

**“Teatro foro como medio para complejizar la mirada del
conflicto y las relaciones en el aula”**

Nombre tesistas: Mariela Escobar y Paula Vallette

Profesor guía: Iria Retuerto

Tesis para optar a título de Profesor de Enseñanza media en Teatro

Tesis para optar a grado de Licenciado En Educación.

Santiago, Octubre 2015

INDICE

Agradecimientos Mariela y Paula.....	Pág. 4
Capítulo I	
1.- Introducción:	
1.1.- Fundamentación.....	Pág. 7
1.2.- Pregunta de Investigación.....	Pág. 14
1.3.- Objetivos.....	Pág. 14
1.4.- Justificación.....	Pág. 14
Capítulo II	
2.- Marco Teórico:	
2.1.- Pedagogía Crítica.....	Pág. 19
2.2.- La complejidad como elemento fundamental en las relaciones humanas.....	Pág. 28
2.3.- Teatro Foro	
2.3.1.- Augusto Boal.....	Pág. 38
2.3.2.- Teatro del Oprimido.....	Pág. 39
2.3.2.- Teatro foro.....	Pág. 41
Capítulo III	
3.- Marco Metodológico.....	Pág. 50
Capítulo IV	
4.- Desarrollo.....	Pág.53

Capítulo V

5.- Conclusiones

5.1.- Sobre nuestra tesis..... Pág. 68

5.2.- Reflexión final..... Pág. 69

6.- Bibliografía..... Pág. 70

7.- Anexos

7.1.- Notas de campo: Primera Intervención..... Pág. 75

7.2.- Cuadros de categorización de notas de campo 1..... Pág. 82

7.3.- Cuadros citas primera intervención..... Pág. 83

7.4.- Notas de campo: Segunda intervención..... Pág. 86

7.5.- Cuadros de categorización de notas de campo 2..... Pág. 91

7.6.- Cuadros citas segunda intervención..... Pág. 93

7.7.- Entrevista a Jefe UTP de Colegio Wunman..... Pág. 98

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos Mariela Natalia Escoba Carrera

Partiré agradeciendo a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano por dos motivos: 1.- El haber aceptado al “grupo especial” de la Universidad La República después de la estafa masiva del cual fuimos protagonistas el 2008, y 2.- La existencia y obligación de cursar las influyentes Cátedras básicas. Por lo menos para mí ha sido de real importancia haberlas cursado y en muchas situaciones cotidianas, ya sean profesionales y/o personales, ha sido una gran fuente de referencia.

En segundo lugar, no puedo dejar de mencionar a los docentes cuya influencia han marcado e incidido en mi formación profesional, y más importante aún, han enriquecido mi formación integral como ser humano y ciudadana crítica. Aunque no lean jamás sus nombres en estos agradecimientos, les dedico este espacio a: Jaime Silva (Q.E.P.D), Brana Vantman, Arturo Celis, Natalia Cuéllar, Jorge Ruiz, Andreas Bodenhöfer, Juan Vargas, Hugo Cepeda, Francisca Tralma, y finalmente Iria Retuerto quien logró guiarnos a mi compañera y a mí, hacia el desarrollo y fin de este proceso estancado (3 años, en mi caso), con mucha paciencia, rigor, y comprensión de nuestras resistencias y accidentes en el camino. Desde lo más profundo de mi persona, infinitas gracias.

Finalizando este apartado, merecen también un lugar en estos agradecimientos quienes desde una perspectiva profesional, y otras desde un plano personal me han apoyado constantemente desde la confianza y fe en mis capacidades que ni yo conocía y me han ayudado a mirarme con más aceptación y autoestima: A mis amigos del alma a quienes no nombraré por razones obvias, pero que saben quiénes son; a Vladimir Huber, querido psicólogo y amigo, que sin su ayuda profesional sinceramente no estaría llegando a este punto; a mi compañera en este proceso: Paula Vallette, por todo, y también por el aguante que ha tenido frente a mis temores; a mis familiares más cercanos y especialmente a mi madre, quien sinceramente me ha apoyado y ha aguantado cosas que nadie podría, ni debería; a mi hija Úrsula, que sin su llegada a mi vida no habría impulsado toda la serie de

cambios que generaron el cambio de *switch* que me tienen donde estoy ahora, mucho mejor que antes. Y, por último: gracias a mí, que por la conjugación de todo lo expresado en estas líneas, me he permitido terminar este proceso y avanzar.

Agradecimientos Paula Carola Vallette Gordon

En primer lugar, doy infinitas gracias a mi familia por el apoyo que me ha brindado en largos días de ausencia en la vida de mis hijos durante mi formación como actriz y pedagoga teatral, a mi marido por el camino complejo pero muy hermoso en el que me ha acompañado.

En segundo lugar, a los maestros que forjaron la confianza en mí para lograr llegar hasta estas instancias; Jaime Silva (Q.E.P.D), Brana Vantman, Arturo Celis, Natalia Cuéllar, Jorge Ruiz, Andreas Bodenhöfer, Juan Vargas, Hugo Cepeda, Francisca Tralma, e Iria Retuerto.

En tercer lugar, a Mariela, mi compañera de tesis con quien logramos sacar este proceso adelante, con muchos baches en el camino pero que apoyándonos logramos superar.

Finalmente agradezco a mis padres, tía, prima, hermanos y amigos que incansablemente me alentaron a acabar con este proceso y seguir avanzando en mi carrera profesional.

Capítulo I
Introducción

1.1.- FUNDAMENTACIÓN

Desde la Segunda Revolución Industrial, que se inició a mediados del siglo XIX, las sociedades burguesas comenzaron a verse inmersas particularmente en una estructura de mecanización de las labores para la optimización de la producción, implementando gestiones en base al control del tiempo y de la fuerza de trabajo. Por otro lado, el proletariado se vio forzado a adaptarse a este nuevo sistema para sobrevivir; soportando horarios de trabajo excesivos versus la deficiente calidad de vida, tanto como para adultos como para niños. El anterior esquema de la sociedad tradicional, basada en lo rural y controlada por la nobleza, daría paso a la sociedad moderna controlada por una nueva clase social: la Burguesía (que era la propietaria de los nuevos medios de producción, y quien tenía bajo su gobierno efectivo al proletariado, que no poseían nada, sólo su fuerza de trabajo). El tener más productividad generó no tan sólo más recursos a los burgueses, sino también la creación de nuevos puestos de trabajo para abastecer a las incipientes empresas, aunque también muchos otros trabajos que anteriormente realizaban los hombres y animales, se vieron reemplazados por las máquinas. Los hombres proletarios (y más tarde, las mujeres) debieron destinar más de 12 horas al día de trabajo excesivo, sin contratos, sin un sistema que velara por su salud y con salarios mínimos, agregando que eran reprimidos violentamente si querían hacer huelga. Este nuevo sistema de vida centralizado causó una gran migración de personas desde el campo a la ciudad. Las condiciones de vida cambiaron drásticamente para la clase obrera. El hacinamiento producía todo tipo de insalubridades. El espectáculo comenzaba a mostrar dos realidades muy diversas: la de los pudientes y los no pudientes. La educación que se impartía era de tipo instrumental para todos quienes trabajaban en las industrias. Se necesitaba gente que pudiera operar las máquinas, gente que distribuyera los diversos productos, etc. Todo había sido abarcado por la revolución industrial; ya nada volvería a ser como antes. Los estudiantes de clase obrera recibían un trato homogenizado; importando sólo sus habilidades que serían clasificadas y designadas dentro de las labores que podían ejecutar para operar los diversos medios de producción. Fue así como, conforme pasaba el tiempo, se fue consolidando lo que se entiende como educación tradicional en una educación capitalista (Pineau, 1998).

La escuela se forma primero para las clases altas, y es mucho después que se amplía y se generaliza. La educación tradicional o “educación bancaria” (Freire, 1968), es un sistema de educación que mira a los receptores de ésta como meros objetos, como una taza vacía dispuesta para ser llenada con el conocimiento que sólo otorga el profesor, el sujeto dentro de esta relación. Esta mirada educativa se adjudica el “privilegio” de la posesión de la verdad sobre la realidad; hecho por el cual todos sus métodos y dinámicas educativas se configuran en una estructura jerárquica piramidal, en la cual siempre los educandos serán quienes dependan de los superiores, quienes consideran que tienen la verdad (Freire, 1967). Entre los participantes de esta relación educativa y su fin no declarado de domesticación, a los “alumnos” se les enseña desde pequeños a priorizar la adquisición de bienes materiales por sobre el desarrollo afectivo, inculcándoseles la ambición por el tener. Mientras más deseosos de tener estén, más competitivos serán, se supone, y esto podrá conducir a que busquen dar –en una lucha permanente– lo mejor de sí para producir lo que de ellos se espera y adquieran lo que pueden llegar a poseer. Por más conocimiento que los profesores puedan esforzarse en entregar, en esta concepción bancaria los educandos serán meros receptores pasivos de este conocimiento. La información, al cual nos referiremos como el contenido de los distintos saberes que se entregan en la escuela, se encuentra regulada por la élite en distintos niveles. Procesan esta información (Pineau, 1998) y la simplifican hasta el punto en que se permite su reproducción, sin la necesidad de ser analizada por el reproductor.

“El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto*. Se rebaja a ser puro *objeto*. Se “cosifica”

(Fromm en Freire, 1967. p.13)

Las personas, al ser integradas a esta estructura social predeterminada, tienen una posibilidad limitada de tomar las riendas de su vida en su totalidad, cuentan con un techo, con un acceso limitado a la información. Dependen de otro que esté más arriba. Esta dosificación de la información es lo que determina la brecha que separa y jerarquiza socialmente a las personas, estableciendo pautas de conducta en cada nivel en la pirámide social. Dicha brecha está determinada por aspectos como: la clase a la que se pertenece, nivel de información, logros probables a obtener, cargos y/o trabajos posibles a postular, y hasta los gustos (estéticos, culinarios...) y preferencias que desarrollarán, etc.

Por otro lado, Paulo Freire (1967), exponente brasileño de la llamada Pedagogía del oprimido, plantea que existir no es tan simple. Para él, existir es estar en el mundo y con el mundo. Para tomar conciencia sobre la propia existencia tiene que haber un sentido de crítica, una unión comunicativa: trascender, discernir, dialogar y participar. Estos son los planteamientos que están a la base de una corriente más amplia, que engloba también el pensamiento de Freire, que es la pedagogía crítica, movimiento social y educativo que justamente critica la poderosa influencia del capitalismo en la vida y esencia del ser humano. La pedagogía crítica es la crítica teórica y práctica a la pedagogía tradicional, en la que se hace efectiva la ya mencionada “educación bancaria” de Freire, en la cual el profesor-sujeto, privilegiado con el conocimiento y la posesión de la verdad, entrega este conocimiento al estudiante-objeto, supuestamente vacío de conocimientos que requiere y necesita ser moldeado por el profesor-sujeto (ibid). Este movimiento tiene, entre sus exponentes, a reconocidas personas del mundo de filosofía, sociología y pedagogía, entre otros. Destacan, en la pedagogía crítica: Giroux, Freire, Berstein; cercanos a la teoría crítica con representantes del ámbito de la filosofía como Habermas, entre otros. El primero hace hincapié en que el profesor debe contar con el máximo de conocimiento que pueda, ya que es él quien debe guiar el encuentro entre las múltiples intersubjetividades en la reflexión (en el aula), no hacia el mero encuentro de miradas opuestas, sino hacia la posibilidad de cambio desde un lenguaje integrador y democrático. “El profesor, como intelectual transformador, puede desarrollar un discurso contrahegemónico” (Ayuste et al. 1999; p, 46). Esto sucede no tan sólo otorgando conocimiento y herramientas sociales para el diálogo y el sentido crítico, sino también incentivando a la inconformidad, al deseo de

reajustar o redireccionar la realidad a través de la acción transformadora. Su perspectiva no se centra en la realidad dentro del aula solamente: esta responsabilidad transformadora debe abarcar la gestión en general de la educación social, dentro y fuera del establecimiento. Pero para que esto pueda ser posible se debe, también, disminuir la inequidad en la división del trabajo, tanto en la función del personal administrativo (que diseña el currículum) como en el personal docente. Ambos grupos de personal debieran enfocarse, ya no en el perfeccionamiento de metodologías, sino en el problema de la educación, examinando sus propias perspectivas acerca de la sociedad, para comprender desde qué enfoque fueron formados como individuos “y cómo estructurar más positivamente los efectos que su acción ejerce sobre los estudiantes y otras personas” (Ayuste, et al. 1999; p, 45). Siguiendo esta idea, el profesor ya no quedaría relegado solo a la ejecución del currículum, sino que, es más, tendría alta influencia en el diseño de este.

Por otra parte, Bernstein también plantea que la clase, raza o género son atributos que posicionan a las personas en una situación o relación respecto al discurso pedagógico. Las personas que en la práctica no encajan dentro del discurso hegemónico dominante, se enfrentan a situaciones de inferioridad y desigualdad, siendo, por ende, “sujetos de resistencia” (Ayuste, 1999; p, 48). En cambio, los que si encajan se adscriben a la denominación de sujetos reproductores, dentro de la pedagogía “oficial”. Bernstein destaca en su crítica “el proceso de transmisión y de interacción dentro de los espacios educativos” (Ayuste, 1999, p, 47) por sobre el contenido de dicha transmisión. Bernstein habla del “fenómeno de doble distorsión”. En ella, la primera distorsión se produce al privilegiar a un grupo dominante imponiendo al grupo dominado (como ideal general) la valoración de sus intereses dominantes, distorsionando los códigos de transmisión en una suerte de acatamiento por el grupo dominado, más que de una aceptación en sí. La segunda distorsión, en cambio, deslegitima la creación e idiosincrasia de los dominados, presentando sus manifestaciones culturales como carentes de valor. En su teoría sobre los códigos, estas distorsiones dan pie a clasificaciones divisoras y diferenciadoras, en cuanto al conocimiento y lo que se debe o no transmitir: se trata de la *Categoría de discursos* (física, matemática, música, castellano, etc.) y *Categorías adquirentes*, que clasifican a los estudiantes por niveles. Este constante categorizar y clasificar no hace más que servir a los

principios de ordenación del poder; así se establece más clara e inconscientemente quién es el que manda y quién obedece. Puesto que la enseñanza de la escuela tradicional siembra división social, alienación y competencia, la pedagogía crítica propone, como problema, la incomunicación desde lo más amplio y social como lo más cercano e íntimo. Frente a este problema la comunicación, el diálogo y las instancias colaborativas tomarán gran relevancia como posible solución de esta problemática moderna.

Dentro de la Escuela de Frankfurt, Habermas –creador de la teoría de la acción comunicativa- explica que el cambio social puede efectuarse a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas.

“En el proceso discursivo cabe la posibilidad de que los sujetos cambien sus propios significados en función del acto comunicativo y de la autorreflexión que ello comporta [...] La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y a los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de participantes de la conversación. Es a partir de esta situación de cambios individuales (construcción de nuevos significados) cuando es posible introducirlos a nivel social a través del proceso de comunicación y del consenso intersubjetivo”.

(Ayuste et al. 1999; p, 37-38)

Así mismo, Giroux entiende la educación “*como un proyecto político encaminado a profundizar en los valores y en el proceso democrático*”. (Ayuste et al, 1999; p, 44) y plantea que para que se efectúe esa conversión (de la pedagogía crítica como proyecto político) debe cambiar el lenguaje de crítica al lenguaje de posibilidad. Tal como plantea

Maturana, el lenguaje crea realidad (Maturana, 1999), pero el lenguaje, por ser de naturaleza social, necesita de la interacción y relación de individuos. Entonces, siguiendo con el planteamiento de Habermas y el proceso discursivo, tiene que haber una instancia de reflexión, debate y diálogo.

Siguiendo los planteamientos de Freire acerca de la pedagogía del Oprimido, en la que se establece como relación básica y estructural la existencia de un oprimido y un opresor, y en la que se esgrime, como respuesta, el trabajo basado en el encuentro colaborativo y dialógico, se hace presente Augusto Boal, exponente -también brasileño- del Teatro del oprimido. El actor, dramaturgo, director y pedagogo teatral parte del mismo esquema en torno a la opresión y crea –entre otras metodologías- el “Teatro Foro” que presenta una gran oportunidad de brindar estas instancias de encuentro, aceptación, trabajo en equipo y alteridad.

“El teatro del oprimido es una formulación teórica y un método estético, basado en diferentes formas de arte [...] El Teatro del Oprimido tiene por objetivo utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales”

(Baraúna y Motos, 2012)

En el Teatro Foro se invita a los participantes no-actores a compartir con el grupo sus vivencias cotidianas en la que se hayan sentido oprimidos y estas experiencias son representadas por ellos mismos, pudiendo interferir en la representación para proponer desde su actuación. La invitación es: ¿TIENE UNA PROPUESTA? ¡NO LO DIGA, ACTÚELO! Desde diversas aristas (pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas), la propuesta del Teatro Foro es transformar al espectador –desde una concepción tradicional de ser pasivo- en “Espect-actor”: protagonista de la acción dramática (sujeto creador). A través de la experiencia de cada uno de los participantes del Teatro Foro, el trabajo escénico que se realice transparenta el sentir de las personas en esta relación *Opresor –Oprimido*. Todos pueden interferir en la representación de forma activa,

ya que proponen desde el plano de la acción para resolver el conflicto de la temática trabajada, otorgando un nuevo valor al “actuar”. Mediante esta técnica se pueden identificar con más precisión los aspectos concretos a mejorar dentro de una problemática y también se fortalece la instancia colaborativa y comunicativa dentro de un grupo o comunidad. “El espectador ve, asiste; el espectador-actor ve y actúa o mejor dicho ve para actuar en la escena y en la vida” (Boal, 1980; p.71).

Con esta propuesta se espera que quienes participen reflexionen sobre las relaciones de poder a través de la participación activa del público que asiste y participa de la representación. Las representaciones u obras son construidas en equipo, a partir de hechos problemáticos reales y típicos de una comunidad, en los que los temas más generales son la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia, entre otros. El Teatro del Oprimido es la instancia de este encuentro y diálogo, es un espacio de acción que dispone a las técnicas de representación en pro del encuentro donde el diálogo permite analizar y proponer soluciones de cambio ante las experiencias de opresión que todos, independiente de las diversas situaciones, hemos vivido.

En la presente tesis queremos ofrecer una reflexión en torno a la forma en que el Teatro Foro contribuye a potenciar el pensamiento reflexivo que los pedagogos críticos consideran clave en la liberación del sujeto. Para ello, se analizarán dos intervenciones realizadas en el colegio Wunman, a los cursos 1° Medio (2011) y a 2° Medio (2014). Partiremos analizando la situación en que se encontraban los estudiantes que participaron de la intervención y de qué manera éstos toman conciencia de los problemas que les acontecen, observando in situ la evolución desde un estado inicial de pasividad en cuanto al análisis de las situaciones, a un estado final donde toman conciencia de los hechos y de su propia participación en ellos.

1.2.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

“¿Cuál es el aporte del Teatro Foro a potenciar una mirada compleja del conflicto en el aula?”

1.3.- OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Comprender el Teatro Foro como estrategia para potenciar una mirada compleja sobre el conflicto en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.- Analizar las intervenciones realizadas con Teatro Foro en el aula desde las reacciones y actitudes de los estudiantes durante las mismas.
- 2.- Relacionar los registros de las intervenciones con los elementos que muestran la complejidad de las personas, el aula y el aprendizaje.
- 3.- Analizar los aportes del Teatro Foro desde la perspectiva de la pedagogía crítica

1.4.- JUSTIFICACIÓN:

“Desde niños hemos sido socializados en una cierta sensación de estabilidad, es decir, de vivir una realidad que sufre pocos cambios o cambios pequeños, lo que constituye un anhelo muy querido por la humanidad.”

(Bazán, 2000; p, 2)

Debido a la manera en que el sistema se encuentra configurado desde su génesis y, bajo un modelo educativo que basa sus principios en una supuesta razón homogénea y no así sobre la subjetividad y diversidad, los y las estudiantes son considerados objetos, siendo clasificados para encajar de acuerdo a sus habilidades dentro de una gran máquina piramidal estatificada. La escuela, basada en los principios anteriormente nombrados, carece de la conciencia o más bien de las instancias reales de reflexión que les permitan comprender de qué manera se suscitan los conflictos, cómo interactúan los factores involucrados en la convivencia y cómo éstos influyen en su formación y resolución de los conflictos.

