

“Teatro tras las rejas”, una ruta de inclusión: buenas prácticas de un proceso inclusivo de arte educación con jóvenes privados de libertad¹

“Theater behind bars”, an inclusion route: good practices of an inclusive process of art education with young people deprived of liberty

Carla García Marcelino²

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA, ECUADOR, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA, ARTES Y HUMANIDADES.

 <https://orcid.org/0000-0001-7317-7278>

Isabel Alvares Merchán³

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA, ECUADOR, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA, ARTES Y HUMANIDADES.

 <https://orcid.org/0000-0001-7317-7278>

Resumen. Este artículo propone una reflexión sobre el potencial educativo del arte escénico como recurso utilizado en el proceso de socio educación de jóvenes privados de libertad a partir de registros de buenas prácticas vivenciadas en el Centro de Adolescentes Infractores (CAI) de la ciudad de Loja, Ecuador. Ello sirve como referencia para la discusión sobre un necesario cambio de panorama de dicha realidad. La experiencia en el CAI comenzó con un primer trabajo enfocado en las emociones a partir de la creación de un diario para registrar impresiones sobre actividades plásticas, visuales y escénicas, con base en técnicas del teatro del oprimido. Dado el éxito de la práctica, evidenciado en el cambio de comportamiento de los jóvenes internos, se desarrolló una puesta en escena para que crearan su propia poética basada en la exploración de una semilla cuya condición de ser un cuerpo privado de libertad podía transformarse en un espíritu libre. Ambas iniciativas fortalecieron un trabajo interdisciplinar, comentado aquí en diálogo con autores que apoyan la temática de la responsabilidad social desde la educación artística como eje inclusivo en el proceso de socio educación carcelario.

Palabras clave. Arte educación, Teatro, Privación de libertad, Inclusión, Humanismo.

Abstract. This article proposes a reflection on the educational potential of scenic art as a resource used in the process of socio-educational education of young people deprived of liberty based on records of good practices experienced in the Center for Adolescent Offenders (CAI) in the city of

¹ Financiado por el Proyecto de Vinculación Académica de la carrera de Licenciatura en Artes Escénicas “Teatro tras las Rejas” desde la Dirección de Vinculación con apoyo de la Unidad de Gestión Cultural de la UTPL.

² Doctora en Educación, Universidad Federal del Paraná, Brasil. Docente-investigadora de la Universidad Técnica Nacional de Loja, Ecuador. Mail. csgarcia4@utpl.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-7278>

³ Magister en Gerencia y Liderazgo Educativo. Docente-investigadora de la Universidad Técnica Nacional de Loja, Ecuador. Mail. ilalvarez@utpl.edu.ec. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9471-4319>

Loja, Ecuador. This serves as a reference for the discussion on a necessary change of panorama of said reality. The experience in the CAI began with a first work focused on emotions from the creation of a diary to record impressions on plastic, visual and scenic activities, based on techniques of the theater of the oppressed. Given the success of the practice, evidenced in the behavior change of the young inmates, a staging was developed so that they could create their own poetics based on the exploration of a seed whose condition of being a body deprived of liberty could be transformed into a free spirit. Both initiatives strengthened interdisciplinary work, commented here in dialogue with authors who support the theme of social responsibility from artistic education as an inclusive axis in the process of prison partner education.

Keywords. Art education, Theater, Deprivation of freedom, Inclusion, Humanism.

Introducción: una mirada desde afuera

... cerrar los ojos al egoísmo para abrirlos al amor... (Fernando Rielo)

Este artículo de sistematización de una práctica artística registra una experiencia en el Centro de Adolescentes Infractores (CAI) ubicado en la ciudad de Loja, sur del Ecuador. Un lugar “afuera”, al margen de la mirada convencional.

Afuera es un estado de espíritu, un momento; afuera es estar, no ser. Afuera de cualquier cosa uno tiene apenas un punto de vista, esto no significa que sea lo que parezca ser, a veces ni de cerca era lo que se pensaba. Afuera de los espacios hay muchos otros espacios y cada uno formula su concepción sobre sí mismo, sobre lo que es privación y lo que es libertad. Así fue que a un espacio universitario llegó una invitación para un trabajo teatral dentro de otro espacio, hasta aquel momento desconocido, el espacio de personas privadas de libertad.

Partiendo del criterio de que ser inclusivo no es una misión, ni una vocación, sino una decisión consciente sobre la responsabilidad universal que ocupa en un lugar en la conciencia colectiva y el espíritu humano por su propia naturaleza, se decidió pasar al otro lado. Cada uno cargando su mochila de esperanza y fe en sí mismo, para no juzgar y entregarse a un trabajo de calidad, aunque el conocimiento académico le faltaría a muchos de los jóvenes internos.

Impulsados por la idea de una educación en el éxtasis para construir sentido, desde la pedagogía del amor, había una predisposición a la cercanía, el respeto y el diálogo. Sin prepotencia, se instauró la expectativa de vivir algo trascendente a partir de los aspectos intangibles del culto dílico, lo que implica dignidad y calidez en el proceso horizontal de enseñar y aprender (Ortiz, Salazar y Ortiz Criollo). Para unos, era la energía del universo conspirando a favor de nuevas oportunidades para aquellos oprimidos; para otros era “el exigente amigo Jesús que indicaba metas altas para abolir las barreras de la superficialidad y del miedo” (Nguyen Van Thuan 23) en la construcción de nuevos hombres y mujeres decididos a salir de la zona de confort en el camino de la inclusión.

La metodología de arte educación, articulada de forma estética e interdisciplinar, acogió a los jóvenes internos, que no tenían conocimiento previo del teatro o de sus propias capacidades artísticas. La propuesta era la de apoyarse en una práctica teatral desde una pedagogía escénica cuyo compromiso primordial es cuidar de las emociones. Dentro de esta perspectiva, se optó por explorar técnicas del teatro físico corporal y por desarrollar juegos dramáticos enmarcados en la línea del teatro del oprimido. Dichas dinámicas conducen a un sentido de transformación de la vida

misma, en que lo relevante es contribuir a una lectura desde el contexto y no directamente desde el problema personal. De acuerdo con Santos, “el oprimido es el objeto de la narrativa de los demás y es un gran paso cuando se convierte en el narrador de su propia historia” (*Teatro* 30), aunque el proceso sea largo. Sin embargo, para que el oprimido pueda narrar su propia historia debe participar con compromiso, confianza y predisposición para trabajar en el campo físico y de las ideas artísticas. Para ganar esta entrega y conscientes de que “reducir la percepción humana a su carácter sensorial, sin tener en cuenta los otros caracteres que la acompañan (estimulado, instintivo, emocional, imaginativo, desiderativo, racional, intuitivo, intencional), ha sido una mala gestión en la historia del conocimiento” (Rielo, *Concepción* 43), el trabajo empezó por la construcción de un vínculo sincero entre los integrantes de los grupos de trabajo. Aparte de la técnica académica, introducir el pensamiento de “ser más” es estratégico, de acuerdo con Rielo (ídem), para provocar un llamado, estimular una predisposición de salir de, para llegar a, “indicando que uno es un ser finito abierto a la perfección, al infinito” (Rielo, ídem. 45).

