

## Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado en Educación

### Awareness-raising methodologies for the promotion of gender equality through Applied Theatre in Education

Yasna P. Pradena García\*, Rocío Anguita Martínez\*\*, Eduardo Fernández Rodríguez\*\*\*

**Resumen:** Este trabajo analiza las posibilidades del Teatro Aplicado en Educación para trabajar la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en contextos de ciclos superiores de Formación Profesional (educación secundaria con orientación hacia el mundo laboral) un centro educativo de Castilla y León. En este contexto, se realizó un estudio de caso con enfoque cualitativo cuyo objetivo ha sido analizar la potencialidad del teatro para abordar temáticas de igualdad de género. En la recogida de datos se han utilizado instrumentos y técnicas etnográficas tales como la observación no participante, grabaciones en vídeo, entrevistas semiestructuradas y análisis de producciones escritas. Los resultados presentados nos permiten analizar el potencial educativo y cívico de esta innovación educativa basada en estrategias metodológicas de la pedagogía teatral para promover procesos de toma de conciencia, construcción del pensamiento crítico y contrahegemónico, fundamentalmente sobre el papel social de las mujeres y la violencia estructural ejercida sobre ellas y sus vidas de forma cotidiana.

**Palabras Clave:** teatro aplicado, pedagogías feministas, educación secundaria, formación profesional, estudio de casos

**Abstract:** This paper analyses the possibilities of Applied Theatre in Education to work on the prevention of gender-based violence and the promotion of equality in higher cycles of Vocational Training (secondary education with orientation towards the world of work) in Castilla y León. In this context, a case study with a qualitative approach was carried out with the aim of analysing the potential of theatre to address gender equality issues. Ethnographic instruments and techniques such as non-participant observation, video recordings, semi-structured interviews and analysis of written productions were used in the data collection. The results presented allow us to analyse the educational and civic potential of this educational innovation based on methodological strategies of theatrical pedagogy to promote processes of awareness, construction of critical and counter-hegemonic thinking, fundamentally on the social role of women and the structural violence exercised on them and their lives on a daily basis.

---

\* Chilena. Becaria FPU. Programa doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación. Universidad de Valladolid. Correo electrónico: [yasnapatricia.pradena@uva.es](mailto:yasnapatricia.pradena@uva.es)

ORCID: [0000-0001-7687-6592](https://orcid.org/0000-0001-7687-6592)

\*\* Española. Profesora Dpto. Pedagogía. Facultad Educación y Trabajo Social. Correo electrónico: [rocio.anguita@uva.es](mailto:rocio.anguita@uva.es)

ORCID: 0000-0002-2533-8871

\*\*\* Española. Profesor Dpto. Pedagogía. Facultad Educación y Trabajo Social. Correo electrónico: [eduardo.fernandez@uva.es](mailto:eduardo.fernandez@uva.es)

ORCID: 0000-0001-8611-2510

**Key words:** applied theatre, feminist pedagogies, secondary education, vocational training, case study

Recibido: 13 julio 2021 Aceptado: 12 noviembre 2021

## 1. Antecedentes / Introducción

La selección de este caso comienza por nuestro conocimiento previo de esta experiencia educativa-artística el curso anterior<sup>1</sup>. El grupo de profesoras que lidera la propuesta educativa estudiada en el Grado de Formación Profesional de un Instituto de Educación Secundaria fue invitado a asistir a una de las representaciones del producto final que se estaba realizando con el grupo de segundo curso del Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística. En la misma, se usaban la performance y las artes escénicas como medio educativo y social para trabajar los contenidos curriculares obligatorios del módulo, así como, de forma transversal, educar para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad, tanto con las y los estudiantes del grado como con jóvenes de educación secundaria obligatoria de otros centros de la ciudad.

El centro público de educación secundaria donde se lleva a cabo esta experiencia se encuentra en un barrio de una ciudad de la comunidad autónoma de Castilla y León. Es un centro grande, con un número total de estudiantes que sobrepasa los 1.400 con más de 70 profesores y profesoras distribuidos en 17 departamentos. Es un centro de línea 6 en la etapa de la ESO, una de las cuales tiene un programa British de bilingüismo en inglés y línea 4 en Bachillerato con dos especialidades: Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Además, tiene una diversa propuesta de Ciclos Formativos Presenciales de la rama de Servicios Socioculturales y a la Comunidad con 4 especialidades: Educación Infantil, Integración Social, Animación Sociocultural y Turística y Promoción e Igualdad de Género. También cuentan con un Ciclo Formativo de Educación Infantil a distancia. El alumnado que recibe el centro proviene de los barrios circundantes de esta zona, así como de algunas zonas rurales próximas a la ciudad.

El proceso educativo investigado consiste en la creación de una performance teatral llamada “Da la vuelta al espejo” que tiene como objetivo visibilizar los micromachismos y promover la prevención de la violencia de género y la igualdad entre el alumnado de Formación Profesional que lo realiza, y las y los estudiantes de secundaria de los diversos centros educativos que acuden a las presentaciones como audiencia. Esta experiencia educativa-artística la desarrolla, específicamente, el alumnado de dos grados superiores de FP, el de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística y el de Promoción de la Igualdad de Género, a través de la implicación de tres profesoras que imparten tres asignaturas diferentes de estas titulaciones: Habilidades Sociales de 2º curso de Promoción de la Igualdad de Género, Prevención de la Violencia de Género de 1º curso de Promoción de la Igualdad de Género e Información Juvenil de 2º curso de Animación Sociocultural y Turística.

El grupo de estudiantes que ha participado en este proceso está compuesto por un total de 45 chicas y chicos, principalmente mujeres (85%). La mayoría se concentra en el módulo de Animación Sociocultural y Turística (55%), en el que a la vez se encuentra la mayor cantidad de hombres. El resto del grupo se distribuye

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación (RTI2018-097144-B-I00) *NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria* del Plan Nacional de I+D+i y del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Y, las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo. En la orden EDU/556/2019, para el proyecto “La performance o arte de acción para la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo” (VA241-18)

en 1º y 2º del módulo de Promoción de la Igualdad de Género en el que casi en su totalidad son mujeres, excepto dos hombres, uno en cada grupo. Un 42% de las y los integrantes del grupo tienen edades entre los 21 y 25 años, le sigue el grupo de 19 años (25%) y el resto que se distribuye entre las edades de 26 y 30 años. La mayoría del grupo ha finalizado los estudios de Bachillerato, BUP o Formación Profesional de Grado Medio.

El motivo de esta investigación, por una parte, surge por la necesidad de conocer una práctica innovadora en educación secundaria y las “estrategias de intervención disruptivas a través del arte y la cultura visual” vinculada al proyecto de investigación “*Nómadas del conocimiento en contextos pedagógicos emergentes: Cartografiando prácticas disruptivas en educación secundaria*”, liderado por la Universidad de Extremadura (Grupo Nodo Educativo) y con la participación de las Universidades de Málaga (Grupo PROCIE), Universidad de Granada (Grupo ICUFOP) y Universidad de Valladolid (Grupo CEAEX). Y, por otra parte, por nuestro compromiso con la justicia social vinculada a las desigualdades que se generan en un sistema que se ha construido sobre premisas patriarcales que a lo largo de la historia<sup>2</sup> han generado una violencia estructural<sup>3</sup> en contra de las mujeres<sup>4</sup>.

En el contexto que precede, este estudio de caso se pone en marcha con el objetivo específico de conocer la potencialidad de la aplicación de diversas estrategias teatrales, en una experiencia educativa particular, para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad a través de la implementación y presentaciones de una performance teatral creada por estudiantes de Formación Profesional (FP), y dirigida a una audiencia de estudiantes de Educación Secundaria (ESO).

Para abordar esta experiencia dentro de un marco teórico, en primer lugar, nos referiremos a los estudios precedentes sobre el Teatro Aplicado como concepto para englobar diversas prácticas teatrales que se realizan fuera del ámbito teatral “oficial” o “comercial”; en segundo lugar, el Teatro Aplicado en Educación como metodología de aprendizaje para la concientización crítica de la violencia de género. Por último, el Teatro Aplicado como recurso pedagógico para la búsqueda de la transformación social, en entornos socioculturales más allá del aula.

En relación con la metodología aplicada en el estudio, esta investigación ha sido desarrollada con un enfoque cualitativo de estudio de casos<sup>5</sup> que se realiza a través de la observación no participante, descripción y análisis de un proyecto educativo. Para la recogida de datos, se utilizaron diversos instrumentos, procedimientos y técnicas etnográficas<sup>6</sup>, específicamente técnicas de investigación etnográfica en educación<sup>7</sup>. Estas referencias tienen como objetivo acercar la investigación hacia una descripción densa del escenario artístico-educativo seleccionado, garantizando validez y credibilidad en el desarrollo del análisis cualitativo.

Para el análisis de los resultados identificamos tres dimensiones: a) pedagógico curricular transferencial: creación de la performance teatral como metodología educativa en el aula / laboratorio de innovación con enfoque de género; b) experiencia artístico-escénica: el teatro como metodología de aprendizaje para la concientización de género y c) la búsqueda más allá del aula: interacción con el medio sociocultural.

<sup>2</sup> Ana de Miguel, «La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación», *Isegoría* 38 (2008): 129-137, doi:10.3989/isegoria.2008.i38.407.