El Teatro Foro, desarrollado por Augusto Boal, es una metodología teatral que permite que los participantes de un conflicto puedan situarse desde varios escenarios: Primeramente, pueden ver la representación de un tema problemático desde afuera, dejando así un poco de lado el factor emocional que permea la percepción cuando uno mismo es el protagonista. De esta forma, permite que el conflicto se analice desde otra arista más reflexiva. Al reflexionar desde afuera se es más proclive al diálogo, a ponerse en el lugar del otro y, de este modo, comprender desde qué estadio (emocional, racional) se sitúan los involucrados en el conflicto, ya que esto permite comprender mejor el origen y naturaleza de los argumentos que damos. Hay un factor bastante importante en cuanto a la sensación de empoderamiento y ese es el rol de “espect-actor”. El espect-actor es quien cumple el rol de espectador que observa la representación, que se permite participar y proponer (rol de actor) a la representación desde su mismidad: nadie habla por él, es él mismo quien habla, empoderándose y responsabilizándose de su accionar en la escena, con plena conciencia de que su intervención producirá una transformación en el desarrollo y posterior final del tema problematizado. Se logra así una visión integral del conflicto, haciendo que los participantes, además de razonar la situación, comprendan y distingan los múltiples factores que inciden en él. De esta forma se puede, también, potenciar la percepción de que toda problemática humana es común, esperando así que desarrollen su toma de conciencia sobre lo social y existencial, concientizándose, responsabilizándose, comunicándose, abriéndose, reforzando así el sentido de alteridad. Es entonces, el conflicto y su resolución grupal, una

experiencia integradora de trabajo en equipo, y este aprendizaje causará sin dudas una transformación esencial en la existencia y las relaciones humanas. (Boal, 1974)

El conflicto, como concepto será desarticulado para, a través de esta investigación, resignificarlo y/o revalidarlo, rompiendo con la comprensión antagonista-negativa y dándole un visión más positiva-complementadora e integradora para crear una instancia y visualizar su complejidad desde la pedagogía crítica y, como plantea Giroux: “desafiar y redefinir los límites existentes” (Giroux, 2006; p, 83-87). El conflicto será visto como detonante en la acción de cambio, el productor del movimiento que permite que, desde la interacción de los participantes, se reestructuren los conocimientos y se amplíen las miradas a través de la retroalimentación que se produzca.

El aporte a la resolución de conflictos en el aula a través de la metodología del Teatro Foro, no sólo beneficiaría las relaciones interpersonales, sino también el crecimiento de los estudiantes desde sus subjetividades pues, como plantea Habermas (1987-1989), la comunicación permite al otro replantearse las valoraciones previas y, en base a esto, redefinirlas. Así desde el nivel micro podría lograrse movimiento en niveles macro.

Martuccelli (2007) y McLaren (1997) plantean que, en la actualidad, el capitalismo como forma de dominación es brutalmente “franca”, en el sentido que expone sus puntos de conformación a un nivel tan extremo que, a pesar de que los participantes conocen cada punto expuesto, desechan hasta la idea de poder transformar el sistema por ver esa posibilidad mínima tan lejana. “Cultura Depredadora: [...] Su obviedad inmuniza a las víctimas contra una completa revelación de sus amenazadoras capacidades”. De este modo se adaptan y finalmente se mantienen en esta configuración del “tener”. Como plantea Domingo Bazán: “Para garantizar la continuidad de la sociedad (sobrevivencia social), existe un cúmulo de mecanismos de control social destinados a presionar a las personas para el desempeño adecuado de los roles y pautas de comportamiento valorados por un grupo o sociedad.” (Bazán, año 2000; p, 2). De aquí nace el conformismo social, que perpetúa la inamovilidad de sus participantes. Sin embargo, existen espacios que salen del común permitiendo la “rebeldía” y así el movimiento dentro de la estructura social (Bazán, 2000). Augusto Boal, a través de su metodología del Teatro del Oprimido y, especialmente con sus experiencias de Teatro Foro, crea estas instancias de rebeldía que permiten a las

personas detenerse y reflexionar, situarse en el lugar del otro incentivando la práctica de una reciprocidad entre estudiantes y profesores que valore la participación del estudiante tanto como la del profesor en el proceso de aprendizaje, pudiendo leerse como una de las instancias de anomalía (Bazán, 2000), convirtiendo al profesor en mediador. De esta forma, se tambalea la estructura de poder preestablecida, pueden humanizarse, horizontalizando las relaciones y, de este modo, resignificar el concepto de profesor ya no como una figura de poder dentro de la estructura, sino como un sujeto subjetivo, más cercano y, por qué no decirlo, más afectivo.

Finalmente, este estudio se centra principalmente en el propósito de ampliar la mirada y la reflexión en torno al conflicto en el aula y su complejidad, abarcando distintas miradas y experiencias en la educación actual, aportando a la reflexión que debe ser desarrollada para el mejoramiento en la educación chilena.

Capítulo II

Marco teórico

2.1.- Pedagogía crítica

Según el profesor de Historia y Doctor en educación, Pablo Pineau, el siglo XIX fue un laboratorio escolar, en donde se probaron, en la praxis, muchas ideas nuevas con respecto a la educación y a la función propia de la escuela y en la que se establecieron las bases de la escuela que conocemos actualmente en gran parte del globo. En una primera instancia, la educación estaba en manos de los sabios, los clérigos; en otras palabras, estaba en manos de los que estaban en la cima el poder social de las distintas culturas y sociedades, pero siempre el punto en común en todas ellas era la transmisión de los saberes de la cultura a la que se pertenecía. Desde la segunda revolución industrial, en la que la educación sólo era accesible para la clase burguesa y que posteriormente integró a la clase obrera con un conocimiento más instrumental, que sólo aseguraba una mejor fuerza de trabajo, se comenzaron a establecer ciertas prácticas que, más tarde, adjudicarían el poder de la educación al Estado. Una de las características más destacables de la escuela es la obligatoriedad de la misma, siendo aún más obligatoria para las clases bajas, ya que las personas de clase alta educarían a sus hijos sin dudarlo. Así la escuela se piensa como “el único acceso a la civilización” (Pineau, 1998)

La escuela comenzó a ordenarse desde distintas prácticas anteriores. Desde la matriz eclesiástica heredó el apartarse del mundo exterior que ensalza el conocimiento que allí se brinda como distante de lo mundano y esto se justifica con la idea de conservación del saber validado de la época lógica moderna. O sea, se establece un lugar específico al que se asiste. Se suma a esto el deber de difundir el conocimiento como una manera también de dominio. Asimismo, hereda del monasterio el ser el “espacio educativo total” y todo lo que se haga, por más mínimo que sea (hasta ir al baño, el espacio de recreo) es intrínsecamente educativo. Se establece una regulación artificial. Los tiempos que impone la escuela son arbitrarios. El calendario se estipula de manera uniforme en la totalidad del sistema, no importando las condiciones locales en la que la escuela se encuentre ni en el uso del tiempo de la comunidad. Determina momentos de trabajo o descanso que no responde a las prácticas locales cotidianas, como el tiempo que se destina a la siembra o la siesta. Se ordena también en cuanto al uso específico del espacio-tiempo. La escuela maneja el

espacio, ya que lo designa para trabajo y recreo, el espacio de los estudiantes y de los profesores, hasta puede incidir en la elección el espacio dentro de la comunidad donde se desarrolla, y estos suelen situarse lejos de los espacios netamente adultos, como los bares, las fábricas, etc. Lo mismo pasa con el tiempo, designa el tiempo para el trabajo, el de recreo, hasta el tiempo extraescolar, ya que exige que se cumpla con ciertos deberes, como por ejemplo las tareas a casa, las investigaciones y/o el estudio para las pruebas.

Se inculca también un sentimiento de pertenencia. Cada institución tiene sus maneras de relacionarse, ya sea vertical u horizontalmente. La regulación de estas instituciones viene tanto de afuera como de adentro con: decretos, circulares, inspecciones, etc. Esta regulación establece dispositivos disciplinarios hasta en el mismo cuerpo físico de los educandos. Se tiene la idea de controlar los “cuerpos dóciles”. El mantener un estado pasivo, sentado en un pupitre, mirando hacia el lugar que ocupa el profesor exige el guardar silencio con el fin de nutrir y desarrollar la capacidad del aprendizaje intelectual. Para lograr el máximo desarrollo de esta capacidad, es menester mantener el cuerpo inmóvil. Esto proporcionó un lugar privilegiado al profesor en el proceso pedagógico porque el aprendizaje quedó fundido en la enseñanza que éste impartía.

En cuanto al orden de los contenidos, éstos son recortados, seleccionados y, valga la redundancia, ordenados por la escuela, incluso antes del proceso de enseñanza; siendo ajena al interés de sus receptores y de sus agentes, en la que cabe lugar el diagnóstico del grupo de curso.

“Tanto en la Escuela Clásica y sus derivaciones conductistas como en la Escuela Activa y muchas de sus secuencias constructivistas, el modelo es enseñanza–aprendizaje, cuyo trasfondo es: el profesor enseña para que los alumnos aprendan sin preocuparse del cómo aprende un aprendiz (o la preocupación es sólo muy indirecta). El profesor se centra en el que aprenden (contenidos), pero descuida el cómo aprenden (procesos cognitivos y afectivos) y sobre todo el para qué

aprenden (capacidades y valores utilizables en la vida cotidiana)”.

(Román, M. y Díez López E. 1999-2000; p. 4)

Esto da cuenta de que la relación educativa es vertical y reafirma los estados y privilegios en cuanto al conocimiento, desde el profesor hacia el estudiante. “Preocupa el fracaso escolar, pero no tanto los fracasados” (Gimeno, Sacristán José. (2003). El alumno como invención. Barcelona: Ediciones Morata S. L.pág. 18). El currículo es un espacio de lucha y acuerdos entre corrientes distintas, entre sus participantes. Todo el saber es negociación, pero para negociar a un nivel tan importante como el humano, no tan sólo hay que tener en cuenta el objetivo y fin, sino también e incluso antes, hay que considerar los medios y recursos con los que se cuentan, el para qué, como señala Román y también el para quién, que planteará más adelante Morin, Maturana, entre otros teóricos críticos. Por eso la escuela se dedica constantemente a esta labor de ordenar el contenido en el currículo. Con los saberes que entran en juego en este ordenamiento, se produce una descontextualización del conocimiento. Lo saca del lugar donde se origina y lo enseña en un contexto creado especialmente para enseñar ese conocimiento. Tal es el caso, por ejemplo, de estudiar la anatomía de los animales; en vez de dirigir la clase en un espacio donde se encuentren con animales, se prefiere mantener en el espacio del aula y se teoriza con respecto al objeto de estudio. Se pierde el generar conocimiento a través del descubrimiento y la observación, y se recibe todo el saber desde el educador. Se comienza a hablar, así, del conocimiento escolar, que comienza a preponderar al lenguaje, pero en su sentido simplista y funcionalista, más que creador y transformador. A este nuevo tipo de conocimiento se le estructura de una nueva manera, se le separa en partes (lo que conocemos hoy como unidades de estudio), se le determina un tiempo (planificación), se le asigna premios y castigos (el aprobar y el reprobar), o sea, es disciplinario. Con el devenir de este proceso se crean sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar. Comienzan a aparecer los diplomas, cartón o papel que acredite que se sabe hacer o se tiene el conocimiento sobre algo; un papel comienza a hablar de los conocimientos que se tienen, quedando atrás la demostración desde el hacer. Con estos sistemas de acreditación se

establecen nexos con lo que se mueve fuera de la escuela y alrededor: oportunidades laborales, el sistema de financiamiento de dichas acreditaciones...

Para que todas estas ideas fueran integradas, o más bien, naturalizadas; resulta lógico para muchos intervenir desde la infancia. Pensadores ilustrados –como Locke, Condorcet, Voltaire y Rousseau- avanzaron en la construcción de la escuela como forma educativa por excelencia, se comprendió a la escuela como el fenómeno esencialmente humano y como “piedra de toque” de cambio social y de los procesos de superación o progreso individual y colectivo (Pineau, 1998). Para Kant, la educación es un fenómeno humano; proceso en el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura, y junto a los estipulados de Rousseau se entiende a la infancia como el periodo etario educativo por antonomasia. Mientras Rousseau hace hincapié en el valor de la infancia per se, reconociendo en ella etapas naturales a los cuales el contenido y la metodología deben adaptarse; Kant ve al niño como un hombre incompleto. Y es labor de la escuela “completar” a ese hombre.

“Educar es desarrollar la perfección inherente en la naturaleza humana [...] Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser [...] Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana [...] Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a las ideas de humanidad y su completo destino”

(Kant en Pineau, (p.35 y ss. 1998)

Más adelante, Durkheim entiende que esta acción de completar al hombre se efectúa desde lo social. La moral es la moral social. Por otro lado, ratifica el lugar del educador (adulto) y la del educando (ser todavía inmaduro en cuanto a lo social) al que se le debe enseñar este ser social y su moral. Para él, la educación se define como:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”

(Durkheim, 1984; en Pineau, 1998; p, 325)

Entre todas las miradas que se probaron en este laboratorio escolar, el liberalismo propuso varias ideas que terminaron integrándose a la función de la escuela. Para los liberales, el fin de la educación era constituir (por medio de las prácticas educativas) ciudadanos libres y portadores de derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía en los organismos electivos. En este sentido, la educación tenía un doble juego: derecho y obligaciones. El estado debía garantizar a los ciudadanos la práctica de sus derechos, pero a la vez era una obligación de los ciudadanos para con la sociedad: “Para exigir hay que también cumplir”.

Con esto, no se hizo más que hacer de la educación un problema de estado, tal como lo planteó también Durkheim, quien legitima al estado de ser quien decida qué se enseña y qué no. Así, se traslada desde “la educación es un proceso social” a “la educación debe ser estatal”. La educación, entonces, comenzó a ser un tema que debía legislarse, y como tal, el estado comenzó a expedir reglamentos, leyes, decretos, normas internacionales, pactos, etc.

Los liberales también aportaron a la educación la comprensión de ésta como acenso social, a partir de su función monopólica de dotación del capital cultural institucionalizado. Así se legitimó la desigualdad y la meritocracia. También abrió las puertas al nacionalismo y el sentimiento de adscribirse a él. Aportó la “Causa escolar” que ve a la escuela como la institución más evolucionada para transmitir la cultura válida ya que, a través de su disciplinamiento social, permitía el progreso y desarrollo ordenado de la humanidad. Esto llevó a incrementar la idea de que el deber de los ciudadanos con conocimiento (superiores) era someter a los inferiores, justificando así, el imperialismo: dominación de una potencia o nación superior por sobre otra inferior.

“La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental, y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos”.

(Pineau, 1998; p, 307)

En las primeras décadas del siglo XX, se estableció el reinado escolar (la validación académica y teórica del modelo) y su expansión global. Esta visión ha sido cuestionada durante todo el resto del siglo, pero no se ha cambiado en gran medida. La escuela, entonces, sigue siendo la mejor propuesta para educar entre todas las demás opciones (Ibid.).

Hay aquí nuevamente una propuesta rupturista que muestra una clara contrariedad con la idea de que la escuela tradicional pretendía formar a personas obedientes, pasivas y acopladas a la jerarquía y a la posición baja que ocupaban dentro de ésta, a fin de mantener, de manera intrínseca, el poder y la dominación entre los ilustrados. Esta corriente teórica crítica deja de manifiesto que el silencio y la casi inmovilidad que se exigía a los educandos

en las escuelas del siglo XIX no era más que un impedimento a la comunicación, al cambio e intercambio de posturas críticas y observadoras y un impedimento a la reflexión activa y al cambio. El lenguaje crea realidad, pero el lenguaje, por ser de naturaleza social, necesita de la interacción y relación de individuos; entonces, siguiendo con el planteamiento de Habermas y el proceso discursivo, tiene que haber una instancia de reflexión, debate y diálogo.

Desde la Pedagogía del Oprimido, que se adhiere a la pedagogía crítica de Paulo Freire, se establece como relación básica un oprimido y un opresor, y en la que se esgrime como solución el trabajo de encuentro colaborativo y dialogal. Considera que la función primordial de la educación es guiar el desarrollo de las personas hacia la libertad y la autonomía, para que estas puedan transformar su realidad y su entorno, participando activamente en ello. ¿Por qué plantea esto? Porque considera a la escuela como aparato ideológico del estado en el que se impone la hegemonía de las clases dominantes, delimitando el quehacer, la visión y hasta el destino de las personas de una sociedad. Esto se lleva a cabo a través de la transmisión de conocimientos guiados por un currículo previamente establecidos por el ente administrador de la escuela. Freire acuña el término “educación bancaria” para referirse a esa consideración de la escuela. Desde allí Freire propone, como varios autores de esta teoría crítica, que el comienzo de la transformación parte desde las instancias de comunicación con el otro y su propio entorno. La dialéctica es un concepto imprescindible en su propuesta, ya que el cambio, la libertad y la autonomía no se impulsan sin el conocimiento del entorno, de la realidad en la que la persona participa. En este planteamiento diverge con respecto a esta característica heredada desde la matriz eclesial de la escuela del que habla Pineau (1998), en la que la escuela se hermetiza con respecto al entorno en la que se encuentra, distanciándose de la realidad. Así mismo ocurre con la descontextualización del conocimiento en la que se relega la observación y el aprendizaje a través del hacer para destacar el conocimiento intelectual.

Con estas propuestas críticas se ha ampliado más la visión con respecto al quehacer pedagógico y el espacio para que continúe la reflexión, pero a pesar de todo, la escuela sigue manteniendo en sí un modelo fundamentalmente estable a través del tiempo desde su formación y transformación a lo que es hoy en día.

En la actualidad, Raúl Ortega se refiere a las dos corrientes educacionales que se contemplan en la actualidad:

“Desde el funcionalismo, el sistema escolar desarrolla principalmente estas cuatro funciones:

- Emancipa gradualmente al niño del apego inicial con la familia
- Inculca una serie de valores y conocimientos necesarios para la vida social
- Diferencia y jerarquiza a los estudiantes según su rendimiento
- Selecciona y distribuye los recursos humanos en la estructura de roles de la sociedad

Por su parte desde el utilitarismo económico y la teoría del capital humano, la educación debe entenderse casi estrictamente como un insumo del aparato productivo, especialmente capacitando y habilitando a las personas para entrar al mercado laboral en las mejores condiciones posibles. En estas teorías se enmarcan algunos de los postulados y sugerencias de instituciones supranacionales como CEPAL y UNESCO, los cuales ven el conocimiento, la información y la tecnología como el principal factor productivo del capitalismo actual, y, por ende, pilares del desarrollo y el crecimiento económico sustentable de un país.”

(R. Ortega, 2007, p, 3)

Ambas corrientes, si bien con diferencias, destacan la importancia de la educación en la sociedad teniendo como fin último el óptimo desarrollo dentro y para esta misma, funcionando como una especie de capacitación para el funcionamiento del sujeto en la estructura social predeterminada donde aparentemente ya estaría aprontándose a un rol en

particular en post del mejoramiento económico de un país. Más adelante se contempla además el planteamiento de un programa de la UNESCO denominado “educación durante toda la vida” que se basa en la capacitación del individuo en distintas etapas de la vida, estableciendo el estudio como medio único para “triunfar” y romper las brechas económicas a través de la inserción laboral.

Bajo estos conceptos, lo que ocurre es la reiteración de patrones sociales que, aunque permiten la capacitación de los individuos, mantienen la brecha social ya existente, replican y conciben como fin último la optimización del hombre en una estructura ya establecida, siendo el desarrollo de la persona en su integralidad obviado por completo, desplazando a espacios remotos conceptos como los valores, el autoconocimiento y la empatía o relación con el otro.

Más adelante Ortega plantea:

“...Podemos encontrar diversas interpretaciones teóricas sobre las funciones y característica que la educación juega en nuestra sociedad, cada una de ellas responde a diferentes tradiciones y autores, pero para poder comprender la complejidad del sistema educacional actual y los posibles conflictos que en él se mantienen y desarrollan, es necesario rescatar elementos de ambas vertientes, pues en la práctica completa de nuestro sistema escolar nos encontramos con influencia y tensión constantes de factores de desarrollo y control; cambio y reproducción de nuestra sociedad”

En definitiva, los factores que influyen en el desarrollo de un sistema, y más particularmente, de un individuo; son diversos y ciertamente no se basan simplemente en la capacitación para su inserción en el mercado laboral. En los discursos ya analizados se olvida un concepto fundamental; la sociedad se conforma con personas. Teniendo esto en cuenta se abre una diversidad de particularidades que enriquecen las relaciones humanas y amplían capacidad de desarrollo a través de la interacción de estas particularidades

tornando a la educación (y por ende a la conformación de la sociedad) en una red de interacciones complejas con mucho más que ofrecer a las personas que un buen status en la conformación social preestablecida.

2.2 La complejidad como elemento fundamental en las relaciones humanas

Si pensáramos por un momento en el devenir de la historia humana, nos maravillaremos de las distintas culturas que hasta ahora se conocen y de cómo esas culturas desarrollaron la vida propia; con sus características, su cosmovisión, sus símbolos y sus manifestaciones que dan cuenta hasta hoy en día de su existencia.

En muchas de estas culturas encontramos soluciones increíblemente complejas a problemas de su época para con el entorno, ya sean éstas de índole arquitectónico, tecnológico, científico y social. Sin duda cada una de esas culturas pudieron cimentar el futuro que ahora nosotros vivimos como presente; pero comprendamos algo: cuando nos referimos a esas culturas antiguas, lo hacemos refiriéndonos a un todo, aunque cada una de ellas haya desarrollado ciertas aristas principalmente: como el sistema de acueducto romano, el alto nivel de las matemáticas de los árabes, la tecnología de la civilización china y la literatura grecolatina, por ejemplo. Debemos siempre reconocer que esas aristas destacablemente desarrolladas llegaron a ser lo que son: una solución a los problemas del entorno, porque se desarrollaron simultánea y armónicamente con las otras aristas existentes. Desde nuestra época miramos hacia el pasado y lo percibimos como un todo.