Fuera de eso, ser más persona, más espíritu, más cuerpo, más autoestima, más amor propio, más conciencia colectiva, desemboca en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia necesaria para edificar una estrategia de expresión de sentimientos e ideas a través de las artes visuales y las escrituras, gradualmente fusionadas en un proceso de transición para creaciones performativas de teatro. La idea era darle más sentido a la vida dentro de los muros fortaleciendo el sentido de existencia infinita. Esta perspectiva humanística fue importante desde el inicio para replantear una práctica docente en un nivel de responsabilidad y compromiso nunca experimentado por los intervinientes, pero desde una visión académica, no asistencialista. Educar también es amar, aunque no todo concepto de amor sea educativo, pues muchas veces es confundido con procesos opresores motivados por pasiones mediocres.

El amor libera. El amor, de acuerdo con Rielo, “es el acto por excelencia en el ser humano porque: a) no reduce, sino potencia, eleva, engrandece; b) no excluye, sino incluye, comprende, soporta; c) no fanatiza, sino dialoga, comunica, pacífica” (*Concepción* 79). Para eso, educar en espacios de privación de libertad requiere también empatía. Sobre el tema, el cardenal Nguyen Van Thuan señala que no es tan simple como se podría pensar experimentar toda la debilidad, la fragilidad física y mental cuando el tiempo pasa lentamente: “¡Hay días en que, al límite del cansancio, de la enfermedad, no puedo ni recitar una oración!” (Nguyen Van Thuan 28). Esos días pueden ser días de aprendizaje en los que la competencia más grande a desarrollar es la oportunidad de conocerse un poco más a sí mismo. La educación estética que tiene esta visión humanista puede promover mecanismos para que, aunque privado de libertad física, el alumno pueda ser libre dentro de sí. Otra perspectiva fundamental en el proceso metodológico fue la pedagogía freiriana encaminada a “problematizar a los estudiantes como seres en el mundo y con el mundo, desafiados, conectados y críticos” (Freire 40). Esta visión impulsó un cronograma de actividades de encuentro semanal, de una hora, iniciado en mayo de 2020, a partir del cual se fue organizando un camino para el quiebre de los paradigmas negativos marcados por el rotulado de delincuente juvenil.

Conscientes de adentrarnos en un territorio sensible, apoyados en la idea de Rielo de que “la primera riqueza de uno es su juventud” (*En el corazón* 132), el grupo de universitarios reconoció, en aquellos jóvenes privados de libertad, personas que seguían buscando, de manera exacerbada, resignificar su existencia para encontrar el lugar/espacio olvidado o perdido dentro de sí mismos. Surgió, como apuntaba Rielo, “un movimiento de gran ideal universal en una juventud

universal” (*En el corazón* 128) dispuesta a una experiencia trascendente. Así se desarrollaron, por medio de una pedagogía de las artes, dos proyectos: un diario para las emociones y la poética de la semilla.

Un diario para las emociones

La elaboración de un “querido diario” fue una estrategia diagnóstica con relación al impacto de las actividades artísticas que recibirían los jóvenes privados de libertad a la vez que sería el registro de las impresiones del proceso de educación integral propuesto. Catorce jóvenes de entre 12 y 20 años, de mirada curiosa, al principio con cierta reserva, aceptaron hacer un pacto de confianza con los alumnos voluntarios de la Compañía de Teatro y de la carrera de Artes Escénicas de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), a partir del cual ambas partes emergieron como ganadoras de experiencias y beneficiarias del proceso.

En este escenario, como en el teatro del oprimido, “la estrategia es bilateral, lo que enseña aprende y lo que aprende enseña” (Santos, *Teatro* 76). Así, el primer encuentro problematizó el tema de la invisibilidad del sector penitenciario –“¿quiénes somos nosotros?”– para crear argumentos estéticos para representarse a sí mismo, cruzando enfoques conceptuales básicos que los conducirían a pensar en la constitución del yo (ser), persona, y en la condición del yo privado de libertad (estar), situación. Esta condición suele ser inseparable, como lo expresa el registro de Jones: “Quería cambiar mi forma de ver la vida porque a veces nada tiene sentido y me encierro en un círculo donde creo que nunca me iré”.

Desde la consideración de “la persona humana [como] un ser místico porque su naturaleza posee la capacidad esencial de tener experiencia positiva e incrementativa de todos los valores o virtudes, independientemente de la raza, cultura, religión e, incluso, de la no creencia” (Rielo, *Concepción* 52), el trabajo debía justamente ofrecer mecanismos para el fortalecimiento de este espíritu por medio del cuerpo en la búsqueda de la expansión de esta persona que apunta Rielo.

Poco a poco, los garabatos crearon significados que dieron lugar a discusiones sobre cosmovisiones, contextos y puntos de vista con cierta función digestiva en la representación de fragmentos significativos de los relatos de los jóvenes participantes. Recién en la cuarta sesión, dos de ellos propusieron hablar en público: “Tengo miedo de hablar, pero quiero hablar porque decidí que quiero cambiar mi vida” (Arthur, entrevista personal, 20 octubre 2020). Se puede evidenciar que, en su discurso, este joven solicita un sentido de la vida para enfrentar las debilidades. Esto refuerza la afirmación de Santos de que “los temas más difíciles no se deben evitar ni silenciar, hay que afrontarlos” (*Kuringa* 283). Fue precisamente en este esperado momento que se inició el proceso de fusionar la dinámica del arte escénico con las artes visuales predecesoras a los registros descriptivos en el “querido diario”.

Una de las primeras actividades de transición entre el bolígrafo y la escena fue el juego de relectura de imágenes. La obra elegida por ellos fue una Santa Cena, pintada en la pared del comedor. Se animaron y probaron varias posiciones frente a las imágenes, proporcionales a sus tamaños reales. Hablaron de las características físicas que caracterizaban a los personajes, con las que se compararon, pues algunos se parecían a las suyas. Por otro lado, otros se centraron en la actitud corporal. En ese momento la máscara del criminal cedió el paso al niño que se entrega a los

juegos de fantasía fingiendo ser otro. Las fotos individuales, pegadas en el diario como un aspecto lúdico, abrieron un canal de comunicación indirecto al verse retratados desde otra perspectiva.

Tras esto, se implementó el ejercicio de la silla, desafío que iba mucho más allá de la simple dinámica de ocupar un espacio físico. Ya existían varios tipos de ocupación de espacios metafóricos en las relaciones de poder entre ellos. Entonces, para algunos, el juego fue una amenaza y para otros una oportunidad. El juego de la silla implicó un nuevo soporte comunicativo, un cuerpo activo, útil para dominar nuevos espacios en un contexto donde convertido en un espacio de libertad, de permiso. Sin mucha técnica, el juego brindó una experiencia adecuada para la iniciación al teatro, que según Boal “debería comenzar con el cuerpo de personas interesadas en participar de la experiencia” (133). Al permitir la participación en ambas situaciones, la del oprimido, que trata de sentarse en la silla, y la del opresor, que intenta detenerlo, se crea una empatía instantánea: cada uno se pone en el lugar del otro.

