

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo & Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
Rosario del Olmo Sánchez	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
María del Carmen García-Mendoza	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
José García Suárez	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
Apostolos Kaltsas	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
Clarissa María Leone	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M ^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible

Maria Buccolo¹

Università Europea di Roma (Italia)

Michele Merolla¹

Università Suor Orsola Benincasa-Napoli (Italia)

<https://doi.org/10.14679/4774>

Abstract: “Lo studio delle arti inteso come modalità di comunicazione di esperienza, facilita lo sviluppo di alcune principali forme di conoscenza e mette in atto specifici processi di apprendimento” (Orioli, 2007, p. 12). In questa prospettiva, l’arte può divenire area dell’educazione che unisce l’esperienza pratica a quella concettuale attraverso una serie di attività didattiche sia di tipo produttivo, concreto, visibile, sia di tipo ricettivo, impalpabile, astratto. Le arti non servono solo per comunicare idee. Sono modi per avere idee, per costruire azioni, per fare esperienza e modellare la nostra conoscenza in forme nuove. Così facendo si concretizza l’idea di una formazione “attiva” basata sulla valorizzazione dell’individuo e di tutte le sue potenzialità: cognitive, emotive, corporee e cinestesiche. L’arte della recitazione si arricchisce, dunque, di attività pratiche ed esercitazioni che mirano alla preparazione dell’attore e gli permettono di prendere consapevolezza e coscienza delle proprie caratteristiche anche fisiche e perciò dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Parole chiave: Formazione; Arte; Teatro Invisible; Consapevolezza; Trasformazione.

Resumen: El estudio de las artes como una modalidad de comunicación de experiencia, facilita el desarrollo de algunas formas principales de conocimiento y pone en práctica procesos específicos de aprendizaje" (Orioli, 2007, p. 12). En esta perspectiva, el arte puede convertirse en un área de la educación que une la experiencia práctica con la conceptual a través de una serie de actividades educativas tanto productivas, concretas y visibles, como receptivas, intangibles y abstractas. Las artes no sirven solo para comunicar ideas. Son formas de tener ideas, de construir acciones, de experimentar y moldear nuestro conocimiento en nuevas formas. De esta manera se materializa la idea de una formación "activa" basada en la valoración del individuo y de todas sus potencialidades: cognitivas, emocionales, corporales y cinestésicas. Así, el arte de la actuación se enriquece con actividades prácticas y ejercicios que apuntan a la preparación del actor y le permiten tomar conciencia y consciencia de sus propias características físicas y, por lo tanto, de sus límites y potencialidades.

Palabras clave: Formación; Arte; Teatro Invisible; Conciencia; Transformación.

1. Introducción

"El teatro entendido como un proceso de formación del actor-persona se encuentra a medio camino entre la intimidad más oculta del individuo, es decir, sus miedos, sus sueños, sus emociones, y la realidad completamente externa de la vida real, es decir, el juicio del otro, el papel social, el aspecto más formal de las relaciones" (Oliva, 1999, p.

92). Por lo tanto, estamos ante un giro de la visión tradicional, desde nuevas perspectivas se abren nuevos horizontes, con la negación del arte en un sentido tradicional, anulando la ficción y desarrollando plenamente la dimensión social.

De esta nueva perspectiva surge el encuentro entre la pedagogía y el teatro, los propósitos, los intereses y las necesidades de estas disciplinas se enriquecen mutuamente (Sirignano, Buccolo, Ferro Allodola, 2023).

El teatro se convierte en un lugar de descubrimiento y valorización de las posibilidades expresivas del ser humano, un lugar donde su creatividad y fantasía se manifiestan libremente.