Actualmente, en nuestra cultura occidental nos encontramos con una realidad un tanto distinta: nos enfrentamos al desafío de volver a comprendernos como un todo. Desde el siglo XVI, en que Descartes, con su discurso del método cambió la manera en que nos relacionamos con nuestro entorno, suscitó un cambio en el paradigma de la época, sentando las bases para uno nuevo: el paradigma cartesiano. Allí el conocimiento científico, la lógica

y la razón han sido ensalzados por sobre la emocionalidad; polarizando el mundo en dos partes: lógico e ilógico, racional y emocional, certeza e incertidumbre... Nuestra cultura se ha dicotomizado a un punto fragmentado y ha ido enfermando naturalmente la concepción de ser humano que tenemos y que creemos ser.

Una clara muestra de “enfermedad” en el ser, se hace evidente al comprender erróneamente esos dos polos a los que el ser humano mismo ha llegado. Resulta natural que quien niega la complejidad en la diversidad entienda equivocadamente, entonces, los dos únicos polos a los que ha llegado en su afán simplificador.

Es más, estos dos polos, únicos reconocidos por el hombre actual, se repelen entre sí. La razón ha sido situada por sobre la emocionalidad. La razón se ha visto separada y reforzada en esta separación por la ilusión de ser la única forma de comprender la realidad objetivamente, “tal como es” y a su vez, la mal ponderada emocionalidad es el polo que dificulta, obstruye y “distorsiona” la lectura de la realidad. Según René Descartes, se debe desconfiar de los sentidos y sentimientos y guiarse sólo con la lógica para poder dilucidar más exactamente qué es la realidad, que es lo que “de verdad” existe y cómo lo conocemos. En la actualidad la lógica y la razón siguen estando sobrevalorados en esta sociedad occidental, en desmedro de la emocionalidad, que es el aspecto que justamente contempla la esencia diversa y la posibilidad compleja del ser humano.

“Una doctrina que obedece a un modelo mecanicista y determinista para considerar el mundo no es racional sino racionalizadora. Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida, es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento, los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; saber que la mente humana no podrá ser omnisciente, que la realidad comporta misterio, no sólo es crítica sino autocrítica. Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias”.

(Avilés, p. 253, 2005)

La simplificación en la comprensión del mundo ha llevado al hombre a ordenar los quehaceres naturales, y como seres sociales que somos, los transmitimos a las nuevas generaciones. Además, como plantea Pineau (2009), la escuela sigue siendo la mejor propuesta para educar entre todas las demás opciones.

Esta escuela, que nos prepara para la vida, nos inculca los distintos usos del tiempo, a través del currículo. Como ya se ha hablado anteriormente, el contenido, que debe ser entregado en un tiempo determinado, ha sido simplificado y fragmentado para este fin. De este modo los saberes se han clasificado y desglosado para concebir el todo en partes para llegar directamente a la especialización del elemento particular, sin tener en cuenta los espacios generales, la complejidad desde el punto en que los elementos se sitúan en un contexto en donde interactúa con otros más, permitiendo que, a través de las interrelaciones entre los saberes, se nutra y complementa el mismo conocimiento entrelazado siempre con el resto de las áreas de “especialidad” (Morin, 1999).

El ser humano ha sometido los saberes a un reduccionismo que fragmenta la complejidad del conocimiento evitando entrelazar y retroalimentar los conocimientos de la vida. El medio de comprensión se ha mecanizado evitando la integralidad de los saberes y con esto, la del hombre.

Si nos vamos a las configuraciones sociales en la actualidad, parece un sistema en que se obvian las emociones y, efectivamente la razón es la que ordena y divide los saberes para su análisis, donde las estructuras sociales se repiten incansablemente sin espacios que permitan un cambio, provocando la sumisión desde que nacemos. Se nos impone un lenguaje, reglas y normas predeterminadas, con una enseñanza arbitraria en la escolaridad; donde se impone una cultura ya restringida y que se repite como una caja de espejos sin posibilidad de acceder a una alternativa. Se produce y reproduce un sistema que permite generar, no personas, sino piezas de un rompecabezas que sean productivos y útiles para la estructura (Bourdieu y Passeron, 1977). Sin embargo, estas afirmaciones limitan la esencia del hombre al accionar mecanizado y a la sumisión inconsciente, sin dar espacio a la misma emocionalidad y racionamiento que no serían efectivos de no ser guiados en un comienzo

por otras personas desde nuestro nacimiento, en cuanto a que el ser humano es un ser adaptable y que, sin un lenguaje, sin conocimientos predeterminados que sean proporcionados por otro, se mantendría en el estado inicial de nacimiento, en su primera etapa, llegando incluso, en la ausencia de estímulos, a morir (Spitz, 1952). En Chile también respalda esta teoría el doctor Eduardo Jaar, siquiatra y sicoanalista especialista en la siquis infantil, fundador de un centro de estudios de la temprana infancia (Ceti), que asesora gratuitamente al Hospital San José desde hace una década.

“La soledad que experimenta una guagua abandonada, a la que nadie toca ni arrulla en sus primeros meses de vida, tiene un impacto muy severo en su desarrollo síquico futuro: desde sufrir una depresión o un trastorno de personalidad hasta cuadros de autismo y comportamientos delictuales”

(García G. 2014, Rescatado 01 de Octubre de 2015, “Estas guaguas están muy solas” <http://www.paula.cl/reportaje/estas-guaguas-estan-muy-solas/>)

Si esta privación del afecto tiene consecuencias severas en un nivel inicial de la vida, ¿cómo repercutirá una enseñanza del mundo con la constante negación del aspecto emocional? Sumémosle a esto, no tan sólo la negación del afecto, sino también la competencia.

“La conducta social está fundada en la cooperación, no en la competencia. La competencia es constitutivamente antisocial, porque como fenómeno consiste en la negación del otro. No existe la "sana competencia", porque la negación del otro implica la negación de sí mismo al pretender que se valida lo que se niega”

(Ecovisiones.cl, Maturana, H. “Biología del fenómeno social”, 2015, Rescatado el 12 de septiembre de 2015)

<http://www.ecovisiones.cl/metavisiones/Pensadores/maturana/reflexiones.htm>

La competencia segrega. Cuando se niega al otro, se niega a uno mismo, completándose la fragmentación del ser humano, desde lo más íntimo a lo más macro en su sentido social. Esta división en lo social es clara cuando somos testigos de la desigualdad y el conocimiento, o la privación de éste, es una gran herramienta utilizada para sembrar desigualdad. Si bien es cierto, esta estructura social se replica en los colegios, y sin duda posee falencias en cuanto a la desigualdad de conocimientos en relación a las clases sociales y la forma en que este conocimiento se entrega, es preciso entender que sin las herramientas que este mismo proporciona, como los conocimientos básicos de leer y escribir o el desarrollo de la capacidad de análisis que más adelante nos permita cuestionar cuales son efectivamente las problemáticas existentes dentro del mismo sistemas, no seríamos seres sociales, sino autómatas. (Subirats en Bourdieu y Passeron, 1977)

“Existe un cúmulo de mecanismos de control social destinados a presionar a las personas para el desempeño adecuado de los roles y pautas de comportamiento valorados por un grupo o sociedad.... Sin embargo, la misma sociedad cuenta con espacios más o menos abiertos de desviación normativa en que las personas se salen de lo normado y, por ende, se vuelven rebeldes para dicha sociedad. En este caso, la sociedad asume un cierto riesgo en cuanto acepta un margen de varianza normativa que, bajo ciertas condiciones de racionalidad y argumentación, pueden transformarse en valiosos mecanismos de reproducción social menos adaptativos y más creativos.”

(Bazán et al. 2000, pág. 2)

En la cita anterior, los autores plantean la existencia de espacios de “rebeldía” que permiten lograr cambios en el sistema social, espacios de conflictos que aporten a una “sociedad menos reproductiva y más creativa”, para la humanización de los procesos y el mejoramiento de la misma a través del cambio. Además, plantean la valoración del cambio en relación a la realidad en la que se encuentre el sujeto, al contexto social y a su propia complejidad.

Así, podemos comprender que, como plantea Morin, la simplificación de los saberes, lejos de aportar a su especialización y entendimiento, segrega el conocimiento y lo vuelve vacío. Por otra parte, la complejidad de los saberes va intrínsecamente ligada a la comprensión desde el lenguaje y los saberes previos que es, precisamente, en la relación con el otro y en la interacción donde se desarrolla y se logra la integralidad que, como plantean Bourdieu y Passeron, la sociedad y sus saberes se encuentran enmarcadas en un sistema impuesto, mecanizado y reproductivo Pero, según Subirats (en Bordieu y Passeron, 1977), posee “espacios de anomalía” donde aparecen (precisamente gracias a estos saberes previos, como el lenguaje) personajes como estos mismos pensadores que analizan y encuentran las falencias dentro del sistema lo cual permite desde este punto, comprender la complejidad de los saberes y utilizarlos para salir del letargo mecanizado, salir del conformismo como estipula Bazán, y dar un paso a la rebeldía para lograr un cambio que repercuta a nivel individual y social para conseguir un bien común.

Con respecto a la escuela, donde el individuo se prepara para la vida, el aula es el espacio físico donde se reúnen realidades diferentes, con distintas experiencias y formas de ser. Las personas van formando su subjetividad con respecto a la concepción e interpretación de la realidad y de los hechos, pues como plantea la psicología en cuanto a la adolescencia, son variados los factores que influyen en el desarrollo de la personalidad, el encuentro y valoración del sujeto como ser individual (Marquez L. y Phillippi A. 1995). Son aspectos decisivos en este configurarse como persona. Así la realidad existente en el colegio entrega al estudiante un contexto donde se desenvuelve y desarrolla dentro de determinados márgenes, reglas y normas formal e informalmente establecidas.

Dubet y Martuccelli (1998) plantean la complejidad en el aula, analizando en su estudio, variados factores que influyen en las relaciones sociales con los diferentes participantes dentro del sistema escolar. El colegio es concebido con sus propios patrones de comportamiento, entre los distintos estamentos que lo conforman e incluso entre pares.

“La socialización prima sobre la subjetivación que no emerge más que de manera puntual, bajo la forma de rechazo”.

(Weis, 2000 en revista mexicana de investigación educativa vol.5 n°10)

El lenguaje verbal y no verbal se configura en la medida que cada individuo cumple un rol dentro de cada grupo, respondiendo a las exigencias sociales, principalmente sobre los patrones de comportamientos que se esperan de esa persona, que los autores (Dubet y Martuccelli) denominan “rostro hipócrita”. De este modo, muchas veces la particularidad de cada individuo se ve forzada a ocultarse, siguiendo simplemente el estereotipo al que se le ajusta debido a la presión social y el temor a ser rechazados. Paralelamente en el proceso se desarrolla la “autonomía del juicio”, aunque siempre sopesada a la moralidad de los pares en conjunto sobre la moralidad propia.

“El mecanismo de la ultracompensación lleva al adolescente a negar o afirmar tanto más categóricamente las cosas cuanto más acentuada sea su sensación de inferioridad frente a los adultos”.

(P.J.Ruiz,2013 Pág. 17).

Los adolescentes se desenvuelven siempre en post de su posición en la sociedad, manejando sus tiempos y estableciendo prioridades académicas. “Cuando la confusión de las esferas de justicia alcanza el dominio personal, las relaciones son extremadamente vivas” (Dubet y Martuccelli; 1998). El comportamiento de los estudiantes en el colegio repercute en su vida familiar y social.

“Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos. Estos aprendizajes que no aparecen “declarados” en los proyectos curriculares oficiales los denominó “Curriculum oculto”

(Jackson, 1968)

El autor plantea su perspectiva a través de la experiencia de observación de la sala de clases, el estudio de lo cotidiano y reiterativo fue lo que permitió entender esta relación constante y compleja en la sala de clases: los detalles en la adaptabilidad de estudiantes y profesor, las convenciones a las que se adoptan para permitir la interacción y la dinámica de grupo que, a través de la cotidianeidad se desenvuelven interactuando en el aspecto valórico, moral, colaborativo y relacional que se desarrolla paralelamente al currículum oficial y en contraposición de este.

De este modo, las relaciones complejas son una experiencia más dentro del aula que debe ser aprobada, en cuanto al comportamiento y el desarrollo de aspectos que influyen en las relaciones humanas; como la paciencia, el respeto, la perseverancia entre otros, son necesarios e intrínseco en la interacción social.

En definitiva, es la experiencia dentro de las aulas, planteadas por Martuccelli, Dubet (1998) y Jackson (1978) una relación compleja de interacciones múltiples que tanto estudiantes como profesores experimentan a diario, construyen una cultura que se sostiene sobre cimientos propios y se reproduce en el tiempo determinando al colegio no sólo como un espacio de aprendizaje de conocimientos tradicionales, sino también, y principalmente del aprendizaje de interacción y comportamiento dentro de una estructura social.

El proceso de interrelación entre distintos miembros de un establecimiento educacional o convivencia escolar, involucra a los distintos agentes participativos, como los distintos estamentos, formando una construcción colectiva de sus miembros. Pero es necesario entender que “no son sólo los factores que se involucran los importantes, sino de qué manera se abordan y, en este caso, interactúan entre sí” (Quezada y Canessa, 2008, pág. 105). Las personas, a través de sus relaciones, forman interacciones que producen estructuras jerarquizadas que comprenden una relación compleja de convivencia, tendiendo así a la verticalización de aprendizaje. Esta relación predeterminada socialmente distancia a los participantes, formando una polarización del estudiante en cuanto se involucran las emociones en la relación con los profesores. Es muy común encontrar a un estudiante que posea un sentimiento de frustración o rechazo ante determinados contenidos por el solo hecho de tener una mala relación con el profesor y viceversa (Quezada y Canessa, 2008), sin embargo este aspecto emocional no es validado como una realidad que pudiese ocurrir y ser comprendida por el entorno, sino más bien se etiqueta dentro de las falencias del estudiante, sin tomar a las emociones como un factor que efectivamente pudo estar presente dentro de la asimilación de la misma. Ante esta realidad un estudiante se puede ver menoscabado, e incluso, absorber su falta de maestría en la asignatura por la asociación de la actual sociedad donde se asevera que la responsabilidad de lo que te ocurra es solo tuya (Bazán, 2000). Pero ¿habrá algún mecanismo que permita a esa persona entender lo que le ocurre y cambiar su propia realidad?

Pues sí. En la medida en que volvamos a comprendernos como seres diversos y, por ende, complejos; estaremos más prestos a interactuar y a retomar el sentido social en su sentido más esencial: el encuentro con el otro. “...estoy seguro que todos los lectores saben que la naturaleza íntima del fenómeno social humano está en la aceptación y respeto por el otro que está en el centro del amor como fundamento biológico de lo social.” (Maturana, 2015)

Sin duda, este es el punto de partida para el diálogo, la reflexión y la integración social, y así prontamente veremos cómo se materializan las teorías inclusivas de los exponentes citados de la teoría crítica y de la teoría de la complejidad.

"Yo soy quien soy, es decir, yo mismo; y al mismo tiempo soy todo el mundo, soy toda la gente que he conocido... Yo soy la humanidad"

(Edgar Morin, 2015)

2.3 Teatro foro

2.3.1 Augusto Boal:

Nacido el 23 de marzo de 1931, en Río de Janeiro, Brasil. Este dramaturgo, director, actor y pedagogo teatral se embarcó en un viaje hacia Estados Unidos para iniciar sus estudios de Ingeniería Química (más que todo por ceder ante la presión paterna de seguir una carrera tradicional y valiosa), pero una vez en suelos norteamericanos, al poco tiempo de llegar a la universidad, comienza a faltar a sus clases formales y se introduce en las clases de la carrera de teatro. Finalmente abandona por completo la carrera de ingeniería química y oficialmente termina sus estudios teatrales. En 1956 regresa a Brasil, donde profundiza lo aprendido relacionado al estudio de técnicas teatrales y al desarrollo de varias obras que denuncian la explotación y el abuso que sufre el pueblo obrero por las esferas de poder, participando y dirigiendo. En 1970 crea el “teatro periodístico” que tomaba las noticias contingentes y las representaba.

"No somos pobres víctimas, sino soldados que perdimos una batalla, que nos vimos obligados a replegarnos fuera de nuestros países. Seguimos viviendo, seguimos trabajando, mostraremos que estamos vivos". Estas fueron las declaraciones de Boal en el diario “Le monde” estando exiliado en Francia el año 1971 después de haber sido torturado durante la dictadura en Brasil. Posteriormente se asienta en Argentina y viaja por Latinoamérica dando conferencias y montando obras con las personas de cada lugar, siempre en tono de denuncia. Es también durante esta época cuando experimenta el teatro invisible. En 1979 funda en París "Centro de Teatro del Oprimido". En 1986 vuelve a Brasil y crea el Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro. Siendo concejal en 1993, deja su aporte con el proyecto de teatro legislativo donde busca transformar al elector en legislador. El año 2000 intensifica su trabajo en las cárceles de Sao Paulo y muere el 2 de mayo de 2009.

Boal trabajó con actores, obreros, indígenas, católicos, protestantes, es decir, con personas con diferentes pensamientos, estudios, tipos de vida y que muchas veces se encontraban en desacuerdo, pero partía desde la base de que todos eran seres humanos con

cosas en común, con familias, con los mismos problemas y que en definitiva podían relacionarse unos con otros y apoyarse en la lucha contra las fuerzas opresoras

2.3.2 Teatro del oprimido:

El Teatro del Oprimido nace en un contexto de dictaduras militares en Latinoamérica con el fin de luchar contra éstas, y es precisamente la situación de opresión la que Boal busca evidenciar a través de las técnicas teatrales con las que aborda los conflictos y su resolución. Boal sienta sus bases teatrales sobre los conflictos cotidianos, basándose, además, en la premisa de que las personas son actores en tanto actúan, se sitúan en un espacio donde ocurre la acción y espectadores que observan al resto de los actores y sus propias vidas. Al trabajar con temáticas cotidianas de los participantes -estando estos enterados o no de su participación (teatro invisible)- el teatro desencadena una reflexión y una identificación de la propia experiencia con la escena, que repercute en el despertar de la inquietud por transformar la escena (Boal 1979).

En el exilio, Boal recorre distintos países de Europa: Estocolmo, Francia entre otros. En estos países, además de en Latinoamérica (Argentina y Chile, entre otros) es donde descubre y desarrolla sus distintas técnicas del teatro del oprimido tales como:

- **Teatro imagen:** La creación de escenas sin la palabra, a través del cuerpo y objetos, les permitían a los participantes discutir distintos temas de interés común pensando y luego expresándose a través de las imágenes, permitiendo que los espect-actores modifiquen las imágenes o estatuas si no están de acuerdo con ellas.
- **Teatro invisible:** Partiendo desde un texto predeterminado que en la experiencia se modificará acorde a las circunstancias, los actores con sus personajes actúan entre personas que no saben que están siendo espect-actores, pues la obra se emplaza en espacios públicos haciendo partícipes, siempre de un tema de interés común, a las personas que allí se encuentren, defendiendo sus propias posturas dentro de la acción que ellos viven como real.

- **Teatro periódico:** “Revela imágenes del silencio”. Fue creado en respuesta a la censura de las noticias vividas en la época de la dictadura a principios de los 70’s. Se construye una pequeña escena teatral desde noticias de los medios de prensa y se representa sin la censura a la que eran sometidas (<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-jornal/>).
- **Arcoíris del deseo:** Técnica en la que el protagonista presenta imágenes de sus deseos que luego otros personifican para luego interpretar con plena conciencia los matices de las emociones.

“El teatro es conflicto, lucha, movimiento, transformación y no simple exhibición de estados del alma. Es verbo y no simple adjetivo” (Boal 1979. p. 121).

Es así como, a través de las distintas técnicas concebidas, se hace posible comprender la situación de opresión en la que se encuentran distintos grupos de personas y de qué manera éstas pueden ser partícipes de la transformación desde sus propias transformaciones. “El Teatro del Oprimido ofrece a cada uno el método estético para analizar su pasado, en el contexto de su presente, y para poder inventar su futuro, sin esperar por él” (Boal, 1974. Valle, A.). Cuestionar la mecanización de las acciones, sacarlos de la pasividad e impulsarles a despertar un lenguaje dormido en ellos -que es la expresión del teatro- potencia la incidencia en sus propias vidas. El teatro del oprimido es, finalmente, un ensayo para enfrentar la vida real de manera consiente y transformadora que permita la construcción de la historia.

2.3.3.- Teatro foro:

“El ser humano es una unidad, un todo indivisible. Los científicos han demostrado que la estructura física y la psíquica están totalmente ligadas. El trabajo de Stanislavski sobre las acciones físicas apunta también en ese sentido: ideas, emociones y sensaciones están indisolublemente entrelazadas. Un movimiento corporal es un pensamiento. Un pensamiento también se expresa corporalmente.”

(Boal 2002, pag. 115)

Boal plantea la integralidad que existe entre conocimiento y cuerpo, entendiendo que el cuerpo, la emoción y el sentimiento son uno solo como una configuración y que una modificación o cambio en ellas, repercute inevitablemente en la integralidad del ser. De este modo “cada actividad humana...es sumamente compleja y los sentidos son capaces de seleccionar; aunque capten todas las sensaciones, las presentan a la conciencia según cierta jerarquía y una determinada estructura.” (Boal 2002. Pág. 104). Cuando una persona es sometida a los mismos estímulos en su cotidianidad, las respuestas del sujeto se mecanizan condicionando al cuerpo a escoger, dentro de una gran gama de respuestas, siempre la misma.