<sup>3</sup> Johan Galtung, «Tipologías de la violencia (Contribución específica de la Irenología al estudio de las causas de la violencia)», *Anales de la Universidad de Alicante. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, (1982): 531-570.

<sup>4</sup> Celia Amorós, «Notas para una teoría nominalista del patriarcado», *Asparkia. Investigación Feminista*, n.º1 (1992): 41-58.

<sup>5</sup> Robert Stake, *Investigación con estudio de casos* (Madrid: Morata, 1998); Helen Simons, *El estudio de caso: Teoría y práctica* (Madrid: Morata, 2009).

<sup>6</sup> Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, eds., *The Sage handbook of qualitative research* (Thousand Oaks: CA, Sage, 2011).

<sup>7</sup> María Begoña Vigo-Arrazola, Belén Dieste-Gracia y Daniel García-Goncet, «Formación de profesorado, Investigación y Justicia social», *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23, n.º 4 (2019): 88-107.

Los hallazgos de esta investigación han sido en primer lugar, la importancia de explicitar, en entornos educativos, los conocimientos tácitos con enfoque de género. En segundo lugar, el aprendizaje creativo a través del Teatro Aplicado en Educación. Por último, la performance teatral como experiencia de aprendizaje conectivo con entornos distintos del aula y en confrontación con la audiencia.

El concepto de Teatro Aplicado<sup>8</sup> emerge dentro del ámbito más global de los estudios teatrales como una propuesta orientada a nombrar y definir en un solo término una multiplicidad de prácticas que transitan desde imaginar nuevas posibilidades de transformación para la humanidad con una perspectiva política de justicia social, hasta las contribuciones positivas en la vida cotidiana de las personas<sup>9</sup>. Estas prácticas teatrales tienen como objetivo facilitar la expresión creativa de las y los participantes y el público que las desarrollan en múltiples contextos externos a los estrictamente teatrales, como son los espacios educativos, institucionales y comunitarios<sup>10</sup>, analizando y comprendiendo de manera crítica situaciones de la vida cotidiana, capacitando a estos grupos de manera creativa para repensar y recrear una ciudadanía más igualitaria e inclusiva planteando nuevas formas expresivas vinculadas con la acción y la interacción con los diversos públicos<sup>11</sup>. Y si hay un ámbito especialmente relevante para valorar el papel que puede jugar la dramatización teatral como herramienta de concientización, empoderamiento y transformación social es el vinculado a las mujeres y el género<sup>12</sup>. En este sentido, los siguientes estudios demuestran las posibilidades que otorga el teatro para observar la realidad con un enfoque crítico de género:

En primer lugar, en la temática del desarrollo de las identidades de género durante la primera infancia y la juventud, se considera que la dramatización teatral analizada desde la perspectiva feminista y el “nuevo materialismo” propone una metodología educativa vista desde un planteamiento materialista que promueve la atención en la “encarnación” y el “cuerpo material” para permitir a las y los participantes experimentar con sus cuerpos de distintas formas y observar la realidad desde otros puntos de vista no hegemónicos<sup>13</sup>.

En segundo lugar, el “compromiso empático” permite metafóricamente vincular al sujeto-actor con el personaje, entrando en ese “mundo imaginario” que le ayuda a “ponerse en el lugar de” identificando las construcciones sociales vinculadas al género y los comportamientos desiguales que surgen a través de estas<sup>14</sup>.

En tercer lugar, la toma de conciencia de las y los participantes sobre quiénes son, qué saben y el mundo en el que viven a través del “docudrama” en los que exploran e imaginan otras posibilidades relacionales, socialmente interseccionales y más complejas por medio del teatro documental<sup>15</sup>.

Por último, la dramatización teatral como instrumento para estimular la participación, la reflexión, el pensamiento crítico y el debate sobre la violencia de género en diferentes contextos en los que se puede utilizar como “métodos visuales participativos” promoviendo la implicación y la toma de conciencia en el

<sup>8</sup> Helen Nicholson, *Applied drama: the gift of theatre* (New York: Palgrave Macmillan, 2005); Ana S. Sedano-Solís, «El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales», *Artnodes* 23 (2018): 104-113, doi:10.7238/a.v0i23.3260.

<sup>9</sup> Judith Ackroyd, «Applied Theatre: an exclusionary discourse?», *Applied Theatre Researcher* 8 (2007): 1443-1726.

<sup>10</sup> Tomás Motos y Domingo Ferrandis, *Teatro aplicado* (Barcelona: Octaedro, 2015).

<sup>11</sup> Christopher Balme, *Introducción a los estudios teatrales* (Santiago: Frontera Sur Ed., 2013).

<sup>12</sup> Monica Prendergast, M., y Robyn Shenfield, «From theatre to performance studies: collaborating on curriculum change with secondary level dramatic arts teachers», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 24, n.º 2 (2018): 118-132, doi:10.1080/13569783.2018.1551127.

<sup>13</sup> Helen Cahill, H., Julia Coffey, y Kylie Smith, «Exploring embodied methodologies for transformative practice in early childhood and youth», *Journal of Pedagogy* Vol.7, n.º.1 (2016): 79-92, doi:10.1515/jped-2016-0005.

<sup>14</sup> Tish Bateman y Marié-Heleen Coetzee, «Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies», *Youth Theatre Journal* 32, n.º 2 (2018): 124-137, doi:10.1080/08929092.2018.1529470.

<sup>15</sup> Kathleen Gallagher, y Dirk J. Rodricks, «Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times», *Youth Theatre Journal* 31, n.º 2 (2017): 114-128, doi:10.1080/08929092.2017.1370625.

proceso de detección de necesidades sociales/individuales de la persona y la comunidad en relación con la perspectiva de género<sup>16</sup>.

En el ámbito educativo, han sido ya descritas las relaciones del teatro con los procesos pedagógicos y su incorporación en las dinámicas curriculares en la creación de espacios y prácticas de aprendizaje basadas en la colaboración, la creación y la implicación social<sup>17</sup>. En este contexto, partiendo de planteamientos influenciados por la pedagogía freireana, es de especial interés para este trabajo, centrar la mirada en las relaciones y oportunidades de la dramatización teatral en los procesos de enseñanza y aprendizajes dialógicos y de concientización crítica en las que, a través del teatro aplicado, se abren espacios para la pedagogía crítica en las prácticas del profesorado, mejora la calidad dialógica de las clases impulsando la colaboración entre profesora/or y estudiantes, favorece el ejercicio de autoridad “no autoritaria”, mejora la participación del alumnado involucrándolo física, emocional y cognitivamente, ayuda a promover la reflexión crítica y la acción en relación con las opresiones y sus transformaciones, potencia las estrategias performativas en las didácticas, y propicia el compromiso emocional con respecto a la reflexión crítica.<sup>18</sup>

Asimismo, las y los estudiantes a través de las prácticas escénicas reconocen y cuestionan sus propias situaciones de opresión y exploran nuevos espacios para la justicia social<sup>19</sup>. Alguna de las características que debe tener una educación dialógica y crítica que incorpore estrategias de dramatización teatral serían<sup>20</sup>: reconocimiento de los intereses y experiencias vitales del alumnado, relaciones horizontales y no jerárquicas, empoderamiento de las y los estudiantes para desarrollar su creatividad, y promover el diálogo participativo.

Las experiencias educativas basadas en la incorporación del teatro como herramienta para la promoción de la igualdad de género<sup>21</sup> y el desarrollo de pedagogías de corte feminista<sup>22</sup> que han incorporado la cuestión de trabajar sobre un conocimiento corporalizado, localmente situado y distribuido culturalmente<sup>23</sup> nos lleva a considerar la posibilidad de conformar arquitecturas de participación basadas en el concepto de una ecología de prácticas que considera el aula como laboratorio de investigación creativa<sup>24</sup> en el que se orquestan diferentes procesos de aprendizaje capaces de mediar en el involucramiento personal y grupal hacia la construcción de sociedades igualitarias.

Al igual que otros procesos emancipadores en los que se han involucrado las mujeres<sup>25</sup> respondían a la necesidad de crear redes que interrelacionaran entre sí el ámbito de lo privado-personal, lo social y cultural o

<sup>16</sup>M. Carmen Solano Ruiz et al., «La utilización de la Dramatización y el photovoice ante la violencia de género. Una simbiosis para la pedagogía de los cuidados», en *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2019-20, Memòries del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20*, coord. por Rosabel Roig-Vila (Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 2020), 1379-1386.

<sup>17</sup> Robert J. Landy y David T. Montgomery, *Theatre for change: education, social action and therapy* (New York: Palgrave Macmillan, 2012).

<sup>18</sup> Catalina Villanueva Vargas, «Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom» (tesis doctoral, Trinity College Dublin. School of Education, 2019).

<sup>19</sup> Antonino Giambone, «Dramatic Encounters: Drama pedagogy and conflict in social justice teaching» (conferencia, PhD Dissertation, University of Toronto, 2016).

<sup>20</sup> Brian Edmiston, *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: engaging students across the curriculum* (New York: Routledge, 2014); Caitlin Munday et al., «Drama in schools. Agency, community and the classroom», en *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts*, ed. por Michael Finneran y Kelly Freebody (New York: Routledge, 2016), 75-88.