Tales impresiones quedaron registradas, por ellos, en el diario: reflexiones más allá de las paredes, en un intento por resolver otros problemas. El diario, como introducción al trabajo corporal, sirvió de prelude a la entrega y la confianza, cualidades que también se utilizaron con gran aplomo en el juego del “punto focal estratégico”. Al principio, el jugador del centro se movía muy poco, tampoco hubo interacción entre los que estaban sentados. Las miradas eran muy rápidas, no decían mucho. Desplazadas hacia abajo, aparte de no tener expresividad, eran desviadas hacia los lados, hacia las manos. Pero, la necesidad de “ganar” el juego, o al menos intentar sobrevivir más tiempo en él, los llevó poco a poco a interactuar visualmente.

Una pausa para interpretar la situación y hablar sobre el papel de la mirada fue suficiente para conectarlos. Al jugar de nuevo, ya existían, aunque sin libertad. “Existes, incluso si no tienes libertad”, dice Pablo Balo (cit. en Tagu). La privación de libertad no debe atravesar el proyecto existencial del ser humano porque este es temporal, lo que también abarca el proceso. Por lo tanto, nada debería impedir que una persona se mejore física, psicológica y emocionalmente mientras espera. Balo afirma también que “la vida cotidiana de una persona privada de libertad se reduce a la espera y de alguna manera, por eso algunos pierden su identidad” (entrevista, 30 mayo 2019) y van coleccionando miedos, incluso el miedo de existir, de cambiar, de trascender. “¿Qué es el miedo?”, se les preguntó a los jóvenes: muchas bocas se cerraron, muchas cabezas se agacharon y muchas miradas se desviaron.

La pregunta que sirvió de base para la primera performance escénica fue la de la muerte, o la del abandono materno, o la de volver a aquel entorno de privación por fallar en el futuro. Dejado a un lado el tema dramático elegido, se exploró una silla como un objeto artístico para crear, a partir de ella, distintos movimientos. Pies, manos, caderas, rodillas, cabeza; exploradas sentados, arrastrándose, girando, levantándose, empujando, en un ritmo, en una secuencia. Después de muchos intentos se debían elegir solo tres movimientos, que fueron repetidos hasta su memorización. Y lo hicieron también sin las sillas.

Para muchos fue una sorpresa estar ahí, haciendo tres movimientos, sin el objeto de referencia. A otros les pareció gracioso. Fue entonces que se introdujo el tema del miedo y el juego se convirtió en una actuación. Cada cual, de acuerdo con lo suyo, aumentaba o disminuía la intensidad de los movimientos, poniendo fuerza, violencia, fragilidad o curiosidad en las acciones. Además, el ritmo ahora podía cambiarse porque con este se puede expresar también algo sobre el miedo, ya sea demorando o acelerando los movimientos, según el sentimiento de cada uno respecto

a esta sensación. La performance fue concluida y posteriormente registrada en el diario para crear nuevos recuerdos y replantear la inclusión.

El teatro construido sobre la interactividad colectiva genera aprendizaje mutuo: en el caso presentado este fue uno de los resultados más relevantes porque “descubriendo el teatro, el ser se descubre humano” (Boal 22). Por ejemplo, los estudiantes voluntarios de teatro descubrieron que cualquier signo suyo de acercamiento hacia los internos provocaba que estos llevaran los brazos y las manos hacia el pecho en un movimiento de cierre, una actuación natural complementada con la bajada de la frente. En todos los juegos, incluso en los repetidos, era necesaria una orden insistente: “suelta los brazos, levanta la cabeza, mantén la mirada”. Por eso el teatro, “en el sentido de la liberación de los oprimidos, es acción en sí mismo, y es preparación para acciones futuras, porque no basta con interpretar la realidad: ¡hay que transformarla!” (Boal 19). Para conseguirlo hay que partir por uno mismo, desde el mundo interior, en diálogo con el mundo externo.

Dada la inmensidad de los universos que se cruzaban, transformar la realidad se convirtió en una pretensión inútil, por el corto plazo disponible para el trabajo inicial. Ya habían pasado tres meses, por lo que se acordó que todos los esfuerzos se dirigirían a una siembra. Como última actividad de esta fase inicial se propuso un experimento estético. Invitados a crear colectivamente una obra de teatro, los jóvenes internos se cuestionaron: “¿qué historia vamos a representar?” Un fragmento de *Hamlet* de Shakespeare fue rechazado por total falta de identificación.

El texto de Shakespeare, que puede ser un deleite en manos de estudiantes de teatro, era, en ese contexto, una amenaza a todo el esfuerzo construido. Pero la experiencia de confrontarse a él fue exitosa, porque se pudo comprobar la eficacia del mecanismo ‘ascese’, una de las técnicas del teatro del oprimido, que propone “el necesario ascenso investigativo desde lo micro, el caso particular, a lo macro, el contexto social, donde el caso particular necesita ser entendido dentro del contexto que lo inserta y envuelve para lograr una comprensión amplia” (Santos, *Kuringa* 87).

O sea, el texto de *Hamlet* no cumplía el propósito de una inclusión educativa del arte en este contexto porque, aunque el príncipe danés tuviera conflictos existenciales similares a los conflictos a nivel micro de cada miembro del grupo, en el aspecto macro no encajaba. Así, acceder al contexto en la obra de implicación artística no podía ser efectivo si se partía de algo ajeno a la realidad de los implicados. Inaugurar la vida teatral de los recién introducidos al mundo escénico con un *Hamlet* impedía “la representación de lo real al permitir la percepción desde otras perspectivas sobre la realidad” (Santos, *Kuringa* 87). La conducción debía partir de un contexto.

En la privación de libertad el contexto se confunde con la realidad. Vivir en una cárcel es recordar a diario la infracción, más aún en los sistemas carcelarios latinoamericanos, que poco enfatizan el proceso educativo de reinserción. Todo eso es materia prima del educador que, como apunta Freire, debe ser “inventor y reinventor constante de todos estos medios y formas que facilitan cada vez más la problematización del objeto a descubrir y finalmente aprehender por los aprendices” (Freire 18). El objeto a descubrir, en este caso, no era un objeto, era la persona de cada uno lidiando con esa realidad. Entonces, el héroe de Shakespeare fue cambiado por los héroes del presente, incitados a problematizar realidades de su contexto sin topar específicamente con la propia.

Ante un texto que se alejaba estética y contextualmente de su realidad, los internos del CAI recrearon nuevas versiones de *Hamlet*. ¿Cuántos príncipes hay presos en sus propias dudas infinitas y existenciales? ¿Quiénes eran estos príncipes? ¿Cuáles habían sido sus conflictos en el teatro de la vida? Al exponer la intención, provocada deliberadamente al grupo, los rasgos se relajaron automáticamente. Un cambio impresionante restauró el clima de confianza. Se inició una discusión

muy fructífera entre los jóvenes presentes. El intento de dramaturgia surgió de sus pensamientos, sus vivencias y realidades, y nombraron como al protagonista “el guerrero de la libertad”.