Todo esto en contraposición a las escuelas de actores presentes en todos los grandes teatros, que preveían la preparación del actor para espectáculos, sin desarrollar en absoluto una metodología o alguna estrategia educativa. Por lo tanto, "en esta nueva dimensión, el campo de la acción se convierte en campo de investigación, es decir, campo de la pedagogía que debe formar un 'hombre nuevo' en un teatro (que luego no es más que la sociedad misma) diferente y profundamente renovado. Se crean metodologías, prácticas educativas, sistemas de análisis que no deben transmitir nociones y conceptos, sino experiencias a través de la acción donde se experimenta la técnica interior del actor que debe ser educada para encontrar dentro de sí mismo cualidades y defectos y desarrollar plena conciencia de ellos" (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012, p. 23).

El llamado es para un teatro que no se limite a reflejar la sociedad, sino que contribuya a cambiarla, un teatro que se transforme en acción, trabajando en un tiempo y un espacio diferentes a los tradicionales del edificio teatral.

Se desea "un teatro que salga del teatro", entendido como un lugar físico, para entrar en el mundo con una misión transformadora, donde el actor se convierta en el nuevo foco en el que centrar la atención y sobre el cual construir el nuevo significado del teatro. "El actor social es una nueva figura que responde a la necesidad de sentirse participante, consciente protagonista de su propia historia en escena como en la vida. No es un profesional, porque quiere alejarse del actor tradicionalmente entendido, sustrayéndose de los entrenamientos para alcanzar una habilidad técnica dirigida a la interpretación del personaje, a la producción de espectáculos de ficción. El actor social es el hombre que irrumpe en la escena contemporánea con un acto político extremo dando voz a su propio ser, oponiéndose así a la mimetización y a la delegación" (Mannucci, 2006, p. 210).

2. El teatro como herramienta de transformación educativa y social

La nueva visión del actor y del teatro que impregna las acciones de educación, participación y transformación social nace con Augusto Boal, actor y director que dio origen en Brasil, en los años 60 del siglo pasado, al Teatro del Oprimido (TdO), donde la necesidad de liberar la cultura popular de los valores importados de Europa con la llegada de las conquistas coloniales se hizo cada vez más apremiante en ciertos estratos sociales y políticos. El teatro es el instrumento para proporcionar al pueblo un medio de toma de conciencia y redención, por lo que los protagonistas de sus primeros trabajos son personas al margen de la sociedad. Esta experiencia nace paralelamente a la pedagogía de los oprimidos (Freire, 2005) ideada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, basada también en el trabajo de concientización, como un instrumento realmente educativo y maieutico que consiste en ayudar a sacar a la luz problemas sociales, políticos y relacionales en contextos de marginalidad.

Una parte del teatro, por lo tanto, se dirige hacia situaciones marginales, lugares de dificultad en el sentido más amplio de la palabra, llegando a centros de acogida, cárceles, hogares de cuidado y asilos, comunidades de personas con adicciones, centros para personas con discapacidades y centros de reunión juvenil hasta la calle.

El camino de la renovación del teatro como instrumento social y redescubrimiento de la persona continúa hasta el día de hoy. "Después de un largo recorrido podemos afirmar que, en el teatro social, el arte recupera su dimensión relacional, transformándose en un lugar donde las sociedades se enfrentan en el espacio y el tiempo, se transforman y se ponen en cuestión a través de sonidos, signos, gestos, cuerpos que se encuentran y dialogan" (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012, p. 25).