<sup>21</sup> Catarina Sales Oliveira, Alcides A. Monteiro y Sílvia Pinto Ferreira, «Gender consciousness through applied theatre», *Gender consciousness through applied theatre* 1 (2019): 77-92, doi:10.3384/rela.2000-7426.OJS352.

<sup>22</sup> Robin D. Crabtree, David Alan Sapp y Adela C. Licona, eds., *Feminist pedagogy: Looking back to move forward* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009).

<sup>23</sup> Tine Davids y Karin Willemse, «Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation - An introduction», *Women's studies international Forum* 43 (2014): 1-4.

<sup>24</sup> Teu Besselink, «Learning choreography», en *Knowmad Society*, ed. por John Moravec (Minneapolis: Education Futures, 2013), 89-128.

<sup>25</sup> Rhiannon Firth y Andrew Robinson, «For a revival of feminist consciousness-raising: horizontal transformation of epistemologies and transgression of neoliberal TimeSpace», *Gender and Education* 28, n.º 3 (2016): 343-358.

el contexto político<sup>26</sup>, también la educación con perspectiva de género y feminista debe incorporar nuevos procesos alfabetizadores capaces de orquestar y articular entre sí diversos ecosistemas de aprendizaje, sobre todo por la interrelación de las y los estudiantes con microsistemas y macrosistemas sociales que trasladan e imponen valores hegemónicos relacionados con el patriarcado<sup>27</sup>.

Para concluir, en los estudios expuestos anteriormente vemos que el teatro contemporáneo y su *performatividad*<sup>28</sup> aplicado como metodología para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el ámbito educativo, tiene una potencialidad innovadora para generar procesos de concienciación, empoderamiento, comunicación e interacción con el entorno educativo y social<sup>29</sup>. La utilización del teatro como herramienta didáctica para la prevención de la violencia de género y la promoción de igualdad, no sólo ayuda a simbolizar situaciones injustas y opresoras de la vida cotidiana para poder comprenderlas, cambiarlas y mejorarlas<sup>30</sup>, sino que también hace referencia a la potencialidad que tiene como recurso de transformación individual, colectiva y social<sup>31</sup>.

## 2. Metodología

### 2.1. Contexto, escenarios y selección de participantes

La investigación realizada parte del diseño de un estudio de casos<sup>32</sup> cuyo objetivo era el análisis del proyecto educativo que se pone en marcha para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad implementado durante el primer trimestre del curso académico 2018/19 en el contexto de un Instituto público de Educación Secundaria de una ciudad de Castilla y León, concretamente en los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional (FP), los de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística (AST) y Promoción de la Igualdad de Género (PIG) y en el marco de tres asignaturas diferentes de las dos titulaciones: Habilidades Sociales (2º curso de PIG), Prevención de la Violencia de Género (1º curso PIG) e Información Juvenil (2º curso de AST) con el trabajo conjunto de las tres docentes responsables de las asignaturas.

Por tanto, las sesiones de clases para la preparación y desarrollo de esta experiencia educativa artística se llevan a cabo con los tres grupos conjuntamente, con un total de 45 estudiantes, durante dos espacios horarios a la semana. Esta organización, es posible porque todos los ciclos de FP tienen horario de tarde en este centro y las docentes implicadas han buscado activamente la coincidencia en horarios en esas dos franjas a la semana. El resto del horario de las tres asignaturas se desarrolla con cada grupo de manera independiente en aula habitual con la profesora correspondiente.

El grupo de estudiantes que ha participado en este proceso está compuesto principalmente por mujeres (85%). La mayoría de los estudiantes se concentra en el Grado de Formación Profesional de

<sup>26</sup> Kathleen Gallagher y Urvashi Sahni, «Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice», *Gender and Education* 31, n.º 5 (2019): 631-642, doi:10.1080/09540253.2019.1609652.

<sup>27</sup> Prendergast y Shenfield, «From theatre to performance studies: collaborating on curriculum change with secondary level dramatic arts teachers», 118-132.

<sup>28</sup> Celia B. Fernández, *Estudios de performance. Performatividad en las artes escénicas* (Madrid: Omm Press, 2014).

<sup>29</sup> Tomás Motos, Vicente Alfonso-Benlliure y Dona L. Fields, «The impact of theatrical experiences on young adults in Spain», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 24, n.º 2 (2018): 192-200, doi:10.1080/13569783.2018.1494562.

<sup>30</sup> Sooz Stahl, «Acting out to call in: Practicing theatre of the oppressed with high school students», *The Educational Forum* Vol. 82, n.º 3 (2018): 369-373.

<sup>31</sup> Linda Taylor, «Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 24, n.º 3 (2019): 333-351, doi:10.1080/13569783.2019.1619449.

<sup>32</sup> Helen Simons, *El estudio de caso: teoría y práctica*.

Animación Sociocultural y Turística (55%), en el que a la vez se encuentra la mayor cantidad de hombres. El resto del grupo se distribuye entre 1º y 2º de Promoción de la Igualdad de Género en el que casi en su totalidad son mujeres, excepto dos hombres matriculados uno en el grupo de 1º y otro en 2º. Un 42% de las y los integrantes del grupo tienen edades entre 21 y 25 años, le sigue el grupo de 19 años (25%) y el resto que se distribuye entre las edades de 26 y 30 años.

## 2.2. Foco de estudio, objetivos de investigación y dimensiones de análisis

El objetivo del presente estudio es el de indagar sobre la potencialidad concientizadora y de aprendizaje creativo de una práctica de educación formal que utiliza la dramatización teatral en dos grados superiores de formación profesional (FP) y desarrollada con estudiantes de educación secundaria (ESO) para promover procesos de promoción de la igualdad y prevención de la violencia de género.

Partiendo de diseños de investigación y marcos de trabajo previos en los que se han postulado los principales elementos que definen los procesos de concientización y educación dialógica a través del Teatro Aplicado<sup>33</sup>, la enseñanza creativa<sup>34</sup>, la formación en pedagogía dramática<sup>35</sup> y la creación y promoción de la creatividad a través del teatro<sup>36</sup>, y el conocimiento tácito de estereotipos de género<sup>37</sup>, se han diseñado para el presente estudio tres dimensiones de análisis y preguntas de investigación respecto de la práctica teatral en el ámbito educativo, considerando tres cuestiones: como experiencia concientizadora, como experiencia creativa y como experiencia conectiva.

Dimensión	Preguntas de Investigación
Exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional.	1. ¿Qué estrategias metodológicas se han utilizado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos?
Metodologías de dramatización teatral para la promoción de la igualdad de género.	2. ¿De qué forma las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional facilitan la creación colectiva de la performance teatral?
La performance teatral como experiencia conectiva en entornos educativos.	3. ¿Qué prácticas de dinamización teatral se han implementado con el alumnado de secundaria para la concientización de género?

Tabla 1. Dimensiones del estudio y preguntas de investigación. Elaboración propia

<sup>33</sup> Villanueva Vargas, «Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom».

<sup>34</sup> Ys Lin, «A third space for dialogues on creative pedagogy: Where hybridity becomes possible», *Thinking Skills and Creativity* 13 (2014): 43-56, doi:10.1016/j.tsc.2014.03.001.

<sup>35</sup> Macarena-Paz Celume, Maud Besançon y Frank Zenasni, «How a dialogic space can impact children's creativity and mood valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample», *Thinking Skills and Creativity* 33 (2019): 100576.

<sup>36</sup> Tapio Toivanen, Riika L. Salomaa y Laura Halkilahti, «Does classroom drama support creative learning? - Viewpoints on the relationship between drama teaching and group creativity», *The Journal for Drama in Education* 32, n.º 1 (2016): 39-56; Anna Lehtonen et al., «Promoting creativity in teaching drama», *Procedia-social and behavioral sciences* 217 (2016): 558-566, doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.046.

<sup>37</sup> María del Mar Pastor Bravo et al., «Conocimientos, actitudes y prácticas de adolescentes españoles sobre la violencia de pareja», *iQual. Revista de Género e Igualdad* 1 (2018): 145-158, doi:10.6018/iQual.301161;

Zoraida De la Osa Escudero, Soledad Andrés Gómez e Isabel Pascual Gómez, «Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes», *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3 (2013): 265-275, doi:10.1989/ejihpe.v3i3.49.

### 2.3. Diseño educativo implementado en el aula como base del estudio

Para comprender de mejor manera el caso de estudio, hemos identificado y caracterizado las distintas fases y subfases del proceso educativo investigado, tal como vemos en la Figura 1.

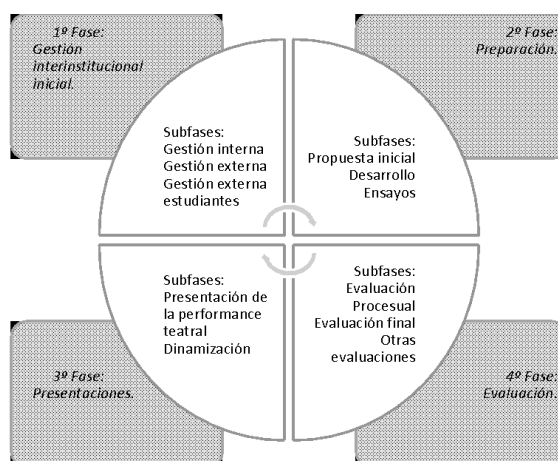


Figura 1: Fases del diseño de trabajo desarrollado en el aula. Elaboración propia

1º Fase: Proceso de gestión institucional inicial: Esta primera fase se caracteriza por constituir una serie de actividades preparatorias que realizan las profesoras antes de llegar al trabajo de aula. Se trata de asegurar las condiciones organizativas en el centro para que se pueda llevar a cabo la experiencia educativa. Podemos identificar tres subfases que realizan las profesoras y los estudiantes a nivel institucional interno y externo: por un lado, gestionan los tiempos y espacios comunes de las tres asignaturas, y por otro, gestionan el contacto preliminar tanto con el ayuntamiento para el uso de los centros cívicos y en un tercer momento gestionan la asistencia a la representación teatral con los institutos de secundaria. Estas dos últimas gestiones son iniciadas por las profesoras y continuadas con sus indicaciones por el alumnado.

