal, puesto que la pedagogía tradicional necesita de otras metodologías, como las artes, que son herramientas para crear capacidades, no solo de resolución de conflictos, sino un espacio alternativo que permite abrir nuevos canales de reconfiguración curricular.

Es necesario fortalecer las artes al interior de la escuela, como eje pedagógico en diferentes órdenes, como espacio articulador entre las formas de sentir del individuo ya que estas formas de sentir y pensar el mundo inciden en el terreno de la ética, y las relaciones de este individuo con la sociedad. En este contexto, utilizar estrategias metodológicas centradas en las artes puede contribuir de forma activa a interpretar y a re-crear la vida y pensar una escuela nueva, devolviendo a la educación su papel para la formación de ciudadanos conscientes de su rol histórico.

Esta formación artística debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática ya que muchas veces las obras de arte ofrecen una valiosa oportunidad para empezar a aprender cuáles han sido los logros y sufrimientos de una cultura distinta a la nuestra (Nausbaum, 2010, pág. 147).

El objetivo de esta reflexión crítica es observar al arte y a los sujetos en sus habilidades creativas para el pensamiento sensible y simbólico como un diálogo de saberes.

¿Cómo crear capacidades para la acción creativa como nuevas formas de entender la educación? La creación de capacidades históricamente se ha ligado al desarrollo cognitivo entendido como información de carácter técnico (por ejemplo, el conocimiento en lecto-escritura), distante del carácter exploratorio. La propuesta es ligar la creación de capacidades a una nueva educación que articule la acción creativa no solamente para relacionarse con el mundo, sino para dar espacio a la creación de mundos posibles. Tal como expresa Jiménez (2005),

La educación artística es pertinente, contribuye a generar una nueva forma de pensamiento y en este sentido permitirá avanzar en la formación de personas capaces de influir en su entorno y de participar en las decisiones individuales y colectivas de carácter local y nacional” (Pág. 20).

#### **4.3 EL ARTE, LA EDUCACIÓN Y EL NUEVO ROL POLÍTICO DEL CIUDADANO**

A continuación se hace una revisión histórica del uso de las artes como concepto de su interacción política y su carácter contracultural de vanguardia que connota una dimensión política con el debate entre la representación y la acción popular .

No alcanza con la información sobre los estigmas sociales, y la desigualdad para transmitir el pleno entendimiento que necesita el ciudadano democrático. Para ello hace falta que viva la experiencia participativa de la posición estigmatizada, lo que puede lograrse con el teatro y la literatura (Nausbaum, 2010, pág. 146).

Son varios los momentos de la historia del teatro: desde el teatro griego antiguo hasta el teatro romano, del teatro medieval al moderno y hasta el contemporáneo. Se podría considerar que el arte escénico ha sido una práctica social, y sus modos de representación y transmisión parten de los aparatos ideológicos de las clases dominantes y de las estructuras de poder para ideologizar, corregir y moldear la sociedad donde se representa.

Más adelante este documento describe los momentos de ruptura de estas lógicas funcionalistas con que fue utilizado el arte escénico, y cómo se desprende de los viejos paradigmas aristotélicos para plantear nuevas preguntas, nuevas respuestas y cuestionamientos a esta funcionalidad ideologizante del teatro, y para promover transformaciones en las relaciones sociales de individuos productores de arte y las prácticas sociales de la política.

El origen del teatro está en el rito que precede a la acción teatral porque tenía más el carácter de ceremonia como hecho no repetible. Esto convirtió los símbolos del mito en imaginarios colectivos donde héroes y dioses narraban sus hazañas a través de la mimesis o la representación (repetición de acciones), para conducir a los espectadores al entendimiento por medio de la identificación.

Posteriormente se establecen formas de arte escénico como la tragedia, cuya función social está en acercar el arte al hombre para corregir errores y vicios del ser humano, vicios que podrían poner en riesgo el papel del Estado y el cuerpo social diseñado por

los dioses. En la tragedia el hombre es una unidad sin contradicciones y resalta la personalidad individual por encima del cuerpo social.

En la tragedia del teatro clásico, según La Poética de Aristóteles, nada es posible entre el hombre, el héroe y el destino sin la mediación de los dioses. Son ellos quienes designan, marcan y señalan el destino del hombre y el héroe es el catalizador de la fuerza que los dioses tienen sobre el ser humano; es él quien se atreve a cuestionar la ruta trazada. Tradicionalmente el héroe es castigado y muere, pero lo que ha producido la catarsis del público son sus reflexiones sobre la ética, la moral, el sentido y los fines de la vida que es la búsqueda de la felicidad.

En Grecia la tragedia era un instrumento con carácter didáctico que poseía el Estado para reprimir posibles levantamientos del pueblo. Viendo representado el castigo a los personajes (Edipo, Electra, Agamenón, etc.) en la obra, por alterar la igualdad o el equilibrio que el gobierno posee, el individuo reprimirá las conductas no ajustadas a las lógicas establecidas y su anagnórisis o reflexión. Al igual que el personaje de la escena, el espectador tampoco debe intentar alterar la justicia, ni dudar del poder designatorio de los dioses sobre el futuro de los individuos, y su búsqueda será alcanzar la felicidad.

Hay casos en que conmiseración y temor surgen del espectáculo y otros en que nacen del entramado de los hechos, pero la trama debe ser compuesta de modo que, aun sin verla con vista de ojos, haga temblar a quien oyera los hechos y le produzca compasión y temor y se lleva a cabo la purgación. (Aristóteles, 1985, pág. 150).

Augusto Boal (1980) completa la definición de tragedia diciendo que:

La tragedia imita las acciones del alma racional del hombre, sus pasiones tornadas en hábitos, en busca de la felicidad, que consiste en el comportamiento

virtuoso que es la equidistancia de los extremos, cuyo bien supremo es la justicia y cuya expresión máxima es la constitución (Pág. 151).

La motivación de la tragedia es establecer una relación de *empatía* entre el personaje y el espectador, que permite a este último vivir el sufrimiento, las dudas, los miedos y el destino del personaje. Esa empatía desata en el espectador dos emociones: compasión, porque el personaje no se merece lo que le sucede, dado que es virtuoso, y temor, pues “yo” (el espectador) posee la misma falla que él, por lo cual me puede acaecer el mismo destino, lo cual produce su purificación. La enseñanza está en que el espectador inhiba cualquier duda o cuestionamiento que sea nocivo para el orden social existente y purifique su espíritu por medio de la catarsis.

Pero fue la aparición de Bertolt Brecht, dramaturgo alemán (1898-1956), en el escenario artístico y teórico del teatro universal, lo que introdujo una interpretación divergente de la estética del neoclasicismo aristotélico, hasta ese momento no cuestionada en la teoría teatral.

Brecht reconceptualizó la función purificadora del teatro aristotélico; el dramaturgo alemán cuestionó el temor y la purificación en el espectador por medio de la catarsis. Para él la obra debería conducir a la reflexión y dejar en el espectador el deseo de encontrar respuestas a los cuestionamientos planteados por los personajes. Para Aristóteles el ser humano es algo determinado y conocido; en las obras de Brecht el ser humano es algo por determinar, conocer y re-historizar. Brecht acuñó el término *realismo épico*, cuyo propósito fue incentivar la capacidad del público por medio del distanciamiento, y descubrir la injusticia de la sociedad y la subordinación del ser humano. La función de la reflexión no es la capacidad del individuo de accionar individualmente sino en sociedad.

Con los nuevos postulados dramáticos y representativos cambian también las interrelaciones actor-público; la filosofía y la función social del teatro dan un giro sustancial. Para Aristóteles el ser humano es inmutable; la reflexión brechtiana, que se alinea con la teoría marxista de una nueva teoría de la historia y la política, concibe al ser humano como cambiante y cambiante. Para Aristóteles es el sentimiento el que moviliza al espectador a aceptar su condición obligándolo a la no acción social; para el dramaturgo alemán la razón genera la transformación; así, los sentimientos y la catarsis son el adormecimiento político del espectador. En Brecht (1936) es la razón en el ser humano la que obliga a la decisión y a dar una visión del mundo.

Será una actitud crítica. Con respecto a un río esa actitud consiste en construir diques; con respecto a un árbol fructífero, en hacerle injertos; con respecto a la locomoción, en construir vehículos y móviles; con respecto a la sociedad, en revolucionar la sociedad. Nuestras representaciones de la convivencia humana están destinadas a los constructores de diques, a los cultivadores de frutos, a los que fabrican vehículos y a los transformadores de la sociedad, a quienes invitamos a nuestros teatros rogándoles que no olviden sus propios y vivos intereses a fin de confiar el mundo a su razón y a sus corazones para que lo transformen según su propio talento (Pág. 26).

Más adelante en este capítulo, se explicará, técnica y teóricamente la práctica pedagógica herramienta del Teatro Foro y la función social y política del Teatro del Oprimido, que retoma las teorías estéticas y políticas de Bertolt Brecht cuyos principios reformularon el teatro. Pero es el Teatro del Oprimido y en particular el Teatro Foro lo que redimensiona la idea del espectador del teatro épico, donde aquél es un crítico del contexto social pero no acciona como actor social. Es a partir de los conceptos de Augusto Boal, con el Teatro del Oprimido como herramienta teatral y política, que el

público se empodera de su condición y redimensiona nuevos caminos y aporta soluciones a su transformación social.

En muchos períodos de la historia se supuso que anteponer una propuesta de arte político como motivación a una creación la podría corromper. Fue la Segunda Guerra Mundial, en el Siglo XX, la que transformó el concepto de cómo el arte abordaba los acontecimientos políticos. La devastadora guerra hizo que se reconsiderara el concepto del arte por el arte y su función social. A lo largo de la historia, los artistas no han dejado de preguntarse y reflexionar cuál es el valor que sus obras tienen en los contextos sociales donde se producen y cómo las prácticas artísticas en la historia del arte han tratado de explicar tanto imaginarios socioculturales, como el valor simbólico que sus acciones tienen en la función política y en la percepción de la realidad.

Aunque desde los círculos de poder el arte casi siempre fue considerado algo inútil que se concebía alrededor del sosiego y la atmósfera de exquisitez, era un dispositivo del poder que había que canalizar. Se tenía claro que explícitamente en el arte no había peligro para la administración del poder político. Sin embargo, se miraba con recelo que en las ficciones que materializaban las pinturas, las músicas y la literatura hubiera una lectura implícita para la memoria futura como hecho socio-político, que propiciara un debate en la sociedad y se insertara en la cultura de los pueblos.

Cuando el arte, se salió de los palacios para buscar otras narraciones, a finales del siglo XIX y principios del XX, se convirtió en algo comercial durante el modernismo. Aunque capturara otras realidades por fuera de la vida bucólica y pastoril, algo común hasta ese momento, el modernismo se interesó en bares, barrios bajos y burdeles. Así la cultura popular fue subsumida en el discurso de las artes hegemónicas.

En Colombia, durante los períodos de la República Liberal de 1930, después de 44 años por fuera de la mieles del poder político, en el gobierno de Olaya Herrera se dio un marco menos costumbrista a la cultura popular. Se asignaron nuevos significados al

concepto de nación: “Lo que aquí se intenta sostener es que la política cultural de la república liberal constituyó una fase original en la construcción de una cierta representación de la cultura popular” (Silva, 2005, pág. 21).

Sin embargo, prevalece la mirada eurocentrista en los temas y sus abordajes, la mirada romántica de lo popular de las plazas de mercado o de la conceptualización de la vida campesina.

Los gobiernos de la República Liberal, desde 1930 con Olaya Herrera hasta 1946 con López Pumarejo, emprendieron la modernización del país, ya que la industria estaba naciendo. En esa medida había que adiestrar al pueblo para que no fuera ajeno a los nuevos aparatos productivos. Con este propósito emprendió su proyecto de “cultura aldeana”, que se estableció como una campaña de gobierno. Había que integrar a la población en la producción desde todos los órdenes, aunque los sindicatos se fundaron para controvertir la mirada de un capitalismo en consolidación y como proyecto de un gobierno aperturista en todos los ámbitos.

La ley 12 de 1934 reforma el Ministerio de Educación haciendo más técnica y racional su estructura, autorizando al gobierno para organizar la campaña de cultura aldeana y rural, mediante los elementos educativos modernos, de la radiodifusión, el cinematógrafo, las bibliotecas, la designación de médicos odontólogos y abogados, y la constitución y manutención técnica de una comisión de cultura aldeana, compuesta por peritos en urbanismo, salubridad pública y pedagogía, además de un relator o perito en sociología.

Solo hasta la década de los 60, los cambios en la esfera mundial re-conceptualizaron el papel del arte en el cambio de las estructuras socio-políticas. Es en el arte contemporáneo, en la década de los 60, donde se empieza a ejercer una crítica sistemática de lo convencional, de lo comercial, de lo que Foucault (2008) denominó la indocivilidad reflexiva (Pág. 305) y a resistirse contra las fuerzas de la normalización. En



la década de los 60 el arte deja de atender necesidades comunicativas y ser testigo como un instrumento de poder, comercial y político; ya no narra ni las soledades ni las depresiones del ser humano, ni plasma las grandes gestas de guerreros que teñían de sangre los pasillos de los palacios, por la gloria y el honor.