¿Qué conflictos existenciales podía experimentar el guerrero de la libertad? Recelosos, contestaron a la defensiva: “no puede ser sobre nuestra vida, nadie querrá hablar de su pasado”. En este caso “un ser o no ser” solo puede estar en sintonía con la idea central del teatro del oprimido si respeta el límite impuesto en relación con la situación particular de cada uno, al entrar en el contexto referido los factores sociales en cuestión⁴. Así, los sucesos de la obra que deben diseñar, desplegar y justificar el conflicto existencial del “guerrero de la libertad” podían retratar el día a día de la vida de muchos de aquellos jóvenes, pero no de uno en concreto. En otras palabras, la respuesta fue: “vale, no hablemos de la vida personal de nadie, no te preocupes, centrémonos en los problemas sociales, problemas que afectarían la existencia de una persona que vive aquí en nuestra ciudad, en nuestro barrio, en nuestra calle”.

Era una versión de la vida de cada uno de ellos, pero vista desde la perspectiva macro, la perspectiva social, no desde el sujeto aislado. De esta manera, la construcción de una estructura dramática los llevó a “tomar conciencia de su autonomía frente a los acontecimientos cotidianos, caminando hacia su verdadera libertad de acción” (Boal 25). No hablaron sobre la vida específica de ninguno de ellos, pero sí sobre el contexto que conocían. Propusieron que el protagonista fuera encarcelado porque se había involucrado en un robo para costear las drogas que usaba para adormecer su dolorosa vida y todas las ausencias que vivía en su casa. “Ser o no ser” aparecía en el diario como un tema de muchas emociones.

Estos ejercicios de libertad constructores de subjetividades que el teatro proporciona enseñan a utilizar la observación, la selección, la comparación y la interpretación al activar el mecanismo de criticidad interno. Esto desencadena innumerables lecturas posibles de los espectros-actores al mismo tiempo que protege sus individualidades desde “la inmanencia, por la cual tendemos a entrar dentro de nosotros; la transcendencia, por la cual tendemos a salir de nosotros para unirnos a un ideal; y la ley de la perfectibilidad, por la cual tendemos a lo más perfecto” (Rielo, *Concepción* 44) como sujetos dentro de una actividad colectiva. Incluir, dentro de la perspectiva artística de la educación, es ser, hacer, afrontar, asumir y participar en la transformación porque “todos somos actores, pero, ciudadano no es quien vive en sociedad, es quien la transforma” (Boal, 30). ¿Utopía?, tal vez. Pero también decisión, amor, responsabilidad y fe en la humanidad.

La poética de la semilla

Ocupada todas las hojas del diario, el trabajo que se planteó a continuación fue el de estimular de forma más contundente el desarrollo teatral por medio de una performance a la que se llamó “poética de la semilla”. Esta se ideó como un acontecimiento único, en el que participarían los internos del CAI y los alumnos voluntarios de la UTPL, sin ensayos, entrelazando las habilidades que ya dominaban como resultado de los juegos teatrales y enfocándose en las posibilidades creativas del cuerpo privado de libertad. El cuerpo alejado de la vida social carga con una mente sin esperanza, agobiado por la opresión del sistema y la sociedad, de ahí que “el teatro carcelario

⁴ Ver Centro del Teatro del Oprimido: <https://www.ctorio.org.br/home/>

puede servir como fuerza activa para tal lucha, dando riqueza y significado al difícil trabajo de encontrar y mantener la esperanza entre los muros” (Lucas 200).

Esta esperanza fue indagada y explorada en los juegos teatrales de expresión corporal y confianza para expandir la capacidad de resiliencia, saborear los procesos de libertad de la expresión artística y crear una partitura usando una analogía identificada desde el contexto: un huerto. La observación y la exploración táctil del pequeño pedazo de tierra existente en la parte trasera de la institución fue la primera iniciativa generadora de muchas analogías. Pisar la tierra, limpiarla, cavar los surcos, enterrar las semillas y esperar era un proceso similar al de la vida, en el sentido de la transformación y los ciclos. La semilla que se transmuta para romper la tierra inspiraba reflexiones sobre lo que es la búsqueda o la espera de la libertad.

Parados alrededor del territorio dramático se escuchó un comentario de un voluntario del proyecto: “Lástima, el clima está seco, no creo que nada vaya a crecer de aquí”. Rápidamente uno de los internos se agachó y metió la mano bajo la tierra mostrando un puñado fresco, húmedo y fértil y dijo: “Es que usted solo está viendo el exterior, en el interior tiene vida”. En ese rato ya no se veía el huerto, ni las semillas, lo que se pudo observar era la narrativa del agobio de alguien que está bajo un orden social que enseña mucho sobre venganza, violencia, desprecio, fracaso y prejuicio, y que, además de castigar a la persona por el crimen cometido, lo marcará, frente a la sociedad y en su vida, con el rótulo perpetuo de delincuente.

Se comprendió así que el proceso creativo de la poética debía estar abierto a una construcción colectiva porque “los que hacen teatro al aire libre, en el ‘mundo libre’, tienen mucho que aprender de las personas que están en la cárcel sobre lo que es el teatro y cómo conecta a las personas” (Lucas 32). Esta decisión se apoyaba, además, en la comprensión de que en la performatividad “el arte es una metáfora de la realidad” (Fischer-Lichte 9) y que las ideas necesitan, para tener sentido, más que de palabras de presencia. De esta manera, como no sería posible hacer una performance sobre los jóvenes privados de libertad, se les pidió permiso para participar y construir con ellos una, cuyo punto de partida fuese el poema “Árbol”, de Gabriela Mistral. A partir de su lectura y con el apoyo de ejercicios de teatro físico, los internos jugaron a imitar el movimiento hacia la libertad de unas semillas enterradas (¿cómo se mueven?, ¿cómo funciona esa vida bajo el peso de la tierra?, ¿adónde va la rama que quiere ganar la libertad?, ¿cómo representar el movimiento de la libertad?).

Terminada la primera etapa, se emprendió la construcción dramática de la poética, sin intención de representar concretamente una historia lineal. La escena parte en una pequeña caja, de 40 x 40 cm, donde un títere sin rasgos descansa sobre una litera hecha a medida. Las paredes son frías y las pequeñas ventanas, reforzadas con rejas, permiten la vista de algunos paisajes exteriores, algo de verde, un pedacito de cielo, un molino de tiempo. Dentro de la pequeña reproducción de un espacio de privación de libertad hay también un lavabo, un orinal, un balón de fútbol, un cuaderno y una biblia moldeada con plastilina. El suelo imita un tablero de ajedrez. Una cuerda sirve como tendedero, extendiendo trapos de ropa diminuta. La puerta de rejilla permite ver un montículo de tierra, desde donde el muñequito llevará al público por un viaje metafórico plantando allí una semilla.