2º Fase: Proceso de preparación del montaje escénico dentro del contexto escolar formal: La fase de preparación es el proceso al que se le dedica más tiempo con 12 sesiones de clase, por lo que suceden muchos acontecimientos que evidencian explícitamente el proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva el alumnado de FP con el trabajo sobre la propuesta inicial, el desarrollo del montaje y los ensayos.

3º Fase: Representación y dinamización del montaje escénico en un contexto sociocultural externo (centros cívicos y ayuntamiento) con los estudiantes de secundaria. El proceso de representación de las cinco funciones del happening se ha realizado en cuatro centros cívicos de la ciudad, además del que se realizó en el acto institucional del día en contra de la violencia de género en el Ayuntamiento frente a grupos sociales y autoridades de la ciudad. Después de la representación del happening, las y los estudiantes de FP realizan una dinamización con los estudiantes de secundaria para reflexionar sobre lo visto y les fomentan que añadan algunos contenidos más a la representación de la que se vuelve a hacer en una segunda versión incluyendo la participación activa de estos estudiantes.

4º Fase: Proceso de evaluación. La evaluación está presente durante todo el proceso de desarrollo, pero la vemos de forma explícita en tres momentos. El primero cuando han terminado la representación y se han marchado las y los estudiantes de la ESO. El segundo en las dos sesiones de evaluación en clase que han



realizado tras las presentaciones del happening y el tercero en la entrega de evaluaciones individuales por parte del alumnado a las profesoras a través de los diarios y las pruebas escritas.

## 2.4. Instrumentos y Procedimiento de recogida de datos

En la realización del estudio se utilizaron una serie de instrumentos, procedimientos y técnicas etnográficas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando además la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas. Para una mayor comprensión de la utilización de los instrumentos y procedimientos hemos realizado una síntesis en la Tabla 2., que relaciona cada instrumento con los procedimientos que hemos llevado a cabo durante el proceso, los datos y su respectiva codificación.

Sesiones	Procedimientos	Datos	Codificación
14. Sesiones de Clases en el aula (SCL)	Observación (no) participante realizada por dos investigadoras de todas las clases conjuntas del alumnado de tres asignaturas para la puesta en marcha del proyecto. Todas ellas fueron grabadas en video.	Comentario Profesora	SCL / CP
		Comentario Estudiante	SCL / CE
		Registro Audiovisual	SCL / RA
		Registro Cuaderno de Campo	SCL / RCC
6. Funciones de la performance teatral (F)	Observación (no) participante realizada por dos investigadoras del montaje teatral en los diversos centros cívicos que se ha presentado. Todas ellas fueron grabadas en video.	Registro Audiovisual Performance Teatral	F / RAP
		Reflexión Grupal en equipos de trabajo	F / RG
		Producción Narrativa de las estudiantes	F / PM
		Propuesta narrativa de los estudiantes	F / PH
16. Entrevistas Estudiantes FP (EEFP)	Son 8 entrevistas individuales realizadas durante el proceso de creación y 8 entrevistas después de las presentaciones de la obra para saber si la experiencia en los centros cívicos, frente al público escolar y docente que acude a ver la obra ha producido algún cambio en las opiniones, percepciones y/o expectativas que tenía el alumnado	Comentario Pre-representaciones	EEFP / CPre
		Comentario Post-representaciones	EEFP / CPost

	antes de haber vivido este proceso.		
9. Entrevistas Estudiantes ESO (EESO)	Estas entrevistas las hemos realizadas al término de cada presentación en los centros cívicos para conocer las opiniones y/o percepciones del alumnado de los diversos Institutos que asistieron como espectadores y participantes activos de las dinimizaciones que se realizaban después de la obra. Entrevistamos a seis alumnos y tres alumnas de ESO. La selección de algunos fue al azar y otros los hemos seleccionado por los comentarios que hacían en la parte de la dinamización.	Comentario estudiante ESO	EESO / CE
6. Entrevistas Profesoras/es ESO (EPESO)	Entrevistas realizadas al término de cada presentación en los centros cívicos para conocer las opiniones y/o percepciones de las y los docentes que asistieron con sus grupos de estudiantes. Entrevistamos a cinco profesoras y un profesor. La selección estuvo condicionada por la disponibilidad de tiempo de cada docente.	Comentario profesora/or ESO	EPESO / CP
2. Análisis Material de Lectura	Análisis de un material escrito entregado por las profesoras al alumnado para la identificación de los micromachismos.	Texto de Luis Bonino <i>Micromachismos: La violencia invisible en la pareja</i> (1996)	ML / TMM
		Folio con ejemplos de los micromachismos en la vida cotidiana	ML / FMM

**Tabla 2.** Instrumentos, procedimientos, datos y codificación. Elaboración propia

Todas las entrevistas se han realizado de manera directa y presencial, tanto en el contexto escolar de origen como durante las presentaciones de la performance teatral en los centros cívicos. Han participado en total 10 estudiantes de FP (seis mujeres y cuatro hombres) en las entrevistas pre-representaciones y post-representaciones; tres profesoras a cargo de poner en marcha el proyecto educativo en el Instituto; seis docentes (cinco mujeres y un hombre) que han asistido a las presentaciones con estudiantes de la ESO y nueve (tres mujeres y seis hombres) han respondido a las entrevistas. En este último caso, la selección ha sido

aleatoria en función de la disponibilidad de tiempo y la aceptación de la realización previa de la entrevista por parte de las y los implicados.

En todos los casos, se ha velado por la confidencialidad y el anonimato de todas las personas participantes en esta investigación. Para el acceso al centro educativo de educación secundaria se pidió permiso por escrito a la Dirección General de Innovación Educativa de la consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y, posteriormente, a la dirección del centro, así como se le comunicó a la inspección educativa. Una vez cumplidos estos trámites, se negoció el acceso y las condiciones de la investigación con los tres grupos de estudiantes y las tres profesoras en una sesión presencial y luego se firmó, de forma individual, el consentimiento informado de participación en el proceso de investigación.

En cuanto a las consideraciones éticas para la recogida de información, se administró el respectivo consentimiento informado a la totalidad de las y los participantes y se resguardaron las siguientes dimensiones: negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad y compromiso con el conocimiento<sup>38</sup>. Por otra parte, y para el establecimiento de criterios que aseguraran la credibilidad y verosimilitud de los datos obtenidos durante el análisis, se utilizó la propuesta de gestión de la calidad de la investigación cualitativa<sup>39</sup>, apoyándonos en los criterios de credibilidad, originalidad, resonancia y utilidad.

## 2.5. Análisis de los datos

Para analizar los datos que hemos recogido, hemos centrado el foco en identificar, en primer lugar, cuáles han sido las estrategias metodológicas que se han utilizado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos. En segundo lugar, conocer de qué forma las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional facilitan la creación colectiva de la performance teatral. Por último, indagar qué prácticas de dinamización teatral se han implementado, en las presentaciones de la performance teatral, con el alumnado de secundaria para la concientización de género. Estas cuestiones han sido analizadas basándonos en el campo de estudios de las experiencias de ecologías de aprendizaje<sup>40</sup>; pedagogías basadas en la creatividad y el aprendizaje colaborativo<sup>41</sup>; pedagogía crítica a través del teatro<sup>42</sup>; la opresión de género, educación y cuidados<sup>43</sup>; y violencia de género en la adolescencia<sup>44</sup>; y explicitar los conocimientos tácitos o implícitos con enfoque de género<sup>45</sup>.

Los procedimientos considerados para el análisis e interpretación de la información, han sido los siguientes: a) codificación y categorización de la información<sup>46</sup>, generando una comprensión sobre el objeto

<sup>38</sup> Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (Madrid: Morata, 2007); Helen Simons, *El estudio de caso: Teoría y práctica* (Madrid: Morata, 2009).

<sup>39</sup> Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis* (London: SAGE, 2006).

<sup>40</sup> Besselink, «Learning choreography», 89-128.

<sup>41</sup> Raija Hämäläinen y Katja Vähäsantanen, «Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning», *Educational Research Review* 6, n.º 3 (2011): 169-184, doi:10.1016/j.edurev.2011.08.001.

<sup>42</sup> Villanueva Vargas, «Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom»; Teresa García Gómez, y César de Vicente Hernando, «El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo», *Educación XXI* 23, 1 (2020): 437-458, doi:10.5944/educxx1.23347.

<sup>43</sup> Gallagher y Sahni, «Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice», *Gender and Education* 31 (2019): 631-642. DOI: [10.1080/09540253.2019.1609652](https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652)

<sup>44</sup> María José Díaz-Aguado et al., *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. (Madrid: Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad, 2020).

