

Monografía_VF_Arias-Merma-Samán-Velásquez

10%
Textos
sospechosos



5% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
2% entre las fuentes mencionadas
5% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Monografía_VF_Arias-Merma-Samán-Velásquez.docx
ID del documento: 987291f567193046d49f5b3410e894ce7d7fad5b
Tamaño del documento original: 82,07 kB

Depositante: Mayli Zapata
Fecha de depósito: 2/5/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 2/5/2025

Número de palabras: 10.195
Número de caracteres: 71.951

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.redalyc.org EL POTENCIAL DEL TEATRO FORO COMO HERRAMIENTA DE I... https://www.redalyc.org/pdf/537/53744426009.pdf 4 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (195 palabras)
2	Documento de otro usuario #1d0705 El documento proviene de otro grupo 30 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (180 palabras)
3	repositorio.unican.es https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/22930/PuertasBarcenaXiomara... 45 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (159 palabras)
4	produccioncientifica.ucm.es El Teatro del Oprimido como herramienta artístic... https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/66d0b9536549b31cccfe31 16 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (151 palabras)
5	revistas.usat.edu.pe https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/600/1209#:~:text=El objetivo del ... 5 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (105 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	revistas.ulima.edu.pe El enfoque de interculturalidad en las políticas educativa... https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/enlineasgenerales/article/download/5417/5159	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
2	reunir.unir.net https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2053/2013_09_16_TF_M_ESTUDIO_DEL_T...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
3	Documento de otro usuario #6f88d4 El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
4	upnlib.pedagogica.edu.co http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12258/SISTEMATIZACIÓN A...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
5	ri.conicet.gov.ar https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/11336/203564/5/CONICET_Digital_Nro.4296ad96-911d-42b...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (30 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- <https://orcid.org/0009-0001-4509-1837>
- <https://orcid.org/0009-0002-7711-9352>
- <https://orcid.org/0009-0009-3078-9456>
- <https://orcid.org/0009-0001-0988-5314>
- <https://orcid.org/0000-0001-9193-0913>

Puntos de interés

□

LA APLICACIÓN DEL TEATRO DEL OPRIMIDO PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

THE APPLICATION OF THE THEATRE OF THE OPPRESSED TO STRENGTHEN CULTURAL IDENTITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por

Sergio Alonso Reinerio Arias Sangama
<https://orcid.org/0009-0001-4509-1837>

Nelly Merma Abad
<https://orcid.org/0009-0002-7711-9352>

Luz Consuelo Samán Oré
<https://orcid.org/0009-0009-3078-9456>

Jessenia Iris Velásquez Flores
<https://orcid.org/0009-0001-0988-5314>

Asesora

Mayli Zapata Loayza
<https://orcid.org/0000-0001-9193-0913>

Lima, abril, 2025

DEDICATORIA

A Lourdes, Frank, Diego, Aslan: mi familia, Martín Campos, mis hermanas y hermanos que la vida me dio.
Sergio Arias Sangama

A Dios, quien es mi guía y fortaleza y a mi hermosa familia
Sergio, Celeste, Grace y Angie, mis incondicionales.

Nelly Merma Abad

A mis padres Pablo y Blanca, mi esposo Richard y mis hijos Richard Pablo, Bianca Luz y Bahir Adriano; por su apoyo y comprensión en todo el proceso de superación profesional.
Luz Consuelo Samán Oré

En profundo agradecimiento a mis padres, hermanos e hijos Renzo y Johanna que me inspiraron a que la edad no es una barrera para seguir en este desarrollo profesional.
Jessenia Iris Velásquez Flores

RESUMEN

Esta investigación expone que el Teatro del Oprimido pueda ser utilizado de forma informada como un instrumento para generar una educación significativa, analítica y reflexiva para fortalecer la identidad cultural, principalmente en las escuelas de una sociedad en la que conviven diversas culturas, como la nuestra. Para ello, se ha dividido en dos partes: la primera responde a los planteamientos teóricos, el uso en la escuela y su importancia social del Teatro del Oprimido; la segunda, referida a la identidad cultural, su derecho, fortalecimiento en la escuela y la relación empírica entre ambos conceptos. Para ello, se mostrarán dos estudios que emplean las metodologías del Teatro del Oprimido y cómo ha logrado fortalecer la identidad cultural en niños. Además, se expondrán dos estudios más que presentan los mismos resultados; sin embargo, la metodología teatral empleada no es la mencionada anteriormente, pero guarda una estrecha similitud. Se concluye que el Teatro del Oprimido presenta diversas maneras de tratar situaciones sociales; su uso en la escuela resulta muy beneficioso para lograr estudiantes analíticos y activos; la identidad cultural es un derecho que debe ser trabajado como un valor en las escuelas para fortalecerla; hay estudios que demuestran la aplicación del Teatro del Oprimido o metodologías teatrales similares para lograr que se fortalezca este valor; finalmente, se recomienda que los docentes conozcan el Teatro del Oprimido para que potencien en sus estudiantes la capacidad de resolver problemas y fortalecer su identidad cultural, así contribuyen a la existencia de próximas investigaciones.

Palabras clave: Teatro del Oprimido; identidad cultural; teatro; educación primaria.

ABSTRACT

This research posits that the Theatre of the Oppressed can be used in an informed manner as an instrument to generate meaningful, analytical, and reflective education to strengthen cultural identity, particularly in schools within a society where diverse cultures coexist, such as ours. To this end, it has been divided into two parts: the first addresses the theoretical approaches, its use in schools, and the social importance of the Theatre of the Oppressed; the second concerns cultural identity, its right, its strengthening in schools, and the empirical relationship between both concepts. To illustrate this, two studies that employ the methodologies of the Theatre of the Oppressed and how it has successfully strengthened cultural identity in children will be presented. Additionally, two more studies that show similar results will be discussed; however, the theatrical methodology used is not the aforementioned one, but it bears a close resemblance. It is concluded that the Theatre of the Oppressed presents various ways of addressing social situations; its use in schools proves very beneficial in achieving analytical and active students; cultural identity is a right that should be worked on as a value in schools to strengthen it; there are studies that demonstrate the application of the Theatre of the Oppressed or similar theatrical methodologies to achieve the strengthening of this value; finally, it is recommended that teachers become familiar with the Theatre of the Oppressed to enhance their students' ability to solve problems and strengthen their cultural identity, thus contributing to the existence of future research.

Keywords: Theatre of the Oppressed; cultural identity; theatre; primary education.



- ÍNDICE
- DEDICATORIAii
- RESUMENiii
- ABSTRACTiv
- INTRODUCCIÓN7
- CAPÍTULO I: IMPORTANCIA DEL TEATRO DEL OPRIMIDO10
- Orígenes del Teatro del Oprimido10
- Definiciones y características del Teatro del Oprimido11
- Algunas modalidades del Teatro del Oprimido12
- 1.
- 3.1. Teatro Foro13
- 1.3.2. Teatro Imagen13
- 1.



- 3.3. Teatro Invisible14
- El Teatro del Oprimido y la escuela14
- 1.
- 4.1 Utilidad del Teatro del Oprimido en la escuela14
- 1.



- 4.2 Casos de aplicación del Teatro del Oprimido15
- 1.4.3 El rol docente16
- Relevancia del Teatro del Oprimido para el cambio social16
- 1.5.1. Herramienta social liberadora16
- 1.5.2. Sensibilización y movilización al cambio17
- 1.5.3. Participación activa17
- 1.5.4. Transformación de la situación problemática18
- CAPÍTULO II: LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN 19
- Definición de la Identidad Cultural 19
- Derecho a la Identidad Cultural20
- Formación de la Identidad Cultural en la escuela23
- Relación empírica entre el Teatro del Oprimido e Identidad Cultural24
- Proyecto “Artesanos de Paz”:
- Colombia 24
- Taller de Arte Integrado:



- Perú 25
- Proyecto “Teatro Intercultural”: Perú 26
- Diseño de un programa teatral en “El Limoncito” 27
- CONCLUSIONES28
- REFERENCIAS30

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda cómo el Teatro del Oprimido (TO) puede ser un instrumento para fortalecer la identidad cultural en la educación primaria. Luego de realizar una revisión de fuentes teóricas y empíricas y tras su posterior análisis, se desea contribuir en el fortalecimiento de la identidad cultural en la formación de niñas y niños e incentivar el uso del arte a través de las propuestas del Teatro del Oprimido. Asimismo, esta investigación pone en evidencia dos situaciones problemáticas en el contexto nacional: los ciudadanos peruanos enfrentan actos de discriminación debido a su identidad cultural y las instituciones educativas públicas no proponen dentro de su plan de estudios el curso de teatro. El TO es una estrategia comunicativa y pedagógica en la que se habla de un cambio social a partir del diálogo y la “actuación” frente a una situación porque busca la mejora de la vida de los grupos (Forero Hurtado, 2020). De acuerdo con ello, esta nueva forma de hacer teatro se une con la educación porque buscan generar el diálogo frente a las situaciones que ocurren en el contexto para brindarles una solución desde la perspectiva de quienes la viven a partir de sus mismas experiencias. En cuanto a la identidad cultural, se entiende que esta se expresa a través del idioma, interacciones sociales, las tradiciones, ceremonias y comportamientos colectivos; es decir, los sistemas de valores y creencias (González Varas, 2000 como se cita en Molano, 2007).