La poética de la semilla empieza en esa caja. Mientras un actor manipula el personaje, los demás están a su alrededor (físicamente, en el caso de los alumnos de la UTPL, y virtualmente proyectados en la pantalla, en el caso de los internos del CAI, ya que solo uno de ellos obtuvo permiso para salir). El monólogo del títere termina y la obra sigue en el escenario. Todas las sesiones de clases fueron grabadas para la construcción de la simultaneidad de acciones entre la

proyección de la imagen y la acción en tiempo real de los voluntarios en escena. Aunque de forma híbrida, todos estaban juntos en el escenario dando vida a la propuesta escénica, que incluía narración, juegos, danza, teatro y poesía, enfatizando con ello que “el juego instiga y hace renacer una energía del colectivo casi olvidada” (Spolin, *Games* 15), especialmente en entornos inhóspitos como las cárceles.

Se optó por esta dinámica creativa porque en lugar de crear una obra lo que se pretendía era producir un evento en que los involucrados participaran de todo el proceso. Esto fortaleció al grupo de voluntarios de vinculación comunitaria que cree que “el teatro carcelario es una estrategia para una vida mejor”, como apunta Ashley E. Lucas (27) una de las grandes referencias investigativas en este tema a nivel mundial.

Mientras se establecía un formato a esta construcción colectiva, el grupo de intervinientes voluntarios tuvo la conciencia de que la contemporaneidad inspira un estado de urgencia emocional, de emergencia social, de impotencia intelectual y de supervisión selectiva por parte del entorno. Instigar el ánimo colectivo a lo largo del proceso también requirió un gasto de energía por parte de los mediadores. Había que borrar la idea de ser un profesor que imparte una clase para no estropear la frescura del momento, para no crear el estereotipo de que “uno enseña y otro aprende”. Desafortunadamente, esto sucedió. Y los voluntarios externos se propusieron vigilar su propio comportamiento para convertirse, como señala Spolin (*Improvisación para el teatro* 38) en “un compañero de juego, para contribuir”.

Pero no todo fue exitoso. Como todo proceso disruptivo, algunos factores, como la vergüenza a la exposición pública; el miedo al ridículo; la inseguridad con relación al cuerpo, por ejemplo, fueron impedimentos que solo la pedagogía del amor fue capaz de contornar. Es por eso por lo que Viola Spolin fue crucial para sostener este impulso proactivo al asegurar que “incluso si algunos jugadores no están respondiendo y parecen confundidos, se debe comenzar el juego” (Spolin, *Games* 27). “Se cava un hueco cavando”, dice la misma autora, y así fue, en efecto, como finalmente todos llegaron a disfrutar del proceso y se fueron solucionando confusiones y enredos, sin privarse de vivir las experiencias con dulzura y afabilidad.

Puesto que el lenguaje dominante desplegado por los jóvenes internos se traducían mayormente en gestos de violencia, uso de armas imaginarias, peleas en el aire, brazos cruzados sobre el rostro y el pecho, y que la tónica era buscar la neutralidad del movimiento, el grupo interviniente percibió que aquellos cuerpos iban a necesitar un lapso mayor del que se disponía para comprender la neutralidad expresiva y física, ya que llevaban demasiado tiempo acostumbrados a defenderse y atacar, lo que justificaba la necesidad de purgar sus cicatrices en un círculo vicioso.

Al respecto, Lucas aclara que “El teatro en prisión hace visible cómo las personas que cumplen condena tienen mayor complejidad y profundidad de lo que sugieren los estereotipos construidos sobre ellos” (Lucas 33). Para los mediadores, al adentrarse en esta complejidad, fue patente que los cuerpos de estos jóvenes casi siempre respondían de la misma manera a las provocaciones de la vida, con ciertos movimientos específicos, y que el papel del teatro no era juzgar, sino llevarlos a experimentar su mística ancestral y su esencia ritual para romper algunas barreras con relación a la propia seguridad e identidad personal como ser humano, sea cual fuese su cuerpo.

En el juego teatral nadie nota la cualidad estética del organismo, sino cuánto sus movimientos proponen experiencias internas y nuevos descubrimientos sobre uno mismo al realizar una acción, ya que el juego “es una forma natural de grupo que proporciona la libertad personal necesaria para la experiencia” (Spolin, *Improvisación* 4). Y fue en el ejercicio de jugar a ser semilla, que ellos conjugaron el teatro físico con el juego teatral para cumplir con el objetivo primordial de crear espacios de libertad de expresión imaginando una forma de vivir diferente dentro de los mismos muros.

Hacer teatro en el huerto provocó asombro y, al mismo tiempo, un cambio de paradigma hacia nuevas posibilidades de ser y existir, lo que permitió estimular la sensación de construir colectivamente. En el huerto se implementó también la estrategia de contar historias como recurso plástico, ya que el cuentacuentos colectivo de la propia historia de vida también es ritualista. Según Lucas, esta dinámica “tiene un significado especial para las personas presas que necesitan luchar para imaginar un futuro más allá de las rejas y la monótona realidad de la vida en el encierro” (Lucas 209). Gracias a esta experiencia momentos que fueron verdaderos espectáculos privados que nunca se repetirán.

La teatralidad explorada dentro de los muros de hormigón operaba a través de mecanismos semióticos del propio cuerpo del actor dentro de un proceso de comunicación artística en el marco de un lenguaje social ambiguo: estar en las historias de vida de estos jóvenes y hacer historia al colocarlos en un presente real que en general la sociedad quiere olvidar –el de los jóvenes delincuentes– plantea interrogantes introspectivos que desenmascaran el funcionamiento del sistema de rehabilitación penitenciaria y la manera como su *modus operandi* nos impacta a todos.

Este pensamiento sistémico era inevitable. El juego teatral como performance terminó desarrollándose de forma independiente desde la urgencia de alguien que necesita contar su historia de manera divertida, sin análisis psicológico, ni juicios. Esa fue la puerta que permitió la tan deseada apertura de la expresión. “La medida era amar sin medida” (Rielo, *En el corazón* 84). Al suceder esto, los recién llegados al arte teatral se dieron cuenta de que era fácil. El proceso de cultivo de esta obra escénica, en que el cuerpo fue un texto, generó profundas reflexiones. Historias de vida llenas de sonrisas, bromas, peleas, drogas, amistades, traumas, problemas económicos y padres ausentes contadas por los internos le entregaron al oyente investigador, al estudiante voluntario, dramaturgias que podrían trasladarse al escenario: “Quería volverme loco, llorar, gritar diciendo mami, defíndeme, no dejes que me lleven... pero mami no pudo hacer nada” (Arthur, entrevista, 20 octubre 2020).

De esta manera, el teatro performativo en prisión abre un canal de comunicación a través de las paredes del encierro, expandiendo la atmósfera privada, y haciendo del actor un ser humano consciente de su olvido por parte de un sistema carcelario que muchas veces no está centrado en la rehabilitación. Considérese así que la percepción del entorno de un centro de detención y, en particular, de un individuo, es fundamental como motor impulsor durante el proceso de creación performativa, ya que una performance rige condiciones muy particulares de producción y recepción (Fischer-Lichte 49). Tal como señala Lucas cuando afirma que “el teatro en prisión pide que se acceda a las personas reales que se ocultaron deliberadamente” (Lucas 223), estos jóvenes sedientos de expresión artística, memoria plástica y motricidad, no sabían del impacto que provocarían con su honesta participación en la producción de sentido dentro de esa experiencia colectiva al hacernos comprender que no solo ellos, sino todos, estamos confinados por “muros sociales” carentes de empatía.

