



La pedagogía crítica latinoamericana y su elemento transformador en el Teatro Espontáneo: una experiencia de trabajo en el tema de la discriminación laboral

Critical Latin American pedagogy and its transformative element in the Spontaneous Theater: A work experience on the issue of labor discrimination

Francisco Javier Rodríguez Víquez

Estudiante de la Maestría de Estudios Latinoamericanos (MELA)

francisco.rodriguez.viquez@est.una.ac.cr

Resumen

En este artículo se hará un diálogo entre una experiencia grupal facilitada mediante la metodología del Teatro Espontáneo (T.E.) en su modalidad de Taller-función y los postulados de Paulo Freire sobre las pedagogías críticas latinoamericanas en el contexto de una empresa ferretera. Dicha experiencia de trabajo se realizó para problematizar los conceptos de discriminación y acoso en el marco de implementación de la Reforma Procesal Laboral (2018, Costa Rica). Se presentan hallazgos que tienen coherencia entre la praxis del T.E y las teorías de las pedagogías críticas latinoamericanas. Se muestran similitudes epistemológicas y ontológicas del trabajo con T.E. con una visión crítica latinoamericana sobre la importancia del protagonismo de las personas de un grupo en la construcción conjunta de transformaciones sociales respecto a una temática en particular.

Palabras claves: Teatro Espontáneo, pedagogía freiriana, Paulo Freire, Jacob Levy Moreno, transformación, Latinoamérica, Costa Rica



Abstract

In this article there will be a dialogue between a group experience facilitated by the methodology of the Spontaneous Theater (T.E.) in its Workshop-function modality and Paulo Freire's postulates on Latin American critical pedagogies in the context of a hardware company. This work experience was carried out to problematize the concepts of discrimination and harassment in the framework of the implementation of the Labor Procedural Reform (2018, Costa Rica). Throughout this, findings are presented that have coherence between the praxis of T.E. and the theories of Latin American critical pedagogies. Epistemological and ontological similarities of working with T.E. with a critical Latin American vision on the importance of the role of people in a group in the joint construction of social transformations regarding a particular theme are shown.

Keywords: Spontaneous Theater, Freirian pedagogy, Paulo Freire, Jacob Levy Moreno, transformation, Latin America, Costa Rica

A manera de introducción

Jacob Levy Moreno plantea en 1921 una forma teatral que cuestionaba el teatro tradicional en su libro *El Teatro de la Espontaneidad* (1977). Propone una forma de hacer teatro en donde no existe un montaje escénico previo sino que se inspira en las historias de las personas y en las escenas de sus vidas cotidianas, que para este autor merecen ser revividas, representadas en el escenario y honradas en la representación.

El objetivo que Moreno (1921) quería mostrar en su obra era la importancia de la improvisación a través de la representación escénica de historias de la vida cotidiana, y de la creatividad espontánea tanto de los actores y las actrices como del grupo con el que se trabaja. Esta forma de teatro comprendía las disciplinas de las artes escénicas, la música, la psicología, la sociología, la antropología y la medicina, por lo

que es una forma teatral transdisciplinaria. Por lo tanto, el Teatro de la Espontaneidad era un teatro imperfecto, único e irrepetible que nace y muere en el momento.

De acuerdo con [Moreno \(1977\)](#), el Teatro de la Espontaneidad marcó una revolución en las artes escénicas tradicionales por las siguientes características: la “creaturgia” desplaza a la dramaturgia, esto se refiere a que deja de existir un guión previamente escrito para realizar las escenas, en cambio se representan historias del “aquí y ahora”, es decir, es el público quien comparte lo que se representa; el público no es pasivo, por lo que con su participación se convierte en un “teatro sin espectadores”, el rol del público no es solamente mirar las representaciones dramáticas sino que son partícipes de la construcción y desarrollo de las escenas presentadas; las personas presentes en las funciones (tanto público como actores y actrices) son las únicas

creadoras; al ser un teatro que apuesta por la creación en el momento cada función es única e irrepetible; y por último, el escenario no tiene límites por lo que pasa a ser “abierto”, tanto actores/actrices como público pueden transitar los diferentes lugares de la puesta en escena, involucrándose desde una manera vivencial.