Para comprender la primera problemática sobre la discriminación relacionada a la identidad cultural, se debe saber que este es un comportamiento que denota un trato social diferenciado hacia un individuo o un grupo de personas. El Ministerio de Cultura (2018) realizó una encuesta sobre discriminación étnico-racial: 16% de los encuestados manifestaron que son discriminados por su lugar de procedencia; 14%, costumbres; 12%, vestimenta y 6%, idioma. Además, en una encuesta realizada en el 2017, el 87% de los peruanos reportaron haber sido discriminados, especialmente en comisarías, hospitales y municipios (Vadillo, 2023). Además, la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco, a través del Ministerio de Cultura (2025), informó que en 2024 se recibieron cerca de 300 reportes de discriminación étnico-racial, un aumento respecto a los años anteriores. Asimismo, se destacó que los

reportes pasaron de 116 en 2022 a 284 en 2024, lo que motiva a fomentar una ciudadanía activa que denuncie para lograr una sociedad más inclusiva y respetuosa. En cuanto a la segunda problemática, de acuerdo con el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020), la educación artística en los colegios del país no cuenta con la misma importancia que las demás áreas que son consideradas de mayor utilidad, ya que solo limitan su funcionalidad a fines artísticos determinados como presentaciones por alguna festividad. Esta idea la comparte Gómez-Aguilella (2018), quien manifiesta que la educación artística está poco valorada, es enseñada de forma mecánica y que en las instituciones educativas hay escasa presencia de talleres artísticos. Un ejemplo de ello es resaltado por César Salas, quien es docente de educación artística en una institución educativa básica regular y que afirma que la gran mayoría de instituciones públicas no tienen el curso de teatro, por lo que se hace difícil entender la potencialidad que este arte puede desarrollar en los estudiantes (Ferrer, 2022).

La literatura evidencia que el uso de la metodología del TO puede relacionarse con el fortalecimiento de la identidad cultural. Sobre ello, Trozzo de Servera (2004, como se cita en Olaya, 2020) expone que los talleres de teatro deben estar presentes en el proceso educativo, porque son un medio para la reconstrucción social e individual.

La presente monografía se inicia desde la premisa de que la aplicación del TO promoverá el fortalecimiento y revalorización de la identidad cultural en estudiantes de primaria. Es por ello que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la aplicación del Teatro del Oprimido fortalece la identidad cultural en estudiantes de primaria? De acuerdo con ello y con el propósito de sustentar dicha pregunta, se plantean dos objetivos específicos: explicar la importancia del Teatro del Oprimido y su relevancia en la educación, y explicar la relación entre el Teatro del Oprimido y la identidad cultural de estudiantes de primaria.

Para cumplir con los objetivos presentados, se han desarrollado dos capítulos. El primero se titula “Importancia del Teatro del Oprimido”, en el cual se presenta el proceso de formación del TO, las definiciones que proponen diversos autores y las principales características del mismo. Además, se explican tres de las más relevantes modalidades teatrales, su relación con la escuela y los motivos por los cuales es importante. En el segundo capítulo titulado “La identidad cultural en la educación” se explica la definición de identidad cultural, el derecho a la misma en la educación, su formación en la escuela y se presentarán casos en los que se establece una relación empírica entre este concepto y el TO, como otros estudios que aplican una metodología similar a la del TO para fortalecer la identidad cultural.

CAPÍTULO I:

IMPORTANCIA DEL TEATRO DEL OPRIMIDO

Orígenes del Teatro del Oprimido



mediacionartistica.org

<https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2021/12/el-teatro-del-oprimido.pdf>

El concepto de teatro, desde una perspectiva social, se distingue entre aquellos espacios de creación puramente artísticos, de aquellas prácticas teatrales que ofrecen espacios de descubrimiento personal, toma de conciencia social y desarrollo comunitario (Vega, 2015).

El TO, concebido por Augusto Boal como una herramienta de transformación social en América Latina y Europa durante la década de 1970, se fundamenta en la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire y el Teatro Épico de Bertolt Brecht (Borda, 2016). Boal se nutrió del “Método Freire” y su enfoque de “alfabetización psicosocial”, que buscaba empoderar a las comunidades oprimidas mediante la conciencia crítica (López, 2008 como se cita en Ganyet López, 2021). De manera similar, Brecht, con su Teatro Épico, aspiraba a generar una reflexión crítica en el público sobre su realidad social, influyendo así en la metodología del TO.

El TO tiene sus inicios cuando Boal se convirtió en uno de los miembros del Teatro Arena, que fue fundado por José Renato y el cual surgió como una alternativa radical al elitista Teatro Brasileño de Comedia. Con un presupuesto limitado, este espacio teatral se convirtió en un referente para la juventud universitaria, cada vez más politizada. Al ofrecer montajes de bajo costo y fomentar la investigación formal, el Arena se posicionó como un vehículo para expresar las inquietudes de una generación que buscaba transformar la sociedad. (Boal, 2014) La experiencia de Augusto Boal en el sertón de Pernambuco, donde una representación teatral fue confundida con un llamado a la acción real, fue un momento crucial en la gestación del TO. Este episodio, junto con su exilio y su trabajo en programas de alfabetización en América Latina, lo llevó a cuestionar el papel tradicional del teatro como prescriptor de identidades y soluciones. A partir de estas vivencias, Boal desarrolló una metodología teatral que buscaba, en lugar de dictar, facilitar la comprensión y transformación de las realidades opresivas (Boal, 2014).

Aunque el TO fue concebido en Brasil como un medio artístico para la lucha política, Boal expandió sus técnicas a través de una extensa labor educativa en diversos países latinoamericanos, como se evidencia en el proyecto ALFIN, un programa de alfabetización integral implementado en Perú a principios de los años 70 (Boal, 1980a citado en Herrero García, 2024). Este programa de alfabetización le permitió a Boal poner en marcha su método de “Teatro Fórum” (o Teatro Foro). Asimismo, en Ecuador desarrolla el “Teatro Imagen” con las poblaciones indígenas.

Si bien el TO ha demostrado ser efectivo en diversos contextos, este ha evolucionado y se ha adaptado a lo largo del tiempo, aplicándose en diversos contextos sociales e históricos. Inicialmente, en regímenes dictatoriales latinoamericanos, el opresor era fácilmente identificable. Sin embargo, en sociedades democráticas, el teatro explora cómo el poder se internaliza en los individuos, influyendo en sus comportamientos y percepciones (Boal, 2002). Por lo tanto, el TO se propone como una herramienta para el cambio social, cuyo objetivo es fortalecer a los grupos marginados, permitiéndoles expresar sus inquietudes y proporcionándoles los medios para analizar y modificar sus propias realidades.

1.2. Definiciones y Características del Teatro del Oprimido

Ganyet López (2021, p. 122) define al TO “como un conjunto de juegos y técnicas específicas diseñado para fomentar el lenguaje teatral entre los ciudadanos oprimidos, con el propósito de apoyarlos en la lucha contra diversas formas de opresión, como el racismo”. Con ciudadanos oprimidos, Ocampo López (2008) se refiere a aquellas personas que son sometidas por quienes cuentan con riqueza, privilegios, poder y tierras.

Según Motos (2015), Boal define al TO como



Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

una formulación teórica y un método estético basado en diferentes formas de arte y no solamente en el teatro, ya que reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden liberar a las personas de sus opresiones. También, tiene por objetivo utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión del contexto y buscar soluciones a problemas sociales e interpersonales. Se trata de motivar a los participantes no actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro. Desde sus implicaciones pedagógicas,

sociales,

culturales, políticas y

terapéuticas,



www.unidadictimas.gov.co

<https://www.unidadictimas.gov.co/wp-content/uploads/2022/03/111.4.-A4-METODOLOGIA-ESTRATEGIA-F.-TEJIDO-SOCIAL-RYR-TEJIENDONOS-V4.pdf>

se propone transformar al espectador pasivo en el actor principal de la actuación dramática, llevándolos



Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro.