Cuando hablamos de teatro social, debemos tener en cuenta una operación muy compleja y articulada que no se agota en la actuación, sino que comienza a moverse mucho más allá y se refleja mucho más allá de la representación. El teatro social implica diferentes momentos que convergen en una dimensión proyectiva importante en la que participan el territorio, las instituciones, los operadores sociales, los actores, los ciudadanos, las agencias educativas y formativas. El proyecto a menudo se articula en las zonas oscuras, en los espacios de frontera, en los lugares del silencio, en áreas de tiempo suspendido; así, el teatro entra en barrios en riesgo, cárceles, centros socio-terapéuticos, clínicas psiquiátricas, empresas, etc. Esta dirección lleva fácilmente a asociar el concepto de terapia con el teatro, aunque aquí queremos destacar ciertamente las dimensiones terapéuticas que el teatro lleva consigo, pero también la necesidad absoluta de alejarse del objetivo de realizar terapia para ingresar en los territorios del arte con fines educativos. El teatro, por lo tanto, es una herramienta que, por un lado, favorece los procesos de comunicación con el mundo exterior, y en la que, por otro lado, hay una participación y compromiso total del individuo que ve la acción teatral como una forma de exaltar su propia identidad, no solo como ficción escénica, sino como expresión de sí mismo (Buccolo, 2024). La actividad teatral, por lo tanto, ha sido reconocida en una nueva dimensión: "la del área de la experimentación creativa, de las potencialidades humanas de las personas, en términos de confianza, esperanza, sentido de seguridad, empatía y concentración. Por lo tanto, no solo tiene valor en relación con el aprendizaje respaldado por las habilidades lógicas, narrativas y de orientación espacio-temporal activadas por el teatro, sino sobre todo en la construcción de un equilibrio emocional y relacional saludable y de un sistema de valores basado en el respeto a la persona, la cooperación y la tolerancia". Por lo tanto, para formarse de manera completa, la persona debe desarrollar de manera consciente el ámbito emocional: reconocer las emociones y los estados de ánimo nos permite entendernos mejor a nosotros mismos y, por lo tanto, nos ayuda a relacionarnos de manera óptima con los demás. Aprender a responder a nuestras emociones sin inhibirlas implica poseer un coeficiente emocional, que hoy en día es mucho más importante para la calidad de vida que el coeficiente intelectual (Goleman, 2005). La alfabetización emocional se convierte, por lo tanto, en un objetivo de importancia primordial, ya que esta capacidad se reflejará transversalmente en todo el desarrollo de la personalidad. Conocernos a nosotros mismos y entrenar nuestras habilidades de expresión emocional es fundamental, y el teatro es una de las herramientas formativas que fomenta este tipo de actividad. Por esta razón, el teatro representa hoy en día una herramienta educativa innovadora, como medio de comunicación artística, un espacio para experimentar, enriquecer nuestras habilidades creativas, desarrollar nuestros medios expresivos para aprender a estar mejor con nosotros mismos y con los demás.

3. La liberación de las opresiones cotidianas: expresión, acción, concientización

El Teatro del Oprimido se basa en la combinación de diversas raíces teóricas y contextuales que ya revelan, de alguna manera, el aspecto interdisciplinario que lo caracteriza: la filosofía de Karl Marx y Friedrich Engels, la política y la práctica sindical, el análisis e interpretación de los factores sociales, morales, artísticos, históricos y económicos no solo de América del Sur. Boal mismo afirma que las modalidades del Teatro del Oprimido, independientemente del contexto de origen al que se inspiran, pueden desarrollarse en cualquier parte del mundo. Los presupuestos conceptuales mantienen como base común la cultura, la ciudadanía y las opresiones en una sociedad dividida en clases, pero sobre todo, la idea de que el arte es una forma de concientización que abre la lectura del mundo y, más específicamente, a posibles maneras de ser en el mundo. Arte no solo de las palabras, sino también del silencio, de los colores, de las acciones humanas en el tiempo y en el espacio, un arte que utiliza, ante todo, la comunicación estética y la comunicación sensorial, no solo racional.

Según Boal, la teatralidad está intrínseca en el ser humano y todos poseen las potencialidades para hacer teatro. Sin embargo, las mecanizaciones físicas y mentales adquiridas en la cotidianidad pueden adormecer las cualidades creativas inherentes al individuo, disminuyendo la posibilidad de explorar su propio cuerpo y la memoria biográfica que este constituye para cada ser humano. Por lo tanto, "a través del teatro, la persona desarrolla autoestima, libera el cuerpo oprimido de la cotidianidad, de la sociedad" (Boal, 2011).