La historia de la persona protagonista y la realidad suplementaria

[Aguiar \(2016\)](#) menciona que cuando se propone crear colectivamente una historia a partir de un relato inicial de una persona protagonista, de alguna manera se alcanza un nuevo destino, es decir, resulta transformador. El o la protagonista a partir de lo que comparte abre las puertas a la investigación y creación de la vida, en un plano grupal y constructivo.

El momento en el que se desarrolla la escena se llama realidad suplementaria. [Aguiar \(2016\)](#) explica que la realidad suplementaria es un momento de transitar entre las instancias de la realidad y la fantasía, en donde la mezcla es permitida y hasta necesaria. Es en este momento cuando surge un nuevo entendimiento epistemológico de lo compartido y puesto en escena; es, por lo tanto, una realidad creada en el momento, como una vivencia de integración de diversas experiencias compartidas grupalmente con respecto a una experiencia particular, lo que favorece el diálogo y la apertura a nuevos entendimientos; ninguno de ellos es verdad absoluta, ninguno de ellos pretende ser ideologizante.

En otras palabras, en la realidad suplementaria representada en escena, se crean

conjuntamente nuevas percepciones sobre la realidad y, por lo tanto, nuevos aprendizajes que funcionan como herramientas para transformar y lograr cambios, es decir, poder posicionarse de una manera diferente ante una problemática particular con un grupo que sostiene.

El concepto de la educación desde Freire

[Alberto Silva \(1976\)](#) menciona que Freire postula que la educación puede contribuir en forma decisiva a transformar una situación descrita. Una transformación de estructuras no es posible, ni durable, sin la mediación de una auténtica liberación de las conciencias. La visión filosófica de Paulo Freire se fue transformando en pedagogía en cuanto comprendió que era urgente realizar una obra liberadora de conciencias. Así, explica este autor, Paulo Freire da:

Una enorme importancia al factor ideológico para la comprensión de la realidad social latinoamericana. Igualmente, resulta fácil entender cómo un método que ha nacido en su totalidad de una opción en favor del cambio social, no quiera quedarse en una simple acción técnica, sino que se proponga como un método (no el único, naturalmente, sino uno entre otros posibles y siempre complementario) de atacar la verdadera raíz de los problemas de nuestra sociedad, consistente en esta dominación estructural, la educación para el desarrollo, debe ser una educación para la libertad. (p. 94)

Siguiendo con este autor, la reflexión de Freire comienza planteando como un problema la necesidad de crear conciencias individuales y grupales. Así la concientización aplicada en el nivel de masas puede lograr la participación de las personas que

propongan soluciones grupales que puedan llegar a tener incidencia en la dinámica social, esto por medio de una práctica que busca transformar la realidad.

[Silva \(1976\)](#) cita que Freire considera que la educación debe ser libertaria en donde nadie educa a nadie, nadie se educa completamente solo, las personas se educan entre sí influidas por el contexto en el que viven. Y como todo conocimiento depende del contexto sociohistórico, es necesario que la transmisión de saberes venga a ser trabajo constructivo de las personas, fuente de la problematización y concientización.

Así para [Freire \(2004\)](#), mujeres y hombres son los únicos seres que social e históricamente llegan a ser capaces de aprehender. Por eso, son los únicos para quienes aprender es una oportunidad para la creación, en donde el diálogo de saberes es más rico que la repetición de una lección dada. “Aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (p. 32).

La pedagogía para Freire

[Streck, Redin y Zitkoski \(2015\)](#) explican que el concepto de pedagogía se debe comprender mediante la praxis. Así, la pedagogía se ubica en la dualidad de la praxis y la reflexión, en donde la práctica y la teoría están en constante diálogo. En ese sentido, pedagogía se refiere a prácticas educativas realizadas por profesionales o no en educación. Este concepto puede ser entendido entonces como el acto de conocerse a sí mismo y al mismo tiempo, hace

referencia a diversos tipos de conocimientos siempre unidos a la práctica.