La crítica de arte argentina Marta Traba (1965) definió a Colombia como “un país que vive en cámara lenta esperando que alguien lo ponga en el ritmo justo” (Pág. 14). Ese descongelamiento llegó a finales de los años 50; una década atrás el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán había dejado en la memoria de los colombianos los odios irreconciliables, y así se pasó la página a otro momento, con los mismos odios pero otras miradas del mundo.

En los 60 se iniciaron cambios sustanciales en el arte en Colombia, saliendo de los paradigmas convencionales para interactuar con los públicos invisibles y ahora actuantes en la creación estética con nuevas temáticas y finalidades de las prácticas artísticas. Se produjo la ruptura con los postulados formales de lo artístico y sus dispositivos de despliegue: galerías museos y teatros. Surgieron entonces nuevos temas y técnicas y el arte empezó a incidir de manera notoria en la movilización social y en la política.

*Agarrando Pueblo* invita a la reflexión sobre la relación ente el filmado y el filmador, desentrañando a través del humor la explotación de la miseria y las posibles deformaciones que pueden tomar ciertas imágenes cuando son obtenidas superficial o paternalistamente, convirtiendo al pueblo en objeto y no en sujeto de su propio destino, pues si éste toma conciencia de su propio destino y lo asume con su propia voz, empieza a convertirse en subversivo para todos y deja de ser objeto de cualquier tipo de instrumentalización (Mayolo & Ospina, 1979).

Las visiones de las vanguardias se postularon contra el orden religioso y los dogmas educativos que tenían una venda que no reconocía el desangre de los campos en el país. Las vanguardias tomarían la vocería como actitud contestaria que hacía ruptura definitiva con los anclajes de viejas tradiciones lugareñas, y fueron los artistas y los creadores los que acompañaron a las ciudades a desentrañar los cambios de una sociedad que, producto de la violencia, pasó de los temas rurales a tocar en la cultura temas necesarios y coyunturales del mundo urbano, sus actores y necesidades.

En los años 60 los movimientos contraculturales acortaron las brechas de interacción entre arte y política y se debatió sobre el deseo, la eficacia del arte y sus implicaciones políticas. El arte salió a las calles y a los parques. El desafío era ocupar los espacios públicos.

Desde los movimientos contraculturales (cine-clubes y otros colectivos) se empezó a promover la salida del cine a los parques públicos y en el teatro se inició el cambio del rol de espectador y nació el paradigma del *espec-actor* (el individuo acciona en la escena del teatro y transmite su decisión a su entorno cotidiano) como práctica pedagógica de creación colectiva. A partir de la entrada en vigencia de las nuevas lógicas de resistencia de la pedagogía de los oprimidos se transgrede el rol del público de teatro y el espectador adquiere otra razón para postularse dentro del espectáculo: no se tiene en cuenta solamente su capacidad de ver sino también la de conocer y re-crear.

Así, diversas manifestaciones artísticas se apropiaron del discurso de la cotidianidad para incorporarlo en las obras. Las acciones artísticas, como potencial de articulación de nuevas narrativas sociales del mundo, habían dado un viraje y necesitaban de otras perspectivas extra artísticas (las drogas, la rumba que es narrada por escritores de la noche hasta entonces marginales y sin cabida en el arte formal) para motivar públicos ávidos de debatir las nuevas caras de la sociedad.

Las nuevas formas narrativas de la escena artística, como el *performance*, trascienden del escenario artístico a la arena política. No es la representación, en el sentido aristotélico, y sus tres unidades: tiempo, lugar y acción, el factor esencial en el *performance*, evento que solo implica la realización de una acción reiterada en un espacio generalmente público, como un acto vital y de postura ante el mundo; la acción involucra al público de manera que la idea de espectáculo se desdibuja por el concepto de intervenir en las vidas.

Una serie de significaciones del mundo real entran a dar vida a la relación vivida e imaginada del arte y a la acción liberadora. El arte deja de ser hegemónicamente centralista y bogotano para reconocer otros universos locales. Por ejemplo, durante este período se lleva a cabo el primer festival de arte de vanguardia en 1965 en Cali. Así los centros de poder artístico e intelectuales de la capital descubren que el país también es Caribe, es negro e indígena; es “culto” en lo popular.

Un hombre culto en el mundo contemporáneo no es aquél que solo tiene una información adecuada sobre los egipcios, los renacentistas o el arte oriental, sino que se preocupa por los problemas de su tiempo y por el desarrollo de una cultura contemporánea. La transformación vertical de la novela, la música, la poesía, la danza, el teatro y las artes plásticas contemporáneas tienen un ámbito que les es propio, así como un estilo que indeclinablemente pertenece a nuestro siglo. Cultura no es una forma de pasión; la cultura es una forma de conocimiento (Traba, junio de 1965).

Uno de los paradigmas en el concepto de las vanguardias artísticas es el reconocimiento del espacio público como un paso al empoderamiento del debate de los

temas urgentes, la lógica del espacio público oficial está centrada en la exclusión. El arte contemporáneo rompe los mitos de los espacios convencionales y se adentra en el universo de las reivindicaciones variadas. La sociedad no está estructurada solo con desposeídos y poseedores (oprimidos y opresores) hablando desde el punto de vista económico; los rostros de las minorías aparecen en el discurso de reivindicaciones variadas (homosexuales, indígenas, afros o campesinos que no son ya una curiosidad, sino un centro de atención político).

En el cambio estructural de la relación arte-política, la cultura se transforma en una herramienta epistemológica de contra-poder, contra la invizibilización, contra la homogenización cultural pero sobre todo contra lo espectacular del discurso político por la pérdida de carácter en la praxis social. Aparecen en escena diversos movimientos artísticos de vanguardia e intelectuales herederos del situacionismo italiano (1957), que aluden a la revolución de las vidas cotidianas por medio de acciones artísticas. Los artistas nacionales toman las banderas del situacionismo italiano y abogan por una revolución individual y colectiva permanente, como resistencia al autoritarismo capitalista de los programas asistencialistas de la Alianza para el Progreso. La consigna es resistencia a la economía de mercado, la guerra de Vietnam y las casas políticas tradicionales: los Lleras, los Ospina, etc.

En un país anestesiado por la guerra contra las FARC y la ilustración conservadora y católica, para el nadaísmo como vanguardia, heredero de ese situacionismo, la consigna era “no dejar una fe intacta ni un ídolo en su sitio”, según expresó Gonzalo Arango (1958) en su Manifiesto Nadaísta (pág. 3), leído en un bar de Medellín. Por otra parte, el pintor caleño Pedro Alcántara (1965) plasma en su obra la búsqueda del arte vinculado al conflicto social; “el arte de vanguardia es un arte combativo y de transición” declararía para el periódico La Patria en 1965 (pág. 2). A la sociedad del espectáculo de la regulación le aparece la apertura de espíritu de otras performatividades. Los muros de las calles se ven *grafiteados* por artistas anónimos que cuestionan esa sociedad del espectáculo, y recogen el desaliento popular y la necesidad de dar cabida a los temas

de interacción colectiva: lo urgente y lo necesario de la auto tematización; “matar el policía que cada uno lleva en la cabeza”, decía un grafiti popular en la época.

En este contexto de cambios en las artes, pero de estancamiento político, Colombia vive un florecimiento de la izquierda que se contrapone a los gobiernos del Frente Nacional (1958-1974), liberal-conservador, estructura que sacaba de la contienda electoral a otros partidos (como el comunista) y otras opciones que se quedaron sin espacio en el mapa electoral nacional. Los estudiantes, que habían sido fundamentales en el derrocamiento de Rojas Pinilla en la década anterior (1957), heredan sus luchas con otras consignas y alineamientos: la Revolución cubana, el Maoísmo y la oposición a la guerra de Vietnam.

El documental de Diego León Giraldo sobre el sacerdote guerrillero Camilo Torres emprende una búsqueda narrativa de lo político en el cine criollo. Vendrían después otras destacadas figuras como el ya mencionado Carlos Mayolo, con películas como *Agarrando Pueblo*, que se enmarcaba en la porno-miseria (término acuñado por él mismo), y se iniciaba una etapa más provocadora, que recogía el descontento de artistas plásticos, cineastas, grafiteros y teatreros. Mención especial en este apartado merecen el Teatro La Candelaria y el Teatro Experimental de Cali (TEC) que albergaron un movimiento de artistas e intelectuales que creaban sus obras como punto de reflexión y acción estética -política de los públicos y los creadores por medio de los foros temáticos.

Pero no solo el arte es un acto político e ideológico; otras expresiones hablan de la necesidad de reconfigurar la sociedad en sus prácticas y relaciones de poder. De esta manera, la educación adquiere una connotación histórica distinta; aflora la idea de una nueva pedagogía y de su naturaleza política. El reto es pensar una educación que no opte por la didáctica memorizadora, sino transgresora. “El educador que se precia habla de un sueño que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico” (Freire, 2006, pág. 185).

Para intelectuales, artistas, académicos y sacerdotes, en el marco de los principios de la teología de la liberación, el arte, la cultura y la educación no son instituciones en sí mismas. Todo hace parte de un contexto más amplio que es la política, lo social y lo económico. Con esta premisa se trasciende de lo individual a lo colectivo dentro de las realidades de cada pueblo, y se reinventan las convenciones narcisistas del arte y el concepto de la educación, porque vivir es re-crear.

Con la aparición en escena de la pedagogía del oprimido, que contempla que el estudiante es cuestionador y crítico, se rompe la relación unidireccional y vertical profesor–alumno para tratar temas estructurales del debate social y dar cimiento a la ideología de que ninguna realidad se transforma por sí sola. La acción pedagógica tiene incidencia en la educación transformadora, pues de una didáctica de memorización se vira por primera vez a una pedagogía crítica.

Es en este contexto que el teatro y la educación se articulan por medio de la teología de la liberación, una corriente del catolicismo romano que replantea el papel de la iglesia en las sociedades latinoamericanas: la iglesia toma partido por los pobres y en contra de la injusticia. Es la construcción de saberes lo que mueve la teología de la liberación y la pedagogía del oprimido.

De esta manera el arte y la educación se proponen una función micro-política y de reconfiguración de territorialidades alternativas. Así, no basta con ver lo que ha sido visto y aceptado por siglos como verdad absoluta pues el mundo es perfectible. De lo que se trata es de encontrar mecanismos para construir y dar el protagonismo histórico de forma individual y colectiva a los cambios que los contextos políticos exigen.

En el arte de los oprimidos –ya se trate de un poeta solitario o de una creación colectiva, en la que varios ciudadanos artistas pintan un mural, componen una canción o construyen un espectáculo con palabras, sonidos e imágenes– el proceso creativo es

el mismo: los artistas ciudadanos tienen que oponerse a lo obvio y penetrar en la verdad oculta. El arte es el camino (Boal, 2009, pág. 156)

#### **4.4 EL TEATRO DEL OPRIMIDO Y SU INCIDENCIA POLÍTICA**

En este apartado se hace énfasis en el carácter político del Teatro del Oprimido y en cómo su función no solo es estética, de espectáculo y de expresión de una lectura pasiva de la sociedad, sino que también pasó a desempeñar un rol educativo en lo político y la política, cuando el ser humano fue consciente del carácter y del poder comunicativo de las artes escénicas en las relaciones sociales.

Dentro del panorama del teatro aplicado contemporáneo se encuentran trabajos que muestran, por su contenido social explícito, una clara voluntad de transformación social. También se encuentran experiencias que se esfuerzan por impregnar las obras artísticas de lo que acontece a su alrededor para otorgarles contenido y significado, lo cual hace patente la necesidad de un arte socialmente más responsable que contribuya a cerrar la brecha entre arte y vida.

A continuación se describirán algunas de las experiencias más significativas en Brasil, Perú y Colombia, como marco para el análisis del alcance de las artes escénicas en espacios de la política y lo político.

El primer caso es la propuesta del Teatro Legislativo, implementado en Brasil, que busca convertir al ciudadano de promotor de las acciones locales a legislador, sobre todo de la población excluida, privada del diálogo o imposibilitada para exigir cualquier derecho. Por medio del Teatro Legislativo se crearon espacios para la formulación y el diseño de políticas públicas que van de la micro-política, en relación con la transformación de conflictos locales, a la macro-política y el alcance en instancias de gobernabilidad nacional con esta propuesta de arte aplicado.

El segundo caso es la experiencia del teatro como herramienta de participación política en el Perú. Este caso fue un punto de referencia no solo en la reparación integral para superar las secuelas del conflicto que existió entre el grupo terrorista Sendero Luminoso y el estado peruano, entre 1980 y 2000, sino también en lo relativo a la manera como el teatro fue punto de inflexión de la acción política y social. Igualmente, esta experiencia fue importante para la Comisión Nacional de la Verdad en la aclaración y el análisis de las raíces del conflicto y para encontrar los puntos centrales para el debate de la reconciliación y la demanda de las víctimas por justicia social y política.