El cuerpo es considerado por el dramaturgo brasileño como el lugar donde se anidan las opresiones, especialmente de tipo social. Pero lo importante no es tanto liberarse de las opresiones, sino tomar conciencia de estas a través del cuerpo, entendido como instrumento de conocimiento. La liberación del cuerpo, por lo tanto, está subordinada a la liberación social: liberar el cuerpo no significa liberar al sujeto; liberar al sujeto de sus opresiones sociales significa, en cambio, liberar también su cuerpo. Posteriormente, Boal cambia su visión del cuerpo, que adquiere una dimensión particular: con el desarrollo de la técnica del Teatro Imagen, es decir, el uso exclusivo de la imagen corporal como única modalidad expresiva, y después de las primeras experiencias en Europa, la idea de cuerpo adquiere rasgos más claros. El teatro imagen es una práctica del teatro del oprimido a través de la cual se experimentan lenguajes no verbales utilizando el cuerpo, el movimiento y el ritmo para confrontar las diversas imágenes de la realidad. De hecho, afirma que se puede hacer teatro en cualquier lugar, y que el ser humano tiene la capacidad de "dicotomizarse" y, en virtud de esto, de verse en acción. En escena, el actor es aquel que parece ser, el actor es cada individuo. Partiendo del supuesto de que el ser humano es una totalidad en la que las ideas, emociones y sensaciones están interconectadas con las acciones del cuerpo, Boal aclara: "Un movimiento del cuerpo expresa un pensamiento. Un pensamiento también se expresa corporalmente" (Boal, 2010, p. 50).

Según Boal, nuestro cuerpo en la vida diaria sufre estereotipos impuestos por la máscara social, que privan al individuo de las sensaciones que este nos brinda o que el mundo alrededor puede ofrecernos. A través del uso de juegos y ejercicios, se favorece una inclinación a la percepción y conocimiento de nuestro propio cuerpo. Son actividades de entrenamiento psicofísico actoral que tienen como objetivo la integración, la confianza, la sensibilización y la desmecanización de los movimientos y comportamientos. Estos juegos son ejercicios recreativos individuales y/o colectivos que involucran la habilidad física, las emociones, la mente racional, creando las condiciones para sumergirse en roles

y dinámicas que, independientemente del contenido, pueden ser analizadas "como si" fueran generadas por situaciones reales. Además, también son herramientas de preparación teatral para liberar las rigideces corporales, perceptivas, emocionales y racionales. El cuerpo habla, crea imágenes que sirven para revelar y expresar las opresiones. El cuerpo, a menudo mejor que las palabras, puede describir una situación, a través de la cual se debe tender hacia la metaxis y la pluralización. La imagen no debe considerarse como un impulso, sino como un instrumento de acción real destinado a modificar la sociedad. La visión que Boal otorga a la importancia del significado simbólico que encarna en el uso y la expresividad del cuerpo acerca el Teatro del Oprimido a lo que es reconocido por la ciencia teatral como "nuevo teatro" o "teatro de escritura escénica", que busca liberar al actor del texto dramático para poder expresarse incluso cuando este no está presente, dando libertad a los impulsos dictados por la improvisación.

4. Educación, concientización y participación a través de la práctica del Teatro Invisible

La práctica del Teatro Invisible se inserta dentro de la metodología del Teatro del Oprimido y está muy cerca de la práctica teatral entendida como representación escénica interpretada por profesionales, por lo que requiere una buena formación actoral. El teatro invisible debe contar con un texto base escrito que inevitablemente se modificará para adaptarse a las intervenciones de los espectadores.

Entre los temas a representar se debe elegir un tema que realmente interese profundamente a los futuros espectadores. A partir de estas premisas, se construye una pequeña representación con un guion bien estructurado. Los actores deben interpretar sus personajes como si estuvieran actuando en un teatro tradicional. Cuando la obra esté lista, se llevará a cabo en un "lugar" que no es un teatro y para espectadores que no son "espectadores", sino personas comunes que se encuentran en ese lugar por casualidad.