[Streck, Redin y Zitkoski \(2015\)](#) mencionan que la autonomía presupone una concepción emancipadora de la educación:

Quien construye en sí mismo la capacidad de imponerse la ley a sí mismo, de hacer de la ley (nomos, en griego) una cualidad de sí mismo y en sí mismo (autos), se vuelve autónomo. El sujeto aprende cuando pasa de la heteronomía a la autonomía, esto es, cuando se emancipa a sí mismo. El acto de enseñar propicia a los educandos esa construcción, al articular la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Propone que el sujeto de la educación sea capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. (p. 386)

Siguiendo con [Streck, Redin y Zitkoski \(2015\)](#), es mediante el reconocimiento del otro, que no es el “yo”, que se puede llegar a asumir un nuevo “yo” más consciente:

En esa perspectiva emancipadora, enseñar es socializarse de manera digna y justa en la comunidad de los iguales. Por otro lado, el conocimiento tiene límites. La educación ayuda a que el sujeto pierda la ilusión de la omnipotencia. Nadie sabe todo y nadie ignora todo. Sujeto es quien necesita aprender. El conocimiento que libera, produce en los docentes y discentes una autoconcepción antropológica por la cual reconocen su “inacabamiento” e incapacidad de conocer todo. (p. 387)

Así, para Freire, la pedagogía es esa oportunidad que permite la libertad de ser en tanto se conoce y reconoce a sí mismo y a los otros que le rodean en un momento histórico y social particular.

La transformación

Para [Donoso \(2016\)](#), Paulo Freire propone que la educación en todas sus formas puede facilitar espacios para la transformación profunda de la realidad, pues fortalece los entendimientos que ayudan a que las personas participen desde un rol más activo en los procesos que problematizan las estructuras de dominación.

Freire veía en la concientización un motor revolucionario en donde por medio de la praxis se pueden realizar acciones basadas en la toma de conciencia para cuestionar las estructuras de poder ([Donoso, 2016](#)).

Por lo tanto, explica este autor, toda praxis que tenga que ver con la educación o la cultura y que pretenda transformaciones sociales puede entenderse como un medio que permite facilitar la reflexión y el diálogo entre las personas; de esta forma se puede ayudar a clarificar objetivos, superar malos entendidos y a generar vínculos entre los y las interesadas en apostar por alternativas sociales que promuevan condiciones dignas para la población.

Por su parte, [Población y López \(1997\)](#) explican que en lo que respecta al Teatro Espontáneo, este tiene la capacidad de darle un lugar de conocimiento al ser humano como creador y con todo lo necesario para transformarse desde la espontaneidad. Metafóricamente, “toda persona

es genio en potencia”, y esto lleva a las personas a poder trabajar en la creatividad para cambiarse a sí mismas y, por lo tanto, el mundo; en este sentido, la creatividad impulsa actuar libre y conscientemente en constante transformación.

El Taller-función de la compañía Triqui-Traque

El Taller-función es una forma de trabajo grupal que es desarrollada por Triqui-Traque: UNA Compañía de Teatro Espontáneo. Este abordaje opta por incorporar elementos críticos de carácter participativo para que las personas con las que se trabaja logren dar puntos de vista sobre la realidad psicosocial de los grupos y comunidades. Incorpora características del Psicodrama, del Teatro Espontáneo y la Sociometría, en donde mediante técnicas de juego se logra incentivar al grupo a contar historias y, por ende, al trabajo corporal y de creación colectiva. El Taller-función es utilizado con grupos en el desarrollo de sesiones de trabajo con objetivos de facilitación psicoeducativa o profundización en temas psicosociales relacionados con la dinámica del grupo participante. Esta metodología de trabajo se divide en las siguientes fases: el caldeamiento, la escenificación y el *sharing*.

Para [Población y López \(1997\)](#), el caldeamiento consiste en preparar a todas las personas que participan incentivándolas para trabajar en la tarea, lo cual permite introducirse en su rol promoviendo así la improvisación y creando en general un clima adecuado para la tarea, es decir, introduce al grupo en un estado emocional especial. Esta fase tiene como objetivo

que tanto la población participante como la compañía de Teatro Espontáneo puedan encontrarse, jugar, conocerse, confiar, ubicarse en el “aquí y ahora” y vivir la experiencia del método de forma más cercana mediante la incorporación del cuerpo y los juegos dramáticos, para luego dar paso al espacio donde son compartidos los relatos, historias, sueños y vivencias relacionados con la temática citada; en otras palabras, construir al grupo más allá que entenderlo como la suma de sus partes.