Motos (2015) también explica que el TO pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder mediante la exploración y participación en equipo, representando historias de situaciones problemáticas reales como la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia y otros. El TO tiene el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio. Así, un principio clave del TO es invitar al público a participar de la puesta en escena y brindar al espectador la oportunidad de aplicar en su vida lo que ha realizado en la obra (Ganyet López, 2021). Del mismo modo, Motos (2015) explica que, para Boal, el TO fomenta este diálogo, buscando la participación activa del espectador, quien no solo recibe información, sino que también se convierte en un agente en el proceso de aprendizaje y creación.

En relación a las características del TO, Schutzman y Cohen Cruz (2002, como se citó en Motos, 2015) explican que este ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, planteando mejor sus objetivos y desarrollando nuevas técnicas para enfrentar los desafíos específicos que surgían en cada situación, aunque la principal peculiaridad es la expresión oral y corporal. Adicionalmente, Heshmat Kasem (2019) explica que el TO se caracteriza por romper la cuarta pared; es decir, la división tradicional entre actores y público. Según el autor, en el TO no existen personajes principales y secundarios, sino que todos son importantes y puede llevarse a cabo en cualquier espacio público.

1.3. Algunas Modalidades del Teatro del Oprimido

Desde su planificación, el TO ha ido creciendo e incrementando su forma de trabajo con



Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

nuevos objetivos y nuevas técnicas para afrontar los retos concretos que en cada situación se le

presentaban, lo que ha llevado a la creación de algunas modalidades, como el Teatro Foro, Teatro Imagen y Teatro Invisible (Motos, 2015). A continuación, se explicarán estas modalidades.

1.3.1. Teatro Foro

El Teatro Foro es una herramienta del TO que consiste



www.redalyc.org | EL POTENCIAL DEL TEATRO FORO COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

<https://www.redalyc.org/pdf/537/53744426009.pdf>

en presentar una obra de teatro en la que se muestra una tensión entre protagonista y antagonista, basada en una opresión o una relación de poder desigual que responde a la estructura social. El/la protagonista intenta hacer frente a esta opresión, pero no lo consigue. La obra termina en un momento álgido de esta tensión, que Augusto Boal denomina crisis china, porque entiende que en ese momento existe peligro y oportunidad. Cuando termina la obra, y tras los aplausos, entra en juego el/la curinga o joker, personaje que se encarga de dinamizar el foro y de facilitar la interacción entre público y escena, rompiendo la cuarta pared para pasar el protagonismo a las personas del público. Es aquí donde las personas del público devienen en "espectatrices", participando de manera activa en la identificación y análisis de la situación opresiva que plantea el espectáculo y con la oportunidad de subir al escenario, sustituyendo al actor o actriz oprimido, para probar nuevas ideas o estrategias, posibles soluciones a los problemas que tiene el personaje que encarnan. (Calsamiglia Madurga, y Cubells Serra, 2016).

1.3.2. Teatro Imagen

Motos (2010) refiere que el Teatro Imagen nació en Perú durante el trabajo de alfabetización con indígenas que realizó Boal, ya que se encontró con una barrera de comunicación. Ante esta dificultad, fue necesario utilizar imágenes, lo que dio lugar de manera espontánea a las primeras técnicas del Teatro Imagen. Aquí se generan figuras con los cuerpos de los participantes, que representan situaciones de conflicto en las que una persona está experimentando algún tipo de opresión, las cuales luego son analizadas y transformadas.

La imagen de transición busca que los participantes reflexionen y discutan un problema. Luego, los participantes crean estatuas representando una opinión colectiva sobre un tema y modificándose según el consenso del público. Seguidamente, los participantes construyen una imagen ideal de una sociedad sin opresión, reflejando paz y armonía, y regresan a la imagen real para iniciar un debate. Durante el proceso, deben expresarse rápidamente con sus cuerpos, representando la opresión de forma lenta o intermitente (Juliá, 2021).

1.3.3. Teatro Invisible

El Teatro invisible es una obra ensayada que se representa en lugares públicos sin que los transeúntes sepan que es una actuación. Muestra una situación de opresión y, al analizar las reacciones del público, ayuda a entender el conflicto y buscar soluciones. Es "invisible" porque el espectador percibe una realidad en lugar de una ficción teatral (Borja, 2008).

La representación siempre busca abordar temáticas relacionadas con las injusticias sociales con el fin de generar debates. Aunque en esta modalidad las representaciones puedan parecer espontáneas, deben ser interpretadas por actores. Los asistentes deben mantenerse ajenos al hecho de que están viendo una obra de teatro hasta el final, con el objetivo de evitar que se conviertan en "espectadores". El Teatro Invisible, por lo tanto, rompe los límites del espectáculo teatral, ubicándose en un espacio social cotidiano y



mediacionartistica.org

<https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2021/12/el-teatro-del-oprimido.pdf>

realizando intervenciones directas en la sociedad para llamar la atención de los ciudadanos sobre un problema social, fomentando así el debate y el diálogo público (Motos, 2015).

1.4. Teatro del Oprimido y la Escuela

El TO, como sostiene Herrero García (2024), comenzó como una expresión artística y fue transformándose en una disciplina muy útil para la educación. A continuación, se expondrán tres puntos que se consideran importantes sobre el uso de TO en el espacio escolar.

1.4.1. Utilidad del Teatro del Oprimido en la escuela

Freire creía que existían dos tipos de educación que se desarrollaba en la escuela: la bancaria, que es la transmisión y repetición de conocimientos, y la problematizadora, en la que el diálogo prevalece y se establecen nuevos roles entre educando-educador (Puertas 2021). La educación problematizadora se relaciona directamente con el TO porque, como su nombre lo dice, presenta un problema tangible y las personas involucradas proponen soluciones.

Para Baraúna (2011), el Teatro Foro es la modalidad propicia por tener fines potencialmente educativos. De acuerdo con Calvo et al (2015), el uso del Teatro Foro en las aulas facilita la expresión de los estudiantes y sus diferentes puntos de vista, además de facilitar la presentación de propuestas para mejorar la situación. Jaramillo (2020) completa esta idea indicando que se puede aplicar el TO en el aula en combinación con otros cursos; es decir, se puede trabajar usando el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual consiste en trabajar en conjunto para solucionar una determinada problemática (Cobo y Valdivia, 2017), facilitando de esa forma la investigación desde otras perspectivas.

Existen una serie de beneficios de usar TO en el espacio escolar. Baraúna y Motos (2009, como se cita en Puertas, 2021) afirman que las actividades teatrales se unen con recursos pedagógicos que fomentan el desarrollo, la creatividad y el pensamiento crítico de los participantes. Díaz-Aguado (2011, como se cita en Homs, 2013), menciona algunos otros beneficios, como impulsar nuevos entornos de participación entre escuela-familia-sociedad para una mejor convivencia, potenciar el rol activo de los estudiantes, crear espacios democráticos en los que docentes y estudiantes puedan convivir y se desarrolle adecuadamente el proceso de aprendizaje-enseñanza. Adicionalmente, Jaramillo (2020) menciona que se incentiva el diálogo, la indagación, potenciar el trabajo creativo y desarrollar la investigación.

1.4.2. Casos de aplicación de Teatro del Oprimido

Baraúna y Motos (2009, como se cita en Puertas, 2021) afirman que el TO es usado en más de 70 países por maestros y estudiantes en proyectos de alfabetización, discusiones sobre problemas sociales, análisis y solución de conflictos escolares.

Por ejemplo, un caso es el de César de Vicente quien, junto con Teresa García, insertó el TO en su curso "Didáctica y organización de la educación primaria I" en la Universidad de Almería, el cual tuvo como fundamento brindar una visión crítica de la práctica docente para lograr cambios en la sociedad (Herrero García, 2024). Los temas que se trataron buscaban generar conciencia en estudiantes recién ingresados a la universidad en su formación docente. Así, se buscó que los estudiantes conozcan la realidad educativa para crear una nueva realidad desde la justicia y la democracia. Como resultado, se logró la conexión teoría-práctica, fomentar la investigación, y la formación de la relación enseñanza-aprendizaje, que se iba desarrollando entre todos y a diferentes niveles:



colectivo, individual, educación problematizadora,

entre otros (García Gómez y De Vicente Hernando, 2020).

Otro ejemplo es el descrito por Herrero García (2024), quien menciona el proyecto Convive Con Teatro, el cual se realizó entre el 2009 y 2010 en el colegio Santa Cristina de Granada para incentivar el respeto y la tolerancia entre toda la comunidad educativa. Asimismo, en el 2018, en el instituto educativo superior de Cantabria, se llevó a cabo un taller en el que participaron diez estudiantes de bachillerato para trabajar la igualdad de género y prevenir la violencia. Según el reporte de una docente, esta forma teatral sirvió para relajar, fortalecer la conexión y facilitar la oportunidad de hablar sobre temas que incomodan. (Haya y Rojas, 2019).