<sup>45</sup> del Mar Pastor Bravo et al., «Conocimientos, actitudes y prácticas de adolescentes españoles sobre la violencia de pareja», 145-158; De la Osa Escudero, Andrés Gómez e Pascual Gómez, «Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes», 265-275.

<sup>46</sup> Charmaz, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*.

de estudio a partir de los datos mediante procesos de codificación posterior<sup>47</sup>; b) y el mapeo conceptual, enlazando conceptos afines, sus interrelaciones y patrones durante el proceso de interpretación, de manera que los significados estuviesen fundamentados en las perspectivas de los participantes<sup>48</sup>; ambas desde una perspectiva comprensiva que nos ha permitido tener una visión general del caso<sup>49</sup>. El trabajo de codificación y sistematización se realizó con el apoyo del CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*)<sup>50</sup> NVivo 12 Plus.

### 3. Resultados

#### 3.1. Explicitar los conocimientos tácitos con enfoque de género

En la dimensión exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional y las estrategias metodológicas que se han utilizado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos, hemos registrado que en el proceso de exploración se han identificado situaciones que están arraigadas culturalmente y que fomentan las desigualdades y micromachismos.

Imagen 1. Folio que han entregado las profesoras al alumnado para identificar los micromachismos (ML / FMM)  
Codificación según Tabla 2.

Os dejo 25 ejemplos para que reflexionéis y los detectéis más fácilmente.

1. Distinguir entre señorita y señora
2. Negarse en redondo a que una mujer te ceda el paso
3. La bebida fuerte para él ¡Haced la prueba pidiendo un whisky solo y un batido de fresa!
4. Camareros que te dicen guapa y preciosa
5. "Déjame que tú no sabes" Frases como esa o "quita que yo lo acabo más rápido" solo contribuyen a que ellas sigan haciendo lo que ellos también deben hacer. Mujer, no asumas que el resultado es siempre tu responsabilidad.
6. El camarero le lleva la cuenta a él
7. Dominar con el silencio Y así decidir cuándo y cómo se hablará de algo. Suele ir acompañado de un "eres una histérica" o un "estás exagerando", la guinda del pastel que se corresponde con el tópico de que la mujer es una sentimental e impulsiva incapaz de razonar.
8. Saludar con dos besos a ella, pero darle la mano a él
9. Los pañales son cosas de mujeres. Los hombres aunque quieran no pueden porque ni siquiera hay un espacio donde puedan hacerlo.
10. Manspreading
11. "Vaya modelito" En las bodas, en las graduaciones, en las entregas de premios, etc. se comenta solo la indumentaria de las mujeres y se realizan críticas muy duras a quien se sale de la norma. Por supuesto ellos irán cómodos y ellas embutidas y con tacones.
12. "Sonris que estás muy seria"
13. Eres conocida, pero tu marido también. Cuando hablen de Silvia Abril mencionarán a su marido porque es conocido, lo mismo que pasa con Ana Pastor y Almudena Grandes. A veces llega al límite de presentarlas como "la pareja de" antes que utilizar cualquier mérito profesional.
14. Llamar por el nombre y no por el apellido a una mujer. Rajoy, Sánchez, Iglesias, Rivera frente a Susana y Soraya. Pocos titulares veréis con un "Mariano" a secas.
15. Nombres distintos en las mismas profesiones
16. Las mujeres pagan menos en las discotecas. No es discriminación positiva, es tratar a las mujeres como ganado, ellas son el producto.
17. "Hoy te han dejado de niñera" No es una niñera, es un padre, cuida a su hija porque es su responsabilidad y no porque hoy su mujer estaba ocupada.
18. Comentar que una mujer no se ha depilado
19. Recurrir a tu padre, un novio o un amigo. Instalar un programa, colgar un cuadro o abrir un tarro no son tareas imposibles, la fuerza no es la clave.
20. Uniformes con falda para ellas y pantalones para ellos
21. "Tan fuerte como Superman" Cuando se alaban habilidades de niños y niñas se tiende a usar modelos masculinos ¿acaso no hay mujeres fuertes o rápidas?
22. Regalar cosas diferentes a niños y niñas
23. "Nenaza" Hacer algo como una mujer es un insulto, más claro agua.
24. "Así no se comporta una señorita"
25. "¿Y tú ya tienes novio?" es el "¿y tú para cuándo?" de las bodas. El heteropatriarcado en todo su esplendor: niñas que tienen que pensar en buscar a su príncipe azul (princesa no vale) y no muy tarde.

<sup>47</sup> Antonio Trinidad, Virginia Carrero y Rosa María Soriano, *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006).

<sup>48</sup> *Ibíd.*

<sup>49</sup> Gery Ryan y H. Russell Bernard, «Techniques to Identify Themes», *Fields Methods* 15, n.º 1 (2003): 85-109, doi:10.1177/1525822X02239569.

<sup>50</sup> María Cruz Sánchez, «Informática y análisis cualitativo», en *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*, coord. por Miguel A. Verdugo et al., (Salamanca: INICO, 2008), 127-177.

Estas temáticas han sido canalizadas inicialmente a través de la incorporación al aula de metodologías dialógico-comunicativas donde profesoras y alumnado comparten documentos para leer, reflexionar e identificar situaciones de violencia de género vividas en el ámbito de sus prácticas de vida cotidiana. En este caso, observamos la Imagen 1., que presenta diversos ejemplos de micromachismos sobre los que reflexionan y dialogan de manera grupal.

El ejercicio dialógico<sup>51</sup> que se genera en los grupos de estudiantes a partir de estos ejemplos de micromachismos, detona la reflexión crítica y permite sacar a la luz los conocimientos tácitos de género que trae consigo el alumnado. En este sentido, los estereotipos de género y las prácticas de desigualdad que se han establecido y heredado culturalmente a lo largo de la historia<sup>52</sup> como una violencia estructural<sup>53</sup> en contra de las mujeres<sup>54</sup> emergen y se hacen explícitas en palabras de las y los estudiantes sobre lo que viven a diario en sus situaciones cotidianas.

La profesora pide que hagan “tormenta de ideas” relacionadas con vivencias propias en las que han podido reconocer conductas machistas y cómo se podrían representar. Luego que han trabajado 15 minutos aproximadamente cada grupo expone sus ideas y surgen los siguientes conceptos: Micromachismos, violencia de pareja, machismo en niñas y niños, violencia doméstica, estereotipos de género. (SCL1 / CP1) Codificación según Tabla 2.

Otra manera de explicitar los conocimientos tácitos de género que trae consigo el alumnado, es por medio de la incorporación de la pedagogía teatral como metodología que articula el diálogo y la reflexión crítica con la introducción de ejercicios de improvisación que surgen tras la selección de escenas de micromachismos por parte de los grupos, que se convierte en una suerte de investigación temática en la que profesoras y estudiantes se embarcan en el contenido programático que, finalmente, constituirá narrativamente las dramatizaciones teatrales representadas en la performance teatral:

Un chico: repite varias veces la frase en diferentes tonos de voz: “no llevas sujetador, eres una guarra”. Una chica dice: “yo decido lo que llevo puesto, joder”. La clase rompe en aplausos. (SCL2 / CE1) Codificación según Tabla 2.

### 3.2. Entornos de aprendizaje creativo a través del Teatro Aplicado en Educación

La dimensión metodológicas de dramatización teatral para la promoción de la igualdad de género y las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional que facilitan la creación colectiva de la performance teatral, nos ha llevado a reconocer de forma empírica la relación que se establece tanto a nivel grupal como individual con la creación teatral. El compromiso y motivación del alumnado responde al sentido de pertenencia<sup>55</sup> hacia la obra que surge por la implicación integral de las y los estudiantes. La participación con el cuerpo, la voz, las emociones, la exposición de historias personales dirigidas a un grupo, logran el empoderamiento y la asimilación de los contenidos de una manera cercana, provocativa y desafiante<sup>56</sup> para

<sup>51</sup> Villanueva Vargas, «Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom».

<sup>52</sup> de Miguel, «La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación», 129-137.

<sup>53</sup> Galtung, «Tipologías de la violencia (Contribución específica de la Irenología al estudio de las causas de la violencia)», 531-570.

<sup>54</sup> Celia Amorós, «Notas para una teoría nominalista del patriarcado», 41-58. *Asparkia Investigación Feminista*, n.º 1 (1992), 41-58.

<https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/412>.

<sup>55</sup> Motos, Alfonso-Benlliure y L. Fields, «The impact of theatrical experiences on young adults in Spain», 192-200.

<sup>56</sup> Helen Cahill y Babak Dadvand, «Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence», *Gender and Education* 33, n.º 2 (2021): 252-266, doi:10.1080/09540253.2020.1722070.

jóvenes que además de cumplir con su rol de estudiantes cumplen con un perfil que resalta su interés social, el deseo de cambio y transformación de un sistema social del que no están de acuerdo y que son capaces de expresarlo con fundamentos críticos, fluidez y veracidad.

Yo personalmente me siento bastante enriquecida y también agradecida con que nos den esta oportunidad porque no es una metodología que día a día se lleve en educación. Como podemos observar es un poco la jerarquía de la educación pues aquí la hemos intentado eliminar un poco. Y pues eso, la vinculación que veo es poder transmitir todo lo personal que nosotras vivimos en aspectos educativos. Y demostrar que realmente esto es un proceso de aprendizaje. (EEFP / EPre2) Codificación según Tabla 2.