Las acciones teatrales se preparan cuidadosamente, no se revelan y se desarrollan en lugares públicos como eventos extraños que ocurren y llaman la atención de los presentes desprevenidos. Posteriormente, los actores canalizan la discusión de las personas sobre los hechos que les interesa explorar, introduciendo información y opiniones, actuando con los diferentes personajes que se les han asignado e improvisando con el público. El propósito del teatro invisible es hacer que el público desprevenido se exprese espontáneamente para verificar las opiniones que surgen de manera natural e indicar posibles alternativas.

Todo el trabajo se basa en el trabajo corporal, punto de partida en la formación de actores y en todo el trabajo en las comunidades populares brasileñas. Es a través del cuerpo que revelamos nuestros miedos, conflictos y logramos superarlos.

El Teatro Invisible es una antigua herramienta que existe desde tiempos inmemoriales en su forma más simple y que se usaba durante la República de Weimar en la Alemania nazi, por grupos de la llamada agit-prop. Augusto Boal lo utilizó y lo sistematizó en Argentina en 1971, donde, como refugiado político, se vio obligado a hacer teatro en secreto.

Las acciones que Boal y sus compañeros realizaron en ese momento abordaban opresiones muy sentidas por la población. También, los lugares elegidos para las actuaciones tenían una fuerte caracterización social. La primera preocupación de Boal es

transformar al espectador en un sujeto que participa en la acción dramática, y para lograr esto se debe pasar de una óptica que favorece hacer teatro a una que nos permite ser teatro. Otra hipótesis fundamental de la poética del oprimido que guía todas las demás prácticas es que "el cuerpo piensa", es decir, una concepción del ser humano como totalidad, en su esencia de mente/cuerpo/emoción, donde el aprendizaje/cambio involucra a los tres aspectos, en estrecha relación.

4.1. ¿Qué se necesita en el Teatro Invisible?

El teatro invisible requiere tanto un texto base escrito que se modificará inevitablemente para adaptarse a las intervenciones de los espectadores como una cuidadosa preparación de los personajes principales y secundarios en la escena.

4.2. Roles de los personajes secundarios en la escena:

- Las Estrellas: observan, mezclándose con el público, los movimientos de los espectadores señalando, con gestos convencionales, posibles factores de peligro.
- Los Bomberos: intervienen en caso de peligro real, suavizando las tensiones o actuando como pacificadores en situaciones que, de conflictivas, se tornan explosivas. Salvaguardan la integridad de los actores directamente involucrados en la escena.
- Los Observadores: permanecen en el lugar incluso cuando la acción ha terminado y los protagonistas de la escena se han retirado para recopilar los comentarios y reacciones del público sobre el tema en cuestión y cómo se percibió la acción. Esto permite reevaluar y evaluar la efectividad de la intervención y obtener indicaciones para futuras acciones.

4.3. Repensando una opresión real

Entre los temas a representar se debe elegir un tema que realmente interese y preocupe a los futuros espectadores. A partir de estas premisas, se construye una pequeña representación con un guion bien estructurado.

4.4. En escena...

Los actores deben interpretar sus personajes como si estuvieran actuando en un teatro tradicional. Cuando la obra esté lista, se llevará a cabo en un "lugar" que no es un teatro y para espectadores que no son "espectadores", sino para personas comunes que se encuentran en ese lugar por casualidad.

4.5. Una regla importante...

Las acciones teatrales se preparan cuidadosamente, no se revelan y se desarrollan en lugares públicos como eventos extraños que ocurren y llaman la atención de los presentes desprevénidos.

4.6. Después de la escena...

Los actores (observadores) canalizan la discusión de las personas sobre los hechos que les interesa explorar, introduciendo información y opiniones, actuando con los diferentes personajes asignados e improvisando con el público.

4.7. Objetivo del método

El propósito del teatro invisible es hacer expresar espontáneamente al público desprevenido para verificar las opiniones que surgen de forma espontánea e indicar posibles alternativas.