1.4.3. El rol docente

Dentro del TO, al director de la obra se le conoce como facilitador, que al trasladarlo a la escuela sería el docente. Boal (2002) fija algunas normas que el facilitador debe cumplir: evitar cualquier tipo de manejo sobre el público, aceptar las modificaciones que realicen los participantes, preguntar al espectador sobre las acciones observadas y tener siempre una presencia activa, dinámica, que invite a la participación.

El facilitador debe dejar de lado su figura de autoridad impositiva para ser ayudantes de experiencias educativas y teatrales, debe eludir su visión del mundo para promover el diálogo, la creatividad y transformación de los participantes (Puertas, 2021). Onieva (2011) afirma que el docente debe empeñarse en que sus estudiantes mejoren sus habilidades de aprendizaje, expresión y de solución de problemas. Siguiendo esas indicaciones y aplicando el TO, el docente va a generar una transformación con objetivos (Baraúna y Motos, 2009, como se cita en Puertas, 2021).

1.5. Relevancia del Teatro del Oprimido para el Cambio Social

El TO implica un cambio social desde el debate, pues busca generar un espacio para transformar (Forero Hurtado, 2020). A continuación, se presentan cuatro aspectos que dan cuenta de

la importancia del TO para el cambio social. Cabe resaltar que estos cuatro aspectos se centran principalmente en el uso del Teatro Foro.

1.5.1. Herramienta social liberadora

Una de las principales razones por las que el TO es sumamente importante es debido a que invita a sus participantes a hablar sobre situaciones que los oprimen, porque quieren el cambio. Motos (2015) afirma que el TO impulsa a las personas involucradas a exteriorizar sus experiencias en las que se sintieron oprimidas. Por su parte, Gavilanes y Astudillo (2016) sostienen que es importante identificar estas situaciones para que se logre modificar la realidad en la que se vive y no seguir como un sobreviviente.

Así, se logra desarrollar el sentido de la liberación, porque las personas ejercen el poder que pueden poseer. Ibarzabal (2015) puso ello en evidencia al presentar un caso real en el que aplicó el Teatro Foro y concluyó que todas las personas que participaron lograron ubicarse en la misma condición; es decir, que, en el espacio teatral, los opresores no tienen poder sobre nadie y la fortaleza de los oprimidos es la que aparece con el fin de lidiar con ellos.

1.5.2. Sensibilización y movilización al cambio

Esta segunda razón de la relevancia del TO es una consecuencia del Teatro Foro, ya que se presenta una situación conflictiva ante una audiencia que se encuentra movilizada por ella (Juliá, 2021), lo cual hace que los participantes presenten también intenciones de accionar. Particularmente, Baraúna (2011) afirma que las dinámicas usadas en el TO se basan en estrategias creativas de la Pedagogía del Oprimido para permitir que las personas interactúen a través de la comunicación, la ayuda mutua, la reciprocidad, entre otros. El aplicar el Teatro Foro ocasiona que sus participantes se involucren más, se identifiquen y trabajen en equipo por un bien común y surjan propuestas para hacer frente a ese problema.

1.5.3. Participación activa

En este punto se inserta un nuevo concepto que Boal denominó como “espect-actores”. Para Boal (1980, citado en Motos, 2015 p. 3),

8 zona ignorada

“el

9 zona ignorada

espectador ve, asiste; el espect-actor

ve y actúa, o mejor dicho, ve para actuar en la escena y en

la

vida”. El espect-actor desea transformar esa realidad planteada en la historia porque se siente identificado, le afecta y no quiere que la problemática aumente. Los participantes del TO, por lo tanto, cumplen dos roles de forma simultánea y dinámica: actores y espectadores, porque todos deben participar de los cambios que requiere la sociedad. (Puga, 2012).

El espect-actor es el encargado de dar vida a esa solución propuesta usando su cuerpo y su voz. Según Forcadas (2012), tiene el objetivo importante de enfrentar la situación de abuso para que los involucrados participen en su cambio. Para ello es que se aplica el Teatro Foro. Motos (2015) explica detalladamente cómo ocurre este proceso de intervención del espect-actor, el cual empieza con juegos de expresión, continúa con la observación de una historia en la que debe reemplazar a un actor para actuar y luego procede a la aplicación de su solución propuesta.

1.5.4. Transformación de la situación problemática

¿Cómo transformar una realidad? Boal tomó como base la pedagogía de Freire, la cual propone quebrar los diseños establecidos e incentivar el cambio para que los participantes sean conscientes de su realidad y sean capaces de transformarla (Gavilanes y Astudillo, 2016). Al respecto, Puga (2012) sostiene que el TO permite que la investigación y la acción converjan para saber cómo intervenir en la realidad. Es lo que ella denomina “teatroensayo”. Lladó (2017) afirma que los propósitos del “teatroensayo” son evidenciar una situación de opresión ante un público y generar que el público intervenga significativamente para incentivar el cambio. Para lograr estos objetivos, Puertas (2021) manifiesta que se debe motivar a los participantes no-actores a exteriorizar las experiencias en las que sintieron opresión usando juegos teatrales. Ello va a ocasionar dos transformaciones: la del entorno y la mentalidad de quienes no han podido darse cuenta de ese problema. Así, para Boal, el TO funciona como un espejo en el que se puede intervenir si no te gusta lo que ves (Puertas, 2021).

CAPÍTULO II:

LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN

2.1. Definición de Identidad Cultural

De acuerdo con De la Torre (2017), la identidad de un objeto tiene que ver con los procesos que nos permiten identificarlo como ese mismo objeto en un momento y lugar específicos, manteniendo una cierta coherencia con lo que es y diferenciándose de otros objetos. Esto no solo nos ayuda a clasificar estos objetos como lo manifiesta el autor en grupos, sino que también garantiza que siga siendo el mismo a lo largo del tiempo, aunque pueda cambiar o transformarse.

Erikson (1968, como se cita en Cloninger, 2002) destaca que la crisis de identidad se da en la adolescencia, donde el joven se pregunta “quién soy” y buscará definir quién es, logrando una identidad coherente consigo mismo y con los demás. Este proceso incluye superar las influencias familiares y explorar opciones profesionales para construir su propia identidad. Por su parte Hall (2003) sostienen que las identidades no son algo estático, sino que están en constante evolución y cambio. Estas se construyen y modifican y, en ocasiones, deben adaptarse a nuevas formas de pensar o perspectivas. En el contexto actual, comprender cómo se forman las identidades raciales y étnicas dentro de un sistema influenciado por el “eurocentrismo compulsivo” (es decir, un sistema en el que se privilegia la visión del mundo europea) requiere un análisis profundo. El autor enfatiza que cuestionar y reflexionar sobre la identidad es un asunto crucial, tanto a nivel social como político. El autor también sugiere que avanzar en este proceso de reflexión implica reconocer que, aunque las identidades son necesarias para la comprensión humana, también son problemáticas e inalcanzables en su totalidad, y que se construyen a través de la interacción de lo psicológico (lo individual) y lo discursivo (lo social y cultural).

Por otro lado, según Eagleton (2017), manifiesta que la cultura tiene dos facetas: como expresión artística fomenta la creatividad y la renovación constante y como vida cotidiana se basa en tradiciones arraigadas. Crear arte nuevo es viable, pero “inventar” una cultura completa resulta contradictorio, pues esta es fruto de una herencia histórica acumulada de generaciones anteriores. Las acciones humanas cobran sentido al ajustarse a estos patrones culturales establecidos, que mezclan permanencia y transformación.

Molano (2007) describe la identidad cultural como el conjunto de elementos que definen a un grupo o comunidad, como sus valores, creencias, tradiciones y costumbres. Esta identidad se forma a partir de aspectos históricos, lingüísticos, religiosos y sociales que unen a las personas que comparten un sentido de pertenencia a una cultura. Además, la identidad cultural no es fija, sino que cambia con el tiempo debido a factores internos y externos, como la globalización, el contacto con otras culturas y la migración.

Tesén y Ramírez (2021) destacan la importancia de la identidad cultural en el desarrollo de una comunidad. Argumentan que, al fortalecer la identidad cultural, las personas sienten orgullo por sus tradiciones y se motivan a aprovechar los conocimientos y tecnologías para mejorar su bienestar. Además, esto fomenta valores como el respeto y la cooperación, esenciales para el progreso de la comunidad, promoviendo el diálogo y la paz. De esta manera, al cuidar y promover la cultura propia, se evita que se pierda o se homogenice, asegurando que la cultura se mantenga viva y se enriquezca con el tiempo.

Según Olazabal Arrabal et al. (2021, como se cita en Niño Amézquita y Algán, 2022), la identidad cultural es un elemento diferenciador que se construye a través de actividades colectivas moldeadas por contextos culturales y locales específicos, manifestándose en las conductas cotidianas de una comunidad y cumple un rol clave en intervenciones sociales al fortalecer los vínculos de un territorio, impulsando su desarrollo y competitividad. Molano (2007) nos dice que la identidad cultural integra memorias históricas que funcionan como referentes simbólicos para analizar el pasado y proyectar el futuro. Esta dimensión permite a las comunidades reforzar su autoconocimiento mediante expresiones artísticas y culturales.