La preparación y creación de la performance teatral implica un proceso de aprendizaje inter pares donde no sólo se definen conceptos y temas que se abordarán en la obra a presentar. También se deciden el orden de las escenas, el esquema general de la *performance*, así como las propuestas estéticas relacionadas con los elementos escenográficos, el uso de espacios o los roles de cada estudiante en la obra. En este sentido, la ecología de aprendizaje como proceso de orquestación<sup>57</sup> de la experiencia educativa artística evidencia las estrategias que se desarrollan para integrar todos los componentes a la performance teatral. Así como vemos un ejemplo en la Imagen 2., en la que las y los estudiantes organizan el escenario y la planta de movimiento en una sesión de ensayo.



Imagen 2. Orquestación de la performance teatral. Escenografía, improvisación, planta de movimiento (SCL / RA\_07nov.) Codificación según Tabla 2.

En otro ámbito de la implementación de la performance teatral, es importante analizar el valor que puede llegar a tener la técnica de improvisación corporizada en los procesos educativos creativos porque de esta manera podemos conocer algunas ideas, actitudes e identificaciones sociales en las que se posiciona el

<sup>57</sup> Besselink, «Learning choreography», 89-128.

alumnado, ya que en los ejercicios de improvisación emergen los conocimientos tácitos<sup>58</sup> de manera espontánea, traducidos en las creencias populares o colectivas como los estereotipos, situaciones o formas de comportamientos convencionales como manera única de ver las relaciones entre mujeres y hombres, tal como lo vemos en Imagen 3., en la que improvisan una situación de violencia en la pareja de jóvenes.



Imagen 3. Ejercicios de corporización. Ensayos de escenas de micromachismos (SCL / RA\_18oct.) Codificación según Tabla 2.

Asimismo, mostrar que, a partir de la reproducción improvisada de una situación cotidiana de micromachismos, surgen visiones hegemónicas que pueden ser modificadas desde una visión crítica al identificarlas dentro de un proceso educativo, como vemos en la siguiente cita:

¿Y si le diéramos la vuelta al reflejo de esta sociedad y por ejemplo mañana ninguna de nosotras tuviéramos miedo de ir a cualquier hora a casa solas? / ¿Y si mañana pago yo? / ¿Y si sabes que para él solo eres un juego, porque no le dices game over? / ¿Y qué pasa si yo ya no quiero comportarme como una señorita? / Decid lo que queráis, ellas harán lo que les dé la gana / ¿Si una mujer te dice que no, por qué no lo aceptas? / ¿Y si le digo a mi pareja que nunca me ha gustado que me llame churri? / ¿Y si mañana yo fuera la jefa de todos vosotros? / El problema no es su falda, sino de quien quiere levantarla / ¿Qué pasa si no quiere darte la contraseña de su teléfono? / ¿Y si yo decido cómo me visto y con quién me desvisto? / Bailo así porque me gusta no para provocar / ¿Y si yo decido cómo y con quién vivir? / Me esforzaba en arreglarme hasta que me di cuenta que no estaba rota / Decían que necesitaba un héroe, y ella en uno se convirtió / ¿Y si la del lado fuera mi compañera y no mi competencia? (SCL / RCC\_25oct) Codificación según Tabla 2.

<sup>58</sup> del Mar Pastor Bravo et al., «Conocimientos, actitudes y prácticas de adolescentes españoles sobre la violencia de pareja», 145-158; De la Osa Escudero, Andrés Gómez e Pascual Gómez, «Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes», 265-275.

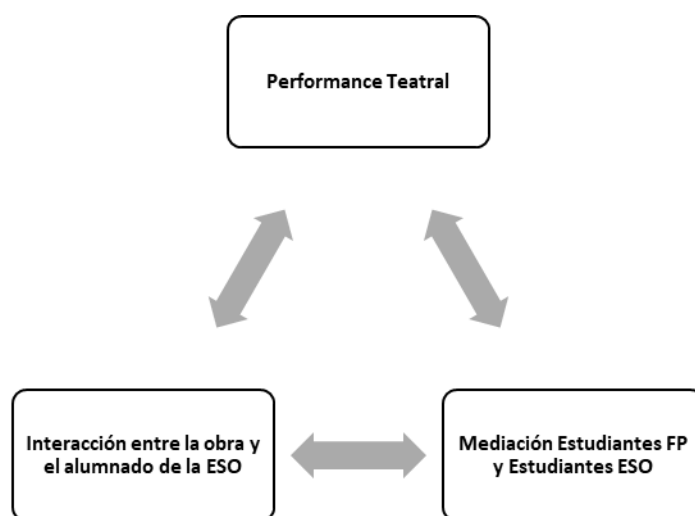
Por otra parte, estas experiencias de aprendizaje creativo a través de la corporalización estimulan la heterogeneidad del grupo a través de los diversos roles que asume el alumnado, singularizando ciertos perfiles que aportan ideas relacionadas a la creación, implementación, presentación y valoración de la creación artística educativa.

Se preparan organizando los roles que tiene cada estudiante en las escenas que se realizan en el escenario, también las y los que dicen frases desde las butacas, los que sostienen los espejos se ubican en distintos lugares del salón, dialogan entre ellas y ellos para mejorar lo que ya tienen ensayado. En este momento observamos que hay algunas personas que son más activas y propositivas, otras que son más pasivas y que acatan lo que dicen las otras que tienen más protagonismo y organizan. (SCL / RCC\_25oct) Codificación según Tabla 2.

### 3.3. Una experiencia de aprendizaje conectivo: confrontándose con la audiencia

En la dimensión la performance teatral como experiencia conectiva en entornos educativos y las prácticas de dinamización teatral que se han implementado con el alumnado de secundaria para la concientización de género, observamos que el proceso de presentaciones de la performance teatral y la generación de una dinámica de mediación posterior a la misma en un entorno social externo como son algunos centros cívicos de la ciudad y desarrolladas con el público que acude (profesorado y estudiantes de la ESO) ofrece una experiencia artística y escénica de aprendizaje expansivo<sup>59</sup> por el que la obra teatral se convierte en un dispositivo performativo de intercambio colectivo en eventos públicos que extiende las capacidades materiales y simbólicas de las personas y colectivos que participan respecto de la opresión de género. Esta dinámica la vemos reflejada en la Figura 2.

Figura 2. Procesos de interacciones educativas entre performance teatral, estudiantes FP y estudiantes ESO.  
Elaboración propia.



<sup>59</sup> Davids y Willemsse, «Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation - An introduction», 1-4.



En este momento, la metodología de trabajo se materializa en la simbiosis de conocimientos que se genera en la mediación entre las y los estudiantes de los dos ciclos de FP y el alumnado que acude como audiencia y que participa activamente en la dinamización. Es una oportunidad de retroalimentación horizontal y de intercambio de experiencias y conocimientos desde la perspectiva crítica de género, que al desarrollarlos inter pares, logran mayor significado. En la Imagen 4., vemos un grupo en la dinamización que se realiza tras la presentación de la performance teatral.



Imagen 4. Dinamización grupal entre estudiantes FP y estudiantes de la ESO (F5 / RG\_29nov)  
Codificación según Tabla 2.

En el trabajo de campo realizado, evidenciamos el grado de relevancia que dichas interacciones tenían tanto para estudiantes-espectadoras/es de la ESO como para estudiante-actor-mediador/a de FP. Esta interrelación en el proceso generado a través de la performance teatral potenciaba el rol de dicha experiencia educativa en tanto reveladora de las situaciones de violencia de género, por las similitudes generacionales que comparten ambos colectivos en relación con sus experiencias vividas:

En otros momentos me he sentido emocionado con la gente que empatiza, porque de alguna manera llegas a notar que hay gente que te lo agradece y que conectas con ellos. También pienso que muchas veces los jóvenes carecen de conocimientos y que no van a entender algunas cosas, pero este es un tema que ahora mismo se habla mucho y que probablemente la mayoría ya viene con esos conocimientos adquiridos. (EEFP / CPost8)  
Codificación según Tabla 2.

La detección de experiencias de micromachismos en la vida cotidiana que las y los estudiantes de FP y de la ESO comparten, exponen y representan frente al grupo a través de la performance teatral asimilando sus propias historias, así como las de otras personas de su entorno cercano, aportan veracidad, honestidad y una visión contemporánea crítica al proceso de aprendizaje

algo que ha sido beneficioso porque cada cual ha tenido que exponerse de alguna manera ante un público, cosa que es algo siempre difícil, pero a la par muy beneficioso porque nos da de alguna manera la madurez, soltarte ante la gente y que el día de mañana puedas tener

esa habilidad, es una forma de tener habilidades sociales que toda esta forma, vamos a llamarlo de teatro, nos da pie a eso y sin darnos cuenta, entonces hay una adquisición de conocimientos, de pautas y de todo es realmente mucho más grande de lo que podemos ver. (EEFP / CPost1) Codificación según Tabla 2.

Asimismo, este intercambio horizontal favorece emocionalmente el proceso educativo impulsando al alumnado de ambas partes a buscar y vivir otros aprendizajes y otras experiencias relacionadas con la problemática en cuestión.