4.8. Un caso de Teatro Invisible

"Seminario de Teatro Invisible organizado por la Delegación Lazio de la Asociación Italiana de Formadores" en Roma, Italia.

Dentro del seminario en cuestión, después de la profundización teórica y metodológica sobre el Teatro Invisible, se produjo un guion sobre el tema del "acoso sexual a las mujeres en lugares públicos" y se representó de inmediato en la Estación Termini de Roma.

La escena siguió el siguiente desarrollo:

a) Primera acción

El grupo compuesto por:

- una pareja de amigas esperando el tren
- el acosador
- un transeúnte a favor del acosador
- observadores
- estrellas
- bomberos

Se posicionan frente a los paneles de la estación, en un momento pico.

La pareja de amigas llega, charlando, a la escena, mientras que todos los demás buscan una posición para observar y, eventualmente, intervenir.

b) Segunda acción

Una de las amigas se aleja para comprar los boletos. Llega el acosador, que se detiene muy cerca de la chica que quedó sola. Todos los demás actores continúan haciendo lo que estaban haciendo, haciéndose los desprevenidos.

c) Tercera acción

El acosador comienza a importunar de manera discreta y casi silenciosa a la joven, quien intenta apartarse y evitar al chico. El acoso se vuelve más evidente cuando el chico comienza a acariciar el cabello y el hombro de la chica, quien intenta, en vano, esquivar sus avances.

d) Cuarta acción

La amiga irrumpe en la escena después de comprar los boletos y se da cuenta de que su amiga está en apuros. La amiga se interpone entre la chica y el acosador, quien, elevando su voz, intenta defenderse de las animadas acusaciones de las dos chicas.

Las estrellas, preguntando a la gente qué está pasando, con la intención de involucrar a las personas en la escena.

e) Quinta acción

Interviene en la escena un transeúnte (actor) que, afirmando haber visto todo, intenta defender al acosador, declarando que la chica está inventando todo.

La discusión se vuelve cada vez más acalorada. Las chicas intentan defenderse en el silencio general.

Las estrellas siguen hablando con los transeúntes para desencadenar alguna reacción en la gente, que en su mayoría permanece al margen del asunto.

f) Incidente imprevisto

La escena es interrumpida por la llegada de verdaderos carabineros que llevan al acosador y a las dos chicas a su oficina.

Los actores siguen a los carabineros sin revelar la ficción teatral y, una vez dentro de la oficina, explican que se trató de una intervención de Teatro Invisible. Los carabineros, muy disgustados por lo sucedido, dejan en libertad a los actores.

g) Evaluación de la experiencia de Teatro Invisible

Durante la representación, ningún transeúnte intervino directamente, pero diez personas fueron a avisar a las autoridades.

Las estrellas, y luego los observadores, notaron una general indiferencia y un machismo generalizado entre los transeúntes, que en su mayoría tendían a justificar al acosador.

Solo una mujer, dirigiéndose a una vigía, quería "darle un puñetazo" al acosador.

Otra mujer, en cambio, afirmaba que el acosador, para hacer algo así, debería haber ido a un parque en lugar de la Estación Termini, ¡¡¡que "está llena de gente"!!!

Otra observación es que las personas más distinguidas y de una extracción social más alta permanecieron completamente indiferentes, incluso alejándose de la escena conflictiva.

Del caso presentado se desprende que la práctica del Teatro Invisible está orientada a explorar temas sociales y desenmascarar las situaciones de opresión, a menudo legitimadas en los contextos cotidianos.

Quizás podamos considerar la práctica del Teatro Invisible como una de las más interesantes y al mismo tiempo más complejas de las técnicas de Boal. En este contexto, se rompe definitivamente la línea que separa a actores de espectadores, escenario del público, pero sobre todo se intenta aligerar esa línea que intenta separar definitivamente a los ciudadanos de la conciencia de la existencia de otras posibilidades. El teatro invisible genera relaciones conflictivas en términos de posibilidades de liberación, fomenta el debate y el diálogo como herramienta de conocimiento de las situaciones opresivas.