Por otra parte, la escenificación es el momento en el que el grupo de Teatro Espontáneo se prepara para la representación escénica de las historias, sensaciones o emociones que comparten las personas participantes del público. En este momento, el grupo realiza estructuras de improvisación teatral, dando un espacio al final de la representación para preguntarle a la persona que compartió su historia qué le pareció la escena, dando así la oportunidad de modificar la escena si es necesario.

Finalmente, el Taller-función contempla como cierre la realización de un espacio de *sharing* o compartir, el cual consiste en dar lugar a comentarios finales y sentires de las personas participantes sobre la sesión vivida.

Estudio de caso

Desde los estudios cualitativos, el estudio de caso ha sido mayormente utilizado para documentar experiencias en donde la perspectiva de quienes lo experimentaron quede evidenciada. Al ser considerada holística, permite que un caso determinado sea analizado de forma crítica. Esta visión

observa el estudio de una unidad de análisis a partir de su capacidad para “generar, confirmar, retar o extender una teoría o hipótesis. El caso en estudio es evaluado de manera completa y profunda, de acuerdo con el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.10).

Así, este es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 163). Desde esta perspectiva, el estudio de caso puede ser comprendido como un método de análisis que busca ordenar de forma clara y sistemática la información analizada.

El trabajo se realizó bajo el nombre de: “Capacitación de Líderes para una Cultura Libre de Discriminación”, el cual contempló como objetivo facilitar un espacio de reflexión sobre la dinámica organizacional de la empresa ferretera que permitiera la evaluación y análisis de situaciones laborales cotidianas, que conduzca a propuesta de alternativas para la mejora del ambiente laboral, las relaciones interpersonales y consecución de los objetivos de la organización. Cabe mencionar que dicha propuestas se planteó para problematizar sobre el tema del acoso laboral, desde el punto de vista de las personas trabajadoras (jefaturas) de las ferreterías.

El Taller-Función de Triqui-Traque en una empresa ferretera

Estructura del Taller-función

El Taller-función se impartió en el salón de capacitaciones de las oficinas centrales de la ferretería en Escazú entre el 21 y 29 de mayo del año 2018 y constó de seis fases: (1) La presentación teórica del concepto de discriminación según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), (2) un momento de caldeamiento, (3) seguimiento de valores institucionales de la empresa ferretera y presentación del concepto de discriminación según la Reforma Procesal Laboral, (4) presentación de la “escena provocadora” (la cual consistía en una pequeña escena previamente elaborada por el grupo Triqui-Traque sobre la temática del ambiente laboral), (5) trabajo subgrupal en la construcción de una escena con temática específica, y (6) un cierre de *sharing*.

(1) La concepción de la consultoría, la estructura del Taller-función y la planeación del proceso son parte de una articulación entre una empresa consultora privada, que se encargó de iniciar las sesiones con material de apoyo y profundización de conceptos teóricos sobre el concepto de discriminación según la OIT.

(2) Luego, la facilitación era asumida por la Compañía de T.E. que hacía rondas de nombres y de expectativas sobre lo que esperaban de estar ahí. Posteriormente, se realizaron caldeamientos con el objetivo de conocer al grupo con quien se estaba trabajando y lograr el encuentro. Después se abría un espacio de escenificación (para

presentar la metodología de trabajo) que tomaba las palabras, historias o sentires del grupo de participantes y se representaba con formas cortas (esculturas fluidas).

(3) La empresa consultora retomaba la facilitación para profundizar en los valores institucionales de la empresa ferretera y la presentación del concepto de discriminación según la Reforma Procesal Laboral.

(4) En medio del Taller-función se presentaba una escena preparada y ensayada por parte de la Compañía de T.E. sobre la temática de la discriminación laboral; una vez presentada la escena, se abría lugar a preguntas, sensaciones o emociones que dicha escena había provocado en los y las participantes.

(5) La escena preparada o “escena provocadora” servía de medio para llegar a discutir subgrupalmente qué tenía que ver dicha escena con el concepto de discriminación de la Reforma Procesal Laboral. Esto llevaba a construir una escena por subgrupos sobre cómo realizar el protocolo de denuncia ante una situación de discriminación, en donde los y las integrantes de la Compañía de T.E. servían de apoyo en las escenas construidas.

(6) Finalmente, se abría un espacio de *sharing* en donde se compartían los aprendizajes que habían logrado construir.