También me ha hecho sentir que necesitamos muchísimo más formación para enfrentarnos a lo que estamos viendo día a día en cuanto a igualdad de género, en cuanto a conceptos. Me parece que hay que pisar suelo porque en las clases se nos cuentan muchas cosas, pero allí es donde hemos vivido la realidad y hemos visto lo que hay y con lo que nos vamos a tener que enfrentar cuando salgamos a trabajar. Hay gente de todo tipo, sin conocimientos, con conocimiento de igualdad y es lo que nos vamos a encontrar, es el punto de inicio en una carrera de fondo porque esto va a llevar tiempo. (EEFP / CPost3) Codificación según Tabla 2.

La metodología de trabajo teatral se extiende hasta el propio profesorado de secundaria que acude con sus estudiantes a la representación teatral, al cual le sirve como reflexión y asimilación de algunas situaciones referidas a los micromachismos en su propio ámbito vital y educativo:

Me gusta porque claro, una performance lo que facilita al final, no es solamente un contenido teatral X, el que quieras, el mensaje que quieras transmitir, si no la participación y convertir al final en actores y actrices al público inicial. Entonces bueno, yo creo que es la mejor manera de transmitir el mensaje que estéis trasladando que es el siguiente, si quieres cambiar algo, está en tus manos, sube al escenario y haz que la obra continúe de la manera que tú quieras. (EPESO / CP2) Codificación según Tabla 2.

## 4. Conclusiones

A la luz de los resultados antes señalados, la incorporación del teatro aplicado como estrategia de concientización para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad permite extraer algunas lecciones que pueden favorecer la conformación de ecosistemas de innovación educativa. Igualmente, nos muestra que la pedagogía teatral es un instrumento metodológico didáctico-educativo que en el ámbito curricular permite romper con las estructuras convencionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el ámbito sociocultural promueve la concientización crítica en las temáticas con enfoque de género y la educación dialógica feminista.

En primer lugar, con respecto a la dimensión exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional y las estrategias metodológicas que se han utilizado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos, específicamente en las prácticas de explicitar los conocimientos tácitos con enfoque de género, la experiencia que hemos analizado confirma algunos planteamientos acerca de las posibilidades del teatro como herramienta especialmente útil en la tarea de provocar situaciones de toma de

conciencia a la hora de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas<sup>60</sup>.

A través de la incorporación de estrategias dramáticas y del desarrollo de procesos de indagación crítica durante la performance teatral, hemos podido comprobar en la línea ofrecida por otros trabajos<sup>61</sup> que, tanto el alumnado de Formación Profesional como el de Educación Secundaria Obligatoria, han profundizado en su comprensión de constructos relacionados con el género, a la vez que desarrollan performativamente una ética del cuidado que permite romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas<sup>62</sup>.

En segundo lugar, en la dimensión metodológicas de dramatización teatral para la promoción de la igualdad de género y las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional que facilitan la creación colectiva de la performance teatral, hemos identificado cómo la incorporación al aula de metodologías de arte corporalizado o encarnado rompe con la tendencia aún vigente de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada<sup>63</sup>. En el proceso de creación de la performance teatral, en las presentaciones realizadas en los centros cívicos, en las dinimizaciones llevadas a cabo con el alumnado de secundaria vemos cómo priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal<sup>64</sup>.

En tercer lugar, en la dimensión la performance teatral como experiencia conectiva en entornos educativos y las prácticas de dinamización teatral que se han implementado con el alumnado de secundaria para la concientización de género, observamos que al conectar y articular esta propuesta de performance teatral con otras entidades y agentes profesionales, culturales y educativos, el estudio corrobora diversos análisis realizados acerca de las posibilidades que ofrece el ensamblaje de relaciones institucionales como medio para introducir la problemática de la violencia de género en el trabajo docente<sup>65</sup>. Pero, además esta experiencia de “salir del aula” de formación profesional y presentar la performance teatral en centros cívicos, se puede contemplar como parte de un proceso más amplio de innovación social y ciudadana con enfoque de género<sup>66</sup>, capaz además de contribuir al fortalecimiento de unas políticas de igualdad implementadas con cierta debilidad a nivel público en el ámbito del estado español<sup>67</sup>.

<sup>60</sup> Jo Beth Gonzalez, «Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness», *Youth Theatre Journal* 32, n.º 1 (2018): 30-44, doi:10.1080/08929092.2018.1445051; Joe Curnow, «Fight the power: Situated learning and conscientisation in a gendered community of practice», *Gender and Education* 25, n.º 7 (2013): 834-850, doi:10.1080/09540253.2013.845649.

<sup>61</sup> Dalya Y. Markovich y Tamar Rapoport, «Creating art, creating identity: Under-privileged pupils in art education challenge critical pedagogy practices», *International Journal of Education through Art* 9, 1 (2013): 7-22, doi:10.1386/eta.9.1.7\_1; Bateman y Coetzee, «Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies», 124-137, doi:10.1080/08929092.2018.1529470; Anna Lund, «Staging gender: the articulation of tacit gender dimensions in drama classes in a Swedish context», *Gender and Education* 25, 7 (2013): 907-922, doi:10.1080/09540253.2013.860430.

<sup>62</sup> Gallagher y Sahni, «Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice», 631-642.

<sup>63</sup> Anthony Jackson y Chris Vine, *Learning through theatre: The changing face of theatre in education* (London: Routledge, 2013).

<sup>64</sup> Cathy Sloan, «Understanding spaces of potentiality in applied theatre», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 23, n.º 4 (2018): 582-597, doi:10.1080/13569783.2018.1508991.

<sup>65</sup> Annalisa Sannino, y Yrjö Engeström, «Cultural-historical activity theory», *Cultural-Historical Psychology* 14, n.º 3 (2018): 43-56, doi:10.17759/chp.2018140304; Cahill y Dadvand, «Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence», 252-266.

<sup>66</sup> Malin Lindberg, Lena Forsberg y Helena Karlberg, «Gendered social innovation – a theoretical lens for analysing structural transformation in organisations and society», *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation* 3, n.º 6 (2015): 472-483, doi:10.1504/IJSEI.2015.073540; Taylor, «Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice», 333-35.

<sup>67</sup> Alba Alonso y Emanuela Lombardo, «Gender Equality and De-Democratization Processes: The Case of Spain», *Politics and Governance* 6, n.º 3 (2018): 78-89, doi:10.17645/pag.v6i3.1419.

En definitiva, y como síntesis final, queremos añadir la oportunidad que supone incorporar espacios de trabajo horizontales, dialógicos y reflexivos en la enseñanza a través de la dramatización teatral analizado ya en otros trabajos<sup>68</sup>, y que han beneficiado finalmente el propio proceso de desarrollo e implementación de la propuesta de performance teatral aquí presentada, al negociar pautas de acción colectiva, en el caso de la dinamización, que la mejoran a nivel estético, educativo y político-simbólico, provocando además un sentimiento de comunidad que genera seguridad, confianza y sentido de pertenencia<sup>69</sup>.

La delimitación y organización de la estructura narrativa y actoral (esquema general de la obra, escenas, acciones y movimientos), el papel de mediación/dirección ofrecido por las profesoras y el grupo de pares, el aprendizaje inter pares o la exploración de posibilidades epistémicas, simbólicas y estéticas confirman el papel otorgado a la dramatización teatral como herramienta especialmente útil para la experimentación y el aprendizaje creativo<sup>70</sup>, al mismo tiempo que introduce procesos de toma de conciencia en relación con el género<sup>71</sup>.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes impresas

- Ackroyd, Judith. «Applied Theatre: an exclusionary discourse?». *Applied Theatre Researcher* 8 (2007): 1443-1726.
- Balme, Christopher. *Introducción a los estudios teatrales*. Santiago: Frontera Sur Ed., 2013.
- Besselink, Teu. «Learning choreography». En *Knowmad Society*. Editado por John Moravec, 89-128. Minneapolis: Education Futures, 2013.
- Celume, Macarena-Paz, Besançon, Maud y Zenasni, Frank. «How a dialogic space can impact children's creativity and mood valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample». *Thinking Skills and Creativity* 33 (2019): 100576.
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE, 2006.
- Crabtree, Robin D., Sapp, David Alan y Licona, Adela C. *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009.
- Dauids, Tine y Willemse, Karin. «Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation - An introduction». *Women's studies international Forum* 43 (2014): 1-4.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: CA, Sage, 2011.
- Edmiston, Brian. *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: engaging students across the curriculum*. New York: Routledge, 2014.
- Fernández, Celia B. *Estudios de performance. Performatividad en las artes escénicas*. Madrid: Omm Press, 2014.
- Firth, Rhiannon y Robinson, Andrew. «For a revival of feminist consciousness-raising: horizontal transformation of epistemologies and transgression of neoliberal TimeSpace». *Gender and Education* 28, n.º 3 (2016): 343-358.
- Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2007.
- Jackson Anthony y Vine, Chris. *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. London: Routledge, 2013.

<sup>68</sup> Eva Vass y Gabriella Deszpot, «Introducing experience-centred approaches in music teacher education-Opportunities for pedagogic metamorphosis», *Thinking Skills and Creativity* 23 (2017): 1-17, doi:10.1016/j.tsc.2016.11.003.