Finalmente, se hará una descripción de una experiencia personal con la Comisión Nacional de Reconciliación en el reconocimiento de derechos y la socialización de la Ley de Justicia y Paz (Ley No. 975 de 2005) —mediante la cual se reincorporan a la vida civil miembros de los grupos armados ilegales en Colombia— y sus instancias en el reconocimiento del Estado Social, en búsqueda de verdad, justicia y reparación de las víctimas del conflicto armado.

El Teatro Legislativo, creado por Boal en 1992, implementado formalmente durante el gobierno de Luis Inácio Lula da Silva, tiene como objetivo crear puentes de comunicación entre los líderes comunitarios, la ciudadanía y el legislador. Lo anterior en el marco de la necesidad de estimular una ciudadanía activa y del propósito de crear nuevas leyes y políticas para el Estado brasileño que, después de 20 años de dictadura, abría sus canales a nuevas herramientas de participación democrática para lograr soluciones a problemas individuales. El Teatro Legislativo fue una propuesta de participación colectiva a implementar.

Esta metodología de intervención social potencia al teatro como generador de cambio social, al convertir al *espec-actor-público*, que hace las veces de representador de la escena, en agente legislador. La democracia transitiva o directa es un punto de encuentro entre la democracia participativa y la representativa, mediante la figura del concejal elegido por voto popular, quien es el encargado de tramitar los proyectos de ley con las sugerencias surgidas en los debates del Teatro del Oprimido y el Teatro



Foro. De esta manera se busca llevar los temas urgentes al debate público como base del buen gobierno.

Durante casi una década de experiencia legislativa con esta metodología se abordaron numerosos temas. Entre ellos, el mejoramiento del sistema carcelario por medio del proyecto Teatro del Oprimido en las prisiones, el cual se desarrolló en siete estados de Brasil. De igual manera, el proyecto *María lucha por un ley justa*, que buscaba reglamentar el sistema de salud y pensiones para las empleadas del servicio doméstico en el país. Otra de las leyes tramitadas fue la surgida del proyecto *Salud a la escena*, para la prevención de enfermedades de transmisión sexual. El mejoramiento de la calidad de la educación a partir de la ley estatal surgida del proyecto *El joven comunica y entra en escena* fue otro de los logros de la aplicación del Teatro del Oprimido, al igual que el proyecto *Tercera Edad* el cual dio como resultado la ley mediante la cual se dispone que todos los hospitales deben ofrecer cuidados geriátricos por medio de médicos y enfermeras especialistas.

Con esta metodología se elaboraron 12 proyectos de ley en Brasil, que facilitaron a la ciudadanía hacer sentir su voz y poner su creatividad al servicio de la acción social y la creación de comunidad. Al tomar distancia del socio-drama, que se enfoca fundamentalmente en los individuos y en su memoria histórica, el Teatro Legislativo trasciende el ejercicio de éste al poner en marcha la creatividad individual en beneficio del colectivo.

Para Boal el paradigma del Teatro Legislativo es hacer del teatro el centro de la acción política y la toma de decisiones. Sin embargo, para poder generar estos cambios se requiere de un cambio en la estética del teatro convencional como arte unidireccional en términos de la participación del espectador en el conflicto de la obra.

El Teatro Legislativo es una forma estética del Teatro del Oprimido que cuenta con prácticas como el Teatro Periódico, el Teatro Guerrilla, el Teatro Foro y el Teatro Imagen. Todas estas prácticas transgreden la ficción teatral, derribando la cuarta pared

para que el público participe en el conflicto de la obra. Los temas que se debaten son comunes para las poblaciones para las que fueron creadas: justicia, educación, salud, cultura, etc.

De esta manera, el Teatro Legislativo busca crear leyes, socializarlas, reformular las que ya están escritas, crear decretos o hacerlos posibles por medio de su la apropiación y expresión de problemáticas y sus soluciones por parte de la ciudadanía en el camino hacia una democracia directa como instrumento en la construcción de ciudadanía. El derecho a participar en la formulación de leyes llena los vacíos de la democracia representativa y disipa las dudas de la sociedad con respecto a una democracia participativa efectiva. El acercamiento del teatro al bienestar público y al uso de la creatividad para hacer posible ese bienestar es una de las alternativas hacia una democracia directa y objetiva.

Otra de las experiencias de utilización del teatro como herramienta de participación política es el Teatro Yuyuskani del Perú, cuyo propósito era hacer un arte dramático que dialogara con el país y que adquiriera sentido social. Este grupo limeño convirtió el arte dramático en una estrategia de acción política. El Yuyaskani es un colectivo cultural fundado en 1971, cuya propuesta es incorporar las tradiciones de las culturas latinoamericanas, y crear un espacio de introspección a partir un pasado rico en referencias prehispánicas que ayuden a entender el presente.

El propósito de este colectivo no es primordialmente artístico sino político. Sus obras, entre las que se cuentan exposiciones, conciertos, libros y presentaciones teatrales en todo el mundo, son espacios simbólicos que incrementan las posibilidades de intervención política de los excluidos y de las poblaciones más vulneradas. El grupo tuvo un rol determinante con la obra *Adiós Ayacucho* durante las audiencias de la Comisión de la Verdad en Perú. La obra recogía los testimonios de las víctimas del conflicto armado interno en el Perú entre el grupo terrorista Sendero Luminoso y las fuerzas del orden del Estado. La obra, representada en espacios no convencionales

para obtener la confianza de la población víctima, buscaba sensibilizar sobre las secuelas del conflicto, la memoria colectiva y la reparación integral de las víctimas. De igual manera, contribuyó a la prevención de nuevos brotes de violencia y a la creación de espacios de debate en temas como la dogmatización en el sistema educativo, la exclusión y los caminos de reparación de economías locales afectadas por el conflicto interno.

Puesta en escena en 1980, *Adiós Ayacucho* es una adaptación del relato peruano escrito por Julio Ortega. Bajo la dirección de Miguel Rubio, cuenta la historia de un hombre cuyo cuerpo fue desmembrado durante la violencia política y que emprende la búsqueda de sus huesos para desenterrarlos y hacer con ellos un solo cuerpo —su cuerpo— para descansar en paz mientras se dirige a Lima. La obra buscaba formar el espíritu autocrítico y reflexivo, para que los públicos y las comunidades de las poblaciones donde se representaba, acordaran los compromisos colectivos para la transformación de conflictos generadores de violencia, y así fortalecer la re-simbolización de la cultura y la historia de sus comunidades.

Las secuelas de la violencia armada son la destrucción de mundos simbólicos y físicos y de los espacios sociales, lo que impide la interacción de los individuos en sus comunidades. Así, la destrucción del mundo cultural conlleva la pérdida de la memoria colectiva e imposibilita la organización de un horizonte colectivo que surja de la creatividad comunitaria.

La obra en mención giró en torno de aspectos restaurativos y de procesos transformativos en la reconstrucción de una sociedad en transición de la guerra a la paz. *Adiós Ayacucho* impactó programas alternativos de educación con respeto a las tradiciones quechua y aimará, dando lugar a procesos terapéuticos psicosociales que fueron la base de la construcción de confianza para la revalorización de los ciudadanos en su creatividad para ir más allá de relatos de memoria histórica, que impiden el abordaje en los temas sociales.

El énfasis del trabajo del colectivo Yuyaskani estuvo en el monitoreo del programa Camino de Paz que contemplaba la re-imaginación y creación de espacios de paz, la reconstrucción de economías locales, el reconocimiento de las instituciones del Estado y el mejoramiento de la infraestructura destruida por causa de la guerra en el Perú entre los años 1990 y 2000.

#### **4.5 TEATRO FORO: TEATRO PARTICIPATIVO EN COLOMBIA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Finalmente, en el marco descriptivo de experiencias de Teatro Foro, y sus funciones sociopolíticas, se hace referencia a los mecanismos de socialización creados por la Comisión Nacional de Reparación para la socialización y apropiación de la Ley 975 de Justicia y Paz.

La violencia que ha enfrentado el pueblo colombiano durante décadas a manos de organizaciones armadas ilegales y de las propias fuerzas militares ha causado numerosos y duraderos perjuicios a miles de personas y a sus respectivas comunidades, lo que se ha traducido en la violación sistemática de sus derechos fundamentales.

En este contexto fue promulgada la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, por medio de la cual fueron definidos los mecanismos y procedimientos para promover, garantizar y proteger los derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación de las víctimas del conflicto. A partir de la misma ley, fue creada la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) para facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley. Otros de sus objetivos fueron garantizar a las víctimas su participación en los procesos de esclarecimiento judicial y la reivindicación de sus derechos, hacer seguimiento y evaluación periódica a la reparación en lo concerniente a la Ley de Justicia y Paz, y

señalar recomendaciones para su ejecución, así como adelantar acciones de reconciliación que busquen impedir la aparición de nuevos hechos de violencia.

En cumplimiento de sus funciones, la CNRR diseñó múltiples estrategias de comunicación para que las víctimas se empoderaran de sus derechos, cómo reclamarlos y cómo ejercerlos. Dentro de este grupo de estrategias, la Comisión identificó la necesidad de generar espacios de formación o sitios de aprendizaje que fueran más allá de la información sobre los contenidos y los mecanismos de la Ley, procurando transmitir elementos para que las mismas víctimas del conflicto se conviertan en actores activos y participativos de la reconstrucción de sus proyectos de vida.

En este sentido, la CNRR promovió la formación de multiplicadores y pares comunitarios que lideraron el trabajo en la comunidad, capacitando a las víctimas en el proceso de restitución de sus derechos. El objetivo de este proceso fue desarrollar habilidades y valores que permitieran a los individuos y a las comunidades afrontar sus condiciones de vulnerabilidad y, al mismo tiempo, acceder de manera efectiva y coherente a los mecanismos y disposiciones de la reparación integral, la cual considera las dimensiones sociales y económicas de las víctimas, pero también las emocionales y afectivas.

En el marco de este proceso de capacitación a los multiplicadores y pares comunitarios, fueron realizadas sesiones de Teatro Foro, como práctica pedagógica alternativa de sensibilización y capacitación, pero sobre todo de transformación social.

El propósito fundamental de la jornada de Teatro Foro fue difundir la Ley de Justicia y Paz de una manera integrada y lúdica. Para ello, la metodología se utilizó como un espacio de entrenamiento de los multiplicadores, pues la jornada consistió en recrear teatralmente el caso de una familia víctima del conflicto armado, que no cuenta con suficiente información sobre sus derechos y la forma de exigirlos. De esta manera, las

personas que se habían venido capacitando para ser multiplicadores, ponían en práctica los conocimientos adquiridos durante los talleres y podían evidenciar sus destrezas como líderes comunitarios. No obstante, el propósito del Teatro Foro también fue sensibilizar a la ciudadanía sobre la vulneración cotidiana de los derechos de las personas en Colombia, y crear conciencia de que todas y todos somos sujetos de derecho y de los recursos y mecanismos ofrecidos por el Estado para el respeto de los derechos. En este sentido, uno de los objetivos específicos de las jornadas fue transmitir a la ciudadanía la importancia del Estado Social de Derecho y de confiar en las instituciones.

Los ejes que articularon la sesión fueron: 1) el grado de conocimiento que tienen las víctimas y la ciudadanía en general sobre sus derechos y las maneras, o los mecanismos institucionales que existen para hacerlos exigibles, 2) la sensibilización sobre la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran las víctimas del conflicto, y 3) la percepción que tienen las personas sobre el compromiso que tiene cada individuo, en sí mismo, con la comunidad, sobre el papel que desempeñan los líderes comunitarios, y sobre la importancia de las organizaciones sociales y del trabajo en comunidad.

#### **4.6 DE LA FORMACIÓN EN CÍVICA, A LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS**

La formación en ciudadanía es uno de los retos fundamentales para permitir el desarrollo de comunidades cohesionadas para la acción política, referida esta acción a la práctica y re-creación de entornos posibles y a la creación de oportunidades para el desarrollo.

El interrogante es ¿cómo formular una pedagogía política transversal, más comprometida con el debate político y que le devuelva al discurso político su carácter ético y a la política su espíritu de paraguas societal? Una pedagogía que se salga de los contextos formales, que se convierta en la base para una transformación política

que redimensione una mirada institucional en el diálogo ciudadanía-Estado, con miras a lograr un buen funcionamiento de las estructuras políticas y a fortalecer la sociedad civil, para que ésta se constituya en actor importante de gobernabilidad y no se sienta ajena a la deliberación política.

De acuerdo con la Ley General de Educación, la formación para la ciudadanía es una función principal del sistema escolar. Sin embargo, la formación para la ciudadanía en la escuela es un escenario curricular con contenidos utópicos. El artículo 5 concibe la formación para: “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Ley No. 115 de 1994) pero el Estado pretende formar por fuera de los contextos donde se implementan sus lineamientos.

Pero, ¿qué se aprende en la formación para la ciudadanía y la democracia en la escuela? Normas, conductas y regulaciones que deben ser aceptadas por los individuos como sistema social y político existente.