5. Conclusión

Pensar que el TdO puede ofrecer una contribución a las actividades formativas en general significa reconocer el escenario socio-político en el que la acción educativa se inserta y preguntarse de qué manera y con qué herramientas el entorno educativo puede reaccionar al riesgo de la inmovilidad histórica, social y política. Comencemos, por lo tanto, citando aquellos giros en la orientación que han atravesado la cultura occidental desde el siglo XX y que aún hoy tienen un fuerte impacto político incluso para el entorno educativo.

"Ha desaparecido la idea de que el conocimiento de las leyes que regulan el universo - físico, biológico, social - pueda garantizar el control de la historia y del futuro. [...] la condición del conocimiento contemporáneo se caracteriza precisamente por la crisis de las ideas de linealidad y predictibilidad como criterios para controlar el curso histórico. A lo largo de la tradición moderna, estas ideas habían tomado forma en la imagen de un espacio y un tiempo tendencialmente homogéneos, homogeneizables, indeterminados en sus límites y recorribles en todas partes con el aumento de los esfuerzos de tipo cuantitativo" (Bocchi, Cerruti, 1990, p. 20).

Este es uno de los escenarios con los que el TdO tuvo que enfrentarse una vez que llegó a Europa por obra de su fundador: el arduo intento de pasar de la linealidad a la transversalidad, de la dureza mecanicista a la complejidad de la incertidumbre, de la infalibilidad a la fallibilidad han caracterizado, de hecho, también los esfuerzos y las necesidades de Boal en el encuentro con una nueva cultura.

Ese "espacio homogéneo-homogeneizable" se ha vuelto transformable; pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de "espacio"? Estamos hablando del espacio que involucra a cada vida individual y social, el mismo que difícilmente prueba aún hoy a despojarse de la previsibilidad tranquilizadora a favor de la integración en cada sector.

Específicamente, aquí y ahora, nos referimos al espacio educativo, al proceso evolutivo que éste lleva a cabo diariamente. La integración de contextos educativos específicos con los métodos del TdO es el primer paso necesario para recrear un enfoque pedagógico que coloque en el centro de su investigación el "hecho educativo". El TdO opera y ha operado en esta dirección: ha disuelto la linealidad escolar, extraescolar, formativa; ha roto la mecanicidad relacional renovando técnicas de gestión de conflictos; ha introducido nuevas direcciones interpretativas y evaluativas de los contextos educativos; ha contribuido a revolucionar las leyes del universo formativo (Gigli, Tolomelli, Zanchettin, 2009).

Revalorizar la centralidad del conflicto, sobre todo, ha dado la oportunidad de reconsiderar dentro de la esfera pedagógica nuevos estímulos e ideas de paz - término complejo y ambiguo - tanto a nivel relacional como de contenido.

La educación para la paz, a considerar entre los requisitos para una "pedagogía del conflicto" inspirada en la no violencia, trabaja en las competencias, estrategias y habilidades básicas para manejar constructivamente los conflictos (comunicación, confianza, empatía). Este conjunto de actitudes y perspectivas están todas guiadas por la convicción de que se puede educar para prevenir la degeneración destructiva a favor de una acción ecológica que active al sujeto en el proceso de integración entre reflexión y acción en la praxis.

Gracias al TdO, el impulso a la acción en situaciones donde hay "errores sociales" se convierte alrededor de este marco en una oportunidad para sensibilizar una forma de acción ecológica y para experimentar nuevas posibilidades de cambio.

Esta forma de teatro ha proporcionado una nueva herramienta para la educación en la convivencia, la paz, el respeto mutuo, la gestión de los conflictos.

