

EDUCATION AND PEDAGOGY

ECOSISTEMAS EDUCATIVOS Y CREACIÓN TEATRAL: UN ESTUDIO DE CASO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (FP)

**EDUCATIONAL ECOSYSTEMS AND THEATRICAL CREATION: A CASE STUDY IN THE FIELD OF
VOCATIONAL TRAINING (VET)**

Yasna Pradena–García

Universidad de Valladolid, España

Email: yasnapatricia.pradena@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7687-6592>

Rocío Anguita–Martínez

Universidad de Valladolid, España

Email: rocio.anguita@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2533-8871>

Eduardo Fernández–Rodríguez

Universidad de Valladolid, España

Email: eduardo.fernandez@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8611-2510>



RESUMEN

Las pedagogías teatrales-feministas, las metodologías educativas dialógicas-participativas y el ámbito educativo de Formación Profesional (FP) en la búsqueda de la igualdad de género conforman esta investigación en la que se presenta un estudio de caso realizado sobre el proceso de creación y ensayos de una performance teatral creada por estudiantes de FP para la promoción de la igualdad de género. El objetivo de esta investigación ha sido indagar los procesos de creación y dramatización teatral y sus efectos en términos de aprendizaje creativo del alumnado, implicación en los procesos pedagógicos formales y la conformación de identidades profesionales más igualitarias y con enfoque de género en el campo de la intervención socio-comunitaria. Para esto, realizamos un estudio cualitativo etnográfico con un enfoque basado en el estudio de casos, en el que se han utilizado técnicas como la observación no participante, grabaciones audiovisuales y entrevistas. Los principales hallazgos muestran que la implementación de la performance teatral enriquece la formación profesional de los/las futuras promotoras de la igualdad de género; transforma el aula en un laboratorio creativo y al alumnado en protagonistas de su propio aprendizaje; la creación dramática fomenta en el aula formas dialógicas y horizontales con las que se interpretan e integran pedagógicamente los conocimientos tácitos que el alumnado de FP tiene sobre el género, y los micromachismos ejercidos sobre las mujeres en contextos de socialización juvenil y adolescente.

PALABRAS CLAVE

Teatro Aplicado en Educación, Pedagogías Feministas, Promoción de la Igualdad De Género, Formación Profesional, Estudio de Caso

ABSTRACT

Feminist-theatrical pedagogies, dialogic-participatory educational methodologies and the educational field of Vocational Training (VET) in the search for gender equality make up this research in which we present a case study on the process of creation and rehearsal of a theatrical performance created by VET students for the promotion of gender equality. The aim of this research was to investigate the processes of theatrical creation and dramatisation and their effects in terms of students' creative learning, involvement in formal pedagogical processes and the shaping of more egalitarian and gender-focused professional identities in the field of socio-community intervention. For this, we conducted a qualitative ethnographic study with a case study approach, using techniques such as non-participant observation, audio-visual recordings and interviews. The main findings show that the implementation of theatrical performance enriches the professional training of future promoters of gender equality; it transforms the classroom into a creative laboratory and the students into the protagonists of their own learning; dramatic creation fosters dialogical and horizontal forms in the classroom with which the tacit knowledge that VET students have about gender and the micro-chauvinism exercised on women in contexts of youth and adolescent socialisation are interpreted and integrated pedagogically.

KEY WORDS

Applied Theatre in Education, Feminist Pedagogies, Promotion of Gender Equality, Vocational Training, Case Study.

INTRODUCCIÓN

El planteamiento de este estudio surge a partir de la problemática social de los micromachismos, y la repercusión que puede tener a nivel sociocultural el teatro aplicado en educación. Es por esto que estimamos que estudios sobre la prevención de dicha violencia con los y las jóvenes y adolescentes, son imprescindibles. En este contexto, tomamos el concepto de Teatro Aplicado (TA) (Nicholson, 2005; Sedano-Solís, 2019) que emerge dentro del ámbito de los estudios teatrales como un término para describir diversas actividades que utilizan el teatro como una propuesta orientada a facilitar la expresión creativa de sus participantes en contextos educativos, socioculturales y comunitarios (Fariña, 2021; Massó-Guijarro et al., 2022; Motos y Ferrandis, 2015), con el objetivo de analizar y comprender situaciones de su vida diaria, capacitándoles para el desarrollo de una ciudadanía más igualitaria e inclusiva y permitiéndoles plantear nuevas formas expresivas y reflexivas vinculadas con la interacción entre performers y los diversos públicos (Balme, 2013), sobre todo en lo que concierne al rol de los primeros como facilitadores o mediadores del aprendizaje (Motos Teruel et al., 2013).

Son numerosas las investigaciones que han sistematizado y analizado prácticas teatrales realizadas en ámbitos educativos formales (escuelas, institutos, universidades) dando a conocer las visiones y experiencias contemporáneas del Teatro Aplicado en Educación (TAE) como medio de enseñanza y aprendizaje. En unos casos se destacan la importancia de la colaboración en el proceso creativo y en las dinámicas co-creativas (Chemi y Krogh, 2017) desarrolladas en el marco de laboratorios de investigación teatral. Autores como Drinko (2018) exponen la potencialidad de la improvisación teatral como recurso pedagógico que mejora las habilidades del alumnado conduciéndoles a la mejora de su confianza, el fomento de su creatividad y la conformación de aulas colaborativas basadas en la escucha, el acuerdo y la evitación de enjuiciamiento. Trabajos como los de Cahill (2018) y Freebody y Goodwin (2018) avalan algunos hallazgos respecto de la potencialidad del uso del teatro en procesos de enseñanza y aprendizaje tales como la creación de espacios seguros, la facilitación de aprendizajes complejos, el desarrollo de habilidades y actitudes para la preparación profesional y el desempeño en distintos ámbitos laborales. También han apuntado respecto de su papel en mejorar las praxis educativas haciendo a docentes y estudiantes corresponsables del aprendizaje, ofreciéndoles experiencias pedagógicas colectivas y

corporeizadas que promueven el pensamiento crítico y la exploración en los imaginarios para visualizar las posibilidades de cambios y transformación social (Santos, 2017).