Así, Boal destaca que el ser humano se adapta integrando las respuestas a un mecanismo reiterativo, introduciéndose en un quehacer mecanizado que dificulta el análisis de cada situación, viviendo finalmente por inercia, ignorando el estado en que se encuentra y la gama de posibilidades que maneja al momento de reaccionar. Un ejemplo claro de lo anteriormente mencionado es de que manera suelen reaccionar las masas ante una injusticia: paros, huelgas y sindicatos tornando lo que, en un comienzo era novedoso y reaccionario en la respuesta predecible que mantiene pugnas y antagonismos como suele suceder en la estructura social piramidal ya establecida logrando cambios y mejoras, pero nunca a nivel de brechas sociales que siguen siendo estáticas y muy distantes.

“[...] Y todo el teatro del oprimido empieza con luchas concretas que se dan dentro de las situaciones concretas de Brasil en este momento. En este momento, a finales de los 60’s hay una dictadura militar contra la cual varios artistas, incluido mi padre, van a intentar luchar contra esta dictadura, van a intentar reestablecer la democracia y lo que ellos utilizan primero es lo que ellos saben hacer. En el caso de mi padre, de su grupo, el Teatro Arena, es el teatro [...] Y todo el teatro del oprimido es un intento para no hacer más eso, para no más decirle a la gente: “este es el problema y esta la solución”, es hacer que la gente se apodere de la expresión teatral para poder quebrar el monopolio del discurso, que toda la gente pueda hablar. Entonces la idea no es más enseñarle a la gente, la idea es abrir el espacio en donde entender la emergencia de la gente y pueda ser manifestada” (Boal, Julián, Video 2010)

El Teatro Foro es una de las metodologías del Teatro del Oprimido y es una de las más utilizadas en el globo. Nace, efectivamente, como una necesidad de responder ante una situación de conflicto saliendo de lo cotidiano, permitiendo el análisis de una situación desde los mismos protagonistas, potenciando la resolución de un conflicto desde la relación de las intersubjetividades.

Esta técnica puede ser utilizada en cualquier tipo de obras, ya sea en las escritas por un dramaturgo o de creación colectiva. La metodología del Teatro Foro se conforma de ejercicios, juegos y técnicas de Teatro Imagen, previos a la intervención propia de esta metodología. El Teatro Foro nació en una presentación de Boal, en 1973, Perú, cuando se llevó a cabo un proyecto de alfabetización integral a través de las artes escénicas introduciendo la dramaturgia simultánea. En plena presentación del grupo, una de las espectadoras del público no estaba de acuerdo con la actuación de la actriz frente a una problemática de la cotidianidad y pidió a Boal intervenir y actuar ella misma la escena. En ese momento, Boal comprendió que lo que hizo esa mujer era una “revolución”, puesto que

el público ya no necesitaba a los actores que los representaran, sino que ellos mismos podían sacar la voz y representarla en el escenario. Así surgió por azar la figura del espect-actor. Más adelante surgió el rol del Comodín, quien se encarga de mediar la intervención de los espect-actores y también guía el trabajo que se realiza desde la reflexión que surge en la intervención.

Para comenzar, el Teatro Foro es como una lucha o juego y como tal tiene sus reglas (reglas que fueron descubiertas, no inventadas), que pueden modificarse, pero siempre existirán. El Comodín (o mediador) explica estas reglas de la metodología: La más importante es que los espectadores pueden parar la escena cuando gusten y manifestar su propuesta actuándola. La participación del espect-actor es libre, en cuanto a que no está limitado al género del personaje a representar o a la edad ni estrato social al que pertenezca; en fin, lo que importa es ocupar el rol y manifestar la propuesta.

“El Teatro Foro era muy sencillo y claro: un Protagonista Oprimido, que sabe lo que quiere, frente a un enemigo brutal, un Opressor, que coarta sus deseos. El Foro era la búsqueda de alternativas para tratar de encontrar soluciones concretas, puesto que todo lo demás ya estaba claro y era aceptado como verdad”

(Boal 1979, p.17-18.)

En un comienzo, las intervenciones no se limitaban a un lugar ni número de espect-actores. En varias ocasiones se realizaban las representaciones de los conflictos en plazas públicas donde los espectadores tomaban el rol de actores y quienes se identificaban con el rol de oprimido sacaban la voz sintiendo apoyo en quienes se encontraban en su misma situación.

“Me pareció sensacional, y a todas mis amigas les encantó la interpretación de mi hija. Todas me dijeron que en sus casas las cosas ocurren de la misma manera. Los problemas son los

mismos. Y una de ellas dijo que deberíamos buscar soluciones juntas.”

(Boal 2002, p. 95)

La metodología propuesta por Boal para el Teatro Foro consta de las siguientes partes:

1era Fase: PRECALENTAMIENTO.

La técnica comienza con ejercicios, juegos y técnicas del Teatro Imagen para desarrollar el clima de trabajo, la disposición de los participantes y para identificar las problemáticas que éstos vivencian. Una vez que el Comodín tiene claras las problemáticas a tratar, se habla de éstas y los participantes eligen grupalmente el tema que más les interesa abordar y se comienza con la representación.

2da Fase: REPRESENTACIÓN.

La representación comienza. En esta fase el primer objetivo es identificar los roles de opresión. Quién o qué es el Opressor y quién el Oprimido. No siempre el opresor es una persona, muchas veces puede adjudicarse este rol a una institución, un acuerdo, una ley, etc. Durante la representación se pretende que los espect-actores paren la escena y procedan a manifestar sus propuestas. Esto ocurrirá cuantas veces sea necesario, con tal de que todos los que tengan algo que decir, no lo digan, sino que lo actúen. El Comodín guiará y ordenará las intervenciones.

3era Fase: FORO.

En esta última fase se procede al foro mismo. Se entabla una instancia para compartir las impresiones, aprendizajes y los puntos importantes que se dieron para la solución del

conflicto. El efecto deseado “es el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas” (Boal, 1979. Pág. 68)

Esta metodología se ha ocupado en muchos países del mundo. El principal está en Brasil, Río de Janeiro. Actualmente es Julian Boal (hijo) quien sigue sus teorías desde Brasil. Se han formado en varios de ellos CTO o GTO (Centro o Grupo de Teatro del Oprimido). La ITOO (International Theatre of the Oppressed Organisation) reúne a todos los grupos que trabajan con el Teatro del oprimido.

Los temas que suelen tratarse con mayor frecuencia por intermedio del teatro foro son:

- Prevención de Drogas.
- Embarazo en la adolescencia y prevención del ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual).
- Protección del medio ambiente.
- Compulsión al suicidio.
- Violencia intra-familiar
- Discriminación (racial, religiosa, económica y sexual)

“Cuando empecé a trabajar con participantes procedentes de diferentes regiones de Perú, Colombia, México y otros países latinoamericanos, gente de muy distintas culturas, que hablaba en distintos idiomas, utilizamos el español para comunicarnos a pesar de que no era la lengua materna de ninguno de nosotros. Si utilizo la palabra portuguesa *mae* (madre) me refiero exclusivamente a mi madre, mientras que en cualquier otro idioma aludo a las madres en general; cada palabra tiene muchos significados. No hablábamos de la misma madre cuando lo decíamos en español; lo mismo sucedía con otras palabras como

familia, amistad o hermano. No debemos olvidar que las palabras son sólo un medio para comunicar intenciones, emociones, recuerdos, ideas, y éstos no son necesariamente los mismos para todos: *lo que se dice no es lo mismo que lo que se oye.* Las palabras no existen en la naturaleza, no surgieron como los árboles o las flores: han sido inventadas por hombres y mujeres; es importante, por tanto, entender que los inventores de las palabras vivieron en situaciones sociales concretas distintas a las nuestras, que tal vez ya no existen.” (Boal, 2002, p. 241)

El contexto en que se configura el lenguaje de cada persona es sumamente importante pues, como plantea Boal, el concepto de una palabra en particular significa, del modo más íntimo, diferentes cosas según la significancia del contexto en que las palabras se “cargan” emocionalmente. Es así como las situaciones completas que se ven representadas, a pesar de tener distintas significancias para las personas, a pesar de venir de contextos distintos, muchas veces coinciden en un punto donde existe la identificación con el otro y desde esa misma emoción, a través de las representaciones de las situaciones particulares, se logra suspender la emoción y analizar por qué ésta se suscita así y de qué manera la modificación de las propias acciones permiten cambiar los hechos y de este modo tener una mirada más amplia de distintas resoluciones más óptimas que puedan existir para un mismo conflicto. Se logra identificar el rol del opresor y del oprimido y precisamente concientizar el lugar que se ocupa dentro de la situación. Así, la modificación de la acción de los mismos espect-actores provoca el empoderamiento de las personas otorgándoles la opción de cambiar el rumbo de una acción nacida desde el apoyo grupal que permite el desarrollo creativo para llegar a otros caminos de abordar las situaciones.

En una de las intervenciones realizadas por Boal en la plaza central de un pueblo logró que las mujeres entre el público revelaran problemas que solían callar además de darse cuenta de que era un problema que gran parte de ellas tenía. Al saber que había más personas con sus mismos problemas encontraron un apoyo.

Después de todo lo investigado para esta tesis, el Teatro Foro nos parece una herramienta bastante idónea para desarrollar la mirada compleja sobre el conflicto y sobre las situaciones cotidianas que nos envuelven día a día; ya que retoma y valida las interacciones interpersonales para el desarrollo y la creación de comunidades sociales y colaborativas. Esto no puede darse si se nos inculca el quedarnos cada uno parado desde nuestra esquina como táctica para vivir en sociedad, donde una de las posibilidades de relacionarnos con el otro sea desde la competencia y la fragmentación.

Si la escuela nos prepara para la vida, vida compleja y conectada hasta en sus divergencias, ¿por qué se nos inculca, con el ejemplo y/o la imposición, a dividir lo indivisible?

“Las mentes formadas por los discípulos pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes, tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción global conduce al debilitamiento de la responsabilidad y al debilitamiento de la solidaridad, mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica desune y compartimenta los saberes haciendo más difícil su contextualización”.

(Avilés, 2005; p, 226)

Entonces, nuestra misión sería buscar herramientas y métodos que nos permitan volver a la contextualización y a religar los saberes, las ideas y las percepciones para unificar a las personas desde su interés en lo humano y ya no en lo material. Podríamos tomar el método cartesiano, bastante presente hoy en día y darle un sentido humano, ya no vislumbrar como objetivo la abundancia material y/o el éxito en este aspecto, sino ocupar esa estructura y llenarla con visión de comunidad. Así el objetivo se centraría en lo humano y ya teniendo como base esta prioridad, todas las redes y las formas que hemos criticado, tal vez nos sirvan en su forma, con un nuevo y más importante contenido.

Capítulo III
Marco metodológico

El método utilizado para esta investigación, es el cualitativo pues se basa en la experiencia particular de un curso de enseñanza media que se observó en la intervención realizada con Teatro Foro. No se pretende observar resultados a largo plazo, sino más bien determinar de qué manera impacta la experiencia in situ, la reacción de los estudiantes, sus comportamientos en relación a la experiencia en particular, direccionando su visión del conflicto hacia una un poco más amplia y compleja a través de las representaciones de sus propias experiencias y sus distintas formas de resolución a través del teatro foro.

“Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos, están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definición de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas.”

(Taylor y Bogdan 1987, p. 25)

Para lograr esta investigación se utilizaron herramientas de la entrevista semiestructurada (a jefe de UTP y profesor jefe), además de las notas de campo obtenidas en las intervenciones de Teatro Foro, realizado con dos grupos de enseñanza media. La muestra de estudiantes con que se trabajó es de carácter aleatorio pues no hubo mayores reparos en el grupo a intervenir, entendiendo que el conflicto se encuentra presente en cualquier relación humana que exista y que el Teatro Foro puede aplicarse a cualquier grupo.

Basándonos en el paradigma interpretativo, nuestra investigación da importancia a cada realidad desde lo social y, comprendiendo la relevancia de la particularidad a través de la intervención con Teatro Foro, la observación efectivamente influye sobre los participantes (mediadores que además son los investigadores y estudiantes que son el objeto de estudio) poniéndolos en un escenario extra cotidiano para analizar situaciones de su propio cotidiano (Briones, 1995).

En este caso hubo una “investigación manifiesta” pues se pidió permiso e informó al jefe de UTP (autoridad mayor en ese momento dentro del establecimiento) las intenciones de la intervención y las actividades que se realizarían con la muestra, en este caso, estudiantes del segundo año del colegio Wunman, de la comuna de Santiago (Taylor y Bogdan 1987). Aunque no hubo una descripción detallada de lo que trataría la intervención, el jefe de UTP se mostró dispuesto a cooperar con nosotras argumentando que cualquier tipo de investigación de este tipo podía ayudar a los chicos a relacionarse aún mejor. En la entrevista semiestructurada que se realizó al jefe de UTP, se utilizó una grabadora que, aunque Taylor y Bogdan plantean que predispone al entrevistado a la tensión y a la conciencia de que sus palabras serán evaluadas, no fue el caso, ya que el entrevistado incluso olvidó la grabadora, contestó llamadas telefónicas y se produjo una conversación distendida, aunque guiada por las preguntas para tratar los temas que se deseaban, siendo éstas planteadas dentro de una estructura de conversación, realizando preguntas acorde a la conversación lo permitía.

Las notas de campo que se realizaron de las intervenciones fueron detalladas, pues en esta investigación son los detalles del comportamiento de los estudiantes las que proporcionarían el material de estudio.

Con toda la recopilación de datos se realizó una sistematización para el posterior análisis de los resultados, realizando una acción investigativa comprensiva- crítica pues, a través de la observación participante se clasificaron los principales datos de comportamientos y acciones de los estudiantes, los que fueron analizados en relación a las bases teóricas y prácticas de distintos autores que respaldan datos que ciertamente se replican en las muestras escogidas en la intervención y su posterior desglose en este estudio.

Capítulo IV

Desarrollo

El análisis de los datos se realizó a partir de la construcción de categorías que engloban las principales ideas que se registran en las notas de campo sustraídas de dos intervenciones de teatro-foro que se realizaron en el Colegio Wunman. La primera intervención se llevó a cabo en el segundo semestre del 2011 al 1° Medio. La segunda intervención también se realizó en el segundo semestre, pero del año 2014 al 2do medio. En estas intervenciones el objetivo era tratar los conflictos dentro del aula y que de eso surgiera la conciencia de participación directa o indirecta en ellos.

Las categorías se conformaron a partir del Marco teórico, y en coherencia con la intervención a través del teatro del Oprimido, se agruparon las conductas registradas en la representación de Teatro Foro, en las categorías de OPRESOR Y OPRIMIDO.

En cuanto al espacio físico en que se realizaron las intervenciones, y que se considera relevante para comprender el contexto de los y las estudiantes, las salas del colegio eran pequeñas y tenían la siguiente distribución: en el tercio principal de la sala se encontraba la mesa del profesor y detrás de éste, el pizarrón adosado a la pared. En los dos tercios restantes, las mesas de los estudiantes estaban dispuestas en dos filas y todas ellas miraban hacia el tercio principal. Esta distribución respeta la convención clásica de sala de clases, convención presente en la mayoría de las escuelas del país y desde los inicios de la educación formal. Esta distribución sitúa a estudiantes y a profesores en concordancia con su posición dentro de la relación vertical jerárquica entre ellos y también sigue otorgando al profesor el control sobre los estudiantes. El profesor, desde su lugar privilegiado puede observar sus movimientos y hasta sus gestualidades, en cambio los estudiantes, a excepción de los que ocupan las primeras mesas, ven las nuca de sus compañeros y al profesor en un plano abierto. Como plantea Pineau (1998) cuando habla de los dispositivos disciplinarios, esta disposición no hace más que centrar la atención en quien entrega el conocimiento (el profesor), ya sea en lo que expone en el pizarrón o en lo que hable durante la clase, coartando también la interacción entre los estudiantes, comprendiéndose ésta innecesaria en el proceso de aprendizaje. El dar la espalda simboliza restringir la comunicación y para los estudiantes, esta incomunicación entre ellos es impuesta, siendo así más fácil controlar sus cuerpos dóciles; cuerpos privados de movimiento, con una dirección focal impuesta, obligando a mantener un estado pasivo y silencioso con el fin de nutrir el desarrollo

intelectual. Estos dispositivos disciplinarios, que se basan mayoritariamente en prohibiciones, ayudan a que se efectúe la comunicación unidireccional con el profesor y bloquea la comunicación colateral entre los estudiantes, restringiendo así la interacción entre ellos al espacio exterior de la sala de clases.

Por otro lado...

“Los programas de formación de docentes, por lo demás, suelen ir más por el lado funcionalista que por el lado del conflicto, de modo que las nociones de anomia, desviación o patología social terminan por sesgar la idea de cambio. En los hechos, operamos estando todos de acuerdo sobre lo bueno que es cambiar, lo importante que es promover una educación pro-cambio y suponiendo que todos vemos lo mismo frente a las cosas, las ideas o los fenómenos asociados al cambio”.

(Bazán, González y Vidal, 2000)

Bazán (2000), cuando habla sobre los paradigmas en educación, en base a los planteamientos de Kuhn (1962), dice que se da una coexistencia entre el paradigma conductista y el constructivista en el quehacer pedagógico y que si bien, en el último tiempo ha habido una tendencia integradora hacia el cambio, no se trata sino de una postura simplista y superficial ya que en el verdadero quehacer pedagógico se mantiene inconscientemente las normas, reglas y objetivos tradicionales de reproducción, en otras palabras, lo que se transmite es lo contrario al cambio, o sea, normas y deberes que seguir, comportamientos que actuar y saberes que integrar en base a una especie de receta con sus tiempos y tramos definidos, que al final se perpetúan en el tiempo, siendo esto lo esencial para evitar los cambios. Se comienza a experimentar el fenómeno de adoctrinamiento y/o de reproducción... de los que habla Bernstein (1988) en su teoría sobre el fenómeno de doble distorsión, en los cuales establece que en la primera distorsión son los intereses de las clases dominantes las que son perpetuadas en el ejercicio cotidiano de la enseñanza, siendo la segunda distorsión la deslegitimación de la creación e idiosincrasia de los dominados,

desvalorizando sus manifestaciones culturales. Ante esto surge una reacción, que podríamos llamar inconsciente, en la que los adoctrinados van disociándose y, de alguna manera, desarrollando distintos comportamientos para estar dentro y fuera de la sala de clases. Desde un comienzo esto podría ser entendido como prudencia o adaptación a las situaciones/circunstancias en las que se encuentran los estudiantes, pero la diferencia es que el comportamiento dentro de clases corresponde a una reacción de desvinculación hacia la labor pedagógica y a lo que ésta le exige. No hay una incumbencia mayor ni personal y es más, se desarrolla una actitud pasiva frente a todo lo que se vive, se recibe y se desarrolla dentro de la sala de clases, o también puede generarse una reacción de rechazo (existen casos en los que este rechazo suele manifestarse con una carga emocional de ira y la sensación de ser pasado a llevar). Esta actitud pasiva queda evidenciada en ambas intervenciones. (Ver anexo 4, el punto 1.1.a y 1.2.a) En esta circunstancia de ver a personas adultas que no conocen, que son admitidas por el profesor, acciona en ellos el comportamiento, ya adquirido, de pasividad “respetuosa”, pero esta actitud no parte desde ellos de manera consciente, sino que parte desde la repetición. En la 1era intervención (anexo 2, 1.1.a y el recuadro: Imagen del Opressor, coincide, como en la 2da intervención. La desmotivación que se puede reflejar en ese estudiante sobre la mesa que muestra su desinterés frente a todo lo que viene desde el profesor o monitor, puede explicarse porque todo lo que proviene desde ese sitio más alto (jerárquico) le exige cierta participación, pero es una participación que no lo considera como otro, sino como un vaso vacío al cual hay que llenar.