La diferencia de conceptos entre la Constitución de 1886, cuyo propósito era la formación cívica del ciudadano como instrucción moral con un orden jerárquico establecido y donde la palabra participación no es un referente, y la Constitución de 1991 es que esta última reformuló la educación para concebirla como la formación en competencias ciudadanas, tal vez con conceptos más audaces, aunque el modelo de Estado siga siendo el mismo: individualizante y resistente a la formación del individuo como colectivo social. En ésta prevalece la idea del Estado sostenido sobre la base del poder del derecho, y del sistema de la ley que controla y acondiciona a los sujetos. Aunque haya avances sustanciales en el Estado Social de Derecho, como el libre desarrollo de la personalidad, éste es limitado por el orden público, la sociedad y el Estado hegemónico.

Uno de los problemas del aprendizaje para la ciudadanía democrática en el sistema escolar es que sus búsquedas y mecanismos son procedimentales e instrumentales, lo que hace que se convierta en un discurso descontextualizado y ahistórico. Buscar la

integración y el respeto del individuo con respecto a un marco social donde las tensiones de la exclusión, la violencia, los pesos y contrapesos entre lo privado y lo público, sobre todo cuando la economía financiera maneja y determina los giros del bienestar de la sociedad, es casi una negación de las intenciones del Estado democrático con miras a su reforma.

El enfoque de la educación tradicional en la memorización no ha permitido la reflexión sobre cómo preparar a los jóvenes para asumir los retos que exige la construcción de identidades de ciudadanos libres, autónomos y respetuosos de los derechos humanos. La educación media en Colombia carece de mecanismos para abordar pedagogías críticas que integren los imaginarios colectivos, y sirvan para fortalecer virtudes de la creatividad y para promover iniciativas del actuar individual, con el propósito de hacer posible la autonomía, el auto gobierno y la deliberación sobre lo perfectible de la democracia. El reto es consolidar e integrar una educación y unas pedagogías que sean las bases para recomponer la sociedad y derrumbar la hegemonía y las formas de dominación establecidas.

La formación política es un soporte esencial para la participación ciudadana, orientada hacia el ejercicio crítico y transformador, una participación que le devuelva a los individuos su capacidad de Historiarse, (relatarse a sí misma y no a través de la historia oficial) existenciarse (y biografiarse [escribir sus propias memorias] ) y que esté en conjunción entre la crítica y el ejercicio de la acción que incide en la apropiación de las realidades y del bien común (Freire, 2005, pág. 188).

En este sentido, las artes contribuyen a generar nuevas formas de pensamiento y pueden ser significativas en la formación para la ciudadanía democrática. Sin artes aplicadas, que permitan la articulación de la teoría y la praxis para avanzar en la



formación política, no es posible desarrollar el concepto de participación como algo transformador.

La propuesta de esta reflexión crítica en torno al uso del arte como práctica pedagógica colectiva es observar el juego creativo del Teatro Foro y cómo se ha implementado en contextos educativos, como práctica transformadora que rescata el debate de los temas sociales de los círculos de decisión.

## 5. CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO DE CREACIÓN DEL TEATRO FORO

*El teatro no es solo un arte,  
sino un arma desideologizante*

*Augusto Boal*

En esta sección se explicará el contexto histórico del Teatro Foro y cómo es una respuesta contracultural y política de su época. Igualmente, se explica su metodología de implementación.

El Teatro Foro es una práctica social colectiva que como metodología es utilizado por numerosos colectivos, en el análisis de su realidad político-social, y se convierte en un medio de transformación social y política.

El Teatro del Oprimido busca desvirtuar las normas culturales por medio de la educación y de la espontaneidad, lo cual le permite a la audiencia derrumbar las creencias impuestas y formarse sus propios conceptos. Estas teorías coinciden en tratar de reconfigurar el rol del individuo en su grupo social, reivindicarlo y hacerlo consciente de sus realidades.

*Oprimido*, según Paulo Freire y Augusto Boal, es aquel individuo o grupo, social, cultural, político, económico, racial, o minoría sexual que de cualquier manera es privado de su derecho al diálogo, a participar en la toma de decisiones y a ejercer sus derechos fundamentales. La opresión está vigente en el mundo contemporáneo en *exclusión, marginación o privación de derechos*.

Uno de los problemas de las comunidades oprimidas es la enajenación, como ideología inmovilizante, que distrae al sujeto de las condiciones de su existencia, haciéndolo

vivenciar las condiciones históricas como determinantes naturales o inmanentes, lo que tiene como consecuencia la imposibilidad de transformarlas.

Con estos conceptos surgidos de la teoría estructuralista (oprimido-opresor) de la sociedad, surge El Teatro del Oprimido como respuesta estética y política a la represión que se ejerció en el continente latinoamericano a lo largo de los años 60 y 70. Esta forma de teatro surge en Brasil y fue creado por Augusto Boal, junto a su grupo Arena en Sao Paulo. Inicialmente se trataba de actores profesionales que montaban espectáculos con compromiso político, en espacios no convencionales como barrios y plazas públicas. Estas obras buscaban hacer comprender a la ciudadanía la lógica de la dominación, de la opresión de la cual eran objeto (la Policía, el Gobierno, el patrón y la sociedad de consumo) y se buscaban canales de acceso para la defensa de los derechos fundamentales de los públicos beneficiarios de esta metodología artística.

Las puestas en escena modifican el papel que juega el público como espectador y realizador en la representación teatral. Así, el Teatro del Oprimido funciona como mecanismo de apertura de una serie de estructuras sociales y grupales que parecen cerradas a la acción participativa.

Por medio de la reconfiguración de los conceptos de mirar y actuar es que se evidencia el cambio de relaciones entre arte y vida. El espectador también actúa (social-artísticamente) pues la brecha entre arte y vida se cierra a través del conflicto de la obra que empieza a tomar un rol significativo dentro de las colectividades que participan de la sesiones de Teatro Foro.

El grupo, que observa la escena opresora como algo construido por los actores, es invitado a participar de la escena, ejerciendo el poder de deconstruirla y reconstruirla, experimentándola como una realidad transformable.

Los espectadores se convierten en actores y creadores de la acción dramática. La representación debe poseer un componente estético y la función del Teatro del Oprimido es crear esos espacios por medio de diferentes técnicas artísticas.

Boal trabaja bajo la consigna de despertar al público, adormecido por un teatro que favorece la individualidad atomizada, para involucrar al público en la acción. Esta es la base teórica de cómo hacer teatro políticamente, fomentando la solidaridad, pues la opresión está en la soledad y en consecuencia la no coexistencia.

El espectador-actor de Teatro Foro no se concibe a sí mismo como una identidad política constituida o preexistente. Su identidad es un proceso que se va construyendo en relación con la posibilidad de actuar, con el reconocimiento de su acción creativa en su auto-referencialidad y con su entorno social, pues el teatro debe ser esencialmente popular y debe buscar transformar las relaciones de poder y la liberación del oprimido como clase subordinada a los mecanismos de poder (Estado, burguesía o ideologías que impiden el pensamiento re-creativo de una sociedad más democrática).

El Teatro del Oprimido tiene dos principios fundamentales: en primer lugar, busca transformar al espectador-ser pasivo, receptivo, depositario en protagonista de una acción dramática: sujeto, creador, transformador. En segundo lugar, propone no buscar en el pasado como base de discusión, sino para preparar el futuro.

El creador brasilero parte de la tesis de que el individuo, al representar un conflicto de su vida cotidiana, se prepara para enfrentarlo en su realidad, con la necesidad de convertir el deseo en algo posible. Así las respuestas o cuestionamientos surgidos de la espontaneidad de la escena permitirán al individuo, espectador, dar respuesta ajustadas a nuevas situaciones que pueden suceder en un futuro próximo en cualquier entorno social.

El objetivo más trascendente de este uso del teatro fue el potenciar al espectador para enfrentar y ensayar soluciones a sus problemas. En términos más teóricos, lo que Boal

proponía era liberar de sus limitaciones a los oprimidos, marginados por los problemas de la sociedad, a quienes esto se les presenta como barreras en su accionar cotidiano, y darles medios factibles para que encuentren sus propias soluciones a los problemas que enfrentan. Esto no era sino una aplicación de uno de sus conceptos sobre el teatro que señala que éste puede actuar como ensayo de la acción social (Chesney, 2006, pág. 20).

Los temas a tratar surgen de los espectadores como denominador común. Lo que ocurre en escena afecta directamente al espectador en sus situaciones y entornos ya que la transformación del espectador de sujeto pasivo a sujeto participante, y de espectador observador a protagonista de una situación dramática, estimulan su creatividad y espontaneidad. Y es por medio de este estímulo que se desarrolla la pedagogía del individuo para responder favorablemente ante situaciones concretas.

Uno de los cambios sustanciales en relación con el tratamiento de los conflictos en las décadas de los 60, 70 y 80, cuando la médula de la acción estaba en cambiar la estructura del Estado por medio de la toma del poder político, o el trámite de leyes, es el enfoque en resolver los problemas urgentes de la ciudadanía. De esta manera, los conflictos de las obras del Teatro del Oprimido, en los años 2000 ya no se definen por lo público sino por una agenda común y por dar trámite a problemas micropolíticos como la construcción de un acueducto, la definición comunitaria para construir un parque, una casa cultural o la presencia de un médico en determinado territorio.

El cambio de siglo generó otras miradas conceptuales dentro del Teatro Foro, aplicado a procesos que van de lo macropolítico a lo micro-político. El concepto de pueblo (un teatro del pueblo y para el pueblo), que para los años 60 era esa masa trabajadora explotada e invisible en lo político, un término más cercano a la plebe (que se moviliza por prebendas) encontró otras identidades incluyendo minorías, trabajadores, campesinos y obreros pero también afros, gays e indígenas, con unos derechos que promulgó la Constitución del 91.

El Teatro Foro dentro de la política tiene como propósito ser un contrapeso de la política representativa cuyo eje estructural es lo decidido. Lo político del arte participativo y del Teatro Foro es generar imaginarios y movilizar la capacidad del espectador de representar y actuar sus proyectos particulares.

## **5.1 EL TEATRO COMO DISCURSO**

Dado que este trabajo es específicamente sobre Teatro Foro como técnica enmarcada dentro de las corrientes del Teatro del Oprimido, a continuación se desglosarán algunas de las líneas de trabajo utilizadas por este último, de las cuales el Teatro Foro hace parte.

El teatro popular debe tener como propósito el cambio social. Para eso existen tres estéticas en el teatro popular: propaganda, didáctico y cultural. En los 3 casos se deben tener claros los objetivos temáticos y los contextos donde se representan. Lo importante es intervenir espacios no convencionales, lo que implica que las puestas en escena se llevan a cabo en calles, universidades, circos, asociaciones de barrio y otros lugares públicos de reunión que propicien debates alrededor de temas comunes.

### **5.1.1 El teatro popular de propaganda.**

Se dedica a debatir temas urgentes. En esta metodología, la estética de la propaganda es una herramienta de conocimiento político. Los objetivos del teatro de propaganda deben resultar claros y definidos. Su objetivo específico es explicar al público un hecho ocurrido con carácter de urgencia.

### **5.1.2 El teatro popular didáctico.**

En el teatro didáctico la necesidad ya no es la urgencia sino el análisis y la formación política dentro de ámbitos que sean decisivos a la hora de tomar una decisión que integre a los asistentes, como la elección de un candidato político, la decisión de hacer

una huelga en el caso de los trabajadores de una fábrica, el mejoramiento de las condiciones laborales, o la integración de minorías a un proceso social o comunitario.

Esta técnica es importante como herramienta para procesos consultivos y de participación, en los debates en las zonas mineras por ejemplo o la formulación del programa de salud integral para víctimas del conflicto armado en Colombia.

### **5.1.3 El teatro popular cultural.**

Aunque se priorizan los temas políticos, lo cultural se refiere al enfoque con que se abordan las obras y las técnicas. Incluye la presentación de espectáculos, tanto folclóricos, como danzas y juegos, que son de fácil lectura para los públicos por su identificación patrimonial. Muchos de los debates de carácter político en Brasil se llevan a cabo durante carnavales populares. “Nada de lo humano le es ajeno al pueblo, a los hombres” (Boal, 2009, pág 301).

El teatro participativo es popular porque no está en contra de ningún tema. Lo popular es asimétrico a la manera de presentar los temas del teatro tradicional. La búsqueda del Teatro Foro es mostrar el mundo como un proceso dispuesto a transformaciones.

Así mismo, el Teatro Foro tampoco supone la realización de un teatro conductista que obedezca a un partido político, sino que revisa de manera crítica y cuestionadora el ambiente social, cultural e ideológico donde se representa.