En relación con el papel más concreto asignado a la creatividad para la enseñanza a través de las artes escénicas y teatrales diversos estudios han analizado sus principales elementos constitutivos (Burgoyne, 2018; Lehtonen et al., 2016) tales como estructuras organizativas que faciliten la improvisación a través de la espontaneidad (Frost y Yarrow, 2015), la tolerancia del error (Sawyer, 2019), la aceptación de ideas (Preston, 2016); un ambiente de trabajo apoyado sobre la reflexividad, la confianza y el vínculo grupal (Mreiwed et al., 2017), actividades lúdicas y la empatía (Warren, 2018); la creación de espacios democráticos y dialógicos (Celume et al., 2019), en los que se incorpora las ideas y experiencias del alumnado (Dawson et al., 2011), apoyando la construcción de iniciativas personales y colectivas y mediando en la adquisición y apropiación del conocimiento (Davis et al., 2015).

Por otra parte, la literatura especializada nos aporta significativas alusiones a las posibilidades mostradas por el teatro aplicado para el desarrollo de propuestas conscientizadoras y representaciones escénicas que asuman una mirada crítica que cuestione y contradiga la realidad que nos rodea (Neelands, 2007). Esta asunción del papel del teatro aplicado para favorecer el desarrollo de nuevas miradas que rompan con el modo en que vemos las cosas y nos vinculamos con ellas, parece ser también un tema recurrente en la investigación del TA (O'Connor, 2013).

Con respecto a las posibilidades que ofrece el teatro aplicado para una concientización crítica de género y feminista, en trabajos como los de Prendergast y Shenfield (2019) se habla de la necesidad de incorporar nuevas dinámicas alfabetizadoras capaces de orquestrar (Kollar et al., 2011) entre sí diversos ecosistemas de aprendizaje en los que las y los estudiantes interactúan y habitan, a través de los cuales el patriarcado traslada e impone valores relacionados con un modelo de masculinidad hegemónica. El desarrollo de pedagogías con enfoque feminista (Crabtree et al., 2009) y de experiencias educativas basadas en la incorporación del teatro como herramienta para la promoción de la igualdad de género (Anguita-Martínez et al., 2021; Sales Oliveira et al., 2019) han mostrado la necesidad de incorporar en los programas educativos propuestas de sensibilización personal y colectiva que favorezcan interacciones más igualitarias, disminuyan la violencia de género

y promuevan relaciones sanas y equitativas en el alumnado (Cahill y Dadvand, 2021).

En este sentido, son diversos los estudios que señalan la creciente normalización de la violencia de género trasladando e imponiendo a sus interacciones toda una serie de valores hegemónicos relacionados con el patriarcado (Díaz-Aguado et al., 2021) a través de numerosas prácticas sutiles y cotidianas de dominación masculina, control parental y violencia simbólica o invisible denominadas micromachismos (Bonino, 1995) tanto en la adultez como en la juventud y la adolescencia que atentan contra la autonomía personal de las mujeres y que suelen ser invisibles o, incluso, estar perfectamente legitimadas por el entorno social, tal como lo vemos en los estudios de Román Pérez y Hernández Reyes (2017) y Donoso Vázquez et al. (2018).

El carácter performativo del teatro contemporáneo 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 como señalan Álvarez Domínguez y Martín López (2016), para generar procesos de concienciación, empoderamiento, comunicación e interacción con el entorno educativo y social (Motos et al., 2013). 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 (Stahl, 2018), sino que también hace referencia a la potencialidad que tiene como recurso de transformación individual, colectiva y social (Taylor, 2019).

MÉTODO

El trabajo que presentamos es un estudio cualitativo orientado por un interés de tipo interpretativo-hermenéutico. Siguiendo a Denzin (2018) en los estudios de "teatro etnográfico" y Vigo-Arazola

et al. (2019) en investigación etnográfica en educación adoptamos como modelo un estudio etnográfico que se ha realizado "in situ" con el objetivo de acercarnos hacia formas de descripción densa y crítica del escenario artístico educativo seleccionado, para lo cual hemos utilizado dispositivos y técnicas etnográficas tales como la observación presencial no participante, grabaciones audiovisuales y entrevistas semiestructuradas al alumnado, garantizando así la validez y credibilidad del análisis cualitativo realizado con un enfoque basado en el estudio de casos (Stake, 2005).

Escenario del Estudio

El estudio se centra en una experiencia particular que se pone en marcha durante el primer trimestre del curso académico 2018/19 en el contexto de un Instituto público de Educación Secundaria en Valladolid, Castilla y León. Concretamente en la implementación de una performance teatral para la promoción de la igualdad de género en dos Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional: 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 tres docentes responsables de las asignaturas y el alumnado de Formación Profesional. Por tanto, la implementación de esta experiencia educativa artística teatral se lleva a cabo con los tres grupos conjuntamente, con un total de 45 estudiantes que participan en distintos roles de dicha obra.

La implementación de esta práctica educativa-teatral está compuesta por 12 sesiones en el aula, en las que podemos identificar tres momentos que se articulan entre: la ideación, desarrollo y los ensayos de la performance teatral.



Figura 1. Esquema del proceso: ideación, desarrollo y ensayos de la performance teatral.

Nota. Elaboración propia.

Objetivos de investigación, Preguntas y Categorías

El objetivo de esta investigación ha sido indagar acerca de los procesos de creación y dramatización teatral utilizados en las aulas de Formación Profesional y sus efectos en términos de aprendizaje creativo del alumnado, implicación en los procesos pedagógicos formales y la conformación de identidades profesionales más igualitarias y con enfoque de género en el campo de la intervención sociocomunitaria. Más en concreto, se pretendía:

- Explorar las posibilidades del TAE como una experiencia concientizadora y de promoción de la igualdad de género a través de la

implementación en el aula de procedimientos pedagógicos de expresión artística y estrategias organizativo-metodológicas

- Examinar el papel que juega el TAE para facilitar experiencias de creación colectiva y de apropiación de contenidos con enfoque de género a partir del diseño y ejecución de prácticas dramáticas corporalizadas

Las cuestiones y categorías que han surgido en el campo de estudio de la práctica teatral observada como ecología de aprendizaje y orquestación de la experiencia educativa corresponden, específicamente, al proceso de creación de la performance teatral en el contexto de enseñanza y aprendizaje formal implementado en el aula.