Si bien este artículo es un análisis de algunos datos referentes a una experiencia de poco más de tres meses, esta ofreció un mundo de descubrimientos corporales estilizados y humanamente decorados con palabras y sonidos que permitieron la reflexión colectiva de que cada uno es semilla y poeta de su historia. Esta vivencia llevó a sus participantes a ser conscientes de las repetidas veces que unos y otros quedan enfrentados a la vida ora como actores olvidados, ora como espectadores hipócritas, advirtiendo así que la realidad es solo una perspectiva, no algo definitivo marcado por las acciones de un determinado momento.

Desde la perspectiva del teatro en la prisión, el cuerpo lee el espacio privado como un texto cuyos temas más destacados son el miedo, la venganza, la violencia y la humillación. Gracias a la dramaturgia, el cuerpo dialoga con estos factores “desafiando la lógica carcelaria al mostrar que las personas allí pueden trabajar juntas en paz, crear algo hermoso, realizar tareas difíciles y retribuir a los demás” (Lucas 220). En esos días de cultivo de la semilla, los cuerpos afectados hablaban poéticamente y la recopilación de las partituras creadas, jugadas, experimentadas, se convirtió en un material que dio origen a una obra de teatro ofreciendo, al crearla, una alternativa significativa al encarcelamiento.

Investigación, resultados y discusión

Con base en la experiencia narrada, se investigó en torno al impacto que generan las actividades artísticas en los jóvenes infractores. La aproximación para ello fue indagar, entre los beneficiarios de este proyecto, cómo dichas prácticas artísticas habían favorecido la transfiguración de la realidad en la cual están insertos. Sumando los enfoques cualitativo y cuantitativo se emprendió un análisis integral sobre el impacto de las actividades realizadas en una persona privada de libertad.

Para la formulación del proyecto de investigación fue necesario contestar a las preguntas de qué se va a investigar y por qué. Lo primero que se planteó fue explorar cómo había influido el trabajo realizado de buenas prácticas artísticas en los jóvenes infractores del CAI de Loja. Estos datos permitieron un análisis reflexivo sobre el hecho de que el desarrollo de la educación artística genera un impacto en la persona más allá del aprendizaje de técnicas y procedimientos.

El análisis de estos procesos creativos permitió identificar los efectos que el arte tiene en el bienestar de los jóvenes al contribuir en los procesos de interiorización, autoconocimiento, autoconfianza y capacidad de expresión a través de un trabajo somático que sensibilizó el cuerpo. Se distinguió el arte como un elemento de interacción, utilizado como diálogo entre movimiento y gesticulación. Reconocer, y a veces, dominar esta expresión permite volver a pensar el comportamiento ante los retos que la vida propone. De igual manera, los jóvenes lograron percibirse como una persona útil en el marco de las actividades cotidianas que desarrollan en el entorno.

En este sentido, a propósito de la situación que viven las personas privadas de libertad, que durante su correctivo carecen de esta introspección y de actividades o proyectos que les permitan trabajar humanamente para potenciar su bienestar, se pensó en la pertinencia de una investigación de territorio que evidenciara, por medio de datos, el estado actual del arte. Es por ello que, con el apoyo del Observatorio Cultural de la UTPL, se planteó una serie de indicadores para analizar esta temática desde la participación de los beneficiarios.

La elaboración y la recolección de estos indicadores permitieron analizar datos reales del impacto de las actividades culturales en los jóvenes infractores a través de una encuesta aplicada con un análisis en el tiempo real de la recopilación de datos, y luego un estudio desde las dimensiones planteadas por los indicadores y las variables establecidas respecto del objeto de estudio.

Los primeros resultados de un plan piloto del proyecto provinieron de una encuesta presencial elaborada por el Observatorio Cultural de la UTPL en la ciudad de Loja en el Centro de Adolescentes Infractores. Un análisis en torno a los datos recopilado arrojó que la frecuencia de las actividades artísticas que se desarrollaron en el CAI de Loja fue de una vez por semana. Asimismo, la población de beneficiarios que participó en el proyecto “Teatro tras las rejas” fue 100 % de hombres, con una edad promedio de 18 años. Todos habían tenido un tiempo de permanencia de más de un año en el Centro de Atención a Jóvenes privados de libertad de Loja.

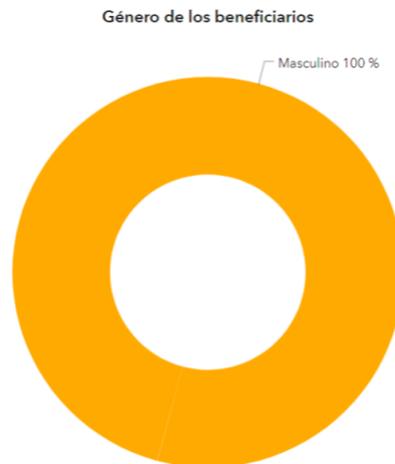


Fig 1. Indicador de porcentaje de género de los beneficiarios asistentes al proyecto “Teatro tras las rejas” del CAI-Loja.

Fuente: Observatorio Cultural UTPL (2022).

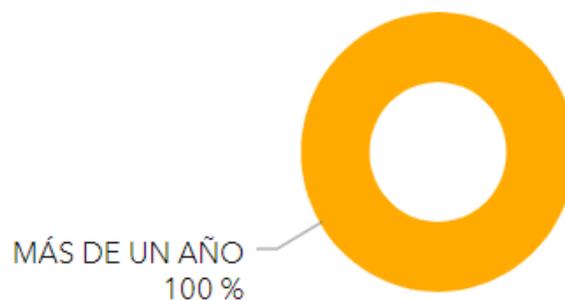


Fig 2. Indicador - porcentaje de permanencia de los beneficiarios en el CAI/Loja.

Fuente: Observatorio Cultural UTPL (2022)

Las actividades en las cuales participan los beneficiarios fueron dos: música y teatro. La segunda iniciativa fue denominada “Teatro tras las rejas” y fue concebida como una ruta de inclusión. Contó con una participación de 85,71 % de los beneficiarios, como se puede evidenciar en la Figura 3.

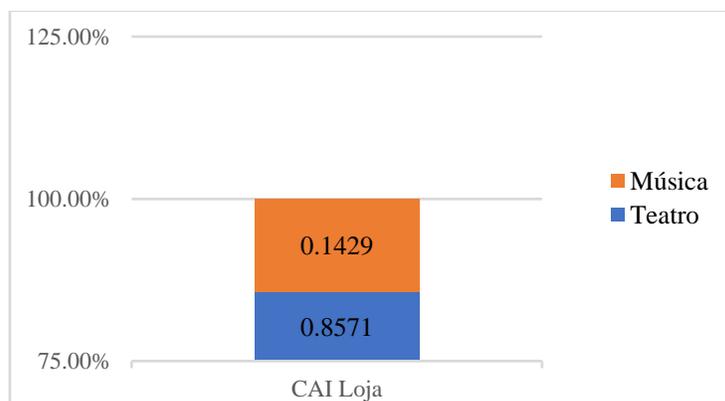


Fig 3. Indicador del porcentaje de actividades artísticas que se desarrollaron en el CAI-Loja.
Fuente: Observatorio Cultural UTPL (2022).