Observación no participante, crónicas de las sesiones

A través de la observación no participante se buscó recolectar los datos y acontecimientos de forma espaciada en el tiempo de cada una de las sesiones, con el

fin transcribirlas y ser sistemáticamente analizadas. La observación es de tipo no participante pues implicó una observación “desde fuera” sobre la metodología del Teatro Espontáneo en acción y en la facilitación grupal. El observador no participante realizó una crónica para cada sesión, que le permitió registrar lo que percibió.

De esta forma, el rol del cronista de las sesiones se apoyó en la capacidad de reconocer y registrar de forma clara la descripción de los acontecimientos (Ramírez, 2011).

Principales hallazgos

La realidad suplementaria es el espacio en donde las escenas sobre la temática de discriminación laboral se llevan a cabo. Este momento permitía mostrar formas cortas sobre sentires, historias, sensaciones y molestias que giraban en torno a la temática de discriminación laboral por parte del grupo de personas trabajadoras ferreteras; esto abría un espacio de reflexión grupal. Este fue el momento en donde, mediante la dramatización por parte del grupo Triqui-Traque, el grupo pudo aportar a la temática desde sus vivencias cotidianas. Posteriormente, en el *sharing* de cada sesión, se retomaban los aprendizajes de las personas participantes. Es importante destacar que con la representación de formas cortas y escenas, se logra poner afuera lo que está adentro, es en sí, un acto político.

Así, la metodología del T.E. muestra en su aplicación una oportunidad de reflexión grupal y crítica con respecto a una problemática identificada, que brinda así un elemento pedagógico. En este sentido, se puede decir que el T.E. no

indica a los y las participantes lo que es bueno o malo o lo que se debe hacer o no. Para Aguiar (2016):

Esa forma de adquisición de los conocimientos se caracteriza principalmente por su aspecto colectivo, o sea, el contenido dominado no constituye propiedad individual que pueda ser utilizado cuando y como su propietario desee, lo que puede incluso perder su placer y ser utilizado como instrumento de dominación. Es la colectividad la beneficiaria del conocimiento adquirido. Y como tal, el saber es accionado siempre a partir de las relaciones que se dan en el interior de esa misma colectividad, fenómeno que enriquece la comprensión. (p. 114)

Esto se puede reflejar en el *sharing* de la sesión del 21 de mayo en donde diversas personas participantes mencionan que por ser una ferretería existen justificantes de un ambiente machista, asociado con discriminación y micromachismos¹ de campañas electorales políticas que recientemente habían transcurrido en el país.

A su vez, en la crónica de la sesión del 25 de mayo para cerrar el Taller-función, se hizo un *sharing* donde se reflexiona sobre lo vivido: las personas participantes hablaron de observar más y ser más conscientes ya que “sin querer” se pueden hacer cosas que no están bien. Esto lo podemos relacionar con la problematización de elementos naturalizados a través de la historia ya que el “sin querer” tiene que ver

1 “este concepto fue propuesto para referirse a aquellas conductas sutiles y cotidianas que constituyen estrategias de control y microviolencias que atentan contra la autonomía personal de las mujeres y que suelen ser invisibles o, incluso, estar perfectamente legitimadas por el entorno social” (Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García, 2008, p.342).

con la problematización de una situación naturalizada que se realiza de forma no consciente (inconsciente); así, se apuesta a la transformación psicosocial, no desde la charla en la que se indica lo bueno y lo malo, sino desde situaciones de la cotidianidad de las personas participantes. También comentaron que tienen más conciencia del crecimiento personal, del respeto y el valor que merece cada persona y de cómo, inconscientemente, se maltrata a algunas personas.

En el cierre de la sesión del 29 de mayo de 2018, se abrió el *sharing* con la pregunta “¿Qué se llevaron?” El grupo de personas participantes respondió: repensar, cuestionarse qué consecuencias tienen mis acciones, estar conscientes de nuestros roles, aprender a observar críticamente una problemática, también que es muy importante el aporte de una tercera persona ante una problemática y más conocimiento es igual a más responsabilidad.