Tabla 1. Preguntas y categorías de investigación de la dimensión Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje

Preguntas de Investigación	Categorías de Análisis	Definición Operativa
¿Qué estrategias organizativo-metodológicas se han implementado para conformar procesos transferenciales y conectivos de aprendizaje con enfoque de género? ¿De qué forma las prácticas teatrales en el aula de Formación Profesional facilitan los aprendizajes a nivel colectivo?	-La pedagogía teatral como coreografía del aprendizaje; implementación de ecosistemas educativos disruptivos.	Metodologías teatrales y experiencias de creatividad colectiva que conforman una coreografía de enseñanza y aprendizajes.
¿Qué metodologías han utilizado las profesoras con el alumnado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos?	-Exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional a través de pedagogías dialógicas.	Pedagogía crítica a través del teatro; pedagogías feministas que analizan las opresiones de género.

Nota. Elaboración propia.

Estas cuestiones y categorías surgen a partir de diseños de investigaciones y marcos de trabajos previos en los que se han postulado algunos contenidos y estrategias que definen procesos de enseñanza y aprendizaje similares como son la pedagogía teatral (García-Huidobro Valdés, 2021; Vieites, 2017); las experiencias de ecologías y coreografías del aprendizaje (Besselink, 2013; Cobo y Moravec, 2011; Martínez Rodríguez y Fernández Rodríguez, 2018); las pedagogías basadas en la creatividad, la improvisación y el aprendizaje colaborativo (Drinko, 2018); las pedagogías críticas y dialógicas a través del teatro (Villanueva Vargas, 2019); la opresión de género,

educación y cuidados (Gallagher y Sahni, 2019) y los conocimientos tácitos de estereotipos de género (De la Osa Escudero et al., 2013).

Instrumentos y Procedimiento de Recogida de Datos

En este estudio se utilizaron instrumentos, procedimientos y técnicas etnográficas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando la profundidad en el análisis de los datos cualitativos, lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas.

Tabla 2. Procedimientos de recogida de datos

Procedimientos	Instrumentos	Datos	Codificación
Observación presencial (no participante de 12 sesiones en el aula de FP en las que se crea la performance teatral.	Registro Cuaderno de Campo	Comentarios Profesora 1, Profesora 2.	SCL / CP1 / CP2 / fecha
		Comentarios Estudiantes (mujer-hombre)	SCL/CE/ m-h
	Apuntes de las observaciones del equipo de investigación registrado en el cuaderno de campo	SCL / RCC / fecha	
	Registro Audiovisual	Captura de pantalla (imagen) del registro audiovisual	SCL / RA / fecha
Realización de 8 entrevistas individuales al alumnado de FP durante el proceso de creación de la obra.	Entrevistas	Comentarios Pre-representaciones (mujer/hombre)	EEFP / CPre / m1, h2, m3...

Nota. Elaboración propia

El análisis de datos, lo hemos centrado en la revisión del cuaderno de campo, entrevistas y grabaciones de las 12 sesiones en el aula del proceso creativo de la performance teatral. Este conjunto de registros ha sido organizado por medio del CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) NVivo 12 Plus, con el objetivo de facilitar la visualización del contenido de los registros, su transcripción, codificación y análisis. Las transcripciones de datos verbales corresponden a los comentarios que han realizado los y las estudiantes y las docentes durante este proceso.

Consideraciones Éticas

Para realizar este estudio, contamos con el permiso, la confidencialidad y el anonimato de todas las personas e instituciones participantes en esta investigación. Para el acceso al centro de educación secundaria solicitamos autorización 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 a la inspección educativa. Una vez cumplidos estos trámites, negociamos el acceso y las condiciones de la investigación con los tres grupos de estudiantes y las tres profesoras en una sesión presencial firmando de forma individual el consentimiento informado de participación para todo el proceso de investigación.

RESULTADOS

Los principales hallazgos de la investigación corresponden una serie de estrategias pedagógicas vinculadas con las categorías emergentes: 1) La pedagogía teatral como coreografía del aprendizaje: implementación de ecosistemas educativos disruptivos. 2) La exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional a través de pedagogías dialógicas.

La Pedagogía Teatral Como Coreografía Del Aprendizaje: Implementación de Ecosistemas Educativos Disruptivos Metodologías Pedagógicas Teatrales en el Ámbito Educativo

Se implementan metodologías pedagógicas participativas en las que además de los procesos transferenciales y de reflexión, se añaden procesos experimentales y de búsqueda como los juegos teatrales en los que el alumnado trabaja la lectura dramatizada, la declamación y la corporización de las emociones analizadas por Vieites (2017) como "una matriz metodológica, de los recursos, técnicas o procedimientos que son propios de la educación teatral" (p. 1526) y que, en este caso, aparecen a lo largo del proceso creativo para representar situaciones de micromachismos.



Figura 2 y 3. Ejercicios de improvisación con lectura dramatizada y corporización de micromachismos
Nota. Figuras elaboración propia codificada (SCL / RA_4 y 24oct)

Estas acciones convierten las sesiones en un laboratorio en el que indagan y analizan diversas posibilidades de comunicación a través de la exploración textual y las diversas formas de dramatización. En la siguiente viñeta, vemos algunas frases que han surgido en la identificación de los micromachismos y que se trabajan a través de la lectura dramatizada y la declamación:

"pórtate como una señorita", "tápate un poco el escote", "tan fuerte como superman", "mi

abuela mi dice que cuándo me hecho novio", "¿qué pasa si no quiero tener hijos?", "vamos María, hazme el café que me voy a trabajar", "perdona, la cerveza es para mi", "¿qué te pasa? ¿tienes miedo nenaza?", "¿a dónde vas tan solita por la noche?", "sonríe preciosa que estás muy seria", "no lleva sujetador, es una guarra", "depílate guarra", "joder se te va a pasar el puto arroz" (SCL / CE_h/m_4oct)

A partir de esta exploración textual e incorporación de las emociones en la

declamación, observamos que a lo largo de todo el proceso creativo teatral las docentes sugieren al alumnado poner atención y ser conscientes de las emociones. Estas sugerencias, se realizan en dos sentidos: a nivel de creación actoral, y en relación con el ambiente educativo en el que se está trabajando.

A nivel de creación actoral observamos situaciones de búsqueda de las emociones y su implicación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Mientras tanto, la profesora_1 sugiere algunas ideas para trabajar la forma de decir los textos con mayor credibilidad y matices en las emociones. Dice: “trabajar el enfado en el tono de voz como en el gesto. ¿Nunca te has enfadado? Enfádate, piensa en algo que te enfada” (comenta a una estudiante) (SCL / RCC_4oct)

En este caso, la profesora fomenta la búsqueda a través de la “memoria emotiva”, que es una técnica teatral que utilizan actores y actrices para llegar a una emoción por medio del recuerdo de una experiencia vivida y hacer de esta un hecho real.