2.2 Derecho a la Identidad Cultural

La identidad cultural surge como resultado de dos factores principales. Por un lado, responde a la evolución en la manera de entender los derechos humanos en el siglo XX, especialmente en sus últimas décadas, cuando se empieza a reconocer y valorar la diversidad cultural como una característica esencial de las sociedades modernas. Esto ha llevado a replantear conceptos tradicionales del Estado de Derecho y de la teoría de los derechos, incorporando las cuestiones relacionadas con la identidad. Por otro lado, este derecho se consolida debido al predominio de una visión “culturalista” del Estado de Derecho, que ha ganado terreno frente a una concepción más “formalista”. En el caso de Europa Occidental, esta

transformación se ha manifestado con fuerza a lo largo del siglo XX, dando lugar a un modelo de Estado de Derecho con una orientación cultural más marcada. (Habêrle, 2003 como se cita en Del Real Alcalá, 2013)

Cabe destacar que las culturas no son estáticas, evolucionan naturalmente, por ello se considera resaltar las características esenciales de este derecho. El primero es la libertad que cada persona tiene para vivir según su cultura; segundo, el derecho de igualdad sin ser discriminado por su cultura, sobre todo basado en la dignidad humana y el respeto a las diferencias (Ruíz, 2006).

De acuerdo con el MINEDU (2017), en el Perú, con su gran diversidad, la educación debe impulsar una reforma que reconozca estas diferencias y promueva el diálogo intercultural sin discriminación. Macassi Zavala (2021) complementa esta idea al mencionar que el Estado peruano, a través del MINEDU y el Ministerio de Cultura, ha trabajado en hacer la educación más intercultural, lo reflejan documentos como el Enfoque intercultural



educacionespedagogiasydidacticas.com

https://educacionespedagogiasydidacticas.com/memorias/diego_antonio_macassi_zavala.pdf

(2014), Servicios públicos



revistas.ulima.edu.pe | El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú

<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/enlineasgenerales/article/download/5417/5159>

con pertinencia cultural (2015), Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (2015) y la Política Nacional para la Modernización de la Gestión Pública (2013).

El MINEDU (2017), a través del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), recalca la Identidad Cultural como un derecho en el Perú reconociendo la importancia fundamental en la formación integral de los estudiantes. En este documento se plantea que la identidad no solo debe ser valorada, sino también vivida y defendida desde las aulas. En un país tan diverso como el Perú, la educación se convierte en un escenario vital para el fortalecimiento de las raíces culturales, la construcción del sentido de pertenencia y el reconocimiento del otro. En esta línea, el CNEB (MINEDU, 2017) incorpora competencias claves, como la de "Construye su identidad" en el área de Personal Social, en la que se motiva a los estudiantes a indagar sobre sus orígenes, a fortalecer su autoestima cultural y valorar sus tradiciones. A su vez, la competencia "Convive y participa democráticamente" promueve un entorno libre de estereotipos y prejuicios, trabajando activamente contra el racismo y la discriminación, para formar ciudadanos empáticos, solidarios y conscientes de la pluralidad de su sociedad.

Por ello, Fernández Soria (2020) recalca que el gran desafío es integrar la diversidad cultural en la educación sin sacrificar la cohesión social ni los derechos individuales, encontrando un punto medio entre uniformidad y fragmentación. La educación debe ser inclusiva pero no homogeneizadora, diversa pero no segregadora.

El objetivo principal del derecho a la Identidad Cultural consiste en resguardar el entorno socio-cultural que habitualmente da forma a la vida cotidiana de las personas. En este sentido, la teoría de los derechos refleja la realidad que señala Walzer (2003, como se cita en Del Real Alcalá, 2013), quien sostiene que "los grupos culturales minoritarios, debido a su menor número, son desiguales y, por ello, serán superados democráticamente en la mayoría de los asuntos vinculados con la cultura pública".

Tesén y Ramírez (2021, p.57) concluyen lo siguiente en el estudio de investigación "Fortalecimiento de la identidad Cultural del EBR":

"En



zona ignorada

cuanto al sistema educativo peruano y el rol en términos de fortalecimiento de la identidad cultural de los discentes de EBR, no se está cumpliendo, debido a diferentes factores como tener un currículo nacional centralista, planificación de la programación curricular no contextualizada a la realidad geográfica, económica, histórico-cultural de la región, horarios inapropiados para el trabajo en aula; textos distribuidos por el Ministerio de Educación que carecen de contenido cultural acorde a la realidad de los estudiantes y la presencia de docentes con una identidad cultural débil en las zonas alto andinas"

Es preciso señalar que, para fortalecer el derecho a la identidad cultural educativa, los docentes deben planificar, seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para el fin educativo que se desea lograr. Por ello, Vargas Ortíz de Zevallos (2014, p. 28) define las estrategias didácticas:

"[...]



zona ignorada

un conjunto de acciones, ordenadas y secuenciadas conscientemente por el docente, con un propósito o intencionalidad pedagógica determinado, responden a decisiones pertinentes basadas en una reflexión sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; y sus elementos dependen de la subjetividad, los recursos existentes y del contexto donde se desarrollan.

Dentro del conjunto de estas acciones planificadas, no se descarta el uso de métodos, técnicas y procedimientos que contribuyan a la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje".

2.3 Formación de la identidad cultural en la Escuela

Según Díaz Barriga (2002, como se cita en Pérez Ruíz y La Cruz Zambrano, 2014), las estrategias educativas se definen como un conjunto de procedimientos diseñados de manera reflexiva y flexible por los docentes para cada etapa del proceso de aprendizaje, en función de los objetivos establecidos. De lo mencionado se desprende que, tanto desde la planificación de actividades como la organización de dichas estrategias, se pueden formar habilidades y fortalecer capacidades en los niños para alcanzar aprendizajes estrechamente vinculados a la cultura a través de la identidad, lo que conlleva a aprendizajes significativos.

Por su parte, Orduna (2003, como se citó en Cepeda Ortega, 2018) explica que es tarea de la educación



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6448230.pdf>

fomentar una serie de valores comunes a todas las culturas, como la dignidad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, que propicien la creación de un clima de respeto intercultural y que conlleven un desarrollo local basado en la diversidad. De esta manera, la comunicación entre las diferentes comunidades vecinas debe ser base para la construcción de las identidades culturales de cada una de ellas.

Norambuena Urrutia y Mancilla Le-Quesne (2005) subrayan el papel esencial de la educación en el desarrollo de la identidad cultural. Ambos recomiendan que las estrategias didácticas empleadas en este ámbito involucren a los estudiantes como participantes activos conscientes de sus aprendizajes. Es decir, la educación no solo transmite conocimientos, sino que también ayuda a los estudiantes a comprender y valorar su cultura. También, enfatizan que las estrategias didácticas deben fomentar la participación activa y consciente de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto implica metodologías que promuevan la reflexión, el diálogo y la interacción con su entorno cultural.

Asimismo, Norambuena Urrutia y Mancilla Le-Quesne (2005) destacan los resultados positivos de un proyecto de elaboración y aplicación de materiales didácticos y software educativo para la enseñanza de aspectos relacionados con la identidad cultural en instituciones de educación secundaria en Chile,



www.redalyc.org | La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo

<https://www.redalyc.org/pdf/360/36010208.pdf>

ya que forma en el alumno un sentido de participación en los contenidos de las clases. También permite que los estudiantes comprendan causas y consecuencias de los procesos históricos en su entorno actual

y, en consecuencia, permite comprender el mundo actual en el que los estudiantes se mueven. De esta manera, se logra que los alumnos se constituyan



www.redalyc.org | La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo

<https://www.redalyc.org/pdf/360/36010208.pdf>

como sujetos propositivos, puesto que logran comprender que su participación y sus acciones pueden, de alguna manera, provocar cambios positivos en sus comunidades.

2.4. Relación empírica entre el Teatro del Oprimido e Identidad Cultural

En el presente subcapítulo, se busca comprobar la premisa de la investigación, la cual es la aplicación del TO para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de primaria. Es por ello

que se presentarán y explicarán dos estudios que relacionan ambos conceptos (TO e identidad cultural). Adicionalmente, también se presentarán dos estudios que no usan el TO en su aplicación para trabajar la identidad cultural, pero que su metodología aplicada es muy similar.