En este contexto, es importante destacar que el arte tiene distintas formas de representación y de expresión y, por consiguiente, que juega un rol preponderante en la comunicación puesto que la creatividad es el motor artístico y el medio por el cual logra su objetivo de transmitir, liberar emociones, emitir mensajes y reflexionar sobre temáticas o problemas sociales contemporáneos. Es, en este punto, que el arte se convierte en herramienta para educar a la sociedad. El proyecto “Teatro tras las rejas” sirvió, precisamente, de ejemplo y buena práctica socioeducativa de lo planteado. La metodología a través del arte empleada durante esta experiencia resultó reconfortante a la hora de evidenciar que el teatro permite una interacción en el ser humano privado de libertad.

Según la resolución de 2020 del Reglamento del Sistema de Rehabilitación Social (SNAI): “El eje cultural tiene como objeto incorporar el arte y la cultura como parte de un plan integral en la rehabilitación y reinserción social de las personas privadas de libertad. La cultura y arte se constituyen en herramientas de reinserción social, tomando en consideración los elementos del modelo de gestión en el contexto de privación de libertad que corresponda” (SNAI 59).

De acuerdo con estas indicaciones, el proyecto de vinculación “Teatro tras las rejas: prácticas de la pedagogía escénica con privados de libertad” fue una propuesta que permitió evidenciar el arte como un agente transformador de la sociedad desde una perspectiva investigativa, como se muestra a continuación.

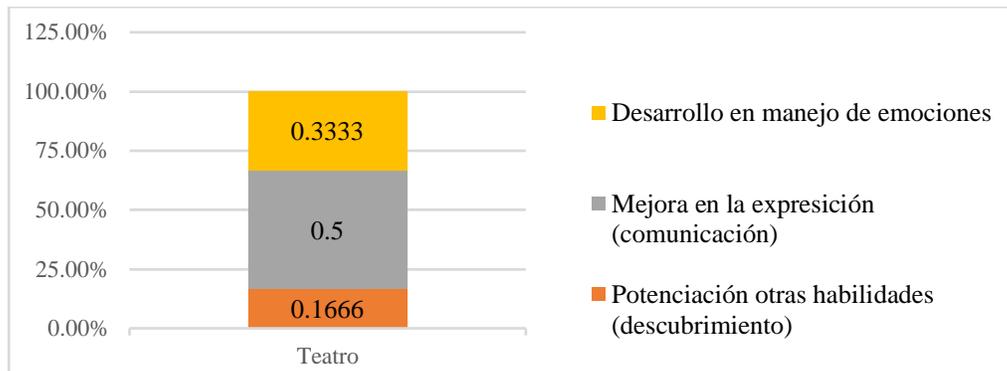


Fig 4. Indicador: porcentaje contribución a la formación integral en los beneficiarios del CAI-Loja.
Fuente: Observatorio Cultural UTPL (2022).

Los resultados apuntan a que esta práctica impactó de forma positiva en la vida de los beneficiarios al evidenciar que 50 % de los que participaron en las actividades artísticas teatrales en la prisión manifestaron una mejoría en la forma de expresarse, 33,33 % declaró que los había ayudado a manejar las emociones, y 16,66 % señaló que habían logrado descubrir que tenían nuevas habilidades.

En relación con el tema mencionado, la UTPL trabajó con una estrategia de responsabilidad social de vinculación académica que contempla las líneas de misionalidad e innovación educativa como potencial aporte al desarrollo del entorno para aportar al fortalecimiento de las capacidades y la transferencia de conocimiento a la sociedad. Por consiguiente, la universidad utiliza como enfoque la innovación social para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.



Fig 5. Buena práctica en artes escénicas con jóvenes beneficiarios del CAI-Loja.
Fuente: Proyecto “Teatro tras las rejas”, UTPL, 2022.

Es importante mencionar que el proyecto estuvo bajo el amparo institucional de Humanismo de Cristo, que es la visión de la Universidad Técnica Particular de Loja, , cuya finalidad es la formación integral de la persona. Desde esta visión, los proyectos emprendidos bajo su alero se basan en una educación integral que genera un *plus* en el contexto educativo al aportar, de manera intangible, a la formación personal de los beneficiarios a través de las buenas prácticas, cuyo principal objetivo es “transformar al pueblo, espectador, ser pasivo en el fenómeno teatral, en sujeto, en actor, en transformador de la acción dramática” (Boal 19).

En un encuentro con la coordinadora del centro de detención fue posible identificar, por medio de una entrevista personal, que “los chicos ansían los viernes, porque saben que llega el teatro, se duchan y se ponen su mejor traje para asistir a las clases” (Betty Rojas, entrevista, 2020). Con la investigación cuali-cuantitativa se logró establecer la pertinencia de esta iniciativa y poner en evidencia la necesidad de mantener en este espacio un proyecto socioeducativo de arte donde los beneficiarios puedan fortalecer sus relaciones en el entorno de su realidad específica, que es la privación de libertad.



Fig 6. Buena práctica de artes escénicas con jóvenes beneficiarios del CAI-Loja.
Fuente: Proyecto “Teatro tras las rejas”, UTPL, 2022.



Fig 7. Buena práctica de artes escénicas con jóvenes beneficiarios del CAI-Loja.

Fuente: Proyecto “Teatro tras las rejas”, UTPL, 2022.

Desde esta perspectiva, uno de los objetivos del proyecto de vinculación social fue ejecutar, a través del encuentro con los beneficiarios, buenas prácticas de educación a través de talleres de teatro que, con el tiempo, por una parte, permitieran como actividad social el reencuentro con una solidaridad que parece negada en el contexto social donde viven y, por otra parte, que con ese encuentro entre los voluntarios y los beneficiarios se comenzara a asumir el espíritu del proceso creativo artístico y comunicativo que cobra sentido y genera un importante desarrollo en el aspecto corporal y las emociones no solo en los beneficiarios, sino en la formación personal de cada voluntario.

Al mirar hacia otros lugares del mundo, destacan grupos que trabajan con teatro en las prisiones, como Thomas Louvat y Eva García en Barcelona, España, con la asociación de profesionales Transformas. Esta, a partir de proyectos e intervenciones, investiga la relación entre artes escénicas y transformación. Su postura es la de situar a las personas en el centro de sus acciones y apuntar a un alto impacto en la comunidad, lo que lograron en especial en el trabajo desarrollado en el Centro Penitenciario de Quatre Camins (Granollers), cuyos resultados permitieron la ampliación de esta experiencia a la prisión de mujeres de Wad Ras (Barcelona) entre 2007 y 2012. Hoy en día Transformas es parte de una red europea de entidades de la sociedad civil, como el CIMIR (Reus) y WSOC (Oslo), que intervienen en prisiones en Marsella, Milán, Berlín y Kosice.