“estoy sacando una parte de mí y realmente es como sacar algo personal que todas vivimos día a día intentar transformarlo y darle ese toque artístico” (EEFP / CPre / m2)

En relación con el ambiente educativo en el que se está trabajando, analizamos los comportamientos grupales e interacción con el ambiente educativo global. En este sentido, las profesoras intentan estimular una actitud adecuada frente al trabajo que implica una disposición corporal y emocional.

“[...] quizás la mayoría de las veces me he subido arriba por lo que estamos haciendo, he llegado al punto de emoción de alguna manera o de transmitir una energía distinta que no la había encontrado en ningún otro momento en el Instituto. A lo mejor todos y todas nos hemos focalizado en lo que estamos haciendo realmente y eso se está transmitiendo de verdad [...]” (EEFP / CPre / h3)

Para lograr un estado adecuado de concentración a nivel individual y grupal, las profesoras implementan algunas estrategias con el objetivo de propiciar el aprendizaje y los procesos creativos:

Apagan las luces, la profesora empieza a dirigir el ejercicio y pide al grupo que respiren por la

nariz y expulsen el aire por la boca. Explica detalladamente este proceso y enfatiza que la mejor forma de respiración se debe hacer llevando el aire hacia la zona abdominal para lograr la relajación. La realización de este ejercicio logra un silencio absoluto en el salón (SCL / RCC_25oct)

Las Emociones y el Cuerpo Como Soportes Transferenciales

En este sentido, observamos el cuerpo y la voz como soportes creativos de la acción y la transmisión de emociones. Al respecto, Fariña (2021) dice que los ejercicios de creatividad con el cuerpo y la voz permiten “desarrollar la conciencia corporal” y vocal potenciando las habilidades y destrezas expresivas. En la siguiente viñeta vemos la importancia que otorga la profesora al cuerpo y la capacidad expresiva del alumnado:

(La profesora_1) Se ubica al frente y dice: “el cuerpo en ese momento es el recurso que tenéis para gritar ¡esta es la sociedad que tenemos! y no lo vais a gritar lo vais a hacer con una posición corporal y con un objeto que os apoya un poco” (el espejo). “Mi posición, mi cuerpo, mi expresión tiene que convertirse en una voz” (SCL / RCC_24oct)

Es importante valorar que la utilización del cuerpo y la voz como recursos para expresar la denuncia de los micromachismos frente a un público, es un desafío para el alumnado que lo realiza, tal como lo comenta una estudiante:

“llegué al rol por lo que me quedaba porque realmente no me siento cómoda en un escenario, tampoco saliendo en público [...]. Es cierto que en un primer momento no quería hacer nada, pero por lo que me cuesta [...] Entonces, bueno, el rol en el que más cómoda me sentía era poner una voz y poder decir una frase que yo misma he creado [...]: “Me esforzaba en arreglarme hasta que me di cuenta de que no estaba rota” (EEFP / CPre / m7)

Asimismo, el cuerpo es el instrumento con el que se visibilizan las violencias ejercidas contra la mujer y la supremacía del patriarcado, por lo que es clave analizarlo desde una perspectiva estética crítica que lo observe como un símbolo de estas desigualdades, como se refleja a continuación en que observamos imágenes de cuerpos de mujeres jóvenes abatidos y hombres en posición de superioridad.



Figura 4 y 5. Ensayos de la performance teatral

Nota. Figuras elaboración propia codificada (SCL / RA_24 y 25oct)

La consideración del cuerpo en el aula y del curriculum concebidos como ámbitos de análisis en los que se resignifican las cuestiones relacionadas con la cultura, la identidad y el poder, pueden promover procesos educativos disruptivos que incorporen miradas críticas respecto de la creación artística, en este caso, en torno a la revisión del canon occidental, estereotipos de género, el androcentrismo en la generación del conocimiento moderno/colonial y patriarcal. En este sentido, favorecer interacciones más igualitarias y procesos educativos-estéticos, desde una pedagogía feminista, que como definen Crabtree et al. (2009) es un conjunto de estrategias, enfoques epistemológicos y prácticas en el aula basadas en la teoría feminista, puede ayudar a trasladar esa mirada crítica hacia la realidad de violencia contra las mujeres.

“en mi rol me siento bien porque pienso que es un papel muy importante el del señalar a las personas. Es decir, este problema es algo que nos

incumbe a todos y de una manera como para que se reflejen en el espejo y que sean conscientes de que es un problema público y que está en manos de todo el mundo y que todo el mundo podemos cambiarlo, este problema tan grave que es el machismo y el patriarcado.” (EEFP / CPre / h6)

La improvisación como estrategia de búsqueda narrativa y definición de roles

Las dinámicas de improvisación se utilizan como estrategias la “búsqueda libre”, es decir, sin una consigna específica, sino que a partir de canciones que propone el alumnado o imágenes pictóricas. Sin embargo, estos momentos de exploración grupal son pautados, según Drinko (2018) por tres principios de improvisación: “escuchar, estar de acuerdo, no juzgar”, lo que permite que a partir de la música y el baile se cree un ambiente idóneo para que el grupo pueda materializar las escenas y la definición de roles en la obra por medio de la creación narrativa colectiva.



Figura 6 y 7. Ejercicio de improvisación con música e imágenes pictóricas

Nota. Figuras elaboración propia codificada (SCL / RA_11 y 18oct)

Desde otra perspectiva estética-crítica, es importante considerar, que las canciones que se utilizan en estas improvisaciones son seleccionadas teniendo en cuenta su vinculación con temáticas de género, por una parte, reivindicativas de la autonomía femenina, y, por otra parte, desde una visión masculina de la mujer como objeto sexualizado:

[...] La canción que elige es una sugerida por las estudiantes. Lola Índigo (Ya no quiero ná). El grupo mira el vídeo, todas muy entretenidas. Las profesoras invitan al grupo a bailar. Las estudiantes se animan y comienzan a bailar entre ellas, disfrutando como en una fiesta, hacen una coreografía similar a la del vídeo [...] Juegan,

se motivan, prueban otras canciones como “Gasolina” de Daddy Yankee, “Baila Morena” de Héctor y Tito (SCL / RCC_11oct)