Aunado a lo anterior y siguiendo con [Aguiar \(2016\)](#):

La discusión de lo ocurrido es la verbalización de la experiencia, cuando sucede, en general demuestran cómo el trabajo puede abrir el horizonte de los sentidos e iluminar la vida como un todo. En este caso, no es necesario que algún analista experimentado haga una lectura inicial más competente (y por supuesto más correcta) de lo que aconteció en una sesión para que la experiencia alcance sus objetivos. Los propios participantes se encargan de eso y ofrecen las más diferentes visiones del mismo suceso. (p. 114)

Tal y como menciona [Freire \(1984\)](#), el entendimiento sobre un tema corresponde a una acción; luego de que las personas identifican un desafío en común, su acción se direcciona en la comprensión, y si esta es crítica la acción también lo será. Por lo tanto, una conciencia crítica está integrada con su realidad y actúa en cuanto a esta. En este punto, la metodología del T.E. invita a las personas participantes a accionar y ser protagonistas sobre las temáticas trabajadas.

Así, [Freire \(2004\)](#) menciona que en el aprendizaje las personas se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber compartido. Para este autor, sólo así se puede hablar realmente de un saber, en donde la temática trabajada es aprehendida mediante la reflexión crítica y grupal.

Es en este punto donde tanto la cosmovisión del Teatro Espontáneo como las ideas de la pedagogía crítica de Freire convergen, pues tal y como menciona [Freire \(2004\)](#), una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es generar condiciones para que las personas participantes se relacionen entre sí y con quienes facilitan un proceso educativo, en donde puedan ensayar la experiencia profunda de *asumirse*. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto en su capacidad de reconocerse como objeto.

Conclusiones

- Mediante el uso del Teatro Espontáneo (T.E.) con grupos, la realidad suplementaria abre un lugar de concientización grupal, ya que brinda la posibilidad de mirar un determinado tema desde diferentes puntos de vista, en donde se da el paso a la construcción conjunta de posibles soluciones.
- El T.E. como propuesta pedagógica tiene en sus características metodológicas la capacidad de problematizar conocimientos y de cuestionar conductas e ideas naturalizadas. En este caso, el tema de “abrir los ojos y escuchar a las otras personas” con respecto a temas de discriminación resonó constantemente en los grupos con los que se trabajó.
- En su propuesta, el T.E. contiene las ideas de transformación y de la pedagogía crítica freiriana, sirviendo como canal para la construcción de conocimientos grupales en donde todas las personas aprenden y aportan en la construcción de un tema en específico.
- Los comentarios de las personas participantes en los cierres de cada Taller-función enfatizaron la diferencia entre aprender nuevos conocimientos desde un rol pasivo de receptor ante un profesional en un tema y aprender jugando, es decir, aprender involucrando el cuerpo resultó ser una manera creativa y motivó a la participación en el grupo de personas trabajadoras de la ferretería. El elemento de involucrar el cuerpo en el desarrollo del

Taller-función agrega componentes vivenciales y grupales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas participantes.

- Las actividades de caldeamiento funcionan para preparar al grupo para el surgimiento de escenas; en este trabajo los temas escenificados se enfocaron en historias de discriminación. A su vez, permite al grupo (tanto a la Compañía de T.E. como al grupo de personas con quienes se trabaja) encontrarse en el juego y generar así un clima de confianza grupal. El caldeamiento, por lo tanto, es fundamental para que se genere encuentro y se pueda hacer grupo.

Referencias

- Aguilar, M. (2016) *Teatro Espontáneo y Psicodrama a Dos. Psicoterapia y Psicodrama*. 4, (1), p. 94-157. Recuperado de: http://www.revistapsicoterapiayPsicodrama.org/archivos/Anterior04/7_Aguilar_Moyses_Teatro_Espontaneo_y_Psicodrama_a_dos.pdf
- Donoso, A. (2016). *Educación y transformación social en el pensamiento latinoamericano*. México: Cuadernos Americanos 155.
- Ferrer, V., Bosch, E., Navarro, C, Ramis, M. y García, M. (2008). Los micro-machismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de psicología*, 24 (2), p. 341-252.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Garrido, E. (1978). *Jacob Levi Moreno. Psicología del encuentro*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- López, E. y Población, P. (1997). *La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moreno, J.L. (1977). *El Teatro de la espontaneidad*. Buenos Aires: Editorial Vancu.
- Ramírez, J. (2011). *Cómo diseñar una investigación académica*. Heredia: Montes de María Editores.
- Silva, A. (1976). Paulo Freire: Una educación para la liberación. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71528/00820073003030.pdf?sequence=1>
- Streck, D., Redin, E. y Zitkoski J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.