"De hecho, son los métodos, y no los contenidos, los elementos principales de la renovación educativa en el sentido de la paz y la ecología; métodos educativos no violentos educan en la no violencia, al igual que relaciones y métodos educativos ecológicos (respetuosos de las características naturales y personales de aprendizaje) llevan a los sujetos a vivir de forma ecológica. [...] Se define entonces como aprendizaje ecológico aquel tipo de aprendizaje que permite al sujeto sintonizarse con sus propias

capacidades, creando las condiciones para que pueda activar sus propias facultades internas más que adherir a modelos externos que de todos modos serían impuestos y no interiorizados" (Novara, 1997, pp. 46, 47).

El TdO se encuentra dentro de estos métodos, lleva la realidad a las aulas, investiga en el sujeto y entre los sujetos, delinea esa "línea invisible, así como Boal la definió, que ofrece espacialidad, diálogo con el otro pero sobre todo consigo mismo, aprendizajes meta-cognitivos-comunicativos-emocionales".

Para concluir, la fuerza de la metodología del TdO y de sus prácticas está contenida en la frase que Augusto Boal nos ha legado y que seguirá alimentando las investigaciones en el campo de la pedagogía teatral: "¡El teatro no es solo un acontecimiento, es un estilo de vida! Todos somos actores: ser ciudadano no es solo vivir en la sociedad, es cambiarla".

REFERENCIAS

- Barauna, T. & Terue, M. T. (2009). *De Freire a Boal*. Naque editore.
- Boal, A. (2002). *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*. La Meridiana.
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du Théâtre de l'opprimé*. La Découverte.
- Boal, A. (2010). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esperienze e tecniche del teatro dell'oppresso*. La Meridiana.
- Boal, A. (2011a). *Il Teatro degli Oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. La Meridiana.
- Boal, A. (2011b). *L'arcobaleno del desiderio*. La Meridiana.
- Bocchi, G. & Cerruti, M. (1990). *La sfida della complessità*. Feltrinelli.
- Bocchi, G. & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Raffaello Cortina.
- Buccolo, M. (2008). *La formazione va in scena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del teatro d'impresa*. Laterza.
- Buccolo, M. (2024). *Pedagogía del trabajo y promoción del bienestar: Teatro de Empresa*. Grupo Kiobus Editorial.
- Buccolo, M., Mongili, S. & Tonon, E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Franco Angeli.
- Contini, M. G., Fabbri, M. & Mannuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.
- Frauenfelder, E. & Santoianni, F. (2002). (a cura di). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Liguori.
- Freire, P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà*. Mondadori.
- Freire, P. (2005). *La pedagogia degli oppressi*. Torino.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Gigli, A., Tolomelli, A. & Zanchettin, A. (2009). *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Carocci.
- Goffman, E. (2001). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino.

- Goleman, D. (2005). *L'intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Lecoq, J. (2001). *Il corpo poetico*. Ubulibri.
- Mannucci, A. (2006). (a cura di). *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*. Edizioni del Cerro.
- Mannucci, A., Landi, M. & Collacchioni, L. (2006). *Per una pedagogia ed una didattica delle emozioni*. Edizioni Del Cerro.
- Mantegazza, R. (2006). *L'educatore. Manuale di formazione teatrale per educatori*. La Meridiana.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Raffaello Cortina.
- Novara, D. (1997). *L'ascolto si impara*. Edizioni Gruppo Abele.
- Oliva, G. (1999). *Il laboratorio teatrale*. Led.
- Orioli, W. (2007). *Il gioco serio del teatro*. Macro Edizioni.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Fai fiorire la tua vita. Una nuova visione rivoluzionaria della felicità e del benessere*. Anteprima.
- Sirignano, F. M., Buccolo, M. & Ferro Allodola, V. (2023). Gestire lo stress-lavoro correlato attraverso la metodologia del teatro d'impresa: un percorso pedagogico di ricerca-formazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 18(3), 1-26.
- Stramaglia, M., Buccolo, M. (2024). *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, Rivista scientifica di pedagogia generale e sociale, Numero 1.
- Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. Il Mulino.

[1] El párrafo titulado "Educación, concienciación y participación a través de la práctica del Teatro Invisible" fue escrito por Michele Merolla y los demás párrafos por Maria Buccolo.