### **5.1.4 Múltiples técnicas.**

La utilización e integración de múltiples técnicas y lenguajes artísticos está basada en que toda persona está en capacidad de crear artística y socialmente, por eso la metáfora acción –actuación adquiere sentido cuando el sujeto toma las riendas de su destino a través de la acción social, la escena no es más que la prolongación de la vida y “La capacidad de verse actuando, de analizar y re-crear lo real, de imaginar e inventar el futuro” (Boal, 1998, pág. 256). La estética del oprimido busca desarrollar en

los participantes su potencial para percibir el mundo a través de todas las artes y no sólo del teatro.

- **Teatro Foro:** El Teatro Foro es una técnica de empoderamiento social centrada en tres aspectos fundamentales: osmosis, metaxis e inducción analógica.

La *osmosis* tiene que ver con conductas, ideologías, mecanismos de control del Estado y sus valores sociales impuestos (consientes o inconscientes). La osmosis penetra tanto en la sociedad como en el espectador teatral, inmovilizando su capacidad de reacción y acción. El Teatro Foro rompe con este proceso y lleva al espectador de la inmovilidad o la observación, a la participación, y a la posibilidad de transformar todo lo que ocurre en escena.

La *metaxis* comprende las relaciones de empatía o rechazo entre los personajes que se identifican con las relaciones creadas en el mundo cotidiano de acuerdo con sus roles de comportamiento social, como desintegrar los eslabones de las lógicas de rol social, donde el individuo no puede salirse de los parámetros impuestos por la sociedad.

Por último, la *inducción analógica* es una mirada no formal a la educación social. El teatro como pedagogía de formación política es un espacio de reflexión y análisis que tiene que ver con los distintos puntos de vista con los que se puede transformar un determinado conflicto.

La cohesión entre público y actores se da por medio de una serie de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que redimensionan el teatro, convirtiéndolo en un instrumento eficaz en la comprensión y búsqueda de alternativas para problemas sociales e interpersonales.

El proceso se desarrolla en ocho etapas que van desde la identificación de problemáticas, escritura de las mismas por medio de libretos y piezas



dramatúrgicas hasta la elaboración colectiva de las alternativas de solución. Las etapas son las siguientes:

1. **Investigación:** Trabajo de campo para recoger información, intercambiar ideas, ubicar expectativas y definir los temas que deberá tratar el Teatro Foro. Se desarrolla con los potenciales beneficiarios así como con las entidades vinculadas en su desarrollo.
2. **Dramaturgia:** Escritura de guión preliminar con base en la información recogida en la investigación de campo. Luego el libreto en borrador se discute con la comunidad beneficiaria y las entidades involucradas en el proyecto y se realizan los ajustes y correcciones pertinentes. Los temas deben variar, ajustarse a las realidades locales, a las circunstancias en las que se presente. Eso es definitivo para la definición de la situación en la que se quiera incidir.
3. **Montaje escénico:** Del guión aprobado por actores institucionales y sociales que tiene un eje temático, que es el contenido a analizar de acuerdo a la lógica metodológica práctica- teoría.
4. **Presentación de los objetivos y participantes:** Breve introducción y presentación sobre los objetivos del proyecto. También se presenta a los participantes: actores, presentador y sectores sociales involucrados.
5. **Dramatización de una escena cotidiana:** Representación dramatizada de una obra que contiene el tema o la situación específica que se quiere tratar.
6. **Definición y presentación de las reglas de juego:** Una vez finalizada la escena, se definen y se dan a conocer las reglas del juego; turnos para que los espectadores participen, posibilidades de respuesta, mecanismos de reacción a lo que ocurre en escena. El presentador, anima a los espectadores para que replacen a los actores y transformen los

comportamientos que ocurren en escena.

7. **Teatro Foro (sesión):** Inicio de un juego de replazos y contrapuntos de los actores y espectadores que permiten profundizar en el tema y sugerir nuevas acciones. Estas acciones son representadas, no debatidas. La escena empezará, se repetirá, terminará, se devolverá en el tiempo cuantas veces sea necesario para la evolución del debate. Las acciones conducen a nuevas acciones y propuestas.
  
8. **Las soluciones:** De esta manera, las propuestas de cambio son representadas por los espectadores, corregidas sucesivamente, ampliadas, debatidas y puestas en práctica en la representación. Las soluciones propuestas deben ser verosímiles con relación al problema y coherentes con la realidad. En resumen, es una sesión en la que el tema de fondo es representado, puesto en práctica, debatido y analizado.

## 6. ESTUDIOS DE CASO

### PRIMER ACTO: COLOMBINA

Con el desparpajo característico de los adolescentes, James observaba atentamente la obra, a pesar del distanciamiento con el entorno que parecía arrogancia frente al evento que se desarrollaba, con algo de cinismo en su mirada que no era más que un mecanismo de defensa frente a una vida llena de azares y dificultades. Entre algo más de 300 jóvenes de distintos colegios de la localidad, él se destacaba por la desfachatez que molestaba a algunos de sus compañeros pero que ellos preferían ignorar pues no tenía sentido “hacerle caso a ese marica, si ese man es una boleta”.

Esta experiencia corresponde a una sesión de Teatro Foro llevada a cabo en el colegio INEM de Bogotá, después de que el grupo de teatro se desplazara desde el Colegio Guillermo Cano de la localidad de Usme, donde horas atrás el equipo de Teatro Foro había actuado para debatir y argumentar con alumnos y docentes sobre el ejercicio de la ciudadanía democrática por medio de la figura del personero escolar.

Después de tres horas de intenso debate sobre el alcance institucional y el compromiso de docentes, alumnos e instituciones educativas con visibilizar la figura del personero como defensor de los derechos de los estudiantes, al salir de las instalaciones del recinto estudiantil el equipo técnico fue asaltado por un grupo de sujetos a los que seguramente les había llegado la información de los equipos de sonido inalámbrico que utilizó el grupo en las sesiones de Teatro Foro. Con revólver en mano los sujetos los despojaron de sus pertenencias al frente de la institución.

Sin embargo, y a pesar del impase, el compromiso del grupo era llegar a la sesión de la tarde, tal como estaba previsto. Allí se encontrarían con estudiantes de más de 15 colegios de la localidad de Kennedy para debatir propuestas, expectativas, argumentos

y alcances para mejorar la formación en democracia y ciudadanía por medio del ejercicio de la elección del personero. Esto como parte del proceso de gobierno estudiantil y liderazgo escolar que la Ley 115 de 1994 instituyó como avance en la democratización en la escuela en Colombia para la educación política.

Sin vestuario, sonido, escenografía, ni utilería, el grupo de Teatro Foro se presentó ante un público de más de 400 estudiantes, todos postulados como candidatos a ser los líderes en la defensa de los derechos de los estudiantes en sus instituciones. Entre ellos se encontraba James, quien no ocultaba su homosexualidad manifiesta en el delineado de sus ojos y en la manera como de su pendían cintas y bordados de colores, que adornaban el saco de lana gris en cuya parte superior derecha reposaba el escudo del colegio donde se leía : “Sabiduría y Libertad”.

James vio las obras representadas rodeado de un sinnúmero de chicas que estaban lejos de celebrar con emoción inusitada las burlas de sus demás compañeros. Por el contrario, para ellas él era un motivo de orgullo a razón de su identidad sexual abiertamente manifiesta, lo que contrastaba con la vergüenza que sentían de James sus compañeros varones de curso. *Colombina* era su apodo, lo que tal vez no era más que la encarnación cruda del concepto de la libre expresión de la personalidad como derecho fundamental de los estudiantes, estipulado en la sentencia 1542 de 1992 de la Corte Constitucional.

Una vez terminada la obra *Difícil Decisión*, la cual muestra cómo las campañas al interior de los colegios se desdibujan por las dinámicas de la política tradicional mediante la entrega de prebendas a los posibles electores —tales como dulces, galletas, roscones o promesas de aumentar los días sin uniforme una vez elegidos en la posición a la que se postulaban—, *Colombina* subió al escenario lentamente. Se puso una falda del vestuario de las actrices, tal como lo exige la metodología del Teatro Foro, y, con un aire de autonomía, seguridad y dignidad poco usual en un adolescente de colegio, tomó la palabra y expresó sentirse seguro de las posibilidades que le brindaba

la herramienta del Teatro Foro para sincerarse frente a sus compañeros, docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación de Bogotá.

James habló acerca de las restricciones que su colegio le impuso para postularse como personero de su institución ya que las directivas argumentaban que al ser la Personería una figura representativa y de ejemplo para sus compañeros, su candidatura no resultaba adecuada debido a su orientación sexual que no permitía que se le viera como un modelo social propiamente dicho. Por otra parte, el argumento de sus compañeros era que *Colombina* podía participar en una Mesa Distrital Estudiantil, pues en los demás colegios de Bogotá podrían pensar que “en solo estudian maricas” y ellos “son varones”.

La construcción de espacios alternativos para la participación e interacción comunicativa entre la ciudadanía y el Estado generaría una dinámica que el Estado debe reconocer como eje fundamental del interés institucional en la formulación de políticas públicas representada por la sociedad civil. Eso, entendiendo formación para la ciudadanía como una dialéctica encaminada a intermediar entre la representación política y la ciudadana que se reconoce en su ejercicio político y que identifica lo deseable y lo posible de sus intereses sociales.

Este capítulo tiene como finalidad llevar a cabo un análisis del Teatro Foro como opción efectiva para la educación democrática, a través de dos estudios de caso en los cuales se implementó esta práctica pedagógica como parte de procesos de formación política de estudiantes de nivel básica primaria y secundaria, emprendidos por el grupo teatral Teatro Foro en alianza con instituciones gubernamentales de carácter local y nacional como la Secretaría de Educación de Bogotá, el Ministerio de Educación, y la Personería.

Dichas experiencias se enmarcan en una serie de planes de desarrollo y políticas que propenden por el mejoramiento de la calidad de vida de la población mediante la

materialización y el ejercicio efectivo de sus derechos fundamentales. Partiendo de esta premisa, y como parte de una estrategia de formación para la ciudadanía para todos los miembros que conforman la comunidad educativa, se plantearon una serie de talleres bajo la metodología del Teatro Foro, que buscaron mitigar las falencias en los modelos de educación ciudadana y participación política impartidos desde la escuela.

Una adecuada formación para la ciudadanía parte del auto reconocimiento del carácter del individuo como un ser social que establece procesos cotidianos de interacción con sus pares, por medio de los cuales se generan relaciones de solidaridad, cooperación y reciprocidad que funcionan como dispositivos que aseguran el mantenimiento del orden social. A esto se suma la necesidad de generar y promover un pensamiento crítico y un sentido de responsabilidad individual entre los niños y jóvenes, de manera tal que en su capacidad de agencia plena, sean capaces de asumir las repercusiones individuales y colectivas de sus acciones. Se trata entonces de llevar a una comprensión de sí mismos, que permita el ejercicio consciente del accionar cotidiano.

Estos componentes de *autorreferencialidad y descentración* (Gómez, 2002), bajo los cuales se debe estructurar una formación para la ciudadanía por medio de la escuela, se constituyen como parte de todo un entramado de competencias sociales que deben ser adquiridas por los individuos durante su etapa de formación inicial para una satisfactoria integración a la comunidad. De esta manera, se busca generar un conocimiento integral y reflexivo que se haga manifiesto en la práctica responsable de la democracia.

Hay que tener en cuenta que estas competencias sociales en ciudadanía, si bien no son únicamente forjadas en la escuela, sí son reforzadas por el sistema educativo mediante el ejercicio teórico y práctico que integra el *saber qué* y *saber cómo* de una serie de habilidades, saberes y destrezas que permiten la interacción entre un individuo y un colectivo, otorgando las herramientas propicias en el marco de un contexto sociocultural específico.

Ya que los procesos de aprendizaje son posibles únicamente a partir de la participación activa en las situaciones prácticas de las comunidades que funcionan como punto de referencia social a partir de una retroalimentación de conocimiento con otros y a través de otros que permitan la creación de estructuras de sentido compartidas, los procesos de gobierno escolar adquieren un rol relevante como ejercicios prácticos de carácter formativo en la construcción de futuros ciudadanos comprometidos con el ejercicio de la democracia participativa.

El Estado colombiano por medio de la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994 plantea una serie de lineamientos para los aspectos pedagógicos y organizativos generales del sistema educativo en el país. Así, establece en el capítulo 2 del título VII de dicho mandato, la obligatoriedad de la existencia de un gobierno escolar que permita la participación de cada uno de los estamentos que integran la comunidad educativa a partir de la conformación de una estructura que, encabezada por la rectoría, busque constituirse como un espacio real de formación para la democracia, materializada en la posibilidad de los estudiantes de elegir y ser elegidos como representantes de los intereses y las necesidades de su comunidad.

Tal como lo propone el Ministerio de Educación,

El Gobierno Escolar es una estrategia curricular que promueve el desarrollo afectivo, social y moral de los estudiantes a través de actividades vivenciales.

Es una organización de los estudiantes y para los estudiantes que garantiza su participación activa y democrática en la vida escolar; los estimula a participar; los impulsa a actuar en actividades en beneficio de la escuela y la comunidad; les informa comportamientos cívicos y democráticos y actitudes positivas hacia la convivencia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la ayuda mutua; los capacita para la toma de decisiones responsables, el

trabajo cooperativo, la gestión y liderazgo, la autonomía; los forma para el cumplimiento de sus deberes y el ejercicio de sus derechos. (Ministerio de Educación Nacional , 2010).