2.4.1 Proyecto "Artesanos de Paz": Colombia

El proyecto "Artesanos de Paz" fue llevado a cabo en Colombia y su objetivo principal era llevar a cabo una mediación desde el TO para que exista la memoria histórica por la situación conflictiva en dicho país y se logre coexistir sin problemas (Sandoval Escobar y Pineda-Marín, 2022). Los participantes del proyecto tenían entre 8 a 21 años, su nivel de educación de la mayoría era 5to de primaria y residen en Bogotá, pero algunas personas provenían de Medellín o Venezuela (Niño Amézquita y Algán, 2022).

De acuerdo con Niño Amézquita y Algán (2022), usar el TO fue beneficioso porque les permitió acercarse a la identidad cultural de sus participantes y, a su vez, les fue más sencillo dar un nuevo sentido a las declaraciones que brindaban, las cuales fueron usadas durante la realización. El proyecto estuvo conformado por tres etapas: en la primera, denominada "base", se empezaron diversos instrumentos como preguntas cualitativas y cuantitativas, para estudiar las experiencias de los niños y niñas; las respuestas fueron examinadas desde puntos comunes entre todas y realizar preguntas de escala desde la presentación de 8 casos conflictivos. La segunda etapa, "intervención" estuvo conformada por talleres de teatro en los que, como se mencionó al inicio, los niños realizaron dramatizaciones desde sus declaraciones en entrevistas. Finalmente, en la etapa "muestra", se desarrolló una presentación para cerrar el proyecto y darles las herramientas necesarias, desde los temas abordados durante los talleres, para que ellos las puedan aplicar en su vida.

El proyecto concluye con afirmar que los talleres lograron que los niños manejen mejor sus emociones y se sientan parte de un grupo al realizar diversas actividades corporales para entablar una mejor relación, y que, al plantearles diversas situaciones de conflicto, se logró analizar la identidad cultural de cada uno. Gracias a las entrevistas a los niños es que se evidenció el impacto del TO en ellos, porque hablaron sobre el manejo de sus emociones, su sentir por vivir en ese nuevo barrio y sobre su identificación con lo que más les gustaba de Colombia. Todo ello hace posible que se fortalezca la confianza y se construya una identidad cultural desde la integración para que pueda ser transmitida desde el arte (Niño Amézquita y Algán, 2022).

2.4.2 Taller de Arte Integrado: Perú

La presente investigación artística exploró la revalorización de la identidad cultural en la comunidad de Lámud, Amazonas. Para lograrlo se realizaron talleres de arte en el que se usaron técnicas del Teatro Aplicado en la escuela primaria "Luis Germán Mendoza Pizarro N°18109". El proyecto terminó con una obra de teatro llamada "La fiesta del gran Gualamita" aplicado con diecinueve niños y niñas de 8 a 10 años (Ocampo, 2023). En este contexto, la relevancia de las artes integradas en la educación se hace evidente, tal como lo señalan Báez et al.

(2015), quienes proponen su inclusión en el currículo de Pedagogía en Educación Básica en Chile para fomentar la diversidad, la integralidad y la equidad entre las disciplinas artísticas y otras áreas del conocimiento en la formación de los estudiantes.

De la evolución más contemporánea de las investigaciones surge la investigación sobre el Teatro del Aplicado (TA) como arte transdisciplinar. Nicholson (2005 como se cita en Sedano, 2021) lo describe como una actividad dramática fuera de las instituciones teatrales convencionales para el beneficio individual o colectivo; Prentki y Preston (2009, como se cita en Sedano, 2021) lo consideran una práctica dramatizada y creativa que trasciende el teatro convencional; y Martínez Thomas (2021, p. 17) dice que el TA "Significa abrirse a mundos y sectores sociales ajenos a los propiamente culturales".

La metodología de trabajo estuvo basada en integrar el teatro, a través de juegos; las artes plásticas, creando un libro de dibujos; y danza y música, en las que se trabajó el ritmo y la coordinación. Todas estas disciplinas se articularon en torno a la figura del Señor de Gualamita, el santo patrón de Lámud. El diseño de los talleres buscó explorar la historia, los elementos simbólicos y las tradiciones vinculadas a esta imagen religiosa, empleando técnicas que fomentan la imaginación, la creatividad, la teatralidad y la expresión corporal de los jóvenes participantes (Ocampo, 2023).

En resumen, esta investigación ejemplifica cómo el teatro aplicado, a través de talleres de arte integrado, puede ser una herramienta eficaz para fomentar la identidad cultural. Al involucrar activamente a los niños y a sus madres en la exploración artística, se promueve la participación, el desarrollo personal y una conexión profunda con las raíces culturales, lo que lleva a la apropiación y el disfrute de la identidad por parte de toda la comunidad.



(Ocampo, 2023)

2.4.3 Proyecto "Teatro Intercultural":

Perú

Este estudio se desarrolló en la ciudad de Ilave, Puno y fue desde inicios de abril del 2014 a finales del 2016 en la IE N° 70614 San Martín de Porres y participaron más de 800 estudiantes de primaria y demás miembros adultos de la comunidad educativa, aunque durante el año 2017 se siguió llevando a cabo, pero en otra institución. Este proyecto se denominó "El teatro intercultural como un medio para



repositorio.minedu.gob.pe | La aprobación de la cotidianidad del teatro intercultural en la escuela para fortalecer la identidad cultural y las capacidades comunicativas...
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6062>

fortalecer la identidad cultural y mejorar las capacidades comunicativas de los niños y niñas

sanmartinianos" y tuvo como objetivo principal expandir esta forma teatral en la escuela para reforzar la identidad cultural y las habilidades comunicativas de los estudiantes. (Arcaya Catacora et al., 2017).

Benza (2007) define al teatro intercultural como una especie de teatro que permite que dos o más personas provenientes de diferentes culturas dialoguen usando el arte a manera de presentarse mutuamente o intercambiar saberes para realizar un espectáculo. Cabe resaltar que sus características son muy similares a las del Teatro Foro, ya que usa el lenguaje corporal, se respetan las distintas opiniones de los demás, se debe generar un espacio de confianza entre todos y todas las ideas o sensaciones son aceptadas durante los ensayos (Arcaya Catacora et al., 2017).

Las estrategias utilizadas para desarrollar este estudio fueron principalmente las dramatizaciones y los juegos de roles, usados también en el Teatro Foro. La metodología que usaron fue de tres partes: investigación, para lo cual generaron espacios de diálogo entre todos; sistematización, se recurrió a los apuntes, cuadernos de campo, etc. para consolidar la información; e indagación, para escribir el libreto en base a leyendas o mitos. Entre las conclusiones se destaca que el teatro intercultural debe ser usado en el aula para desarrollar en los niños sus potencialidades y atender sus necesidades como parte de la sociedad, como también, al tratarse de respetar la cultura del otro, les permite encontrar soluciones a problemas que se puedan presentar (Arcaya Catacora et al., 2017).

2.4.4 Diseño de un programa teatral en "El Limoncito": Venezuela

En esta investigación cuantitativa, la población incluye a familias, el consejo comunal (una entidad legal de participación ciudadana) y docentes de la comunidad "Limoncito". Se tomaron dos muestras para la recolección de datos en 20 familias con niños de 4 a 12 años y 23 docentes de preescolar y primaria de la misma localidad. (Fusco, 2017)

La metodología que se usó en este trabajo de investigación fue múltiple, ya que se emplearon cuestionarios estructurados con escala Likert para identificar la identidad cultural en los ámbitos familiar y comunitario, a través de los padres y docentes. Así mismo se realizó un grupo focal con actores comunitarios para cualificar un enfoque pedagógico en un contexto específico a través de un programa de teatro como estrategia de fortalecimiento de la identidad cultural (Fusco, 2017).

Los resultados obtenidos de esta investigación sugieren que usar el teatro en la educación es factible y ventajoso para enseñar valores de identidad cultural. El teatro permite recrear la historia, dar vida a personajes importantes, mostrar costumbres locales y representar valores familiares y comunitarios. Los estudiantes pueden crear estas escenas usando guiones, diálogos, escenarios y vestuario. Además, la comunidad y las instituciones educativas cercanas están interesadas en participar y apoyar esta propuesta pedagógica. Por lo tanto, la investigación propone usar el teatro como una estrategia educativa para fortalecer la identidad cultural en la comunidad de El Limoncito, ya que cuenta con el apoyo de la comunidad y las ventajas pedagógicas del teatro (Fusco, 2017). Estos resultados son los que presentan una relación con la forma de trabajo del TO, como se ha visto anteriormente.

CONCLUSIONES

El Teatro del Oprimido es una herramienta innovadora que emplea el teatro y el juego para empoderar a quienes sufren situaciones vulnerables. Se caracteriza porque sus participantes no son actores profesionales; sin embargo, crean y actúan en las historias que presentan para mejorar su realidad a través de ciertas modalidades teatrales, como el Teatro Foro. Se destaca su relación con la escuela, porque permite estimular el pensamiento crítico, impulsar la participación activa de los estudiantes, abordar temas sociales, de convivencia y fortalecer valores, a través de un aprendizaje basado en proyectos. Resulta importante en la actualidad, porque permite que las personas reflexionen, se expresen, transformen y propongan alternativas para cambiar su realidad social.