<sup>69</sup> Hala Mreiwed, Mindy R. Carter y Abigail Shabtay, «Building classroom community through drama education», *NJ* 41, n.º 1 (2017): 44-57, doi:10.1080/14452294.2017.1329680.

<sup>70</sup> Lin, «A third space for dialogues on creative pedagogy: Where hybridity becomes possible», 43-56; Lehtonen et al., «Promoting creativity in teaching drama», 558-566.

<sup>71</sup> Sales Oliveira, Monteiro y Pinto Ferreira, «Gender consciousness through applied theatre», 77-92.

- Landy, Robert J y Montgomery, David T. *Theatre for change: education, social action and therapy*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- M. Carmen Solano Ruiz, González, José Siles, Noreña Peña, Ana Lucia, Fernández Molina, Miguel Ángel, Pazos Moreno, José Manuel, Peña Rodríguez, Antonio, Domenech, Nuria, Andina Díaz, Elena, «La utilización de la Dramatización y el photovoice ante la violencia de género. Una simbiosis para la pedagogía de los cuidados». En *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2019-20, Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Convocatoria 2019-20. Coordinado por Rosabel Roig-Vila, 1379-1386. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 2020.
- Motos, Tomás y Ferrandis, Domingo. *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro, 2015.
- Munday, Caitlin, Anderson, Michael, Gibson, Robin y Martin, Andrew J. «Drama in schools. Agency, community and the classroom». En *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts*. Editado por Michael Finneran y Kelly Freebody, 75-88. New York: Routledge, 2016.
- Nicholson, Helen. *Applied drama: the gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Sánchez, María Cruz. «Informática y análisis cualitativo». En *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. Coordinado por Miguel A. Verdugo, Manuela Crespo, Marta Badía y Benito Arias, 127-177. Salamanca: INICO, 2008.
- Simons, Helen. *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata, 2009.
- Stahl, Sooz. «Acting out to call in: Practicing theatre of the oppressed with high school students». *The Educational Forum* Vol. 82, n.º 3 (2018): 369-373.
- Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.
- Toivanen, Tapio, Salomaa, Riika L. y Halkilahti, Laura. «Does classroom drama support creative learning? - Viewpoints on the relationship between drama teaching and group creativity». *The Journal for Drama in Education* 32, n.º 1 (2016): 39-56.
- Trinidad, Antonio, Carrero, Virginia y Soriano, Rosa María. *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.

### Fuentes electrónicas

- Alonso, Alba y Lombardo, Emanuela. «Gender Equality and De-Democratization Processes: The Case of Spain». *Politics and Governance* 6, n.º 3 (2018): 78-89. doi: <https://doi.org/10.17645/pag.v6i3.1419>
- Amorós, Celia. «Notas para una teoría nominalista del patriarcado». *Asparkia. Investigación Feminista*, n.º1 (1992): 41-58. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/412>
- Bateman, Tish y Coetzee, Marié-Heleen. «Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies». *Youth Theatre Journal* 32, n.º 2 (2018): 124-137. doi: <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1529470>
- Beth Gonzalez, Jo. «Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness». *Youth Theatre Journal* 32, n.º 1 (2018): 30-44. doi: <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445051>
- Cahill, Helen, Coffey, Julia y Smith, Kylie. «Exploring embodied methodologies for transformative practice in early childhood and youth». *Journal of Pedagogy* Vol.7, n.º.1 (2016): 79-92. doi: <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0005>
- Cahill, Helen y Dadvand, Babak. «Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence». *Gender and Education* 33, n.º 2 (2021): 252-266. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- Curnow, Joe. «Fight the power: Situated learning and conscientisation in a gendered community of practice», *Gender and Education* 25, n.º 7 (2013): 834-850. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.845649>

- De la Osa Escudero, Zoraida, Andrés Gómez, Soledad y Pascual Gómez, Isabel. «Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes». *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3 (2013): 265-275. doi: <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.49>
- De Miguel, Ana. «La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación». *Isegoría* 38 (2008): 129-137. doi: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.407>
- Díaz-Aguado, María José, Martínez Arias, Rosario, Martín Babarro, Javier y Falcón, Laia. *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Madrid: Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad, 2020. <https://bit.ly/30BanmP>
- Gallagher, Kathleen y Rodricks, Dirk J. «Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times». *Youth Theatre Journal* 31, n.º 2 (2017): 114-128. doi: <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625>
- Gallagher, Kathleen y Sahni, Urvashi. «Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice». *Gender and Education* 31, n.º 5 (2019): 631-642. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652>
- Galtung, Johan. «Tipologías de la violencia (Contribución específica de la Irenología al estudio de las causas de la violencia)». *Anales de la Universidad de Alicante. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, n.º1 (1982): 531-570. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/92149>
- García Gómez, Teresa y Vicente Hernando, César de. «El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo». *Educación XX1* 23, n.º 1 (2020): 437-458. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
- Giambrone, Antonino. «Dramatic Encounters: Drama pedagogy and conflict in social justice teaching». Conferencia, PhD Dissertation, University of Toronto, 2016.
- Hämäläinen, Raija y Vähäsantanen, Katja. «Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning». *Educational Research Review* 6, 3 (2011): 169-184. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>
- Helen Cahill y Babak Dadvand, «Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence», *Gender and Education* 33 (2021): 252-266. doi: 10.1080/09540253.2020.1722070
- Lehtonen, Anna, Kaasinen, Miia, Karjalainen-Väkevä, Mirja y Toivanen, Tapio. «Promoting creativity in teaching drama». *Procedia-social and behavioral sciences* 217 (2016): 558-566. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046>
- Lin, Ys. «A third space for dialogues on creative pedagogy: Where hybridity becomes possible». *Thinking Skills and Creativity* 13 (2014): 43-56. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.03.001>
- Lindberg, Malin, Forsberg, Lena y Karlberg, Helena. «Gendered social innovation – a theoretical lens for analysing structural transformation in organisations and society». *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation* 3, n.º 6 (2015): 472-483. doi: <https://doi.org/10.1504/IJSEI.2015.073540>
- Lund, Anna. «Staging gender: the articulation of tacit gender dimensions in drama classes in a Swedish context». *Gender and Education* 25, n.º 7 (2013): 907-922. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.860430>
- Markovich, Dalya Y. y Rapoport, Tamar. «Creating art, creating identity: Under-privileged pupils in art education challenge critical pedagogy practices». *International Journal of Education through Art* 9, n.º 1 (2013): 7-22. doi: [https://doi.org/10.1386/eta.9.1.7\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.9.1.7_1)
- Motos, Tomás, Alfonso-Benlliure, Vicente, y Fields, Dona L. «The impact of theatrical experiences on young adults in Spain». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 24, n.º 2 (2018): 192-200. Ddoi: <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>

- Mreiwed, Hala, Carter, Mindy R. y Shabtay, Abigail. «Building classroom community through drama education». *NJ* 41, n.º 1 (2017): 44-57. doi: <https://doi:10.1080/14452294.2017.1329680>
- Pastor Bravo, María del Mar, Ballesteros Meseguer, Carmen, Seva Llor, Anna M. y Pina-Roche, Florentina. «Conocimientos, actitudes y prácticas de adolescentes españoles sobre la violencia de pareja». *iQual. Revista de Género e Igualdad* 1 (2018): 145-158. doi: <https://doi:10.6018/iQual.301161>
- Prendergast, Monica y Shenfield, Robyn. «From theatre to performance studies: collaborating on curriculum change with secondary level dramatic arts teachers». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 24, n.º 2 (2018): 118-132. doi: <https://doi:10.1080/13569783.2018.1551127>
- Ryan, Gery y Bernard, H. Russell. «Techniques to Identify Themes». *Fields Methods* 15, 1 (2003): 85-109. doi: <https://doi:10.1177/1525822X02239569>
- Sales Oliveira, Catarina, Monteiro, Alcides A. y Pinto Ferreira, Silvia. «Gender consciousness through applied theatre». *Gender consciousness through applied theatre* 1 (2019): 77-92. doi: <https://doi:10.3384/rela.2000-7426.OJS352>
- Sannino, Annalisa y Engeström, Yrjö. «Cultural-historical activity theory». *Cultural-Historical Psychology* 14, n.º 3 (2018): 43-56. doi: <https://doi:10.17759/chp.2018140304>
- Sedano-Solís, Ana S. «El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales». *Artnodes* 23 (2018): 104-113. doi: <https://doi:10.7238/a.v0i23.3260>
- Sloan, Cathy. «Understanding spaces of potentiality in applied theatre». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 23, n.º 4 (2018): 582-597. doi: <https://doi:10.1080/13569783.2018.1508991>
- Taylor, Linda. «Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 24, n.º 3 (2019): 333-351. doi: <https://doi:10.1080/13569783.2019.1619449>
- Vass, Eva y Deszpot, Gabriella. «Introducing experience-centred approaches in music teacher education- Opportunities for pedagogic metamorphosis». *Thinking Skills and Creativity* 23 (2017): 1-17. doi: <https://doi:10.1016/j.tsc.2016.11.003>
- Vigo-Arrazola, María Begoña, Dieste-Gracia, Belén y Daniel García-Goncet. «Formación de profesorado, Investigación y Justicia social». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol. 23, n.º 4 (2019): 88-107. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/77087>
- Villanueva Vargas, Catalina. «Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom». Tesis doctoral, Trinity College Dublin. School of Education, 2019.