A partir de estos ejercicios de búsqueda e improvisación con música, vemos que se van incorporando nuevas narrativas. Es así, como surge la propuesta de una estudiante de incorporar el vídeo de una canción al finalizar la obra:

(profesora_1) “Vamos a ver un vídeo (RAYDEN, Caza de Pañuelos) que ha enviado María”, (una estudiante) [...] comentan brevemente sobre las mujeres que aparecen en el vídeo que algunas son artistas reconocidas y referentes en la lucha por la igualdad de las mujeres. También analizan brevemente la expresión de las emociones de cada mujer en el vídeo, observan el vestuario y así van surgiendo otras apreciaciones relacionadas con lo estético a través de comentarios espontáneos [...] (SCL / RCC_18oct)

Asimismo, en las improvisaciones que se realizan para la búsqueda narrativa y definición de roles surgen debates sobre cómo representar los micromachismos, tal como lo vemos en la siguiente viñeta:

Un chico que está en otra escena le sugiere al compañero de la escena del móvil que haga un gesto más agresivo o chulo. Y otra compañera que está en el público comenta: “yo creo que está bien para que se vean las cosas que son más sutiles, no todo tiene que ser chulesco, hay cosas mucho más sutiles que no se detectan (SCL / RCC_18oct)

Este es un ejemplo de cómo se percibe desde un enfoque de género la gestión de la visualidad de la trama a través de la corporización de las violencias machistas. En primer lugar, el estudiante quiere “hacer ver” la acción mediante una posición ostentosa basada en lo “chulesco” y la agresividad explícita. Y, en segundo lugar, la estudiante que representa en su comentario lo que describe Bonino (1995) como micromachismos: violencias disimuladas o “sutiles” que no se ven o no se detectan. En este sentido, queremos puntualizar dos cuestiones: por una parte, la necesidad de trabajo preventivo frente a estas acciones de micromachismos que van conformando “sutilmente” el ciclo de violencia de género; por otra parte, respecto de la propuesta de añadir aún más agresividad a la escena, podemos corroborar que, según los estudios de Román Pérez y Hernández Reyes (2017) y Donoso Vázquez et al. (2018), existen en la juventud umbrales altos de tolerancia hacia la violencia cognitiva y culturalmente interiorizados.

Recursos Espaciales e Incorporación de Elementos Narrativos

La transformación del espacio educativo cotidiano o el uso de otros espacios fuera del aula convencional pueden influir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, también en el desarrollo e implementación de la performance teatral. A continuación, ofrecemos un ejemplo de la realización de la misma escena, pero una en el aula convencional y otra en el salón de actos del instituto.

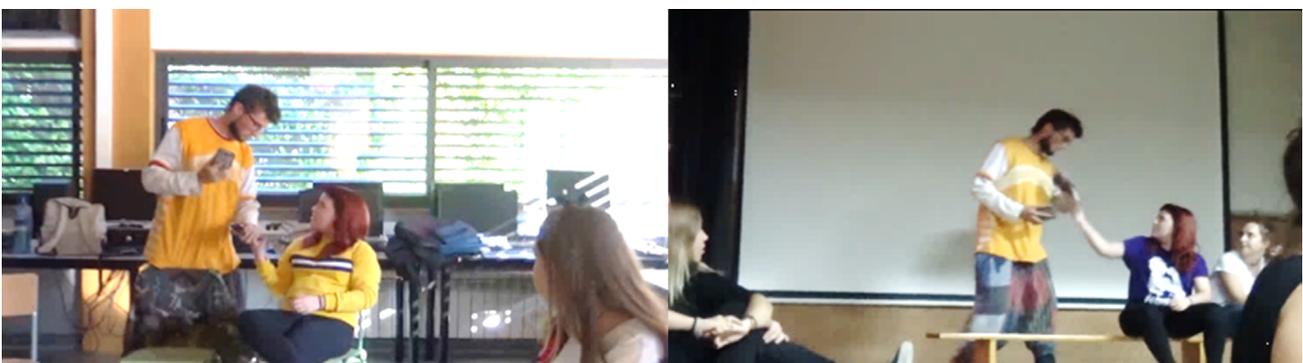


Figura 8 y 9. Ejercicio de improvisación para las escenas de micromachismos

Nota. Figuras elaboración propia codificada (SCL / RA_17oct)

Al respecto, es interesante analizar que el aula habitual y el salón de actos se resignifican hacia una dimensión espacio-ambiente más holística y estética, tal y como afirma Santos (2017) “el espacio estético es móvil, sigue con la acción y no se incrusta en el espacio físico” (p.121). Esta experiencia rompe tanto con las “convenciones” del aula, como con las teatrales utilizando los

espacios de distintas maneras para convertirlos en laboratorios educativos creativos.

Referente a los elementos narrativos visuales se incorporan dos objetos concretos que cumplen una función narrativa simbólica como la manzana y el espejo, tal como vemos en las figuras 10 y 11.



Figuras 10 y 11. Ensayos de la obra: grupo de chicas mordiendo una manzana e incorporación de espejos como símbolo del reflejo de la sociedad

Nota. Figuras elaboración propia codificada (SCL / RA_10 y 17oct)

El acto de “morder la manzana” es una acción que simbólicamente representa la autonomía y complicidad femenina. El ensayo de esta escena detona una serie de comentarios que interpelan las relaciones entre las mujeres, creando un momento de reflexión crítica frente a estos vínculos e incorporando conceptos que surgen en el grupo de estudiantes y que provienen de la teoría feminista como es la sororidad. Por otra parte, el espejo representa el reflejo de la realidad y cumple la función de interpelar al público como representante de una sociedad que observa de forma pasiva las situaciones de micromachismos. Este elemento es representado con vestuario negro, una actitud corporal y rictus neutro.