La Identidad Cultural no es algo estático ni uniforme; más bien, representa un equilibrio entre conservar las tradiciones y adaptarse a nuevas realidades. Se forma desde la niñez, ya que en las escuelas se trabaja a través del respeto. Además, el CNEB la reconoce como fundamental en el proceso de formación de los estudiantes ya que viven en un país pluricultural.

Respecto a este último punto, el MINEDU resalta que la identidad es un derecho, debe ser trabajada en las escuelas para valorar las tradiciones, la herencia cultural y fomentar el sentido de pertenencia, a través de las competencias "Construye su identidad" y "Convive y participa democráticamente". De esa manera, se forman ciudadanos libres y conscientes de la diversidad de su sociedad en la que promueven un entorno libre de discriminación y prejuicios

De acuerdo con la relación entre el Teatro del Oprimido y la identidad cultural, los estudios empíricos demuestran que emplear talleres de teatro sí contribuyen a fortalecer este valor en estudiantes de primaria. Cabe resaltar que estos estudios fueron desarrollados en lugares y contextos distintos, pero que la metodología aplicada fue muy similar. Por ella se identifica

que los niños exploraron sus tradiciones, se acercaron más a su cultura, desarrollaron memoria histórica, propusieron soluciones y generaron el sentido de pertenencia con su entorno a través del juego, dramatizaciones, la danza, la música y la elaboración una presentación teatral final, la cual evidenciaba todo el aprendizaje que habían adquirido en el proceso. Los talleres del Teatro del Oprimido y el teatro intercultural son métodos eficaces para fomentar la inteligencia emocional, la integración social, el respeto cultural y las habilidades de colaboración en niños, ya que, a través de la representación de conflictos y la exploración artística activa, los estudiantes fortalecieron su identidad cultural mejorando su manejo emocional y logran conectar más con su herencia. El estudio en la comunidad "El Limoncito" concluye que aplicar el teatro como una herramienta educativa trae beneficios para fortalecer la identidad cultural y para lograrlo se requiere del apoyo de la escuela y de la comunidad. Finalmente, a pesar que el TO fue creado hace más de 40 años y su aplicación tiene resultados muy favorables, son pocos los estudios realizados en niños y aún menos en fortalecer la identidad cultural. Por ello, se recomienda que los docentes utilicen esta herramienta en las escuelas, tengan una mayor apertura en fortalecer la identidad cultural a través de una forma más entretenida y significativa para sus estudiantes, y lo implementen en sus sesiones. Cabe resaltar que, como la identidad cultural es cambiante y vivimos en un entorno muy variado, es fundamental fortalecerla en las y los estudiantes desde pequeños, Así pues, se recomienda realizar más estudios con estudiantes de primaria en los que se relacionan el TO y la identidad cultural.

REFERENCIAS



Arcaya Catacora, T., Urteaga Chambi, V., Condori Chura, D., Cham Reynoso, C. y Condori Chura, E.

(2017) La apropiación



zona ignorada

de la cotidianidad del teatro intercultural en la escuela para fortalecer la identidad cultural y las capacidades comunicativas de los niñas y niños sanmartinianos: experiencia de la Institución Educativa Primaria N° 70614, San Martín de Porres – UGEL El

Collao. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6062>

Báez, T., Benavente, J. y Miranda, L. (2015) Artes Integradas: Una propuesta de trabajo desde los sentidos y los significados de la infancia. *Docencia* (57), 72-81.

http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_57.pdf



zona ignorada

Baraúna, T. (2011). Pedagogía del oprimido para un teatro social creativo.



zona ignorada

NOVUM, (1),

43-54. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/45625/47069>

Benza, R. (2007) El teatro como herramienta de comunicación intercultural.



[Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090719.pdf>



Boal, A. (2002) Juego para actores y no actores.

Alba Editorial S.I.U.

<https://docs.google.com/open?id=0Bwr37v1sYfdoOFJ4WXNKNIFWwmc>



zona ignorada

Boal, J. (2014). *Por una historia política del teatro del oprimido*

. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16(1), 41–79. <https://doi.org/10.15446/lthc.v16n1.44326>

Borda, K (2016) Un aporte al trabajo social desde el Teatro del Oprimido. *Fronteras*,

(9), 77-89. https://www.researchgate.net/profile/Carolina-Gonzalez-Laurino/publication/338197924_Fronteras_9/links/5e0676994585159aa49f7f99/Fronteras-9.pdf#page=77

Borja, R. (2008) El arte del actor del siglo XX. *Artezblai SL* <https://books.google.es/books?>



[id=sRb4SE8I5msC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=sRb4SE8I5msC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Calsamiglia Madurga, A., & Cubells



zona ignorada

Serra, J.



zona ignorada

(2016).

El potencial del Teatro Foro como herramienta de investigación. *Athenea*



zona ignorada

Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(1), 189-209.

<https://www.redalyc.org/pdf/537/53744426009.pdf>

25**zona ignorada**

Calvo, A., Haya, I., y Ceballos, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de*

26**zona ignorada**

Formación del Profesorado, (82), 89-107.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8984/TeatroForoEstrategia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cepeda Ortega, J. (2018)

27**zona ignorada**

Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: El patrimonio y la educación. *Tabanque*, (31), 244-262. <https://revistas.uva.es/index.php/tabanque/article/view/2092/1732>

Cloninger, S. C. (2002). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación. https://www.google.com.pe/books/edition/Teor%C3%ADas_de_la_personalidad/8O81kic5J5AC?hl=es-419&gbpv=1&dq=identidad&pg=PP1&printsec=frontcover

Cobo, G., y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Colección Materiales de Apoyo a la Docencia 1(5). <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8e87d1d4-0655-4336-9add-6afa7e2679ee/content>

Consejo Nacional de Educación (2020) *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

De la Torre, C (2017) *Libro de identidad*. Lulú. [https://books.google.com.pe/books?](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=HMokDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT36&dq=libro+de+identidad&ots=BuGo5pRMWu&sig=h4BFmofmMH7U21TX6L6EfffGEEA&redir_esc=y#v=onepage&q=libro%20de%20identidad&f=false)



https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=HMokDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT36&dq=libro+de+identidad&ots=BuGo5pRMWu&sig=h4BFmofmMH7U21TX6L6EfffGEEA&redir_esc=y#v=onepage&q=libro%20de%20identidad&f=false

Del Real Alcalá,

A. (2013) El derecho a la identidad cultural: criterios de fundamentación. *Derechos y Libertades* 29, 183-216. <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/4da22516-57cd-4f66-afbe-00b7fb862442/content>

Eagleton, T. (2017) *Cultura: Una fuerza peligrosa*. Penguin Random House Group Editorial España. <https://www.google.com.pe/books/edition/Cultura/XBmMDQAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1>

Fernández Soria, J. (2020) *Identidad cultural y derecho a la educación*. *Contextos Educativos*, (26), 23-39. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4445/3690>

Ferrer, P. (2022) *La importancia del teatro en las escuelas: "No hay aprendizaje sin emoción"*. *La República* <https://larepublica.pe/sociedad/2022/08/02/la-importancia-del-teatro-en-las-escuelas-no-hay-aprendizaje-sin-emocion>

Forcadas, J. (2012) *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona*. Editorial Imprenta MRR. <https://www.patothom.org/wp-content/uploads/2021/09/PraxisTeatroOprimido.Forcadas.pdf>

Forero-Hurtado, A. (2020) *El teatro del oprimido como práctica de Comunicación-Educación capaz de incidir en los imaginarios sociales*. En Juan Carlos Amador Baquiro, Sonia Marsela Rojas y Rigoberto Solano Salinas (Eds). *Comunicación-Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia*. (105-118).



Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/el_teatro_del_oprimido_como_practica_de_comunicacion-educacion_capaz_de_incidir_en_los_imaginarios_sociales.pdf

Fusco, L. (2017)

28**zona ignorada**

Diseño de un programa teatral como estrategia educativa para el fortalecimiento de los valores de identidad cultural en niñas y niños. *Dissertare*, 2(1), 96-108. <https://revistas.uclv.org/index.php/dissertare/article/view/1103/454>

Ganyet López, A. (2021) *El teatro del oprimido como herramienta socioeducativa para reforzar el aprendizaje de la Lengua Española*. [Tesis de maestría, Universidad de Lleida]. <https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2021/12/el-teatro-del-oprimido.pdf>

29**zona ignorada**

García Gómez, T., y De Vicente Hernando, C. (2020). *El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo*. *Educación XX1*,

30**zona ignorada**

23(1),

437-458. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23347/20494>

Gavilanes, P. y Astudillo, A. (2016)

31**zona ignorada**

Teatro del oprimido de Augusto Boal: Un análisis como herramienta metodológica. *Podium*, 29, 11-22. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/Podium/article/view/13/13>

Gómez-Aguilella, M. (2018) *Situación de la educación artística desde la vocación docente peruana: maneras de reinventarse*. En Ricard Huerta (Coord). *Mujeres maestras del Perú*. (116-



Hall, S (2003) ¿Quién necesita "identidad"?