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”

(Durkheim, 1984; 70)

El estudiante estaría acá reaccionando, con su actitud *hiper* pasiva, al lugar que se le sitúa (o impone). Según el planteamiento de Bernstein (1988), ese lugar en el que es situado correspondería al 2do fenómeno de distorsión, a la cultura propia que no se valora. Freire (1967) plantea que el estudiante, para poder ser un hombre libre y aportar a un proyecto de enseñanza y de vida, debe primero situarse en su existir, debe comprender él mismo quién es y conocer su contexto, su cultura, su lugar en la existencia: o sea, que se le brinde espacio de desarrollo y expresión de su intersubjetividad. Pero, al tratársele como un vaso vacío al cual “otro” debe llenar, se le coarta su conciencia y conocimiento de sí mismo, por lo cual la reacción pasiva no es sino el resultado ante el no valorársele por quién es, y exigirle (paradójicamente) que participe y se incluya en un proyecto mayor. Surge entonces una pregunta: ¿Qué clase de aporte a la sociedad podría esperarse de quien no es consciente de sí mismo ni del lugar que éste ocupa en su existencia? (Giroux, 2006) le otorga gran importancia al quehacer docente. Para él, el profesor debe ser un gran conocedor para guiar a todas las subjetividades con las que se encuentra en el aula y así potenciar, no tan sólo el conocimiento entregado al estudiante, sino que, más importante aún, el dialogo de las intersubjetividades; brindándoles, desde el lenguaje, la posibilidad de la crítica y del cambio, ejercitando así la integración, la conciencia de sí mismos y la democracia. Así entonces se le devuelve el rol activo al estudiante y por lo tanto su participación surgiría orgánicamente. Pero para Giroux (citado en Ayuste et al, 1999), la posibilidad de cambio no sólo se engendra en la sala de clases, sino que debe abarcar la gestión en general de la educación, dentro y fuera del establecimiento. Entonces cabe preguntarnos: ¿cómo hace la gestión para desarrollar esta democrática posibilidad de cambio si hasta ahora se sigue trabajando esencialmente desde el paradigma conductista, al percibir el quehacer pedagógico como el *llenar un vaso vacío*, y, como plantea Bazán (2000), que la labor docente tiende a mantener su trabajo desde la perspectiva funcionalista? Por lo menos, en este aspecto, en la entrevista al Jefe UTP del colegio Wunman, surge el Taller de Ciudadanía, en la que los estudiantes ejercitan el debate, desarrollando conceptos: tales como Individuo, Sociedad y posibilidad de Cambio. Más esto, si bien es un gran adelanto, (especialmente porque es un taller propio del establecimiento, que nace desde la inquietud de dos profesores de ese colegio, logrando entusiasmar a los estudiantes a participar) sigue quedando reducido a ciertos cursos (3ro 4to) dejando el ejercicio democrático sólo a este

taller y no como ejercicio intrínseco en la labor de enseñanza y de guía por parte de la gestión escolar en su totalidad, como plantea Giroux (Ayuste et al, 1999).

“En otras palabras, el cambio es un rasgo propio de la realidad presente, tanto natural como social, de modo que a partir de la condición cultural de la especie humana hemos de reconocer que el problema del cambio no es sino el problema de la interpretación del cambio. No se interpreta un cambio del mismo modo, ni en contextos similares ni en momentos parecidos. Por lo tanto, no existen consecuencias correctas ni verdaderas de un cambio”.

(Bazán et al. 2000, pag.2)

Durante ambas intervenciones decidimos quebrar con la disposición tradicional de la sala. En la primera intervención al 1ero medio -año 2011- les pedimos que corrieran las mesas hacia el fondo de la sala, quedando ellos de pie en el centro de ésta. En la segunda intervención, al 2do medio -año 2014- les pedimos lo mismo con respecto a las mesas, pero que dispusieran las sillas como butacas de teatro. En ese caso fueron dos filas horizontales con un espacio al medio, como pasillo. Todo esto para prepararlos a una actividad distinta a las que acostumbran, para que se auto percibieran como grupo homogéneo y para establecer desde el comienzo un espacio de espectadores y un espacio escénico. Ahora, abocándonos al lenguaje, durante las intervenciones pudimos percatarnos de la importancia de éste para la motivación ante las actividades que se les proponían a los cursos. Hubo un hecho llamativo en el momento de proponer la actividad que realizaríamos. En la primera intervención se les invitó a expresar sus ideas frente a la frase: “EL TEATRO ES PELIGROSO, PORQUE HUMANIZA”. Si bien en un comienzo hubo silencio, sus rostros reflejaban el no saber qué se esperaba de ellos. Se les aclaró después: “*Digan lo que se les venga a la mente, esto no es una evaluación así que no teman decir lo que piensan, de aquí no sale*” (anexo 1). De repente uno de los estudiantes dice: “*Porque*

dice la verdad” y de ahí se pudo seguir con la actividad. Existe el temor de errar y más aún cuando la experiencia dice que todo lo que respondan en clases puede ser evaluado. Comenzaron a soltarse más cuando el análisis de la frase se fue contextualizando a sus experiencias, cuando el vocabulario utilizado hacia ellos era coloquial y no el de una persona lejana en cuanto a un nivel académico más alto que se expresa con tecnicismos, que más que causar interés, causa rechazo.

Después del análisis, a modo introductorio al ejercicio del Teatro Foro, como ya se les hablaba considerándolos un otro y no un vaso que debe llenarse, al momento de plantearles el ejercicio de identificar conflictos dentro del aula, éste fue bienvenido por ellos, porque surgió de manera natural a la instancia de conversación participativa y guiada. Su disposición activa frente al reconocimiento de los conflictos más comunes dentro del aula, la elección de éstos y la identificación de sus hitos viene desde el hecho de haberse sentido valorados, y ver que sus propuestas y sus dudas hacían avanzar la actividad. Lo destacable era que mientras más opinaban y dialogaban, más dispuestos estaban a llegar a acuerdos grupales. Habermas (Ayuste et al, 1999) plantea que los encuentros efectivos de intersubjetividades ocurren en el lenguaje, en el acto comunicativo es donde ocurre el intercambio de opiniones, el cambio de significados y el replanteamiento de éstos. Es por esto que creemos que recibieron tan bien la actividad que les fue planteada, y la disposición ante ésta fue desarrollándose de manera orgánica. En cuanto a la segunda intervención, el planteamiento de la actividad causó un poco de quiebre. En la actividad de introducción al tema: “Descárgate con el colegio” se vio claramente un proceso en el cual ellos estaban sondeando esta nueva manera de hacer una actividad; sondeando la apertura y confianza que daban a esta instancia y fue desarrollándose bien ya que hablaban sobre los conflictos y de su sentir con respecto a ellos, se estaban abriendo y sintiendo cómodos pero al momento de plantearles la actividad de trabajar en 3 grupos de 3 y especialmente al pedirles que identificaran los hitos de los conflictos volvieron a mostrarse desinteresados y hasta “lateados”. Íbamos por grupo explicándoles lo mismo sobre lo que tenían que hacer y procedíamos a dejarlos trabajar. Volvíamos para preguntar si había alguna duda y nos dábamos cuenta que ni si quiera habían comenzado. Debimos dedicarnos cada una a un grupo y guiar detalladamente para

que identificaran cada hito. Al final fue un trabajo conjunto, pero no lo habrían hecho por sí mismos. Creemos que esta diferencia que hubo en cuanto a la motivación frente a la actividad se debe a cómo fueron manifestadas. En la primera intervención, el planteamiento de la actividad fue apareciendo a medida que ellos participaban de la conversación y análisis que se hacía de los conflictos; el objetivo de esa actividad se ocultaba en el diálogo constante y colaborativo. En la segunda, explicamos que la actividad consistía en: 1 reconocer los hitos de la situación conflictiva, 2.- elegir a los representantes de los reales protagonistas de esa historia 3.- representar la historia tal como sucedió. Una vez que identificaron los conflictos que querían tratar, se hizo un quiebre en la conversación y apareció la actividad planteada como “algo que había que hacer en clases”, tal y cómo un profesor lo hubiese hecho en una asignatura cualquiera. En este punto podemos ver claramente la importancia que tiene el rol del profesor: Cuándo es un guía que incentiva la crítica y la instancia de cambio en los estudiantes, como la imagen de profesor que plantea Giroux (Ayuste et al, 1999); y cuándo es un profesor funcionalista (Bazán et al, 2000) que dicta lo que “hay que hacer”, independiente si interesa o gusta a quienes realizarán la actividad. Esta última idea del profesor es la idea que tradicionalmente se encuentra en el aula, entendiéndose en términos de Freire (1970) y Boal (2001) como rol de Opressor. Al no capturar el real interés del estudiante, toda propuesta que del profesor venga, será tomada como imposición y orgánicamente surge el rol del Oprimido, y definido por Freire, Oprimido sería quien no está en contacto y conocimiento de sí mismo ni de su contexto, el que no está situado en su propia existencia. Entonces, en la primera intervención, los estudiantes, según el planteamiento de Freire (1967), fueron un poco más libres, en el sentido de que tuvieron la instancia de ser más “rebeldes” (como argumenta Bazán, 2000) que los estudiantes de la segunda intervención, y lo que habría hecho la diferencia allí es la instancia y ejercicio de la comunicación e interacción cooperativa de intersubjetividades, el ejercicio de la crítica, del análisis, del cuestionamiento y del estar aprestos a cambios, no sólo en la estructura de las clases tradicionales, sino en la comunicación y el replanteamiento de ideas y símbolos, de los que muy bien plantea Habermas (Ayuste et al, 1999). La primera intervención estuvo más alejada a la clase formal y tuvo un tinte más íntimo en el que las subjetividades se relacionaban muy horizontalmente.

“[...] Conductas culturales: Son adquiridas ontogénicamente en la dinámica comunicativa y se mantienen estables por generaciones. La imitación y la continua selección conductual, juegan un rol esencial. Lo cultural es un fenómeno que se hace posible como un caso particular de conducta comunicativa”

(Maturana en Rolando Peña Huaman, 2001)

En ambas intervenciones logramos que los estudiantes se sintieran cómodos y confiados para soltarse y compartir con nosotras sus experiencias, pero creemos que esto no hubiera sucedido si no hubiéramos sintonizado desde el lenguaje, ya que al presentarnos a ambas experiencias, la recepción fue la tradicional: Mantener silencio y establecer una comunicación con el profesor para lo estrictamente necesario, abocado a una actividad o a una clase con un objetivo específico, teniendo el mismo tipo de relación impersonal con los compañeros, cuando éste ha sido permitido por el profesor, por ejemplo, en un trabajo grupal. Esta dinámica es idónea para aprehender las conductas culturales de las que habla Maturana (Maturana en Peña Huaman, R. 2001), se balda la capacidad de crear, de consensuar, construir y se conforma la actitud del obedecer, del ser pasivo y conformista (Bazán et al, 2000) y se atrofia las habilidades sociales y a su vez las capacidades intelecto-emocionales que ello comporta. Es claro que estas conductas, si bien son aprehendidas, deben tener un momento de escape, no llegando a ser lo contrario, sino que revelando un claro antagonismo entre los roles principales: estudiante y profesor. Ambas dinámicas son las más esperables que se den en el aula y han sido la norma en la escuela tradicional.

En ambas intervenciones, pudimos relacionarnos con ellos más allá de su rol de estudiantes, pero antes de eso tuvimos que jugar el rol de “opresoras” que ellos mismos nos adjudicaron, al comportarse ellos como “oprimidos” desde el primer instante. Nuestra llave para llegar a ellos y despojarnos de nuestros roles tradicionales (el adjudicado para nosotras y el asumido por ellos) fue el lenguaje, no el academicista, sino el cotidiano, ya que éste al

ser cercano al de ellos, permitió que se invalidara el tradicional y esto repercutió también en nuestra socialización positiva, tanto como en la entrega, la percepción y la integración.

Una vez conectadas con ellos, y habiendo superado el quiebre que produjo la asignación de la actividad en la segunda intervención, pudimos desarrollar la actividad central del Teatro Foro. Vale recordar que, en la primera intervención, la situación conflictiva a trabajar fue consensuada por la totalidad del grupo curso. En la segunda intervención se trataron 2 situaciones conflictivas, una de ellas tratada desde distintas perspectivas, por la complejidad que contenía. Lo que fue transversal en ambas intervenciones fue el hecho de que los estudiantes, al abordar la situación a trabajar en una primera instancia, se situaban casi automáticamente en el rol de Oprimidos y a su vez, el rol de Opressor fue automáticamente adjudicado al profesor. En la primera intervención, cuando los estudiantes debieron representar la situación tal cual ocurrió, si bien el conflicto se centró en dos estudiantes que disputaban un plumón, el rol del opresor fue atribuido al profesor, que realmente en esa escena era un personaje secundario. El motivo por el cual le concedieron ese rol, fue porque se espera que sea el profesor quien medie y solucione los conflictos, pero que en este caso puntual no lo hizo en absoluto. O sea, ellos esperaban que la solución a un conflicto entre pares viniera desde afuera, en este caso, el profesor. Nuevamente aquí se puede observar que una actitud pasiva y conformista se relaciona estrechamente al Oprimido, más que por una opresión real, por conducta cultural (Maturana en Peña Huaman, 2001) aprendida, en este caso, la cultura propia de la escuela-aula en la que las decisiones, soluciones, hasta metas sean dictadas por alguien que tenga más poder jerárquico, alguien quien esté arriba. En la segunda intervención no hubo lugar a dudas: ambas situaciones conflictivas tenían directa relación con el profesor. Pero, ¿Por qué será que se asume que el profesor siempre es el opresor? ¿Será por ser el responsable y llevar a cabo el cumplimiento de las normas? ¿Por ser la autoridad más inmediata en el contacto con los estudiantes? Sin duda la causa escolar ha encaminado todo el quehacer de la enseñanza hacia la simplificación de las relaciones intersubjetivas, y justamente las múltiples aristas de la complejidad humana se polarizan, deformando así las relaciones, los intereses, las perspectivas y hasta motivaciones. Como todo queda reducido a un cúmulo de opciones duales (bueno-malo; correcto-incorrecto, racional-emocional; amigo-enemigo;

importante-insignificante) y el estudiante se sabe exigido de habilidades y conocimientos lejanos a sus intereses y contexto, entonces, fácilmente puede operar en ellos o un enajenamiento hacia estas exigencias y hacia quienes las imponen o un rechazo tácito o no. Ante esto, sus posibles posturas serán también duales, simples y tajantes: conformismo o rebeldía (Bazán, 2000). Pero creemos que ya el sentirse negados, desvalorados por estas exigencias lejanas, desarrolla en el espacio de rebeldía, o que debiera ser rebelde, una manifestación negativa sin aprovecharse ésta en su propio aprendizaje, como la plantea Bazán (2000) y también como la consideraría Giroux (Ayuste et al, 1999). Así, resulta relevante el aprovechamiento del conflicto, de lo incierto para la posibilidad para la transformación y el cambio.

Como la postura de los estudiantes era clara, cuando finalizaron la representación de la situación, les pedimos, en el caso de la segunda intervención, que alguno de ellos propusiera una reacción o una solución desde el rol de oprimido. Con nuestra guía fueron probando propuestas que los llevaron a darse cuenta de que realmente ellos podían hacer cambios y que éstos repercutían en una reacción en el otro o en el desenlace de la situación. A cada nueva idea que se proponía en la representación iba aumentando la motivación y su participación avanzó en el proceso desde el conformismo hacia la rebeldía (Bazán, 2000). Un componente esencial que fue nutriendo la actividad, frente a los cambios que ellos mismo proponían fue la incertidumbre. La certeza de saber que no todo era tan exacto ni evidente y que no todo lo que sucedía o podría suceder en el aula correspondía a lo que hasta ese momento sucedía: confrontación o sumisión. “La incertidumbre es inherente al cambio” (Bazán et al, 2000; p, 4) Más aún cuando dimensionaban que ellos podían posibilitar el cambio, a través de una mejor comunicación y antes que todo, lo posibilidad activa de expresarse. Así también comprendían que no toda solución dependía de un tercero (situación conflictiva en la primera intervención), en este caso el profesor. En el devenir de las soluciones que probaban, fueron tomando consciencia de su responsabilidad en lo que hacían y no hacían y de las consecuencias que ello comporta, pudieron ser conscientes de su actitud pasiva y/o activa y la lectura que otro podía hacer de ellas.

“El Teatro Foro era muy sencillo y claro: un Protagonista Oprimido, que sabe lo que quiere, frente a un enemigo brutal, un

Opresor, que coarta sus deseos. El Foro era la búsqueda de alternativas para tratar de encontrar soluciones concretas, puesto que todo lo demás ya estaba claro y era aceptado como verdad”

(Boal 1979, p.17-18.)

Una de las cosas que nos llamó la atención y que nos mostró claramente a quiénes había impactado nuestra intervención y a quienes no, ocurrió cuando la clase terminó de improviso. Sin embargo, los estudiantes más tocados por nuestra intervención se quedaron a terminar la clase, por lo menos desde el diálogo pesar de que la clase había terminado y otros se fueron sólo porque ya era hora de irse. (Ver en Anexos: Cuadros de categorización, segunda intervención: punto 4.1.a). La valoración del tiempo también ha sido enseñada en la causa escolar (Pineau, 1998) con el sistema de reproducción y ese valor es el funcional. Se puede apreciar claramente cómo los estudiantes que salieron de la sala, terminando así la clase, obedecen a esta funcionalidad del tiempo y en esta funcionalidad se centran más en la cantidad que en el contenido. Por eso resulta sorprendente e indicador de un proceso, que se quedaran a conversar después de la clase.

“[...] cuando se nos impone un lenguaje, reglas y normas predeterminadas, con una enseñanza arbitraria en la escolaridad donde se impone una cultura ya restringida y que se repite como una caja de espejos sin posibilidad de acceder a una alternativa. Este proceso de producción y reproducción de un sistema permite generar no personas, sino piezas de un rompecabezas que son productivos y útiles para la estructura social”.

(Bourdieu y Passeron 1977).

Bourdieu y Passeron (1977) dicen: “[...] se repite como una caja de espejos sin posibilidad de acceder a una alternativa”. Si bien si se repite como una caja de espejos y

eso se aprehende muy bien por nuestro inconsciente, somos más optimistas al creer que si hay una alternativa. Aún dentro de toda la reproducción que se desarrolla en la causa escolar, en el incidente del término abrupto de la clase de la segunda intervención, se hicieron presentes los términos que sugiere Bazán: Rebeldía y conformismo y la “cosificación del hombre” que argumenta Fromm (Fromm en Freire, 1967). El toque del timbre indicó el fin del último bloque de 90 horas pedagógicas, que se traducía en el comienzo del tiempo libre de los estudiantes, entonces se hizo menester tomar una decisión: 1.- Terminar la intervención aun cuando deban dedicar su tiempo libre a ello, o 2.- Hacer uso de su libertad e irse del colegio. Y bajo este planteamiento... ¿Es realmente libre a quien el toque de timbre le signifique el comienzo de su tiempo libre? Bazán le adjudicaría a esta decisión el concepto: conformismo, y a su vez Fromm lo incluiría bajo su denominación del “hombre simple”, quién sigue un comportamiento que le ha sido entregado como receta a la cual ceñirse, y al seguir esta receta sintiéndose salvado, termina rebajando al grado de objeto. El concepto de rebeldía, Bazán se la adjudicaría a quienes eligieron quedarse en la sala terminando la intervención. Justamente estos últimos eran los más participativos y motivados durante la intervención y en su mayoría, los protagonistas de las situaciones conflictivas.

“[...] Y todo el Teatro del Oprimido es un intento para no hacer más eso, para no más decirle a la gente: “este es el problema y esta la solución”, es hacer que la gente se apodere de la expresión teatral para poder quebrar el monopolio del discurso, que toda la gente pueda hablar. Entonces la idea no es más enseñarle a la gente, la idea es abrir el espacio en donde entender que la emergencia de la gente pueda ser manifestada” (Boal Julián, Puerto Rico, 2010)

En ambas intervenciones, los estudiantes identificados como conflictivos por sus profesores y sus pares mostraron una gran participación y capacidad de análisis de los hechos representados en la dinámica de teatro foro. En un principio, cuando estos hechos fueron representados tal cual ocurrieron, ellos se situaban en el rol del oprimido y eran

enfáticos en su defensa como víctimas; luego de las intervenciones guiadas y el ejercicio de probar las propuestas propias y de sus compañeros en el tratamiento del conflicto, se podía observar el resultado de la acción comunicativa:

“Para Habermas la acción comunicativa tiene que ver con una determinada concepción de lenguaje y entendimiento: “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento” (1978, p. 79). Por ello, se propone articularlos como un aspecto central en los aspectos prácticoformales de la teoría de la acción comunicativa con la pretensión de desarrollar una teoría del significado: “En el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra” (1978b pág. 80). Es decir, una teoría que permitiera identificar grados de acuerdo según el reconocimiento intersubjetivo de validez de una emisión susceptible de crítica”.

(Revista Razón y Palabra, n°75, 2011. Pág 15)

Las emisiones susceptibles a la crítica de las que habla Habermas (2011), son aquí recibidas abiertamente por los protagonistas de las situaciones representadas en ambas intervenciones. Ya no hubo excusas que los situaban en el rol del Oprimido, como en un principio, sino que aceptaban el hecho de que ellos también oprimían a otros. Todo esto se desarrolló en un ambiente cómodo y respetuoso, en el cual pudieron cambiar sus significados previos, por unos nuevos nacidos desde el ejercicio del diálogo y el análisis de sus actos en el mismo contexto-espacio donde estos mismos conflictos nacieron: en su sala de clases.

“Claude Bastien anota que «la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización» 1 la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su

validez. Bastien agrega que «la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)».

(Morin, 1997. Pág 16)

Ambas experiencias en las intervenciones del 2011 y del 2014 en el colegio Wunman corrobora en nosotras la idea de que el Teatro Foro es una herramienta muy capaz de lograr nuestros objetivos propuestos de la toma de consciencia de los protagonistas de las situaciones conflictivas dentro del aula, y así se convierte en un medio por el cual la comunicación de un pequeño grupo mejora, tanto en la aceptación de las diversas subjetividades como en la concreción de la posibilidad del cambio generador de transformaciones integrales en el ser humano.