Dentro de esta estructura, la personería es la que mayor relevancia y representatividad adquiere entre los estudiantes como espacio de ejercicio de liderazgo y participación política, consolidándose como la experiencia democrática de mayor trascendencia en la formación escolar. Esto debido a que por una parte, se constituye como la posición de mayor visibilidad a nivel institucional ya que se trata de una elección de carácter masivo que se realiza en una jornada especial que altera la cotidianidad de los colegios. Por otra parte, y tal como se demostrará más adelante, es la plaza del gobierno escolar donde más se da lugar a una transfiguración de funciones producto de una inadecuada educación de los jóvenes.

Es en estos procesos de elección de personeros y personeras estudiantiles en que se enmarca la primera experiencia del Teatro Foro como práctica pedagógica alternativa en la formación escolar de ciudadanos comprometidos con el ejercicio responsable de la democracia, que será analizada como parte de este trabajo de investigación.

## **6.1 TEATRO FORO Y PERSONERÍA**

Durante el año 2008 y por iniciativa de la Secretaría de Educación de Bogotá, el grupo Teatro Foro llevó a cabo una serie de jornadas de capacitación a aspirantes a la personería de diversas instituciones educativas pertenecientes a las 20 localidades que componen la ciudad. En estos encuentros desarrollados de manera previa a las fechas



estipuladas para las elecciones<sup>2</sup>, se contó con la participación de 3.731 personas, 60 docentes y 3.671 estudiantes de los niveles de formación básica primaria y secundaria.

Esta experiencia tuvo como objetivo central el fortalecimiento de capacidades de los estudiantes frente al reconocimiento del rol que debe desempeñar el personero estudiantil dentro de la comunidad educativa y la estructura institucional, al mismo tiempo que buscó incentivar el ejercicio consciente de la democracia al interior de las instituciones.

El Decreto 1860 del Ministerio de Educación Nacional establece las funciones del personero escolar:

En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia.

El personero será entonces la persona que, elegida de manera democrática por toda la comunidad estudiantil, se encargue de la promoción, defensa y cumplimiento de los derechos y deberes estipulados en el manual de convivencia, y de todos aquellos considerados por la ley como derechos fundamentales.

---

<sup>2</sup> El Decreto 1860 a través del cual se “Reglamenta Parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales” estipula: “El personero de los estudiantes será elegido dentro de los treinta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de un período lectivo anual. Para tal efecto el rector convocará a todos los estudiantes matriculados con el fin de elegirlo por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto” (Decreto 1860 de 1994, Capítulo IV, Artículo 28).

El ejercicio del gobierno escolar adquiere así un doble carácter en la formación para la ciudadanía ya que, por un lado y tal como lo plantea UNICEF, “los derechos humanos pueden comprenderse como un proceso permanente de construcción de ciudadanía, donde toda las personas son titulares de derechos y adquieren progresivamente la capacidad para ejercerlos” (UNICEF, 2008, pág.14). Es decir que una comprensión y un reconocimiento real del ejercicio de los derechos humanos en el ámbito escolar implica que el individuo sea capaz de construirse como un agente político capaz de hacer valer su condición de ciudadanía y la de los demás. De esta manera, el rol de la personería se equipara no solo con la gestión de derechos sino también con la de promoción de la ciudadanía entre sus pares.

Por otro lado, la elección de personería se constituye como el primer encuentro de niños y jóvenes con la práctica de la democracia mediante el derecho a elegir y ser elegidos. De esta manera, a partir de la reproducción a pequeña escala del sistema electoral bajo el cual la sociedad civil ordena sus estructuras de gobierno, se pretendía que los niños y jóvenes se integraran en las dinámicas de una política ética y responsable, conocieran los mecanismos de participación y se apropiaran de los mismos.

Así, a través de la posibilidad de generar colectividades con unos contenidos ideológicos y programáticos que equiparen su rol con el de los partidos políticos, la generación de programas de gobierno, el desarrollo de debates y espacios de diálogo con el electorado (comunidad estudiantil), la visibilización de líderes, y el voto a conciencia no coaccionado, el sistema educativo debería proporcionar a la sociedad sujetos capaces de ejercer plenamente sus derechos y deberes como ciudadanos.

### **6.1.1 La elección de personeros y el nivel de formación política de los niños y jóvenes de la ciudad de Bogotá.**

Durante estas jornadas de Teatro Foro se llevó a cabo la puesta en escena de tres obras teatrales que a partir de la representación de una serie situaciones de la

cotidianidad de los colegios y el ejercicio de la personería, buscaron promover la reflexión crítica entre los estudiantes frente a la práctica de la democracia dentro de las instituciones, el rol de los directivos y docentes en la formación de valores ciudadanos, y la manera como desde los diferentes actores que conforman la comunidad educativa se percibe el rol de la personería y se trabaja de manera conjunta en proyectos que propendan por el bienestar y la garantía de derechos . (Anexo 1: Libretos de sesiones de Teatro Foro).

La primera obra, "Difícil decisión" presentó la historia de una estudiante de grado 11 que exponía a su grupo familiar durante la hora del desayuno, sus intenciones de ser candidata a la personería de su colegio. Los argumentos de su postulación muestran la concepción errada que se mantiene en el imaginario colectivo de los estudiantes alrededor del rol que debe ejercer el personero o personera. Por otro lado su familia se muestra apática a su interés de convertirse en la líder estudiantil al considerar que estos espacios de ejercicio democrático no son más que una pérdida de tiempo en tanto no implican una remuneración económica.

La segunda obra "En campaña" se ambienta en un aula de clase donde un rector con cierta displicencia hacia la elección de personeros que debe llevarse a cabo, presenta a los alumnos candidatos demostrando sus preferencias hacia una de sus alumnas.

La obra busca mostrar la manera en que se reproducen dentro de la elección del gobierno escolar, una serie de prácticas comunes dentro del ejercicio democrático en el país. Aquí vuelve a ser objeto de discusión el desconocimiento y la manera errónea con la que se asumen el ejercicio de la personería por parte de los estudiantes.

Finalmente "In english please" representa una situación en donde un maestro de inglés vulnera los derechos de un estudiante que manifiesta de manera respetuosa no estar de acuerdo con su metodología de enseñanza, ante esta situación, la personera electa por miedo a represalias en su contra no se manifiesta en defensa de su compañero legitimando la injusticia cometida.

Estas sesiones en las que se contó con la participación de alumnos de 823 colegios de la ciudad, permitieron establecer un diagnóstico frente a la condición de la formación política para la democracia y ciudadanía de los niños y jóvenes, así como también llevaron a la identificación de una serie de problemáticas recurrentes en las instituciones educativas, que se convierten en obstáculos para el ejercicio pleno del gobierno escolar y el cumplimiento de derechos y deberes.

A partir de las discusiones desarrolladas en el marco de las sesiones del Teatro Foro se hizo posible caracterizar las relaciones existentes entre los distintos actores que se ponen en juego dentro del proceso de elección y ejercicio de la personería, identificando una serie de patrones comunes de acción que resultan determinantes en la formación de agentes competentes con el ejercicio de la democracia.

La elección de personería no es asumida por los estudiantes con una real responsabilidad política y democrática sino que, por el contrario, se convierte en un espacio que reproduce las dinámicas de la política tradicional, generando en los jóvenes prácticas erróneas y poco éticas frente al ejercicio de sus deberes y derechos como ciudadanos.

Ellos desconocen el papel que según la ley debe desempeñar el personero al interior de las instituciones educativas, y por tanto existe un criterio de elección sesgado hacia quien proponga mayor cantidad de actividades lúdicas que se alejen de la labor educativa. A esto se suma el uso de prebendas como dulces, que funcionan como una estrategia de “motivación” electoral que es empleada sobre todo con los más pequeños. Los jóvenes eligen a partir de la relación de amistad que se mantiene con el candidato, llevando a casos en los que las campañas a la personería no son más que una lucha entre los grupos o tribus urbanas existentes al interior de los colegios.

Es evidente que el origen de esta situación está determinado por la existencia de un modelo educativo poco eficaz que, centrado en métodos tradicionales de formación, no lleva a extender la democracia a espacios vivenciales a través de los cuales, los niños y

jóvenes lleguen a una autorreflexión que les permita luego generar propuestas y acciones de cambio que lleven al mejoramiento de su comunidad.

A esto se suma la poca importancia que se le asigna a estos procesos de gobierno escolar por parte de las directivas de las instituciones quienes en la mayoría de los casos, y tal como se representó a través de la segunda puesta en escena, perciben estos procesos como un simple requisito normativo que se debe cumplir porque así lo establece la ley. Esto acarrea la ausencia de una concienciación hacia los estudiantes de la importancia de estos procesos no solo para el desarrollo de la vida estudiantil, sino también como una preparación para el ejercicio posterior de la democracia que deben llevar a cabo durante la vida adulta.

Esto se materializa en cifras como el nivel de corrupción dentro de los procesos electorales, o el alto porcentaje de abstencionismo que, para las últimas elecciones de Cámara de Representantes y Senado llevadas a cabo en el país durante este año, ascendió a más de un 58%, siendo esto un indicador de la débil democracia existente en Colombia.

Así los estudiantes sin un previo conocimiento acerca de los roles que debe desempeñar cada uno de los miembros del gobierno escolar, y sin una adecuada formación en el ejercicio ético de la democracia, asumen los procesos electorales sin tener en cuenta la responsabilidad individual y colectiva que estos conllevan. Esto se hace evidente en la manera en cómo se desarrollan las campañas electorales al interior de los colegios y las propuestas presentadas por los candidatos en sus programas.

En este punto es importante resaltar que este fenómeno se debe en parte a la falta de interés y acompañamiento por parte de los docentes y directivos, quienes permiten la presentación de propuestas de gobierno salidas del marco de las posibilidades reales del ejercicio de la personería. De esta manera, los personeros se convierten en

promotores culturales, tesoreros y gestores de recursos, y no en promotores de los derechos y deberes de los estudiantes, tal como debería ser.

Todo este escenario lleva a la construcción de imaginarios que determinan las relaciones que los niños, niñas y jóvenes establecen con estos escenarios políticos, acentuando las desconfianzas existentes frente al gobierno escolar y la democracia: “En mi institución el personero siempre ha sido un adorno y nadie cree en los personeros que se han lanzado” (testimonio de una estudiante participante de una de las sesiones de Teatro Foro).

En algunos casos se encontró que las normas establecidas al interior de las instituciones educativas, a través del manual de convivencia, restringen o limitan la posibilidad de participación para algunos estudiantes al imponer unos requisitos de postulación relacionados con el rendimiento académico y comportamiento de los estudiantes. Esta situación, que va en contravía de lo establecido por la Ley General de Educación, es recurrente sobre todo en instituciones de carácter privado, convirtiéndose en un mecanismo que reproduce las dinámicas de segregación y violencia al interior de los colegios.

De esta manera, se interioriza en los niños y jóvenes una noción de democracia en la que se restringe la participación a las minorías étnicas y raciales, al igual que a quienes no cumplan con los cánones heteronormativos. A éstos se suman quienes divergen en ideologías políticas, creencias religiosas o simplemente aquellos que no se ajustan a la moral de “gente de bien” impuesta por la sociedad. Las sesiones de Teatro Foro sirvieron como un espacio de denuncia a través de la visibilización de casos en los que se negó y vulneró el derecho a elegir y ser elegido de algunos jóvenes a razón de encontrarse en estado de embarazo o pertenecer a la comunidad LGBTI.

En relación con las instancias gubernamentales y su vinculación con los procesos de formación para la ciudadanía de los estudiantes de instituciones de educación básica y

secundaria se hizo evidente una desarticulación entre las instituciones educativas y la Personería Distrital y la Secretaría de Educación que no garantiza un correcto ejercicio del gobierno escolar. Si bien existen iniciativas como la creación de mesas locales y distritales que propendan por la integración de los personeros de las diferentes localidades, no hay una acción real frente a la formación de sujetos capacitados en el ejercicio y defensa de los derechos ciudadanos. Así, hay un desconocimiento por parte de estudiantes y representantes de la estructura institucional, los mecanismos de acción y participación, y los procedimientos e instancias gubernamentales existentes para garantizar el ejercicio de la ciudadanía.

Estableciendo este panorama diagnóstico frente a la condición de la formación para la ciudadanía y la democracia a partir de un análisis de los procesos de elección de gobierno escolar y más específicamente de la personería estudiantil, se plantearán las condiciones bajo las cuales se desarrolló el Teatro Foro y los alcances de esta metodología para este caso.

### **6.1.2 La experiencia del Teatro Foro.**

El Teatro Foro es un juego artístico e intelectual entre actores y espectadores que posibilita el análisis de problemas, la búsqueda de soluciones y el establecimiento de compromisos para la realización de las mismas. Funciona como una experiencia que parte de despertar el ejercicio auto reflexivo de los sujetos, a partir de una serie de situaciones problemáticas que, representadas por medio del teatro, permiten al observador establecer un juicio objetivo de su realidad para llevar sus ideas del ámbito privado a la acción colectiva.