“Yo no he actuado, solo de pequeña [...] Entonces me llamó la atención estar frente al público, callada en silencio con cara seria, intentando transmitir algo sin decir nada.” (EEFP / CPre / m1)

Mediación Pedagógica Teatral Para la Promoción de la Igualdad de Género

La propuesta pedagógica teatral de este proyecto consiste en la realización de diversas dinámicas y juegos exploratorios que provienen del teatro en las que se articulan elementos educativos-curriculares vinculados con las temáticas de género y la incorporación de recursos narrativos, estéticos, espaciales, corporales y emocionales. Pero siempre orientada por principios de andamiaje y control de la actividad para crear espacios seguros, facilitar los aprendizajes complejos, el desarrollo de habilidades y actitudes, como vemos en el trabajo de Motos et al. (2019) sobre el impacto de las experiencias teatrales en la juventud. En este sentido, el espacio de trabajo se convierte en un contexto de mediación de la acción performativa a través de la experimentación y el vínculo del alumnado con su perfil profesional

“para mí estos temas siempre han sido fundamentales [...] una cosa que lo he tenido y lo he visto en muchos ambientes de mi vida y de otras personas, y yo siempre he tenido una lucha interna intentando exteriorizarlo en algún momento y hacer algo tanto por mi nivel profesional y por mi interés por cambiar estas cosas” [...] (EEFP / CPre / 5m)

Las mediaciones pedagógicas, en las que el grupo clase se convierte en “interlocutor significativo” para la mejora/transformación de la obra en su ejecución performativa, dejan ver cómo el propio proceso educativo transita hacia modelos pedagógicos basados en la idea de transferencia de saberes (en la temática de género y teatral), en la apuesta por la experimentación y de generar estrategias de búsqueda en el marco general de un aprendizaje de tipo experiencial

“Al principio todo lo que fuimos haciendo sí que está registrado, apuntado porque pienso que es bastante importante. Ahora con las actuaciones que estamos haciendo no tengo nada porque como realmente lo hacemos una y otra vez se te queda todo y es lo importante.” (EEFP / CPre / h3)

Por otra parte, esta propuesta educativa-teatral cumple una triple función: simbólica (significar/transcender); función epistémica (dar información); función estética (sensaciones vinculadas al placer/displacer). Son todas estas mediaciones pedagógicas implementadas a través de diversos elementos teatrales que permiten desarrollar opciones que amplían y mejoran las prácticas pedagógicas y las estrategias de aprendizaje en el ámbito de la Formación Profesional con enfoque de género. Estas funciones se ponen en marcha a través de las estrategias pedagógicas que vemos en la Figura 12.

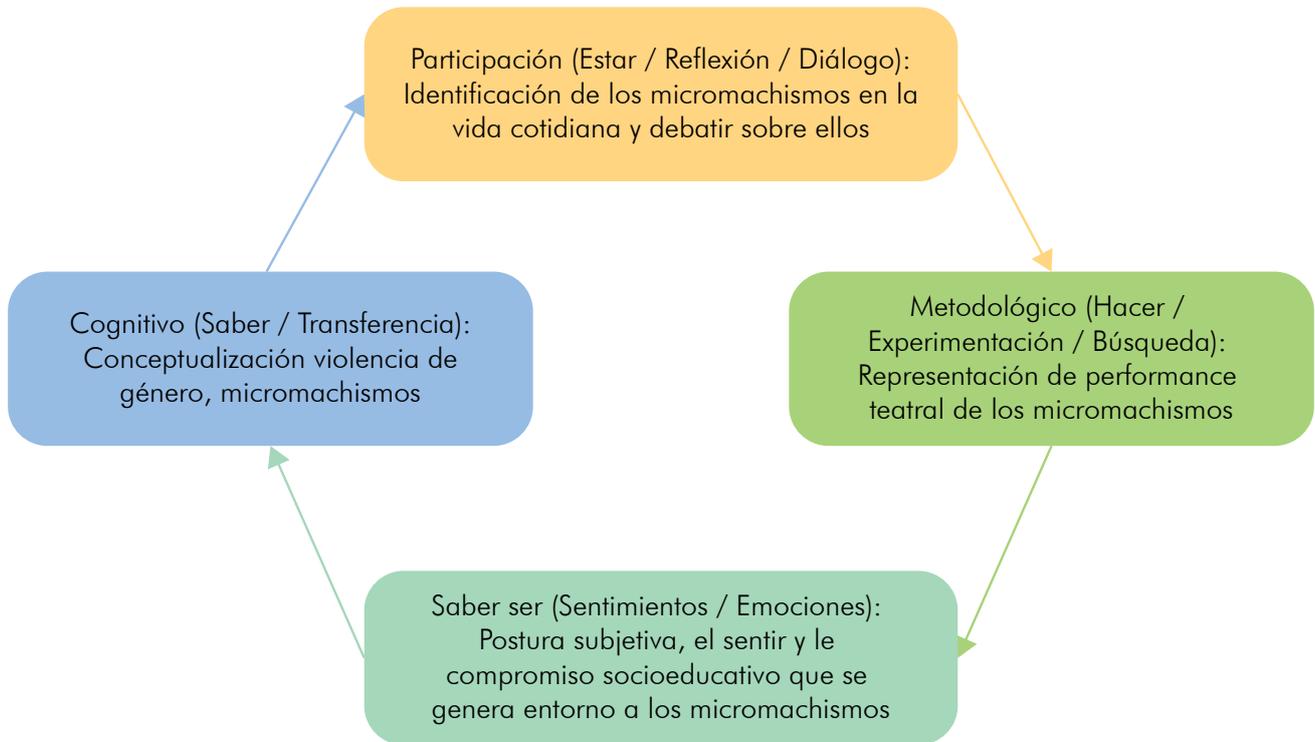


Figura 12. Estrategias metodológicas en el proyecto educativo

Nota: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados descritos en el apartado anterior señalan, a nuestro juicio, la importancia de introducir perspectivas de trabajo educativo basadas en las ecologías del aprendizaje (Cobo y Moravec, 2011; Martínez Rodríguez y Fernández Rodríguez, 2018). En este sentido, el estudio realizado nos ha permitido extraer algunas lecciones respecto de la orquestación de comunidades de aprendizaje en contextos de educación formal y qué perfiles han de ser desarrollados para convertir las prácticas curriculares en laboratorios de innovación social y ciudadana con perspectiva de género (Sales Oliveira et al., 2019).

El teatro aplicado en educación con enfoque de Género, es útil en la tarea de provocar situaciones de toma de conciencia a la hora de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que el alumnado observa en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas (Cahill y Dadvand, 2021). En este sentido, el uso de estrategias dramáticas, así como el desarrollo de procesos de indagación crítica durante la creación de la performance teatral, nos ha permitido comprobar que el alumnado ha profundizado en su comprensión de constructos relacionados con el género a la vez que han desarrollado 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 (Gallagher y Sahni, 2019).