Con estos antecedentes, desde la UTPL se comenzaron a sentar las bases de un proyecto innovador respaldado por la carrera de Artes Escénicas que va de la mano con el compromiso social, en especial en relación con el centro de rehabilitación de jóvenes infractores. El vínculo establecido puede permitir, con el tiempo, hacer crecer el proyecto y obtener un impacto mayor, tal como ha sido el caso en experiencias similares a nivel internacional. El camino es largo, pero la semilla ya se ha plantado y está dando sus frutos. La confianza está depositada en que el insumo

aquí presentado sirva como instrumento para generar un espacio de discusión y análisis que redireccione la vinculación con la sociedad a través de la educación artística.

Una mirada desde adentro

De la experiencia narrada se concluye que a pesar de que la prisión es por naturaleza un espacio frío y vacío, cercado por paredes, se puede incidir en que no resulte un factor limitante. En efecto, pese a la dificultad del entorno, no es imposible realizar proyectos como el aquí presentado. Con seguridad no existe un cuerpo único que represente la privación, dado que cada cuerpo provocado reacciona de manera distinta, pero en el trabajo realizado fue posible percibir que además de los cuerpos sujetos al encierro existe un espíritu que toma la decisión de participar, lo que empujó a los voluntarios a reflexionar sobre cómo la fe y la esperanza son factores que perduran a pesar de la opresión.

Sin embargo, se presentaron dificultades frente a las cuales el intercambio de corazón a corazón resultó el método más eficaz para encaminar a bien esta propuesta de inclusión. Por medio del contacto personal, apunta Nguyen Van Thuan (32), “se entra en la vida de los demás, los comprendes y los amas, porque las relaciones personales son más eficaces que las predicaciones y que los libros y el contacto entre las personas y son el secreto de la permanencia de una obra y de su éxito”.

Empezar este trabajo por un diario cuando no era posible sostener miradas y terminar en el huerto, dialogando con la tierra, despertó sorpresas durante el proceso creativo. El cuerpo, muchas veces rígido por la naturaleza de la rutina carcelaria, se mostraba relajado en el huerto, abierto a un trabajo inclusivo que muchas veces les parecía divertido a los jóvenes internos, ya que ese era un lugar para plantar y el aula el lugar para actuar.

El discurso verbal como hilo conductor que une unas ideas a otras no tuvo protagonismo. Todo se vivió con el cuerpo; un cuerpo que poco a poco fue ganando tono y amplitud, un cuerpo más autónomo, con un abanico de opciones que antes no tenía. Un cuerpo que fue primero estimulado a compartir sus emociones de forma introspectiva, dentro de un diario, como una habitación de su inconsciente, y que luego fue invitado a jugar con acciones latentes que, a su vez, también despertaron sentimientos y deseos. Este recorrido acrecentó la autoestima de los involucrados, como apunta el testimonio de uno de los internos: “cuando empezamos a hacer el calentamiento y los movimientos que venían con el sonido, pude ver la sensación de no ser criticado, me sentía libre de expresarme con mi cuerpo” (Marcio).

Para finalizar, cabe resaltar que el teatro como ruta de inclusión necesita de un guía que no solo sobresalga en el aspecto intelectual, sino que se guíe, sobre todo, por la inteligencia emocional. Como apunta Nguyen Van Thuan, si uno quiere hacer una revolución, no necesita de mucha cosa, podrá hacerlo todos los días “comprometiéndose con su entorno; defendiendo una campaña que tenga como fin hacer felices a todos; gastando sin parar todas las energías dispuesto a dar de sí mismo; adoptando el slogan ‘todos somos uno’; y hablar un solo lenguaje” (37), el inclusivo, que significó aquí, en este proyecto, adentrarse en otra realidad y desarrollar educación y arte junto a aquellos que la padecen.

Por lo tanto, la gran herramienta de inclusión de este proceso fue incluirse en el espacio de privación sin temer pasar por una experiencia mística para buscar la libertad interna. De esta manera se refuerza el hecho de que cuando la libertad está guiada por la virtud, se tiene la experiencia de una libertad formada que, de acuerdo a Fernando Rielo, es un “signo de madurez con la conciencia de estar bien, en paz, con disposición a afrontar la vida” (*En el corazón* 53). Ir al encuentro de la necesidad generó un compromiso manifestado en evidencias grandiosamente potentes, aunque cubiertas por una fina capa de tierra fertilizada con resiliencia. La tolerancia y la responsabilidad colectiva florecerán en forma de arte, como quedó registrado en los diarios afectivos de cada uno de los jóvenes privados de libertad.

Referencias

- Boal, Augusto. *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Río de Janeiro: Civilización Brasileña, 2012. Impreso.
- Fischer-Lichte, Erika. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada, 2011(2004). Impreso.
- Freire, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978. Impreso.
- Lucas, Ashley E. *Teatro en la cárcel y la crisis global del encarcelamiento*. San Pablo: Hucitec, 2021. Impreso.
- Nguyen Van Thuan, François-Xavier. *Cinco panes y dos peces: Testimonio de fe de un obispo vietnamita en la cárcel*. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2005. Impreso.
- Ortiz, Francisca, Salazar Pinargote, Karen y Ortiz Criollo, José. “El culto dúlico y la educación en el éxtasis como ejes transversales en el modelo pedagógico de la Universidad Técnica Particular de Loja”. *Metaphysics Seventh World Conference*. Salamanca, 24-27 de octubre, 2018. https://www.researchgate.net/publication/332099883_El_culto_dulico_y_la_educacion_en_el_extasis_como_ejes_transversales_en_el_modelo_pedagogico_de_la_Universidad_Tecnica_Particular_de_Loja
- Rielo, Fernando. *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Fundación Fernando Rielo, 2013. Impreso.
- . *En el corazón del Padre*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2014. Impreso.
- Santos, Barbara. *Kuringa: Space for Theatre of The Oppressed*. <http://kuringa-qualification.org/>. Consultado: 20 junio 2020.
- . *Teatro del oprimido, raíces y alas, una teoría de la praxis*. Río de Janeiro: Ibis Libris, 2016. Impreso.
- SNAI. “Reglamento del Sistema de Rehabilitación Social”, 2020. https://www.atencionintegral.gob.ec/wp-content/uploads/2020/08/Reglamento-del-Sistema-de-Rehabilitacion%CC%81n-Social-SNAI-2020_compressed.pdf. Consultado: 13 mayo 2020.
- Spolin, Viola. *Games Theatre: Carpeta de Viola Spolin*. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. San Pablo: Perspectiva, 2008. Impreso.
- . *Improvisación para el teatro*. 5ª ed, trad. de Ingrid Dormien Koudela y Eduardo José de Almeida Amos. San Pablo: Perspectiva, 2005. Impreso.

Tagu, Amélie. Teatro en la cárcel: una manera de evadirse. *Café Babel*, 2019.
<https://cafebabel.com/es/article/teatro-en-la-carcel-una-manera-de-evadirse-5d08ae3df723b378d8e149a2/>.

Recibido: 13 de julio de 2022
Aceptado: 22 de septiembre de 2022