Partiendo de esta premisa, la experiencia llevada a cabo con los candidatos a la personería durante el año 2007 se planteó como un espacio en el que los participantes pusieron en juego una serie de competencias no solamente relacionadas con la calidad de su formación para el ejercicio la ciudadanía, sino también con sus aptitudes reflexivas y propositivas.

Las sesiones de Teatro Foro permitieron evidenciar una baja capacidad argumentativa y de análisis entre los estudiantes, lo que dificultó la exposición de ideas y el planteamiento de acciones concretas para la transformación de las situaciones representadas en escena. Se hizo recurrente sobre todo en los colegios con alumnos de condiciones socioeconómicas más desfavorables, la tendencia a manejar las situaciones de conflicto a partir de la búsqueda de soluciones a corto plazo mediante la intermediación de las figuras de autoridad, sin extenderse a la solución a través del diálogo de los focos problemáticos. En algunos casos los estudiantes exponían de manera violenta sus argumentos dificultando la creación de escenarios alternativos.

A pesar de esto durante el desarrollo de las sesiones se logró incentivar una actitud reflexiva en los estudiantes por medio de la representación de escenas basadas en la cotidianidad escolar, que estimularon la discusión y el debate entre los asistentes. Cada uno de los espectadores fue motivado a replantear y representar en escena nuevas propuestas que integraban múltiples visiones de la realidad, permitiendo debatir y enfrentar las representaciones y posturas de los pares de una manera no violenta y si más bien constructiva.

Así se dio el tránsito a un escenario en donde los estudiantes fueron capaces de proponer soluciones concertadas mediante el diálogo y la construcción y transformación de personajes, por medio de argumentos que permitieran el mejoramiento de las situaciones planteadas. Los participantes lograron dirimir conflictos o viabilizar otras formas de abordar temas de alta complejidad en la comunidad educativa. De esta manera los estudiantes lograron interiorizar un nuevo imaginario frente al colegio como un escenario de reconocimiento y vivencia de derechos.

Por medio de la práctica pedagógica de Teatro Foro se debatió sobre los programas expuestos por los candidatos a la personería, y se aclararon conceptos e ideas sobre el papel y el alcance del trabajo que realiza un personero estudiantil: “Quiero ser



personero para difundir lo que puede hacer la personería. No quiero que la personería quede sobre el piso como se ha venido dando en el colegio” (testimonio de una estudiante participante de una de las sesiones de Teatro Foro).

Se llevó a una reflexión en torno a los mecanismos y herramientas que tiene el personero para transformar la realidad de su entorno escolar a través de la promoción y defensa de los derechos humanos, motivando la generación de nuevas propuestas enfocadas en el rol real que debe desempeñarse desde la personería.

Los estudiantes destacaron la oportunidad que ofrece este proceso para conocer con mayor profundidad temas referentes a la promoción y/o protección de los derechos humanos, las competencias que les proporcionó para posicionarse como actores fuertes en la sociedad, así como la posibilidad de iniciar procesos organizativos a nivel institucional que desemboquen en la constitución de un gobierno escolar efectivo que permita la participación real de todos los estamentos.

El Teatro Foro facilitó la interacción y la creación de relaciones entre los alumnos y las instituciones educativas con instancias gubernamentales como la Secretaría de Educación de Bogotá y la Personería de Bogotá, para capacitar y resolver dudas frente a los mecanismos de acción y garantía de derechos. De esta manera, las sesiones funcionaron también como puente de comunicación para resolver inquietudes y situaciones de tensión como la falta de disposición identificada por algunos de los estudiantes por parte de los encargados de los espacios e instancias locales que disponen estas entidades para atender las situaciones conflictivas o las necesidades de los jóvenes estudiantes de cada una de las localidades.

Finalmente el Teatro Foro permitió a los estudiantes situarse en una relación crítica y transformadora con lo que han aprendido sobre democracia dentro de sus instituciones educativas y sus experiencias vivenciales, para llegar a equiparar dichos conocimientos con sus condiciones y contextos políticos, personales, sociales e históricos para

generar acciones colectivas que permitan la construcción de un mejor entorno social, a partir de un ejercicio responsable de la ciudadanía y la democracia.

## **6.2 TEATRO FORO Y CIUDADANÍA**

La comprensión de los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos titulares de derechos en contextos familiares, sociales e institucionales implica tanto la movilización de la acción de la sociedad hacia la protección de esa dignidad ciudadana, como la incorporación pedagógica de la responsabilidad de los sujetos en tanto portadores de la misma. Es decir, no solo se trata de una sociedad y un Estado que protege la garantía y el cumplimiento de los derechos, sino de unos jóvenes ciudadanos que los exigen y son conscientes de que deben cumplir también con ciertos deberes.

En este marco se presenta la segunda experiencia de Teatro Foro como opción de formación para la ciudadanía de niños y jóvenes, desarrollada durante el año 2012. El grupo Teatro Foro llevó a cabo 20 funciones en las ciudades de Cartagena, Cúcuta, Pasto y Cali con el objetivo de capacitar niños y jóvenes de instituciones de educación primaria y secundaria en el ejercicio de la ciudadanía responsable. Estas sesiones contaron con la participación de 3.351 personas.

Para el caso específico de la obra *Estado de decepción* las distintas experiencias muestran un acercamiento fuerte entre el moderador, los actores y los espectadores, tomando como hilo conductor la historia puesta en escena que se convierte en el patrón de generación de un universo de reflexión común para todos los participantes.

La obra representada cuenta la historia de un colegio que enfrenta la llegada de un comandante de policía que busca a algunos estudiantes de la institución para judicializarlos por asonada y vandalismo pues, a partir de videos, fueron identificados como parte de un grupo de jóvenes que protestó en una estación de Transmilenio causando daños en la infraestructura. El rector y la coordinadora del colegio se oponen

a que el policía se lleve a los estudiantes pero esta última amenaza con hacer uso de la fuerza si es necesario, con tal de cumplir su cometido.

Desde allí los participantes empiezan a plantear una serie de discusiones en torno a las formas a través de las cuales se expresa el descontento social, y los mecanismos para ejercer los derechos de ciudadanía con los que cuenta la población civil. En cada una de las sesiones desarrolladas se llevó a cabo un ejercicio de discusión y replanteamiento de escenarios con los participantes, para de esta manera establecer posibles soluciones y perspectivas de acción a la situación presentada.

El Teatro Foro se convierte en una herramienta de tránsito entre el ámbito privado de reflexión y el espacio público de acción, a partir de la generación de acciones que repercuten a nivel grupal y buscan establecer la reivindicación colectiva de derechos y deberes. De esta manera se obtiene como resultado la acción transformadora de agentes conscientes de su condición de ciudadanos, y la generación de nuevos contextos sociales.

Para el caso de la puesta en escena representada, el desarrollo de la metodología llevó a una reflexión frente al derecho y deber que se tienen como ciudadano de manifestarse y sentar una voz de protesta frente a los distintos acontecimientos que generan inconformidad, y a los mecanismos que debe garantizar el Estado para que estas reivindicaciones puedan llegar a ser escuchadas y tenidas en cuenta. De esta manera los participantes optaron por proponer como alternativa a la situación planteada, un ejercicio ciudadano de carácter racional, que propenda más por la garantía de derechos a través de la exigencia de los propios y la protección de los derechos del otro, promoviendo los mecanismos de acción que debe garantizar la democracia.

Durante esta experiencia los distintos actores participantes plantearon una serie de elementos que tienen que ver con el rol del Estado como garante de derechos y sus

mecanismos de control y participación, al mismo tiempo que se cuestionaron los métodos de represión y coacción empleados como mecanismo para mantener el orden social. Las sesiones se convirtieron también en un espacio para proponer nuevas alternativas de movilización social a través de la cultura y las manifestaciones artísticas, y generaron una reflexión frente a la resolución de conflictos y el uso de la violencia como mecanismo de gestión e intervención.

### **6.2.1 La juventud, la ciudadanía y el conflicto.**

La juventud es masivamente percibida como producto de un proceso de significación que la convierte en un grupo social vulnerable y en riesgo, incapaz de posicionarse como un actor político libre de tomar decisiones y ejercer sus derechos de manera responsable. Esto ha llegado a repercutir en la posibilidad de creación de escenarios de diálogo entre este sector de la población y las instituciones estatales que los estigmatizan bajo la consigna de “no futuro”, generando relaciones de tensión que pueden llegar a materializarse en acciones violentas de hecho.

Como parte de todo un proceso histórico, la juventud se ha convertido en foco diferencial de iniciativas gubernamentales orientadas a frenar y prevenir la expansión de la delincuencia, el vandalismo, el uso de estupefacientes, entre otras situaciones que ponen en riesgo a este grupo social y los procesos de integración al colectivo social. De ahí que la educación y la formación de valores en el ejercicio ciudadano se hay convertido en uno de los principales mecanismos para combatir las problemáticas juveniles que aquejan a nuestra sociedad.

En referencia a los estados modernos, el término ciudadanía en su designación más común hace referencia a una condición o estado específico: el de ciudadano.

Es decir, un sujeto de derechos políticos en un Estado-Nación que usualmente habita. Esta primera concepción se limita a la idea de poseer determinado estatus: ser titular de unos derechos políticos y haber nacido o residir en un Estado constituido y legitimado

en términos territoriales y jurídico-políticos, dejando de lado la práctica de la ciudadanía como tal.

La idea de ciudadanía no se limita únicamente al estatus legal que adquiere una persona al nacer en determinado territorio o al llegar a él de forma *legal* sino que, desde otras perspectivas, se liga con uso *real* de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes. Se plantea entonces un debate abierto frente a cómo se hace posible el ejercicio de una ciudadanía inclusiva que logre extender dichos derechos a las comunidades más marginales o a aquellos que por su carácter psicosocial han sido marginados de los espacios de discusión y construcción política.

Al indagar sobre cuál es el significado de la ciudadanía inclusiva desde el punto de vista de las poblaciones socialmente excluidas se encuentran varios puntos en común. Para empezar existe una idea de justicia entendida como la posibilidad de recibir un trato equitativo e imparcial que, sin embargo, no suprima la posibilidad de recurrir a un trato diferenciado en determinadas ocasiones. Luego viene el debate sobre el reconocimiento desde la humanidad generalizada y/o el respeto por las diferencias particulares, al mismo tiempo que se habla de la autodeterminación o habilidades/tecnologías (Foucault, 1995, pág. 11 para gobernar sus vidas y entornos.

Existe además la posibilidad de referenciar la solidaridad, que consiste en la capacidad de identificarse con otras personas con las que se tiene en común algún tipo de experiencia, vivencia o expectativa y actuar de forma colectiva por la búsqueda de reconocimiento socio-político.

En este tipo de ciudadanía se conjugan las demandas individuales en el marco de los acontecimientos globales. En ella se exigen reconocimientos al asumir a los individuos como miembros de los colectivos, a pertenecer a éstos y a desenvolverse en un ambiente de aceptación. No se trata de asimilar los sujetos a las demandas de instancias externas bien sea la sociedad, el Estado, las legislaciones o los ámbitos de

desempeño social, ni de imponer patrones de comportamiento social predeterminados. Se trata de resistir a los estereotipos, a los esencialismos, haciendo de las prácticas sociales instancias de visibilización y de empoderamiento de los colectivos, sobre la base de transformar las relaciones de heteronomía, donde ha predominado el punto de vista de los otros, por las de la autonomía en donde se aplican criterios de vida propios.

Este punto de vista de la ciudadanía se ubica dentro de los enfoques culturales, puesto que las prácticas sociales se remiten al mundo de la vida, allí donde los sujetos se relacionan unos con otros, se hacen sociales, donde tiene sentido la existencia y se hace realidad el desarrollo humano. Para ello, se debe beber en las fuentes de lo simbólico, de lo significativo. Tomando como referencia lo planteado por Castillo (2006), se tiene en cuenta que la ciudadanía cultural involucra distintos aspectos:

Al apoyarse en las culturas propias, en las identidades y en las subjetividades, se puede alcanzar mejoramiento en los niveles de vida de los sujetos individuales y de los colectivos, desarrollar diversas formas de acción social y política, y a conseguir el derecho al reconocimiento social con base en la aceptación de la diferencia (pág. 118).

Se adopta entonces, el concepto de ciudadanía como, una construcción histórica cuyo campo semántico ha estado en una permanente transformación motivada por las tensiones que implican las relaciones sociales en términos de cohesión/diversidad/exclusión/inclusión en distintos momentos de las naciones y las sociedades. En ese sentido la ciudadanía como construcción social, es el resultado de mediaciones, negociaciones y deliberaciones en torno a un conjunto de principios, valores y posicionamientos que vinculan a las personas en una comunidad de intereses compartidos, sobre los cuales se va configurando una identidad y una pertenencia. Por ende, la ciudadanía se entiende como un proceso en constante construcción y debate, en el que tanto colectivos como individuos ejercen y buscan legitimar su capacidad de

reivindicar sus derechos civiles, políticos, económicos, culturales, sociales más allá de los marcos netamente estatales.