En Stuart Hall y Paul du Gay (Eds). Cuestiones de Identidad Cultural (pp. 13-39). Amorrortu editores España SL. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>

32

zona ignorada

Haya, I. y Rojas, S. (2019). Taller de Teatro Foro en el instituto: espacios para compartir, espacios de igualdad. Aula de secundaria, 34, 42-45. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/12/2262.pdf>

Herrero García, R (2024).

33

zona ignorada

El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO. Tercio Creciente, 26, 67-82. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/8308/8836>

Heshmat Kasem, N. (2019) Teatro del Oprimido.



Teatro: Revista de Estudios Escénicos / A Journal of Theater Studies,

33, 19-37. <https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1359&context=teatro>

Homs, M (2013)

34

zona ignorada

El teatro del oprimido como herramienta socioeducativa para la integración social en el aula en 1º de

35

zona ignorada

ESO.



[Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja].

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2053/2013_09_16_TF%20M_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

Ibarzábal, M. (2015)

36

zona ignorada

El Teatro del Oprimido como herramienta de trabajo del educador social en los centros de

37

zona ignorada

menores.

[Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16026/TFG-L%201179.pdf?jsessionid=CA28FC13ED7AA8A881D620CC58F17DEC?sequence=1>

38

zona ignorada

Jaramillo, M. (2020). El teatro del oprimido para la construcción de una escuela

39

zona ignorada

democrática. En Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández (Eds). Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente (791-805). Ediciones Octaedro S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272120>

Juliá, A. (2021) El Teatro del Oprimido como herramienta de empoderamiento en el aula de primaria. [Tesis de fin de grado, Universitat de les Illes Balears].

https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156459/juli%c3%a1_%20Rodado_%20Alejandro_Antonio.156459pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Lladó, A. (2017) El Teatro del Oprimido como herramienta de intervención social: Aproximación teórica y propuesta práctica. [Tesis de fin de grado, Universitat de les Illes Balears].

https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3932/Llado_Ensenat_Ana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

40

zona ignorada

Macassi Zavala, D. A. (2021).

41

zona ignorada

El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú

**zona ignorada**

. En *Líneas Generales*, 5(005), 43-55.

<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/enlineasgenerales/article/view/5417/5159>

Martínez Thomas, M. (2021) *El Teatro Aplicado, rompiendo fronteras*. En Monique Martínez Thomas y Sonia Castillo Ballén (Eds). *Teatro aplicado: cuestiones epistemológicas y estudios de caso* (pp. 17-18).



Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<https://repository.udistrital.edu.co/items/55fab039-34f5-4990-b501-f7379759f6b4>

Ministerio de Cultura (2018) I

**zona ignorada**

Encuesta Nacional: Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación

Étnico-Racial. Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/primeros-resultados-encuesta-discriminacion.pdf>

Ministerio de Cultura (2025)

**zona ignorada**

Ministerio de Cultura: Cerca de 300 reportes de discriminación étnico-racial fueron recibidos durante el 2024. Ministerio de Cultura. <https://www.culturacusco.gob.pe/noticia/imagen/14849/>

Ministerio de Educación (2017) *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>

Molano, O. (2007) *Identidad Cultural un concepto que evoluciona*. *Revista Ópera*, (7), 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Motos, T. (2010). *Teatro imagen: expresión corporal y dramatización*. *Aula*, 16, 49-73. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/7431/8476>

Motos, T.



(2015) *El teatro del oprimido de Augusto Boal*. En Tomás Motos Teruel y Domingo Ferrandis (Eds). *Teatro Aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* (pp. 66-137). Octaedro SL. https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf

Niño Amézquita, J y Algán, R. (2022)

**zona ignorada**

El arte como catalizador social: reflexiones y aplicación de los aportes del Teatro del Oprimido. En Marithza Sandoval Escobar y Claudia Pineda-Marín (Eds). *Artisanos de paz: Construcción de memoria, convivencia y reconciliación a través de las artes escénicas* (pp. 110-138). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. <https://blogs.konradlorenz.edu.co/files/libro-artesanos-de-paz-28-08-2022-3.pdf>



Norambuena Urrutia, P., & Mancilla Le-Quesne,

V. (2005). *La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo*. *Geoenseñanza*, 10(2), 219-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010208>

Ocampo, G. (2023) *El arte integrado y su aporte en el desarrollo de la identidad cultural de niñas y niños lamudinos*.



[Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1599c59f-8084-4fba-8403-c0f8b6d08ee9/content>

Ocampo López, J. (2008) *Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido*. *Revista historia de la educación latinoamericana* (10), 57-72.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/1486/1482

Olaya, L.

**zona ignorada**

(2020). *Los talleres de teatro para el fortalecimiento de la identidad cultural en*

**zona ignorada**

estudiantes de

**zona ignorada**

primaria. *Revista Conrado*, 16(75), 201-208.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-201.pdf>

**zona ignorada**

Onieva, J.

 50

zona ignorada

(2011).

[La dramatización como recurso educativo:](#)[estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de](#) 51

zona ignorada

[marginalidad.](#)[\[Tesis de doctorado, Universidad de Málaga\].](#)<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4892>

Pérez Ruíz, V. D., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima, (21), 1-16.

<https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>

Puertas, X. (2021)

 52

zona ignorada

[Crear para transformar: el uso del Teatro del Oprimido como herramienta educativa en la asignatura de](#) 53

zona ignorada

[Lengua Castellana y Literatura](#)[\[Tesis de maestría, Universidad de Cantabria\]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/22930/PuertasBarcenaXiomara.pdf?sequence=1>](#)

Puga, I.



(2012)

 54

zona ignorada

[Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria.](#) 55

zona ignorada

[Revista Sociedad](#) 56

zona ignorada

[& Equidad,](#)[\(3\), 195-210. <https://sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/18251/19200>](#)

Ruíz, O. (2006)

 57

zona ignorada

[El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías](#) 58

zona ignorada

[nacionales: una mirada desde el sistema interamericano. Revista Internacional de Derechos Humanos,](#)[\(5\), 43-69. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23477.pdf>](#)

Sandoval Escobar, M y Pineda-Marín, C. (2022) Proyecto Artesanos de Paz. En Marithza Sandoval Escobar y Claudia Pineda-Marín (Eds).

 59

zona ignorada

[Artesanos de paz: Construcción de memoria, convivencia y reconciliación a través de las artes escénicas](#)[\(pp. 5-10\). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. <https://blogs.konradlorenz.edu.co/files/libro-artesanos-de-paz-28-08-2022-3.pdf>](#)

Sedano, A. (2021) Antecedentes teóricos del Teatro Aplicado en educación. En Verónica García-Huidobro (Ed). Teatro Aplicado en Educación. Ediciones UC.

[https://books.google.com.pe/books?](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=JDizEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=teatro+aplicado+en+educaci%C3%B3n&ots=pOBVqMxByy&sig=6OW_Z-nmNwhmbTgufsXsA3ObHSw&redir_esc=y#v=onepage&q=teatro%20aplicado%20en%20educaci%C3%B3n&f=false)[hl=es&lr=&id=JDizEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=teatro+aplicado+en+educaci%C3%B3n&ots=pOBVqMxByy&sig=6OW_Z-nmNwhmbTgufsXsA3ObHSw&redir_esc=y#v=onepage&q=teatro%20aplicado%20en%20educaci%C3%B3n&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=JDizEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=teatro+aplicado+en+educaci%C3%B3n&ots=pOBVqMxByy&sig=6OW_Z-nmNwhmbTgufsXsA3ObHSw&redir_esc=y#v=onepage&q=teatro%20aplicado%20en%20educaci%C3%B3n&f=false)

Tesén,

J. y Ramírez, J. (2021)

 60

zona ignorada

[Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. Educare et](#)[Comunicare, 9\(1\), 47-58. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/600/1526>](#)Vadillo, J. (2023) Identidad cultural y lucha contra la discriminación son los ejes del Ministerio de Cultura. El Peruano. <https://elperuano.pe/noticia/208241-identidad-cultural-y-lucha>

Vargas Ortiz de Zevallos, C (2014)

61

zona ignorada

Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en educación primaria. Educación, 23(45), 25-50. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10519/10991>

Vega, A. (2015)

62

zona ignorada

Posibilidades del teatro en la intervención social. Orientaciones para la práctica. Revista de trabajo y acción social, 55, 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5610933>