“El efecto deseado “es el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas”

(Boal, 1979. Pág. 68)

Capítulo V
Conclusiones

5.1.- Sobre nuestra tesis:

A través del análisis realizado logramos comprender de qué manera la aplicación del teatro foro logró complejizar la mirada del conflicto en el aula en base a las dos experiencias particulares estudiadas, tomando como rol crucial para el logro de este objetivo, la comprensión de los factores que influyen en el proceso de tejido de un conflicto y de qué manera éste, situado en la dinámica del Teatro Foro, puede (a través de la horizontalización de las relaciones dentro de un grupo, la comunicación abierta y sincera) ser una instancia de enriquecimiento de las relaciones dentro de un grupo humano, incentivando a los sujetos a tomar un rol reflexivo, activo y participativo.

Apoyadas en los autores citados se trazó una serie de aristas propias de la actual educación chilena reflejadas en estos dos casos analizados, que se obvian dentro del cotidiano y son las que sitúan a los estudiantes en un rol pasivo, monótono y carentes de incentivos que los motiven a descubrir la vida y la forma en que esta ocurre.

El Teatro Foro, en estas experiencias, logró derribar –al menos temporalmente– barreras que la pedagogía crítica determina como nocivas para la educación (como la disposición de la sala o el concepto de alumno vasija entre otros) reflejándose en las actitudes, la disposición al trabajo, la relación con el otro y su consideración hacia ellos, logrando empatía.

Si bien los objetivos se lograron con estas dos experiencias analizadas, a nuestro parecer, es sin duda alguna, una semilla que debe cultivarse y que ciertamente falta en la sociedad actual. Una instancia en la que aparece el otro, ya no ajeno, sino como otro distinto y valioso, el cual otorga otro punto de vista sobre la realidad que se comparte y enriqueciendo así la propia existencia y la percepción del entorno. El compartir, el dialogar y reflexionar amalgama todos estos aspectos diversos, haciendo de nosotros personas abiertas a la vida y llanas a crear y cimentar instancias de encuentro y cooperación para buscar así un mismo rumbo: el bienestar de todos.

5.2.- Reflexión final

Recordamos que en nuestra época los estudiantes podíamos ponernos en el lugar del profesor y comprenderlo hasta cierto punto. Entre estudiantes también podíamos tener opiniones contrarias con respecto a una misma situación: debatir con opiniones antagonistas entre nuestros pares, y eso no pasaba desapercibido, porque al dialogar al respecto, no se ocultaba, era algo que se hacía abiertamente. Se tenía más libertad de ejercitar el dialogo, y por lo tanto se tenía más aceptación de las ideas contrarias, porque en éste se daba el encuentro, la aceptación del pensar y ser distinto. Ahora es todo distinto: los roles profesor/alumno no son ya roles opuestos complementarios, sino que sólo opuestos. ya los estudiantes piensan y actúan en bloque y el que no está en la misma parada es quien es muy distinto y no participa ni dice nada, el que omite todo. Así también se ve al bando de los profesores: son todos iguales; o sea, el bando enemigo. ¿Qué será lo que nos quitó el complemento? ¿Tanto han sido cosificadas las relaciones dentro del aula, o más bien, han sido cosificados los integrantes de esta cultura escolar a partir de los objetivos que se pretenden alcanzar desde el ministerio o le que sea... el sistema? ¿Cuándo permitimos que cosas como el SIMCE y mediciones fueran más importantes que formar a un ser integral, crítico-pensante y observador-incómodo?

En fin, el tema es extenso y las páginas apremian el tiempo. El sistema social que nos mantiene convencidos que gastar diez horas diarias en trabajar para reunir dinero y tener una “vida mejor” adquiriendo cosas para nuestra familia nos dará más felicidad que detenernos y mirar a quien tengo a mi lado para descubrirlo, comprenderlo y complementarnos para vivir en una sociedad más humana, justa y en equidad.

Bibliografía

Libros:

- Abramowski, A. (2010) “*Maneras de querer*” Argentina, Editorial PAIDÓS.
- Avilés Anaya H. Ra Ximhai (2005), “Reseña de Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morín”, vol. 1, núm. 3, pp. 653-665. México, Universidad Autónoma Indígena de México.
- Ayuste, A, Flecha, R, López Palma, F, Lleras, J. (1998) “Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar”. España, Editorial GRAÓ.
- Zamora Poblete, G. y Zerón Rodríguez, A. (2009). “Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes”. Estudios Pedagógicos, 35 (1), 171-180, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Freire, P. (1997) “La educación como práctica de la libertad”. Uruguay, editorial Siglo veintiuno.
- Galindo Cáceres J, Gómez Vargas H, (2011) “Libros básicos en la historia del campo iberoamericano de estudios en comunicación” Revista Razón y palabra, número 75. México.
- Gardner, H. (2001) “Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples”. Editorial FCE, Colombia.
- González Martínez, L. (2006) Revista Electrónica Sinéctica, (29) p. 83-87. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Lara, R, Villanueva. (2010), “Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar”. Revista Iberoamericana de Educación 51 (4) México, Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo.
- McLaren, P, (1997) “Pedagogía crítica y cultura depredadora”. España, Editorial Paidós.
- Morin, E, 1999 “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”, Francia, UNESCO.
- Ortega Mondaca, R. (2007) “*Fundamentos de la educación actual*”. Chile, núcleo de educación.
- Ruiz Lazo, P. (2013) “Psicología del adolescente y su entorno” Siete días médicos vol.3, p. 2-7. España.
- Tironi, E, B, Maturana, H, 2005 “Emociones y Lenguaje en Educación y Política”. Chile, Editorial Domes ensayos.

- Weiss, E. (2000) “Reseña de En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. De Francois dubet y Danilo Martuccelli” Revista mexicana de investigación educativa, 5 (10) p. 355- 370, México.

Links:

- Bazán, D, Gonzales, L y Vidal F. (2000). “Cambio, pseudo cambio y anti cambio”, Chile.
https://qf9ima.by3302.livefilestore.com/y3mXZmaDTbDRbABmEJPaJzxgRsanyMY3Qa0otXybPyFjEVPk57LbdZve-qvw4OIE3s5HW--9JIsg cC_NV_q_8_ZcnFgDy87XZjIWH-38UFmhG- LuCk8QTNJrFo39SfRrq_Y2aSZfnsTgXqFeQmHlwSi dw/domingo%20bazan.pdf?psid=1
- 2012 “La pedagogía de la esperanza” (Rescatado el 19-07-2015)
<https://vallebaeza.wordpress.com/2012/11/18/la-pedagogia-de-la-esperanza-de-paulo-freire/>
- Martínez-Salanova, E. “Paulo Freire. Una pedagogía de la esperanza”. (Rescatado el 19-07-2015)
http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm
- Ecovisiones.cl, Maturana, H. “Biología del fenómeno social”, 2015(Rescatado el 12 de septiembre de 2015)
<http://www.ecovisiones.cl/metavisiones/Pensadores/maturana/reflexiones.htm>
- Cooperativa.cl, 2013 (Rescatado el 12 de septiembre de 2015)
<http://www.cooperativa.cl/noticias/sociedad/desarrollo-humano/humberto-maturana-el-vivir-en-la-competencia-no-hace-que-hagamos-mejor-las-cosas/2013-01-03/185014.html>
- Baraúna, T., Universidade Católica do Salvador, y Motos Teruel, T. Universidad de Valencia, 2012 “metodología del teatro foro”
<https://escuelapopularcineytv.wordpress.com/2012/06/23/metodologia-del-teatro-foro-augusto-boal-una-herramienta-poderosa-para-construir-la-participacion-popular/>
- García G. 2014 (Rescatado 01 de Octubre de 2015) “Estas guaguas están muy solas”
<http://www.paula.cl/reportaje/estas-guaguas-estan-muy-solas/>
- http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100010&script=sci_arttext

- Boal, J.2010 “Taller de Teoría y Práctica del Teatro del Oprimido con Julian Boal” Puerto Rico” (rescatado 12-06-2015)
<https://www.youtube.com/watch?v=WHjNIXWGPu0>
- Minerva, B. 2015 “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morin” (rescatado 12-06-2015)
<https://www.youtube.com/watch?v=EuwamhQY8rY>
- <https://www.youtube.com/watch?v=D2qQQC36WRk> Torres,S.2013 “Morin complejidad”(Rescatado 15-06-2015)
- Madera, L. 2008 “Complejidad. Un Paradigma para el Cambio.” (Rescatado 12-06-2015) https://www.youtube.com/watch?v=P1V-jetB3_4
- Landa, M. 2013 “Privación Emocional en la Infancia René A. Spitz 1952 subtítulo español” (rescatado 11 Julio 2015)
<https://www.youtube.com/watch?v=XHBbGT0Jkx0>
- Pineau P. (1998) “La escuela como máquina de educar” Publicado por parvuloka 2010. (Rescatado el 28 de agosto de 2015).
<https://es.scribd.com/doc/34391674/Pineau-1998-La-escuela-como-maquina-de-educar>
- Román Pérez M. y Diez E. (1999-2000). “El Currículum como desarrollo de procesos Cognitivos y afectivos” Revista Enfoques Educativos Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile (Rescatado el 23 de septiembre de 2015) http://www.robertexto.com/archivo12/curric_cognit.htm

Anexos

7.1.-NOTAS DE CAMPO PRIMERA INTERVENCIÓN.

Lugar : Colegio Wunman

Fecha : 24 Noviembre 2011

Comenzamos nuestra jornada con expectación, pues este mismo día estaba pactada una marcha, que al final no fue autorizada para las primeras horas del día. Pero de todas formas temí que simplemente no llegaran, puesto que el director me había advertido el día anterior diciéndonos: “El colegio además de ser vulnerable, tiene a alumnos que simplemente cuando tienen la oportunidad de faltar a clases, faltan nomás. “Así y todos fuimos con todo preparado para realizar la experiencia de teatro-foro. Al llegar, me recibe una auxiliar nada de amable, con cara de amargada. Hice caso omiso de esto, y al llegar vemos una casona (el lugar físico del colegio) bella en términos estéticos, pero ciertamente, no un lugar ad-hoc para una escuela. Predominan dos murales adornando un patio en donde hay un árbol y dos mesas de ping-pong, donde unos alumnos juegan. En el otro extremo, hay unos alumnos que están conversando sus cosas. Me presento con el director del colegio, señor Vicente Fuenzalida, en su oficina, que, al parecer, era del UTP, cargo inexistente al momento de intervenir por una renuncia, asunto que no nos compete. Terminando las formalidades (agradecimiento, acuso de llegada y firma de registro de intervención), procedo a ir a la sala de clases. Me siento observada, los alumnos me ven extraño. Soy extraña para ellos. Lo primero que veo en la sala de clases es a un alumno que copia de la pizarra una materia. Lo miro y le digo permiso al entrar. Me responde con un gesto amable y entro. Lo segundo que veo es que la sala está rayada, con grafitis, rayados feos y algo de basura en el suelo. También el mobiliario se ve funcional, pero realmente en estado deficiente. Veo la pizarra mientras comienzan a entrar los alumnos que estaban afuera de la sala. Tiene un par de rayas con plumón permanente, y la materia que estaba de la clase anterior, acompañada con algunos improperios. Entran y se sientan. Hay un chico

de *dreadlooks* que no está muy interesado en escuchar la clase, se encuentra sentado sobre una meza (más bien echado) cubierto hasta la nariz, mas no se va. Lo primero que me llama la atención es que de los 20 alumnos que debieran estar en la sala, solo asistieron 8. Por curiosidad primero, pregunto qué ha sucedido con los demás. Los muchachos me comentan que para este día (el de la intervención) se supone que se realizaría una marcha estudiantil. Y aunque la intendencia no había autorizado esta marcha, igual ellos faltaron. Me cuentan que es recurrente que falten, que no les interesa mucho estudiar. Y los que estaban en la sala, son los que siempre participan y van a clases. Esos 8. Sin más preámbulo comenzamos la actividad. Los estudiantes no nos conocían, así que cumplimos con la formalidad por excelencia al llegar a grupos desconocidos: nos presentamos. Les planteo la premisa de la actividad, la miran con recelo. Al parecer cuesta en todo plantel estudiantil, el abrir el corazón y las voluntades, para escarbar en los conflictos dentro de su sala de clases. Entonces comienzo con la introducción a la actividad. Dispuse a los chicos de pie frente a la pizarra luego de pedirles ayuda y junto con ellos despejar la parte delantera de la sala para escenificar los conflictos. Escribí en la pizarra la frase: “El teatro es peligroso, porque humaniza”. Y les pido a los alumnos que nos comenten acerca de que se les viene a la mente con esta frase. No quieren responder, un largo silencio inunda la sala, parece que ni estuviesen pensando, ante esto les digo: “Digan lo que se les venga a la mente, esto no es una evaluación así que no teman decir lo que piensan, de aquí no sale”. De repente uno dice: “Porque dice la verdad”. Y ahí rompimos el hielo. Se realizó un análisis de la frase, y se contextualizó a la sala de clases de ellos. Comenzaron a hablarnos, según la pauta de actividades, de sus problemas, que conflictos se generan y de cómo esto afecta su propio aprendizaje. Uno de los chicos dice: “A veces uno quiere escuchar, pero te molestan todo el rato y al final terminai webiando con todos los demás”. Se da una linda instancia de conversación profunda, en donde ellos mismos se fueron dando cuenta de que en verdad, les hacía falta el hecho de que se escucharan. Dejé que hablaran y conversaran, participando y guiándolos en su diálogo. Tres de los chicos que supuestamente eran los más conflictivos participaron entusiastas integrando a los otros estudiantes que aún se mantenían en silencio. Hubo un caso en particular de unas estudiantes que violentaban cotidianamente, le llamaremos “Carmen” y, en esta instancia los estudiantes que comúnmente la molestaban dijeron las razones de porque lo hacían, sin comprender que lo

que hacían independiente de sus motivos, dañaban a su compañera, una de ellas se justificaba diciendo: “Es que es tan pava, da rabia que no hable, que no conteste nada, si es tonta y eso da rabia”. Al terminar, deduje entre todos que de hecho los problemas y los conflictos que conllevan deben abordarse de inmediato. Entonces fue el momento propicio para continuar con la actividad, pues se dio naturalmente. De todos los problemas que ellos identificaron, les pedimos que eligieran solo 5. Para esto hicieron dos grupos, de 4 alumnos respectivamente. Debatieron y conversaron acerca de la primera conversación. Producto de lo mismo una de las chicas, al quedar con Carmen en el mismo grupo, reaccionó de mala manera diciendo: “Ah no, yo no quiero estar con ella poh”. Fue entonces el momento propicio para tratar el conflicto en particular, de hecho, fueron dos chicas, amigas de la primera, quienes persuadieron a su compañera diciendo: “Pero si recién lo hablamos, tienes que respetarla no seai pesá, si no te vai tu del grupo”, a lo que la chica replicó: “Ay ya, si sé, pero es que cuesta con esta lagartija, perdón, hagamos la huea”. Ante esta respuesta pedimos a la estudiante que se disculpara con su compañera por la forma en que le habló, pero no simplemente por el hecho de disculparse, sino que entendiera por qué lo que ella hacía era incorrecto. La chica escuchó en silencio y luego se disculpó. Carmen simplemente se mantuvo en silencio con cara de resignación. En base a eso, los dos grupos llegaron a la conclusión de que los 5 conflictos que más los aquejaban eran:

1. Poca tolerancia entre los compañeros de curso
2. Profesor empuja a los alumnos
3. Nula comunicación entre alumnos – profesores
4. Profesora de matemáticas tiene clara preferencia por los varones de la sala
5. No existe respeto entre los compañeros

5 conflictos se fueron relatando y contextualizando uno por uno, para entender mejor como se dio para realizarlo y dramatizarlo lo más fidedignamente posible. Uno de los casos más agresivos fue el de un chico que nos relató: “Ese viejo es más pesado, cuando se me calló la pelota pa’ la sala yo le dije permiso entre a buscarla y el al tiro le dio color

porque dijo que estaban en prueba, primero me gritó que saliera y yo igual le dije, pero profe si voy a buscar la pelota y el me gritó de nuevo y me pegó el manso empujón, ahí yo me pare y le di el manso portazo”. Al final, luego de analizar cada una de ellas, el grupo debió elegir solo una. Les pedí eso sí que eligieran según pauta de acción de la intervención, la más relevante en cuanto fuera la más importante para ellos en su convivencia en su sala de clases. Eligieron el número 5:

“NO EXISTE RESPETO ENTRE LOS COMPAÑEROS DE CURSO”

Les pido que acotemos y escojan una situación en específico que a ellos les demuestre que no hay respeto entre ellos mismos. Dos situaciones específicas fueron acuñadas: una fue la de un hurto y la otra es de bullying. “Tenemos un compañero que reiteradamente saca cosas de nosotros, cosas que quedan en la mesa de repente, o de una mochila que justo quedó abierta, él va, la saca y simplemente no te pide las cosas. Eso provoca que en el curso los más confrontacionales quieran arreglar las cosas a combos porque así se solucionan las cosas en el colegio. Y el que no pelea, queda de cobarde. Y eso es fatal en un colegio como el Wunman”. Con este antecedente ya tenía lista la situación para intervenir, pero nos faltaba el asunto del bullying. Apremiando al tiempo y que la técnica aborda un problema en particular, ésta y las otras 4 situaciones de conflicto serán archivadas, exclusivamente por el curso, para otra ocasión en la que se aplique teatro-foro.

Se pide a tres alumnos que realicen la escena de un “préstamo” sin autorización del dueño. Se crea la dramatización. Tres personajes actúan en la situación: dos alumnos y un profesor. Llamaremos a los alumnos con nombres ficticios. Luis y Boris. El profesor será Arturo. Se les pide improvisar acerca de la escena, de cómo ha ocurrido. Se marcan los hitos de la escena y se realiza primero, sin intervenirla. La escena improvisada fue la siguiente:

Luis entra a la sala que se encuentra solo con el profesor que está sentado, haciendo un puzzle. Este entra sin que el profesor lo note. Al entrar, se percata que en una mesa se encuentra un plumón, que pertenece a Boris, que se encuentra en el patio, jugando ping-pong. Luis toma sin permiso el plumón, sabiendo que es de Boris, y comienza a dibujar y a escribir cosas en la pizarra. Boris recuerda que su plumón ha quedado en la mesa, y de

inmediato va a buscarlo, para guardarlo. En ese entonces, Luis al terminar de dibujar las tonteras en la pizarra, se guarda el plumón para sí. Lo esconde en su bolsillo, cuidando que no se vea nada. Luis llega a la sala y nota que el plumón no está. Y al mirar en la sala, solo ve a Boris y al profesor. Sin dudar, Luis va directo a Boris, y lo encara por el plumón perdido. Primero Boris nervioso, lo niega, se levanta de su asiento e intenta irse. Luis no lo deja y lo empuja. Boris responde y comienza una pelea. Esta sigue sin que el profesor note que están peleando, o más bien, pareciera que no quisiera meterse. Llegan otros compañeros y los separan. El profesor al ver que llegan los otros alumnos interviene en la pelea. Pregunta que sucede, Luis habla primero. Profesor dice que él ha estado todo el tiempo en la sala y que no ha visto nada. Boris presionado, saca el plumón del bolsillo y se lo tira a la altura del pecho a Luis. El profesor los manda a los dos a la inspección, mientras ellos se siguen prometiendo terminar el pleito fuera del colegio. Durante la escena hay risas de parte de los actores y los espectadores, los chicos tratan de imitar a la persona que se encontraba involucrada en el conflicto.

Al terminar la escena, se les regala un aplauso y se les deja descansar. Los espectadores, los otros compañeros, ahora podrán intervenir en las escenas. Comienzan de inmediato a sugerir soluciones, más el ejercicio no lo permitía, por lo menos de esa forma. Se les aclara que la consigna es “no lo diga, actúe”. Pero al parecer no lo entendieron, esperaban que yo les corrigiera. Les explico lo siguiente: “De manera más simple, en esta instancia en la que ya han visto la situación que genera el conflicto, ahora debieran ser capaces, a partir de su juicio de valor, y su sentido común, distintas soluciones a la situación planteada. Pero no deben decirles a los compañeros que están actuando como deben hacerlo. Deben reemplazarlo y actuar la solución al conflicto. Cada vez que sientan que no saben qué hacer, estaremos nosotros apoyando la acción”. Después de la instrucción, entendieron que se debía hacer y comenzamos. Los alumnos interviniendo la escena, practicaron y dramatizaron estas soluciones:

1. Profesor al terminar la clase, debe tomar el libro de clases y cerrar la sala hasta el término del recreo.
2. Profesor debe consultar de inmediato al alumno que hace en la sala, nunca perderle de vista, hasta que se retire de la sala.

3. Boris al entrar a la sala, debe respetar lo ajeno, por lo que, al ver el plumón ahí tirado, debe entregarlo al profesor para que este lo haga llegar a su dueño.
4. Boris entra a la sala y toma el plumón, raya y lo deja donde mismo estaba.
5. Luis antes de salir a recreo debe guardar todas sus pertenencias. La ocasión hace al ladrón
6. Boris debe tomar el plumón y preguntar de inmediato de quien es para devolverlo, y avisar a viva voz que él ha encontrado un plumón que no es de su propiedad.