Retomando a Bourdieu (1990, Pág. 135), se llega a entender que las sociedades contemporáneas no sólo pueden ser analizadas desde categorías marxistas, en donde se privilegian los modos de producción y con ellos el capital económico, sino que se deben abarcar elementos como la apropiación diferencial de un capital simbólico común, las formas en que éste se relaciona con los dispositivos del poder (comunicación, política, cultura, etc.) y las maneras en que el consumo las incorpora a la reproducción social. En ese entramado, también es importante desmitificar la oposición: dominados/dominantes, para abrir paso, como ya lo hizo García Canclini (1984) en su referencia a Gramsci, al análisis de las sociedades desde conceptos como hegemonía y contrahegemonía, “a través de los cuales se prestó atención a la capacidad de réplica y autonomía de las clases subalternas” (Pág. 70).

La juventud ha tratado de incidir en la dinámica societal a través de estrategias muy diversas, que van desde procurar convertirse en actores sociales y políticos en los ámbitos tradicionales, hasta desplegar un sinfín de formas de expresión, arte, cultura e identidades en tensión. Sin embargo, la mayor parte de las formas que este afán de participación juvenil ha asumido a lo largo de la historia, se ha caracterizado por su transitoriedad, alternando períodos de gran protagonismo y visibilidad pública con otros de fuerte retracción e invisibilidad.

Hay diversas maneras de percibir la ciudadanía en los jóvenes. En primer lugar, las posturas tradicionales se apoyan en el deber ser frente al funcionamiento institucional de las sociedades y piensan esta temática con base en elementos predominantemente objetivos acerca de la presencia de lo juvenil; la intención es mirar a los jóvenes desde su capacidad de adaptación a la sociedad. En segundo lugar, los paradigmas emergentes que ubican la temática a partir de elementos subjetivos e históricos, abordan las expresiones y significados que tienen las prácticas juveniles, desde los

sentidos de las expresiones culturales generadas por ellos mismos. Castillo (2006), plantea la relación entre ambas, de la siguiente manera:

Avanzar en la comprensión y práctica del concepto de ciudadanía, va más allá de la concepción formal y clásica, para promover la extensión de los derechos ciudadanos, de elección, expresión y consumo cultural, desde el reconocimiento de derechos y libertades de modo que se entienda a los jóvenes como sujetos de pleno derecho y actores protagónicos de su propio desarrollo (págs. 86-87)

Las perspectivas tradicionales de ver los asuntos juveniles asumen la emergencia de las juventudes en un mundo preestablecido y orientado por los adultos. Sin embargo, la realidad muestra que se establecen nuevas formas de asociación social y de comportamientos colectivos, que permiten abordar de otro modo las motivaciones y sentidos de estos acontecimientos.

Además, las formas de participación han cambiado, los grupos sociales aparecen fragmentados y heterogéneos, las diferencias entre lo público y lo privado se diluyen, se integran y se confunden, se han venido configurando nuevas formas de estar en el mundo y, por lo tanto, nuevas relaciones en los procesos de construcción de la realidad social, lo que permite vislumbrar nuevas ciudadanía.

En la definición de lo público hay nuevos escenarios, ágoras diferentes, ya no es la plaza pública tradicional donde se evidencian los asuntos colectivos. El debate sobre el asunto privilegia la lucha contra la exclusión, el marginamiento y el desconocimiento con que usualmente ha tratado la sociedad a los jóvenes. Por eso, como respuesta a este estado de cosas, han venido construyendo el deseo y el compromiso de salir del anonimato y lograr reconocimiento social para hacerse visibles y ser escuchados, aún más si en su exclusión convergen múltiples factores: socio-económicos, territoriales, etc. como en el caso que concierne a este trabajo.



En este contexto, el Teatro Foro se posiciona como un espacio para la formación en ciudadanía en tanto convergen en él las nociones de cultura, política, arte y juventud creando un escenario propicio para el diálogo y la construcción conjunta de proyectos de vida y nociones de mundo. De esta manera permite construir un espacio que deje de un lado los prejuicios y estigmas vinculados al hecho de ser joven, para otorgar a los participantes el carácter de sujetos políticos capaces de ejercer sus deberes y derechos como ciudadanos.

## 7. CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente trabajo son las siguientes:

- Se evidencia la falta de formación para la ciudadanía democrática en estudiantes de colegios de educación media en Colombia porque a pesar de existir canales de formación, éstos no son suficientes para el empoderamiento de los jóvenes por la falta de participación en la formulación de políticas públicas ligadas a la transformación de sus contextos escolares.
- En los casos analizados los actores participantes en su mayoría manifestaban que la posibilidad de diálogo para la transformación de conflicto es desde una perspectiva psicosocial y no desde su empoderamiento político.
- En el caso de la obra *Estado de Decepción*, en donde se ponía en juego la capacidad argumentativa de los distintos actores implicados en la educación media frente a una situación extrema que amerita la toma de decisión y la postura democrática de defensa de sus instituciones, los participantes no supieron cómo actuar como sujetos políticos y el debate se centro en la culpa y el señalamiento, lo que implica dificultad para generar procesos educativos solidarios para la acción o, en algunos casos, la solución coercitiva negando acciones de concertación y análisis para la transformación de entornos conflictivos.
- *Estado de decepción* mostró que se deben reestructurar los manuales de convivencia, con la participación de los estudiantes en su construcción. Así mismo, es necesario abrir espacios de interacción para los actores educativos en relación con el mejoramiento de los entornos sociales en los colegios que en algunos casos son una restricción para la formación política de los jóvenes, los

niños y las niñas. La educación en general, y la formación en ciudadanía democrática en particular, no depende solamente de la escuela, sino que es un problema que vincula a las familias y a diferentes actores de la sociedad.

- Como conclusión de estos ejercicios, se evidenció que las instituciones (Ministerio de Educación y Secretarías de Educación), aparte de formular políticas públicas para prevenir el matoneo, como problema estructural de ciudadanía democrática, no cuentan con herramientas factibles para llevar a cabo los propósitos diseñados.
- Los canales de acción de la comunidad estudiantil son limitados. Los casos analizados demuestran que el arte participativo y el Teatro Foro son una práctica de gran ayuda para encauzar la educación política con participación en el ejercicio de la acción.
- En los estudios de caso se llegó también a la conclusión de que faltan docentes profesionalizados en los temas de la política y la vida cotidiana de la escuela.
- La academia dedicada al estudio de la formación política en educación media no ha puesto la conceptualización teórica al servicio de la práctica educativa, causando con esto que los jóvenes sigan teniendo los mismos prejuicios con relación a la política y su educación.
- En el caso de las obras sobre participación política y su ejercicio en el gobierno escolar con la elección de personero (*De difícil decisión, En campaña y In English please*) se concluyó que los jóvenes a pesar de conocer los mecanismos de participación, deslegitiman los roles de acción del cargo al que se postulan, por el desconocimiento de sus funciones, lo que evidencia la falta de formación para la democracia, desde un ejercicio esencial de participación democrática.

- Se evidencia también que los jóvenes han aprendido las mismas prácticas corruptas de la cultura política colombiana y su clientelismo, dando cuenta de que la formación en valores como ética, moral y honestidad es un camino difícil de abordar, pues los ejemplos de los dirigentes colombianos no reflejan estos valores como eje fundamental del desarrollo de una sociedad democrática.
- Las instituciones como las secretarías de educación solo implementan la elección del personero como un requisito que hay que cumplir constitucionalmente, desarticulado de otras instancias del debate sobre democracia participativa y el reconocimiento de ciudadanos válidos para las reformas educativas en los colegios.

En los estudios de caso se evidenció que el Teatro Foro cambió imaginarios de participación de los estudiantes en relación con su formación de ciudadanía democrática. Hubo propuestas surgidas de la comunidad escolar como sugerencias a las instancias institucionales (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación). Aunque la no continuidad de estos programas dificulta la generación de resultados de impacto en el abordaje de la formación política, éstos crearon interés de las partes implicadas en el cambio de paradigma de currículo sobre formación para la ciudadanía democrática.

El Teatro Foro fue una práctica que abrió el espacio para el debate y la argumentación con respecto a la educación analizada a lo largo este documento. El interés de la metodología no es involucrarse con los actores protagonista de su tema; es a la comunidad estudiantil, el Estado y las familias a los que les corresponde dar un paso a la acción de su desarrollo.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Alcántara, Pedro. (1965). Diario La Patria. Manizales.
- Arango, Gonzalo. (1958). *Manifiesto nadaísta*. Medellín: Tipografía Amistad.
- Aristóteles. (1985). *La Poética*. Ciudad de México: Mexicanos Unidos.
- Boal, Augusto. (1980). El sistema trágico coercitivo de Aristóteles. *Teatro del oprimido I*. México: Nueva Imagen.
- Boal, Augusto. (2009). *La estética del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, Augusto. (1998). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, Augusto (1974): *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Editorial De La Flor.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo, S.A
- Brecht, Bertolt. (1963). *Breviario de estética teatral*. Buenos Aires: La Rosa Blindada.
- Castillo, J. R. (2006). *Configuración de Ciudadanías Juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales*. Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: Universidad Autónoma de Manizales.
- Chesney, Louis. (2006). *Construyendo Ciudadanía creativamente*. Revista Recrearte (26). 20.

Decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Capítulo IV, Artículo 28. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994)

Espínola, Viola. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Madrid: Departamento de integración y programas regionales , departamento de desarrollo sostenible, Banco interamericano de desarrollo .

Foucault, Michel. (2008). *El cuidado de la libertad*. Santiago de Chile: Lom ediciones.

Foucault, Michel. (1995). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido – sobre la enseñanza como aprendizaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Canclini, N. (1984). Gramsci con Bourdieu. *Hegemonía, Consumo y Nuevas Formas de Organización Popular*. Nueva Sociedad (71), 69-78.

Pág. 70

Gómez, Jairo. (2002). *El aprendizaje ciudadano y formación ético política*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Jiménez, Lucina. (2005). Arte cultura y ciudadanía, hacia la construcción de valores (Pág. 203). *Educación valores y ciudadanía*. Madrid: OEI.

Ley 115. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. (1994).

Ley 1620 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Congreso de la República de Colombia. (2013).

Martínez, Miguel. (2005). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid España- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Mayolo, Carlos & Ospina, Luis. (1979). *Carta para la divulgación de su documental Agarrando Pueblo*. Cali, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones generales para el Foro Educativo Nacional 2012 Formación para la ciudadanía, un compromiso de todos*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (17 de Marzo de 2010). *Al día con las Noticias*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-220386.html>

Nirenberg, Olga. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Córdoba, Argentina.

Reimers, Fernando & Villegas, Eleonora. (2005). *Educación para la ciudadanía democrática en escuelas secundarias en América Latina*. Madrid: Banco Interamericano de Desarrollo.

Sen, Amartya. (2009). *La idea de justicia*. Bogotá: Editorial Taurus.

Silva, Renán. (2005). *República liberal, intelectuales y cultura popular*. Medellín: Carreta histórica.

Toro, Bernardo. (2005). Formación política del ciudadano. *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI.

Traba, Marta. (1965). *Semana al día*. Bogotá.

Traba, Marta. (1965, junio). Conferencia presentada en Festival de Arte de Vanguardia. Cali, Colombia.

Redacción El Tiempo. (2014, 6 de marzo). Por celos, estudiante apuñala a otro en el patio de su colegio. Bogotá: Casa editorial El Tiempo.

UNICEF. (2008). *Arte y Ciudadanía: El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires.



## BIBLIOGRAFÍA

Cookson, P., & Persell, C. (1987). Microcomputers and Elite Boarding Schools: Educational Innovation and Social Reproduction. *Sociology of Education* .

Farah, Á. M. (2005). *Efectos de las Políticas Culturales de Bogotá en la Calidad de Vida de sus Beneficiarios. Un Estudio de Caso Programa Jóvenes Tejedores de Sociedad 2004-2005*. Bogotá.

Hoyos, Guillermo . (2010). *Ética, interculturalidad y pluralismo*. En B. Toro, *educacion valores y ciudadanía* (p. 29). Madrid: OEI.

Tallone, B. T. (2010). *Educacion valores y ciudadanía*. Madrid: OEI.

Ranciere, Jacques. (2008). *El espectador emancipado*. Vilaboa ( Pontevedra): El Lago Ediciones.

Ranciere, Jacques. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes Ediciones.

Webber, M. (2012). *Economía y Sociedad*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1: LIBRETOS DE SESIONES DE TEATRO FORO**

**ANEXO 2: VIDEO DE LA SESIÓN DE TEATRO FORO RELACIONADO CON LA  
ELECCIÓN DE PERSONERO**

**ANEXO 3: MATERIAL DE PRENSA DE LAS SESIONES DE TEATRO FORO**