Igualmente, constatamos el papel que juega el TAE en el impulso y consolidación de comunidades de aprendizaje en el aula. En la línea de lo que sostienen trabajos como los de Mreiwed et al. (2017) se trata de procesos que cohesionan al grupo en tres dimensiones: a) generando un sentido de pertenencia, por el uso de creaciones dramático-teatrales culturalmente relevantes que parten de experiencias reales y auténticas vividas por el alumnado en relación con la violencia de género (Cahill et al., 2016); b) proporcionando un sentimiento de confianza, incorporando al currículo de formación profesional narrativas artísticas y metodologías basadas en el conocimiento corporalizado (Munro, 2018); y c) ofreciendo experiencias de seguridad en los procesos de adquisición de competencias profesionales, a través de la experimentación teatral en contextos laborales propios de los de FP mediante la performatividad (Falter, 2016) y el abordaje enactivo (Mathewson Mitchell y Reid, 2017). Asimismo, identificamos cómo en la incorporación al aula de metodologías de arte corporalizado priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal (Sloan, 2018).

También queremos destacar la oportunidad que supone incorporar espacios de trabajo horizontales, dialógicos y reflexivos en la enseñanza a través de la dramatización teatral analizados ya en trabajos como los de Vass y Deszpot (2017) y que han beneficiado finalmente los procesos de desarrollo de la práctica artística presentada,

al negociar pautas de acción colectiva que la mejoran a nivel educativo, a través del aprendizaje creativo, al mismo tiempo que introduce procesos de toma de conciencia en relación con el género.

Ya para concluir, el trabajo de investigación que hemos desarrollado se planteaba inicialmente indagar acerca de las potencialidades de incorporar propuestas basadas en el teatro aplicado con perspectiva de género y/o feminista para trabajar con jóvenes sobre las situaciones de micromachismo que experimentan en sus vidas cotidianas, especialmente en los contextos de ocio. La violencia de género entre jóvenes, hoy, no deja de ser un síntoma de los efectos que sobre mujeres y hombres tiene la masculinidad hegemónica patriarcal, y por tanto es importante establecer procesos pedagógicos con dicho colectivo que les permita reconocer y visibilizar dichas situaciones, procurar herramientas de análisis sobre las mismas y, sobre todo, buscar acciones colectivas capaces de conformar otros imaginarios y formas de socialización horizontal.

En este sentido, los resultados extraídos de la investigación apuntan a generar proyectos y programas educativos que faciliten el reconocimiento de las microviolencias cotidianas que las mujeres sufren en el marco de la cultura patriarcal, reconocimiento y toma de conciencia personal y grupal en torno a la necesidad de generar otras pautas relacionales entre hombres y mujeres.

Pero al mismo tiempo, hemos podido valorar de forma positiva cómo los procesos de creación dramática y narrativa, experimental y participativa, de construcción en el aula de formas dialógicas y horizontales con las que indagar e investigar en torno a la dominación masculina en ámbitos aparentemente sutiles como los asociados al micromachismo, han permitido al alumnado de FP fortalecer una formación específica en clave de género y/o feminista en las que apropiarse de conceptos y tópicos, metodologías, lenguajes y recursos de trabajo, capaces de orientar y habilitar espacios para la igualdad y el empoderamiento.

AGRADECIMIENTOS

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 por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo. En la orden EDU/556/2019, (VA241-18).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Domínguez, P., y Martín López, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.459>
- Anguita-Martínez, R., Pradena-García, Y., y Fernández-Rodríguez, E. (2021). La Performance Teatral como Dispositivo Transferencial Crítico de la Violencia Micromachista en Adolescentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 27-42. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.002>
- Balme, C. B. (2013). Introducción a los estudios teatrales. *Apuntes/Frontera Sur*. <https://isbn.cloud/9789568822095/introduccion-a-los-estudios-teatrales>
- Besselink, T. (2013). Learning Choreography. En J. Moravec (Ed.), *Knowmad society* (pp. 89-128). *Education Futures*. <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/150734/KnowmadSociety.pdf>
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Ed.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Paidós.
- Burgoyne, S. (Ed.). (2018). *Creativity in Theatre Theory and Action in Theatre/Drama Education* (Vol. 2). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78928-6>.
- Cahill, H. (2018). Evaluation and the Theory of Change. En K. Freebody, M. Balfour, M. Finneran, y M. Anderson (Eds.), *Applied Theatre: Understanding Change* (pp. 173-186). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78178-5_11
- Cahill, H., Coffey, J., y Smith, K. (2016). Exploring embodied methodologies for transformative practice in early childhood and youth. *Journal of Pedagogy*, 7(1), 79-92. <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0005>
- Cahill, H., y Dadvand, B. (2021). Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, 33(2), 252-266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- Celume, M.-P., Besançon, M., y Zenasni, F. (2019). 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, 100576. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100576>
- Chemi, T., y Krogh, L. (Eds.). (2017). *Co-Creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-119-3>.

- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/AprendizajeInvisible.pdf>
- Crabtree, R. D., Sapp, D. A., y Licona, A. C. (Eds.). (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Johns Hopkins University Press. <https://www.press.jhu.edu/books/title/9822/feminist-pedagogy>
- Davis, S., Ferholt, B., Clemson, H. G., Jansson, S.-M., y Marjanovic-Shane, A. (Eds.). (2015). *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research*. Bloomsbury Publishing. <https://hdl.handle.net/10018/1041041>
- Dawson, K., Cawthon, S. W., y Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313-335. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.589993>
- De la Osa Escudero, Z., Andrés Gómez, S., y Pascual Gómez, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. *Sexismo en las relaciones entre adolescentes*. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275. <https://doi.org/10.3390/ejihpe3030024>
- Denzin, N. K. (2018). Staging Resistance: Theatres of the Oppressed. En *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 375-401). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch16>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J., y Falcón, L. (2021). La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. Ministerio de Igualdad. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7357_d_Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf
- Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., y Vilà Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21(1), 109-133. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20180>
- Drinko, C. D. (2018). The Improv Paradigm: Three Principles that Spur Creativity in the Classroom. En S. Burgoyne (Ed.), *Creativity in Theatre: Theory and Action in Theatre/Drama Education* (pp. 35-48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78928-6_3
- Falter, M. M. (2016). Threatening the patriarchy: teaching as performance. *Gender and Education*, 28(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103838>
- Fariña, L. D. C. (2021). *Teatro Aplicado en Educación*. Ediciones Universidad Católica de Chile. https://www.libreriacasatomada.com/libro/teatro-aplicado-en-educacion_66168
- Freebody, K., y Goodwin, S. (2018). Critical Perspectives on Applied Theatre for Social Change: Defamiliarising Key Words in the Field. En K. Freebody, M. Balfour, M. Finneran, y M. Anderson (Eds.), *Applied Theatre: Understanding Change* (pp. 63-75). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78178-5_5
- Frost, A., y Yarrow, R. (2015). *Improvisation in Drama, Theatre and Performance: History, Practice, Theory*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/us/improvisation-in-drama-theatre-and-performance-9781137348111>
- Gallagher, K., y Sahni, U. (2019). Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice. *Gender and Education*, 31(5), 631-642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652>
- García-Huidobro Valdés, V. (2021). Teatro Aplicado y Pedagogía Teatral. En L. d. Canto Fariña, V. García-Huidobro Valdés, A. Sedano Solís, y Compañía la Balanza: Teatro y Educación (Eds.), *Teatro Aplicado en Educación* (pp. 57-112). Universidad Católica de Chile.
- Kollar, I., Hämäläinen, R., Evans, M. A., De Wever, B., y Perrotta, C. (2011). Orchestrating CSCL-more than a metaphor? En H. Spada, G. Stahl, N. Miyake, y N. Law (Eds.), *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: CSCL2011 Conference Proceedings. Volume II — Short Papers y Posters* (pp. 946-947). Hong Kong, China: International Society of the Learning Sciences. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8531707>
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., y Toivanen, T. (2016). Promoting Creativity in Teaching Drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 558-566. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046>
- Martínez Rodríguez, J. B., y Fernández Rodríguez, E. (2018). *Ecologías del Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Editorial Morata.
- Massó-Guijarro, B., Massó-Guijarro, E., y Pérez-García, P. (2022). Caminos de reconocimiento y emancipación en una experiencia teatral con personas sin hogar. *Artseduca*(32), 223-238. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6042>
- Mathewson Mitchell, D., y Reid, J.-A. (2017). (Re) turning to practice in teacher education: Embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching*, 23(1), 42-58. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203775>

- Motos, T., y Ferrandis, D. (2015). Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia. Octaedro.
- Motos Teruel, T., Navarro, A., Ferrandis, S., y Stronks, D. (2013). Otros escenarios para el Teatro. Ciudad Real: Ñaque.
- Mreiwed, H., Carter, M. R., y Shabtay, A. (2017). Building classroom community through drama education. *NJ: Drama Australia Journal*, 41(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/14452294.2017.1329680>
- Munro, M. (2018). Principles for embodied learning approaches. *SATJ: South African Theatre Journal*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/10137548.2017.1404435>
- Neelands, J. (2007). Taming the political: The struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3), 305-317. <https://doi.org/10.1080/13569780701560388>
- Nicholson, H. (2005). Applied drama: the gift of theatre. Palgrave Macmillan.
- O'Connor, P. (2013). Drama as critical pedagogy: Re-imagining terrorism. En M. Anderson y J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 125-134). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781472553010.ch-009>
- Prendergast, M., y Shenfield, R. (2019). 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(2), 118-132. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1551127>
- Preston, S. (2016). *Applied Theatre: Facilitation: Pedagogies, Practices, Resilience*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/uk/applied-theatre-facilitation-9781472576941>
- Román Pérez, R., y Hernández Reyes, A. (2017). Juventud universitaria, micromachismos y relaciones de noviazgo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29(74), 149-170. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/935>
- Sales Oliveira, C., Monteiro, A. A., y Pinto Ferreira, S. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 77-92. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs352>
- Santos, B. (2017). Teatro del Oprimido Raíces y Alas: Una Teoría de la Praxis. Descontrol. <https://www.txalaparta.eus/es/libros/teatro-del-oprimido>
- Sawyer, K. (2019). *The Creative Classroom: Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/the-creative-classroom-9780807761212>
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Sloan, C. (2018). Understanding spaces of potentiality in applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(4), 582-597. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1508991>
- Stahl, S. (2018). Acting out to call in: Practicing theatre of the oppressed with high school students. *The Educational Forum*, 82(3), 369-373. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1457123>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, L. (2019). Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1619449>
- Teruel, T. M., Alfonso-Benlliure, V., y Fields, D. L. (2019). The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192-200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>
- Vass, E., y Deszpot, G. (2017). Introducing experience-centred approaches in music teacher education—Opportunities for pedagogic metamorphosis. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.003>
- Vieites, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade*, 42, 1521-1544. <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B., y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social: una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 88-107. <http://hdl.handle.net/11162/194051>
- Villanueva Vargas, M. C. (2019). Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom [Tesis de doctorado, Trinity College Dublin. School of Education]. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>

Ecosistemas Educativos Y Creación Teatral: Un Estudio De Caso En El Ámbito De La Formación Profesional (FP)

En el texto dice	Debe decir	Apartado	Página
(Teruel et al., 2019)	(Motos et al., 2013)	Introducción	4
Para el acceso al centro educativo de educación secundaria	Para el acceso al centro de educación secundaria	Consideraciones Éticas	6
En las dinámicas de improvisación se utiliza como estrategia	Las dinámicas de improvisación se utilizan como estrategias	La improvisación como estrategia de búsqueda narrativa y definición de roles	8
La Exploración de Conocimientos Tácticos de Género Con el Alumnado de Formación Profesional a Través de Pedagogías Dialógicas Mediación Pedagógica Teatral Para la Promoción de la Igualdad de Género	Mediación Pedagógica Teatral Para la Promoción de la Igualdad de Género	Título de apartado	10
(Teruel et al., 2019)	(Motos et al., 2013)	La Exploración de Conocimientos Tácticos de Género Con el Alumnado de Formación Profesional a Través de Pedagogías Dialógicas Mediación Pedagógica Teatral Para la Promoción de la Igualdad de Género	10
Las mediaciones pedagógicas en las que el grupo clase se convierte en “interlocutor significativo” para la mejora/transformación de la obra en su ejecución performativa dejan ver	Las mediaciones pedagógicas, en las que el grupo clase se convierte en “interlocutor significativo” para la mejora/transformación de la obra en su ejecución performativa, dejan ver	En el mismo apartado	10
El teatro aplicado en educación con enfoque de género es útil en la tarea de provocar situaciones de toma de conciencia	El teatro aplicado en educación con enfoque de Género, es útil en la tarea de provocar una toma de conciencia	Discusión y conclusiones	11