Ahora para abordar el conflicto desde otra arista, se realiza una modificación: escena original debe intervenir sólo después de que Luis se da cuenta de que su plumón no está. Las soluciones fueron las siguientes:

1. Luis debe interpelar a la honradez de Boris, y preguntar primero con buenas palabras, con calma, si él ha sacado su plumón.
2. Boris al ver que Luis está buscando el plumón, el mismo debe ir hacia Luis y entregarle el plumón, haciéndole saber que lo saco sin permiso, pidiendo las disculpas correspondientes.
3. Boris debe reconocer que saco el plumón sin permiso, pedir disculpas y entre todos, aconsejar al compañero de que no vuelva a sacar nada sin permiso.
4. Profesor, al ver lo que sucede, debe inmediatamente intervenir, calmar a los muchachos y fomentar el dialogo, evitando tanto los golpes en la escuela como fuera de ella, que es lo más importante. Zanzar el problema dentro de la sala.

Todas estas soluciones fueron dramatizadas por los alumnos, e inclusive en algunas nosotros mismos apoyamos la acción a medida que avanzaban las escenificaciones las risas se fueron transformando en entusiasmo y proposición. Se realizaron en un ambiente de respeto y comunicación, algo que alegró mucho a los mismos alumnos y a los profesores, que vieron con agrado que se portaban bien en la actividad.

Al terminar la actividad, se sintieron diferentes. Se miraban con otros ojos, con respeto y afecto. En el foro de discusión final se dieron cuenta de que la transformación

comienza cuando ellos mismos logran vencer el miedo, el orgullo y los prejuicios, se ven de forma sincera, se dieron cuenta de que sus historias, sus penas y sus proyectos de vida son los mismos, y que deben apoyarse. Prometieron ser más organizados, a aprender a escuchar y a pedir las cosas relajadamente y con respeto. Se comprometieron ellos mismos a preocuparse más de su sala de clases, de su mobiliario, y de protegerse y apoyarse.

Finalmente, forman un círculo, donde agradecí la excelente clase, la excelente intervención, y que fueron un grupo excelente. Les entregué el material de apoyo a todos los participantes, dejamos algunos para los alumnos que no fueron, para que se informaran de la actividad, entregamos el material de apoyo específico al presidente de curso, y al profesor jefe del curso. Me despedí uno por uno, dándole de forma personalizada las gracias por habernos permitido estar en su espacio. Dos de las estudiantes que formaron grupo junto a Carmen tomaron el material de apoyo (que por cierto eran escritos sobre valores, como el respeto, el orden, etc.) que les entregamos a cada uno y los pegaron en los muros de la sala. Antes de irnos, los estudiantes que participaron en la intervención se acercaron y nos agradecieron por la actividad. Uno de ellos dijo: “estuvo re buena la actividad, así uno se da cuenta que a veces hace cosas sin pensar lo que está haciendo y a veces son weas no más”

Dejé constancia de la intervención con el director del colegio y procedimos a retirarnos del establecimiento, agradeciendo al profesor jefe del curso y al director.

7.2.- CATEGORIZACIÓN DE NOTAS DE CAMPO N°1

Fases del proceso	Oprimido	Opresor
1.Momento previo a la intervención	1.1.a Desmotivación y desinterés por el colegio y sus clases	1.2.a Otorgan el cargo de opresor a los monitores aunque estos sean desconocidos.
2.Inicio de la intervención	2.1.a.- Predisposición a ser objeto 2.1.b.- Se percatan de los conflictos en el grupo 2.1.c.- Estudiantes son influenciados por otros que son opresores 2.1.d.- Reacción violenta entre pares y con profesores.	2.2.a.- No dimensiona el daño que inflige 2.2.b.- Se percatan de los conflictos en el grupo
3.Desarrollo de la intervención	3.1.a.- Se expresan cómodamente ante el grupo 3.1.b.-Buscan soluciones en conjunto	3.2.a.- Entregan la responsabilidad de solucionar el conflicto a un tercero. 3.2.b.- Buscan soluciones en conjunto
4.Final de la intervención	4.1.a.- Se comprometen con ellos mismos para el futuro	4.2.a.- Conciencia de las propias acciones 4.2.b se comprometen con ellos mismos para el futuro

7.3.- Cuadro citas primera intervención

<p>1.1.a</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director nos había advertido el día anterior diciéndonos: “el colegio además de ser vulnerable, tiene a alumnos que simplemente cuando tienen la oportunidad de faltar a clases, faltan nomás.” • Hay un chico de dreadlocks que no está muy interesado en escuchar la clase, se encuentra sentado sobre una meza (más bien echado) cubierto hasta la nariz • “Y que aunque la intendencia no había autorizado esta marcha, igual ellos faltaron. Me cuentan que es recurrente que falten, que no les interesa mucho estudiar.” 	<p>1.2.a</p> <p>No quieren responder, un largo silencio inunda la sala, parece que ni estuviesen pensando, ante esto les digo: “digan lo que se les venga a la mente, esto no es una evaluación así que no teman decir lo que piensan, de aquí no sale”. De repente uno dice: “porque dice la verdad”</p>
<p>2.1.a</p> <p>“Y se les pide a los alumnos que nos comenten acerca de que se les viene a la mente con esta frase. No quieren responder, un largo silencio”</p> <p>2.1.b</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A veces uno quiere escuchar, pero te molestan todo el rato y al final terminan webiando con todos los demás” 	<p>2.2.a</p> <p>“Es que es tan pava, da rabia que no hable, que no conteste nada, si es tonta y eso da rabia”.</p> <p>2.2.b</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Al terminar, dedujimos entre todos que de hecho los problemas y los conflictos que conllevan deben abordarse de inmediato” • Profesor empuja a los alumnos

<ul style="list-style-type: none"> • “Al terminar, dedujimos entre todos que de hecho los problemas y los conflictos que conllevan deben abordarse de inmediato” <p>2.1.c “Eso provoca que en el curso los más confrontacionales quieran arreglar las cosas a combos porque así se solucionan las cosas en el colegio. Y el que no pelea, queda de cobarde.”</p> <p>2.1.d “Ese viejo es más pesado, cuando se me calló la pelota pa la sala yo le dije permiso entre a buscarla y el al tiro le dio color porque dijo que estaban en prueba, primero me grito que saliera y yo igual le dije pero profe si voy a buscar la pelota y el me grito de nuevo y me pego el manso empujón, ahí yo me pare y le di el manso portazo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesora de matemáticas tiene clara preferencia por los varones de la sala
<p>3.1.a “Tres de los chicos que supuestamente eran los más conflictivos participaron entusiastas integrando a los otros estudiantes que aún se mantenían en silencio.”</p> <p>3.1.b</p> <ul style="list-style-type: none"> • “los dos grupos llegaron a la conclusión de que los 5 conflictos que más los aquejaban” 	<p>3.2.a</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Profesor al terminar la clase, debe tomar el libro de clases y cerrar la sala hasta el término del recreo.” • “Profesor debe consultar de inmediato al alumno que hace en la sala, nunca perderle de vista, hasta que se retire de la sala.” <p>3.2.b</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Los dos grupos llegaron a la

<ul style="list-style-type: none"> • Se les pidió eso sí que eligieran... la más importante para ellos en su convivencia en su sala de clases. La elegida fue la número 5: “NO EXISTE RESPETO ENTRE LOS COMPAÑEROS DE CURSO” 	<p>conclusión de que los 5 conflictos que más los aquejaban”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les pidió eso sí que eligieran... la más importante para ellos en su convivencia en su sala de clases. La elegida fue la número 5: “NO EXISTE RESPETO ENTRE LOS COMPAÑEROS DE CURSO”
<p>4.1.a “Prometieron ser más organizados, a aprender a escuchar y a pedir las cosas relajadamente y con respeto. Se comprometieron ellos mismos a preocuparse más de su sala de clases, de su mobiliario, y de protegerse y apoyarse.”</p>	<p>4.2.a “Estuvo re buena la actividad, así uno se da cuenta que a veces hace cosas sin pensar lo que está haciendo y a veces son weas no más”</p>

7.4.- NOTAS DE CAMPO SEGUNDA INTERVENCIÓN

15 septiembre, 2014

Llegada al colegio a las 10.10 am

La intervención al 2do medio comenzó a las 10:35 en el bloque de "Lenguaje y Comunicación". Cuando entramos a la sala los estudiantes se sentaron ordenadamente y guardaron silencio respetuoso como suele hacerse cuando entra alguien desconocido a la sala. El profesor, antes de que nos presentáramos, nos pidió un tiempo para dar algunas indicaciones para un trabajo. Fue un poco incómodo ese momento, hubiéramos preferido entrar después de ese tiempo para dar las indicaciones. Desde ese primer momento se destacó por su actitud conversadora, Luis, un joven que estaba lesionado por una puñalada en la espalda. La intervención comenzó con un grupo de 9 personas, siendo el total en ese curso de 13 estudiantes. 3 mujeres y 6 hombres. Las edades de los estudiantes presentes eran de 15 a 18 años.

Luego de que el profesor terminó de dar el trabajo se fue de la sala. Nos presentamos y ellos mantenían silencio. Les pedimos que se presentaran con nombre, edad y lo que más les gustaba hacer. Ahí comenzaron a hablar con más confianza y ya su cuerpo cambió a posturas más cotidianas desde que hablaban de lo que gustaban.

Les planteamos la dinámica "Descárgate con el colegio" que se trataba de que ellos dijeran frases que realmente piensan sobre el colegio sin limitarse a nada. Como no se atrevían, o no sabía qué tanta libertad tenían, Paula dio un ejemplo: "El colegio es terrible penca" y eso generó, aparte de risas, más confianza y comenzaron a descargarse mientras Mariela anotaba en la pizarra las frases. De 9 comentarios, 4 fueron positivos para con el colegio, cosa que nos sorprendió y nos hizo creer que nuestra intervención podría no funcionar, por lo positivo de los comentarios. Luego de esto, impulsamos a que los estudiantes analizaran los temas negativos que ellos veían en el colegio, para sacar así los temas que tratarían más adelante con el teatro foro.

Cuando les preguntamos qué temas o conflictos tenían en su colegio o curso, hubo un silencio, una de las chicas dijo: “Es que no tenemos problemas”. A esto Paula señaló: “Entonces en el colegio son completamente felices y nada que les incomode o moleste les pasa”. Todos se miraron y uno de los chicos dijo: “Ah no poh, si, con una profe que igual es terrible pesa tenemos ataos pero porque es pesá y no nos deja copiar”. Una de las chicas dijo: “No, o sea, si es un poco pesá pero es porque es viejita, a mí me cae re bien, siempre va a mi puesto a preguntarme si entendí”. Acto seguido fueron nombrando hechos que Mariela anotaba en la pizarra. Fue interesante saber que, de todos sus conflictos, ninguno consideraba a sus pares, sólo a profesores. Les hicimos elegir sólo tres conflictos, y ellos involucraban a los profesores de Química Ed. Física y Lenguaje. Los separamos en 3 grupos de 3, para que cada grupo trabajara en el análisis de un conflicto. Procedimos a guiar a los grupos en su análisis.

Explicamos que la actividad consistía en:

- 1.- Reconocer los hitos de la situación.
- 2.- Elegir a los representantes de los protagonistas de la situación conflictiva.
- 3.- Representar la historia, tal como sucedió.
- 4.- Responder (de parte de todo el curso) ciertas preguntas de las monitoras
- 5.- Probar las nuevas indicaciones de las monitoras con premisa “no lo diga, actúelo”

Nos llamó la atención el hecho de que a todos los grupos les costara tanto identificar los hitos de la situación escogida a representar, los estudiantes callaron, no hubo preguntas ni reacción. Nos dimos cuenta de que no comprendían muy bien, pero detrás de todo el no entender, subyacía algo más importante: la reacción de rechazo automático frente a una actividad propuesta por el profesor. Explicamos de distintas maneras para ver si así lográbamos seducirlos ante esta actividad. Sólo pusieron de su parte en esta primera parte de la actividad cuando eran guiados por nosotras. En toda la parte de identificación de los hitos nos sentimos como educadoras de párvulo comenzado una frase y dar el espacio para

que los niños terminaran la frase. Una vez que aclaramos dudas y los grupos estaban listos, se procedió a la representación.

El primer grupo representó el tema de la profesora de química y su descontrolada reacción cuando uno de los estudiantes se atrasó al copiar el dictado, y éste estudiante reaccionó a esto de manera impulsiva arrojando papeles de la profesora al suelo. El resto de los estudiantes se mostraron bien participativos en el análisis de la situación y en sus aportes e intervenciones.

El segundo grupo (por una confusión) mostró la misma problemática con la profesora de química, en lugar de hacerlo con el profesor de lenguaje, pero centraron el hecho en que ella dicta sin esperar ni repetir a nadie el contenido, por lo que se generan vacíos en éste.

El 3er grupo trató el tema de una injusticia ocurrida en clases de educación física, ante la molestia del profesor con un estudiante que fue expulsado de la clase, porque no se le creyó cuando éste le manifestó sentirse mal (Éste último grupo contó con las estudiantes menos participativas en cuanto al análisis y propuestas alternativas de las experiencias, que era el objetivo principal, se limitaron a representar la situación, pero aun así fueron la minoría. Sólo dos personas de 9 estudiantes).

Comenzó el 1er grupo. Representaron el caso de la profesora de química que dictaba muy rápido, y que uno de los estudiantes quedaba atrasado y cuando le pedía repetir lo que dijo, ella se enojaba y le llamaba la atención. La situación volvía a repetirse de la misma manera, por lo que el estudiante decidió no seguir. Después la profesora lo llamó a su escritorio con el cuaderno y al ver que no copió toda la materia, comenzó a retarlo y tratarlo de flojo, a lo que el estudiante, enojado y confrontacional, le gritó mandándola a la mierda literalmente, todo esto mientras arrojaba al suelo papeles de la profesora y vuelve a su puesto. Fin de la representación.

Los demás compañeros aplaudieron y nosotras comenzamos a intervenir realizando preguntas guiándolos a que las propuestas salieran de ellos. Ante este ejercicio intelectual ellos toman automáticamente un rol pasivo. Tuvimos que darles el ejemplo. Partió Mariela.

Nuevamente se representó la situación y parando la escena con un aplauso, Mariela propuso una idea desde la actuación. Tomó el lugar del estudiante y propuso. Cuando finalizó, Paula preguntó a los estudiantes espectadores qué les había parecido la propuesta y ellos comenzaron a opinar, e inmediatamente les indicó: “No me lo diga, muéstrelo actuando”. Desde ese momento ellos ya comprendieron la dinámica y siguieron desarrollando la escena con sus propuestas. Una vez que ya no había más propuestas, se cerró el análisis de esa situación. Los estudiantes comprendieron la repercusión de las acciones de ambos roles en cuestión (profesora y estudiante), puntos que llevaron al conflicto a llegar hasta donde llegó y los puntos a mejorar en ese tipo de situaciones.

Los chicos se entusiasmaron, y pasó el segundo grupo a presentar. Mostraron la primera vez la situación con el profesor de Ed. Física, tal cual. Comenzábamos a ver la representación de la situación dispuesta a ser intervenida y sorpresivamente tocaron el timbre. Y dos se pararon, dejando la silla en su lugar, tomando sus cosas, diciendo “chao profes” y yéndose de la sala. Los otros restantes y más entusiasmados con la actividad se quedaron con nosotras queriendo seguir con el análisis. Confundidas por la salida de los estudiantes, ya que supuestamente nos quedaba 45 minutos más de clases (después de ese recreo) y nos dijeron que ese día ellos salían una hora más temprano. Mariela fue a corroborar la información con la única auxiliar del colegio y ella confirmó la información. Uno de los chicos que se quedó dijo: “tía dele no más si esta entretenido, pa que terminemos”, los otros estudiantes lo apoyaron y decidimos continuar. Aceleramos un poco la acción para realizar el cierre de la clase. Se quedaron ordenando la sala, acompañándonos, preguntando más cosas y hablándonos de sus propuestas para la situación en la que quedamos a medias. Nosotras, aparte de escucharlos y guiándolos en el análisis de esas propuestas, ubicamos al presidente de curso y le entregamos el material que habíamos preparado para el curso: unos afiches en donde destacaban los derechos y deberes principales y más idóneos para convivencia diaria en el aula y una frase recordatoria sobre el conflicto: “Cuando te encuentres en medio de un conflicto, pregúntate qué has hecho o no hecho, dicho o no dicho, y de qué manera has intervenido para que el conflicto detonara”. Él y un par de compañeros se comprometieron a pegar el material en la sala al día siguiente.

Luego de que salimos de la sala y que no quedó absolutamente ninguno de los estudiantes en el establecimiento, pasamos por la oficina del jefe de UTP para despedirnos y agradecerles apoyo para con nuestra intervención. Se había acordado tener una intervención de 3 hrs pedagógicas: 1 bloque de 2 hrs, recreo y un bloque de 1 hora. Cuando nos preguntó cómo nos fue, le comentamos que no pudimos terminar como esperamos ya que salieron con el recreo. Ahí el UTP confundido nos preguntó si acaso no lo sabíamos y le dijimos que no. Se disculpó por un posible olvido

Lo importante es que dentro de estos alumnos que se quedaron cerrando el tema con nosotras, eran los que más habían logrado los objetivos de la intervención, y lo mejor, es que eran los protagonistas de las experiencias representadas.

7.5- CATEGORIZACIÓN DE NOTAS DE CAMPO N°2

Fases del proceso	Oprimido	Opresor
1.- Momento previo a la intervención	<p>1.1.a.- Estudiantes se mantienen pasivos</p> <p>1.1.b.- Estudiantes comienzan a desinhibirse . Entran en confianza</p> <p>1.1.c.- El lenguaje coloquial desinhibe y motiva a los estudiantes a querer participar.</p>	<p>1.2.a.- presencia del profesor como imagen de autoridad intrínseca</p> <p>1.2.b.-Ya no es un opresor, sólo alguien externo en quien se puede confiar</p> <p>1.2.c.- Se desprende esta imagen al momento de usar un lenguaje más cercano al de ellos</p>
2.- Inicio de la intervención	<p>2.1.a.- Al pensar en conflictos tomaban el rol de oprimidos</p> <p>2.1.b.-justificación de las malas prácticas de la profesora</p> <p>2.1.c.- el silencio constante ante la injusticia detona en reacciones agresivas como medio de liberación de la frustración</p> <p>2.1.d.- Prejuicio sobre tareas como sistema de opresión</p>	<p>2.2.a.- El rol de opresor se adjudica automáticamente al profesor</p> <p>2.2.b.- utilización del poder por el cargo de profesor en vez de diálogo comprensivo</p> <p>2.2.c.- Monitoras que dan tareas</p>
3.- Desarrollo de la intervención	<p>3.1.a.- Ante un ejercicio intelectual suelen adoptar un rol pasivo</p> <p>3.1.b.- La valoración en la</p>	<p>3.2.a.- Ante un ejercicio intelectual el profesor es quien domina.</p> <p>3.2.b NO hay oprimido</p>

	práctica de sus propuestas .	
4.- Fin de la intervención	<p>4.1.a.- El tiempo no es relativo al contenido, si no a su sentido práctico</p> <p>4.1.b.- cuando se trataba sobre sus experiencias directas hubo un mayor interés en la nueva visión.</p> <p>4.1.c.- valoración de la experiencia</p>	4.2.a- Se logra una cercanía que permite una legítima comunicación

7.6.- Cuadro citas segunda intervención

<p>1.1.a.-</p> <p>“Cuando entramos a la sala lo estudiantes se sentaron ordenadamente y guardaron silencio respetuoso como suele hacerse cuando entra alguien desconocido a la sala”.</p> <p>1.1.b.-</p> <p>“Les pedimos que se presentaran con nombre, edad y lo que más les gustaba hacer. Ahí comenzaron a hablar con más confianza y ya su cuerpo cambió a posturas más cotidianas desde que hablaban de lo que gustaban”.</p> <p>1.1.c.-</p> <p>Les planteamos la dinámica "Descárgate con el colegio" que se trataba de que ellos dijeran frases que realmente piensan sobre el colegio sin limitarse a nada. Como no se atrevían, o no sabía qué tanta libertad tenían, Paula dio un ejemplo: “El colegio es terrible penca” y eso generó, aparte de risas, más confianza y comenzaron a descargarse”.</p>	<p>1.2.a.-</p> <p>“Cuando entramos a la sala lo estudiantes se sentaron ordenadamente y guardaron silencio respetuoso como suele hacerse cuando entra alguien desconocido a la sala”.</p> <p>1.2.b.-</p> <p>“Les pedimos que se presentaran con nombre, edad y lo que más les gustaba hacer. Ahí comenzaron a hablar con más confianza y ya su cuerpo cambió a posturas más cotidianas desde que hablaban de lo que gustaban”.</p> <p>1.2.c.-</p> <p>Les planteamos la dinámica "Descárgate con el colegio" que se trataba de que ellos dijeran frases que realmente piensan sobre el colegio sin limitarse a nada. Como no se atrevían, o no sabía qué tanta libertad tenían, Paula dio un ejemplo: “El colegio es terrible penca” y eso generó, aparte de risas, más confianza y comenzaron a descargarse”.</p>
<p>2.1.a.-</p>	<p>2.2.a.-</p>

<p>“Fue interesante saber que de todos sus conflictos, ninguno consideraba a sus pares, sólo a profesores”</p> <p>2.1.b.-</p> <p>una de las chicas dijo: “no, o sea si es un poco pesá pero es porque es viejita, a mí me cae re bien, siempre va a mi puesto a preguntarme si entendí” (estudiante)</p> <p>2.1.c.-</p> <p>“Representaron el caso de la profesora de química que dictaba muy rápido, y que uno de los estudiantes quedaba atrasado y cuando le pedía repetir lo que dijo, ella se enojaba y le llamaba la atención [...]Después la profesora lo llamó a su escritorio con el cuaderno y al ver que no copió toda la materia, comenzó a retarlo y tratarlo de flojo, a lo que el estudiante, enojado y confrontacional, le gritó mandándola <i>a la mierda</i>, todo esto mientras arrojaba al suelo papeles de la profesora y vuelve a su puesto”.</p> <p>2.1.d.-</p> <p>“Nos llamó la atención el hecho de que a</p>	<p>“Fue interesante saber que de todos sus conflictos, ninguno consideraba a sus pares, sólo a profesores”.</p> <p>2.2.b</p> <p>“Representaron el caso de la profesora de química que dictaba muy rápido, y que uno de los estudiantes quedaba atrasado y cuando le pedía repetir lo que dijo, ella se enojaba y le llamaba la atención [...] Después la profesora lo llamó a su escritorio con el cuaderno y al ver que no copió toda la materia, comenzó a retarlo y tratarlo de flojo, a lo que el estudiante, enojado y confrontacional, le gritó mandándola “<i>a la mierda</i>”, todo esto mientras arrojaba al suelo papeles de la profesora y vuelve a su puesto”(n de c)</p> <p>2.2.c.-</p> <p>“Nos llamó la atención el hecho de que a todos los grupos les costara tanto identificar los hitos de la situación escogida a representar, los estudiantes callaron, no hubo preguntas ni reacción. Nos dimos cuenta de que no comprendían muy bien, pero detrás de todo el no entender, subyacía algo más importante: la reacción de rechazo</p>
---	--

<p>todos los grupos les costara tanto identificar los hitos de la situación escogida a representar, a pesar de las variadas explicaciones. Sentimos que hay un rechazo a lo que pide el profesor (trabajo intelectual).</p>	<p>automático frente a una actividad propuesta por el profesor. Explicamos de distintas maneras para ver si así lográbamos seducirlos ante esta actividad”.</p>
<p>3.1.a.-</p> <p>“Sólo pusieron de su parte en esta primera parte de la actividad cuando eran guiados por nosotras. En toda la parte de identificación de los hitos nos sentimos como educadoras de párvulo comenzado una frase y dar el espacio para que los niños terminaran la frase”</p> <p>-“Los demás compañeros aplaudieron y nosotras comenzamos a intervenir realizando preguntas guiándolos a que las propuestas salieran de ellos. Ante este ejercicio intelectual ellos toman automáticamente un rol pasivo. Tuvimos que darles el ejemplo. Partió Mariela. Nuevamente se representó la situación y parando la escena con un aplauso, Mariela propuso una idea desde la actuación. Tomó el lugar del estudiante y propuso”</p>	<p>3.2.a.-</p> <p>“Sólo pusieron de su parte en esta primera parte de la actividad cuando eran guiados por nosotras. En toda la parte de identificación de los hitos nos sentimos como educadoras de párvulo comenzado una frase y dar el espacio para que los niños terminaran la frase”</p> <p>3.2.b.-</p> <p>“Los estudiantes comprendieron la repercusión de las acciones de ambos roles en cuestión (profesora y estudiante), puntos que llevaron al conflicto a llegar hasta donde llegó y los puntos a mejorar en ese tipo de situaciones”.</p>

<p>3.1.b.-</p> <p>“Cuando finalizó, Paula preguntó a los estudiantes espectadores qué les había parecido la propuesta y ellos comenzaron a opinar, e inmediatamente les indicó: “No me lo diga, muéstrela actuando”. Desde ese momento ellos ya comprendieron la dinámica y siguieron desarrollando la escena con sus propuestas.”</p> <p>- “Los chicos se entusiasmaron, y pasó el segundo grupo a presentar”</p> <p>- “Uno de los chicos que se quedó dijo: “tía dele no más si esta entretenido, pa que terminemos”- los otros estudiantes lo apoyaron y decidimos continuar.</p> <p>Aceleramos un poco la acción para realizar el cierre de la clase. Se quedaron ordenando la sala, acompañándonos, preguntando más cosas y hablándonos de sus propuestas para la situación en la que quedamos a medias”</p>	
<p>4.1.a.-</p> <p>“... y sorpresivamente tocaron el timbre. Y dos se pararon, dejando la silla en su lugar,</p>	<p>4.2.a.-</p> <p>“Se quedaron ordenando la sala, acompañándonos, preguntando más cosas y</p>

<p>tomaron sus cosas, diciendo “chao profes” y se fueron de la sala sin siquiera esperar a que la actividad termine. Los otros restantes y más entusiasmados con la actividad se quedaron con nosotras queriendo seguir con el análisis”.</p> <p>4.1.b.-</p> <p>“Los otros restantes y más entusiasmados con la actividad se quedaron con nosotras queriendo seguir con el análisis [...]. Se quedaron ordenando la sala, acompañándonos, preguntando más cosas y hablándonos de sus propuestas para la situación en la que quedamos a medias, sobre sus sentimientos y de lo que habían aprendido con nuestra intervención”.</p>	<p>hablándonos de sus propuestas para la situación en la que quedamos a medias.”</p>
---	--

7.7.- ENTREVISTA AL JEFE DE UTP COLEGIO WUNMAN

¿Cómo fue el proceso del colegio de pasar a ser dependiente ya no del sostenedor, sino ahora de una Fundación?

R: A ver, todo esto fue fortuito, el año pasado el antiguo sostenedor nos informa que el colegio iba a cerrar, el cierre era inminente, iba a la hoja de matrícula y Oscar conmigo, que somos profesores que ya llevamos cuatro años de antigüedad en el colegio, decidimos darle un giro a la situación y con otra persona externa, que se llama Leslie, creamos la fundación. También con el objetivo claro que con los años nos gustaría, implementar y reforzar el proyecto educativo en pos del aprendizaje de los adolescentes. Bueno, fue un proceso bien azaroso porque al principio estaba todo en regla en el ministerio y después aparecieron entre los papeles algunas exigencias del ministerio, después aparecieron algunas dificultades entre los papeles que nos exigieron, pero hoy hablando con propiedad, 25 de agosto, ya el colegio pertenece a la fundación.

¿Y desde cuando empezó, desde antes del comienzo del año escolar?

R: Mira, durante las vacaciones, la abogada del ministerio nos había dicho que estaba todo en regla. Nosotros presentamos los papeles y resultó que ella necesitaba que en los estatutos de la fundación cambiara una frase, en realidad eran dos o tres palabras que dejara como en evidencia que la fundación era sin fines de lucro y que su efectivo principal era la educación, y eso igual aparecía, pero fue ahí donde nos entramos, había que enviar los papeles al ministerio de justicia y esos fueron bastantes meses. Como te digo esto ya se resolvió la tercera semana de Julio aproximadamente, o sea, de vuelta de vacaciones de invierno.

¿Ahí se inyectan fondos municipales en el colegio?

R: No, lo que pasa es que este año hemos implementado una red de apoyo con otras fundaciones y estamos comenzando a participar en proyectos concursables que entrega el ministerio, de repente la ley SEP con fondos para la implementación o de repente también para capital humano recién para el 2015. El gobierno no inyecta dinero porque apareció una fundación haciéndose cargo de un colegio que iba a cerrar, simplemente te puede ayudar desde proyectos públicos.

Antes de que la fundación se hiciera cargo del colegio, ¿existía algún tipo de fondos que procedieran justamente de este tipo de proyectos públicos?

R: No, ¿Tú dices como fundación o como colegio?

Como colegio

R: No, el colegio igual estaba en una crisis bastante seria, el antiguo director estos últimos años ya estaba viviendo el día a día solamente, entonces el cierre inminente del 2013 fue producto de eso, de que año tras año no hubo un buen manejo de postular a proyectos ni de conseguir más matrículas.

El taller que tienen ustedes de ciudadanía ¿de qué se trata?

R: Ciudadanía tiene que ver con todo lo que los chicos relacionan con el ser ciudadano, con respecto a plantear leyes, a intervenir más o menos los espacios públicos, todo a través del tema jurídico. De hecho, participaron en un concurso que organiza, me parece que, la universidad católica, que se llama el “DELIVERA”, plantearon un proyecto que, no recuerdo bien en qué consistía, pero la idea es que los chicos vayan definiendo su postura sobre qué proyecto de ley se pueda implementar, lo que si les fue bastante bien o sea pasaron la segunda etapa.

Lo que están pretendiendo quitar de cívica lo meten ahí

R: Claro, claro, y nosotros en todo caso en nuestro proyecto educativo que se está construyendo, se enfoca en eso, potenciar el tema como de ciudadanía dentro de los chicos reforzar eso, encontramos que está perdido hoy en día en distintas situaciones cotidianas, la gente no respeta, no hay concepción de ciudadanía es simplemente un individuo más dentro de la sociedad no de un colectivo que a veces es necesario.

¿Dentro del colegio existe la formación de centro de padres y/o alumnos?

R: No, el centro de alumnos intentamos formar algo, pero en realidad el día a día nos ha complicado bastante este año. La idea fue tratar de establecer por lo menos ahora, a pesar de que ya está bien avanzado, es un CODECU que es un concejo de representantes de curso y ya hacer un, como introducir a los chicos de cómo pueden generar para el próximo año un centro de alumnos, una inducción y los apoderados si hay un cuerpo que ya tiene forma, representantes de cada curso, pero igual esta la idea que ya para el próximo año sea un centro de apoderados.

¿Y ese grupo de apoderados empezó este año o existía desde antes?

R: No, este año, este año se reforzó el tema de que tenía que generarse un cuerpo de apoderados en general para crear comunidad en el colegio.

Antes de la fundación ¿habían centro de alumnos o por lo menos se movía un centro de padres?

R: No, muy escueto todo, bueno, en realidad siempre tanto Oscar como yo que éramos los profesores que desarrollamos mayor entusiasmo en las actividades extracurriculares; teníamos salidas pedagógicas, conversamos con ellos, pero éramos profesores solamente, sin ningún proyecto claro a futuro, entonces no había algo como te digo, ningún soporte, ningún sustento en el cual permitiese a los chicos crear algo, porque obviamente de la

dirección no habían lineamientos de los cuales se pudieran abrir espacios, o sea los espacios estaban pero no había una conducción clara en pos de eso.

¿Y sobre el PEI?

R: El nuevo está en construcción, está en la etapa previa porque estamos viendo el sustento. La parte teórica y ya tenemos que entrar a fines de septiembre, octubre entrar en la segunda etapa que es recoger información, tanto de los chicos como de los apoderados, algunas preguntas para ir más o menos construyéndolo.

Y de lo que pretenden cambiar en este nuevo PEI, ¿Cuáles serían los principales puntos a modificar?

R: Mira, es que, a grandes rasgos, el PEI en si tiene una estructura, lo que pasa es que lo que queremos cambiar y profundizar, es generar comunidad educativa, eso no estaba en el PEI y tampoco lo otro de orientar a los chicos con una vocación ciudadana, tampoco estaba; solamente el PEI se basaba mucho en el tema científico humanista, generar más o menos espacios de debate, pero no profundizaba más allá. Entonces ahora lo que nosotros queremos dentro de eso también dar una directriz como humanista - artística al colegio, entonces eso también tiene que estar dentro del PEI.

Entonces antes estaba demasiado abocado a lo que podía funcionar para el SIMCE

R: Claro, claro. Inclusive, es más, ni se implementaba eso. Nosotros como SIMCE tuvimos resultados desastrosos, como 220 puntos, es que los chicos también el año pasado vinieron y con suerte respondían las pruebas, este año igual hemos hablado con los profes, la idea de nosotros es mejorar el SIMCE paulatinamente, no detenernos y hacer un estudio poco menos sociológico del tema porque tampoco no nos interesa enfocarnos en el SIMCE, pero si es una arista importante eso sí.

Se están abocando más a la integralidad

R: Claro porque obviamente si aparecemos con puntaje muy bajo nos focalizan y si llegase a implementar la reforma nos podría intervenir por nuestros resultados.

¿Cómo han resuelto el tema del espacio, especialmente para educación física?

R: Este año nosotros hemos arrendado un espacio que queda aquí como a unas cinco cuadras que es un gimnasio en el cual los chicos quincenalmente hacen clases. La idea del próximo año es arrendar permanentemente un espacio y eso también significa ver el tema del horario que le permita más o menos al profesor hacer sus clases y trasladar a los chicos, pero igual eso es lo que estamos viendo porque igual ese es un arriendo a través de la municipalidad, entonces el costo es más bajo.

Y actualmente ¿el colegio sigue siendo particular subvencionado?

R: Si, recibe subvención del estado y lo otro en copago

Antiguamente el director evaluaba la situación personal de cada alumno para cobrar, actualmente ¿sigue siendo eso así?

R: No, bueno, por una cosa de normativa ministerial, te exige una cantidad de alumnos que tienen que estar becados y recibimos también alumnos prioritarios, con una situación bastante compleja. Ellos no pagan la mensualidad y en otros casos pagan la mensualidad rebajada, pero en todo caso igual se va revisando caso a caso porque a veces a los chicos en el período de matrícula como lo hicimos el año pasado nosotros, se le entregaba una ficha la cual tenía que hacer llegar en un período acotado la información necesaria para que apareciera como alumno prioritario o en situación económica difícil.

¿Hay algún reglamento interno para la resolución de conflictos?

R: Si, pero no está muy desarrollado tampoco, eso nosotros todo caso nosotros consideramos de que estaba bien, o sea no había que hacerle muchas modificaciones porque quedaba clara la falta de los chicos, falta grave, se defina con respecto a lo que era leve y grave o muy grave.

Ahora hay un jefe de UTP que antes no había, pero ¿hay inspector general?

R: No, no hay inspector, mira, por un tema de que este año ha sido bastante difícil para nosotros por la matrícula baja, ahora recién está mejorando un poco. La idea es que el próximo año tenemos una meta para cumplir y con eso podríamos invertir en capital humano.

Hasta ahora están jefe de UTP y dirección viendo estos temas.

R: Exactamente, estamos viendo estos temas de convivencia escolar.

Y antes ¿había orientador o psicólogo?

R: No, yo desde que llegué acá, el 2011; no, no existía.

Pero ¿se pretende implementar?

R: Claro, o sea yo lo veo difícil. Quizás el 2015 puede haber un orientador o un psicólogo, si no más el 2016, porque hay que pensar en el espacio donde pueda trabajar él. De repente, como te digo, están estas ley SEP que de repente uno postula y puedes tener el capital humano el cual diagnostica y no sé, un orientador u orientadora para que los chicos puedan facilitarles y encontrar ciertas resolución de conflictos.

Pero hasta ahora ustedes están viendo tanto el tema de resolución de conflictos y por ejemplo guía o motivación.

R: Raro, pero en todo caso igual nosotros hemos estado reforzando y la idea del próximo año es reforzar más a los profesores jefes; sobre todo en tema de orientación, el tema motivacional y que sea como un guía.

En el asunto del PEI había un punto en particular que hablaba de la evaluación del PEI cada cierto tiempo ¿eso era efectivo?

R: No, como te digo, el colegio por varias razones iba a cerrar el año pasado y esa era una de las tantas aristas que no había ninguna retroalimentación, ningún monitoreo: el día a día nomás, sobreviviendo.

En el PEI que viene ¿tendrán la idea de incluir algo similar?

R: Claro, de ir revisándolo cada cinco años, en caso de que algo no este, la gente nueva que pueda ir llegando y los chicos que van egresando, si también uno tiene que ir pauteando eso.

¿Y en el PEI que van a hacer ahora la idea es tomar información de los estamentos del colegio para reformularlo?

R: No, igual hemos tenemos la estructura clara, no afecta la misión ni la visión del colegio, pero igual obviamente se puede incluir más adelante como para enriquecer más o menos al dialogo, porque claro una persona te puede decir más o menos “Yo quiero que este sea un colegio enfocado al área científica solamente”; entonces no, no está dentro de nuestro perfil, pero si hay algo que nos pueda servir para percibir más o menos la opinión de les demás personas.

Ya, ¿cómo harían eso, para que los demás alumnos participen? ¿Algunas propuestas que ellos tomen o alguna manera de recolectar eso sin que sepan que pueden ser tomadas en cuenta para el proyecto?

R: Mira, como te digo, estamos en la primera etapa que es como la más teórica y la persona que está a cargo de eso tiene que juntarse con nosotros y obviamente a futuro tenemos que ver mecanismos... (17:30) No te podría dar una respuesta pero obviamente una de las necesidades que tenemos como colegio, o sea necesitamos recoger información de los tres estamentos, necesitamos de que tanto los profesores como apoderados y alumnos así como el auxiliar que está aquí con nosotros eh... pueda manifestar su opinión con respecto a algunas cosas

Cuando estuvieron en todo el asunto de las marchas el año pasado ¿los chicos de acá participaban?

R: Mmmm... muy poco, muy poco, lo que pasas es que igual yo creo que los chicos tienen distintas prioridades y más si queremos motivarlos y reforzar, para esto es muy importante que la comunidad educativa siga aumentando gradualmente el capital cultural de los alumnos porque obviamente las familias igual acá son de escasos... en algunos casos eh... capital cultural por el medio, entonces obviamente cuando los chicos llegan con un vacío cultural uno lo nota inmediatamente, entonces la idea es ir buscando mecanismos para que eso vaya cambiando de a poco.

Entonces el perfil de los estudiantes y apoderados se mantiene.

R: Si, igual este año ha habido familias que han contribuido de cierta manera, pero lo que pasa es que durante años el colegio al no tener un perfil claro de estudiante, recogía mucho lo que enviaba el ministerio como problema, los chicos que eran expulsados de distintos lados, pero en ningún caso plantearse ya en qué espacio cuantos chicos. Nosotros igual no tenemos ningún problema, pero bajo algunas situaciones que nosotros consideramos que igual son necesarias, si es que tienen mucho conflicto, de repente cuál es

su visión como estudiantes que es una situación súper necesaria para estar dentro del colegio

Cuando dijo que estos años había alumnos más tranquilos ¿es por el hecho de que se suscitaban peleas internas o por situaciones externas?

R: Mira, yo creo que más que nada en la dinámica que se da dentro del aula, el año en que estuvieron ustedes el 2011 fue un año bastante difícil para nosotros como profesores, eran tipos muy conflictivos, sobre todo los de la mañana primero y segundo medio, algunos se escapaban de la sala. Hay uno en particular que todavía lo recuerdo y era inevitable, le decíamos: “Voy a llamar a tu mamá” y la mamá creo que lo golpeaba inclusive. Chicos que en realidad no tenían mucha motivación. Entonces como te digo el colegio fue como decayendo y obviamente nos dio una directriz clara de lo que se planteaba como proyecto educativo uno también empieza como a decaer. Los chicos cuando eran conflictivos, se tomaban algunas remediales cuando el asunto era grave y en algunos casos si se les canceló la matrícula inmediatamente pero nunca ocurrió un episodio de violencia hacia un profesor y un evento muy esporádico de violencia entre ellos que se da en todos lados, de repente la cosa ya no da para más y se dan unos golpes y se acaba al tiro. Pero si había un tema de aula que de hecho era bien difícil, bien compleja, muy inquietos los niños. Este año como que nosotros también pusimos las normas bastante claras.

Y entre ellos yo me acuerdo también que en ese año había un problema de los chicos con una niña en particular que era molestada todo el tiempo, ella también tenía bajas calificaciones recuerdo y los chicos constantemente la molestaban.

R: Una chica que tenía cierto déficit, si lo recuerdo, todavía sigue con nosotros, la Cony.

Costaba mucho controlar al resto de los chicos para que no lo hicieran, nadie quería trabajar con ella. ¿Cómo se pretende manejar estos casos particulares donde el curso entero participa de la agresión?

R: Mira este año igual estamos con los chicos con cierta evaluación diferenciada, en este momento son tres, dos que están con nosotros desde primero medio, otro que llegó en tercero y la misma Constanza que ahora está en cuarto. Es complejo el tema porque de repente uno no tiene las herramientas necesarias en estas situaciones como para evaluar y hemos planteado el tema de la educación diferenciada y hemos hablado con los chicos para crear un ambiente agradable dentro del aula, situación que se da. Este año por otro motivo estaban molestando a una chica de primero medio que es de otro país, ecuatoriana y ella es muy tímida. Evaluamos al curso por otra situación y vimos lo de este tema y les mandamos a llamar al apoderado. Entonces queda establecido que ya no se puede dar esa dinámica de *bullying* se podría decir en la práctica, pero como te digo es un caso aislado. En general aquí se desarrolla cierta empatía con el otro, no hay un ensañamiento de los chicos que puedan tener una dificultad ya sea física o psicológica. Puede haber a veces algunas fallas, que es lo normal, pero algo como ensañamiento no.

