

¿Hacia dónde puede ir el Teatro en la Educación?

Tomás Motos Teruel¹

tomas.motos@uv.es

Antoni Navarro Amorós²

navarroantoni@gmail.com

Resumen

La pandemia de la COVID-19 está cambiando nuestra forma de entender el teatro en la educación. Y como toda crisis supone una oportunidad para la innovación y el cambio, en consecuencia, como educadores tenemos la obligación de repensar la didáctica de las enseñanzas artísticas y las metodologías para utilizar las estrategias dramáticas en cualquier nivel educativo. En este artículo intentamos proponer unas reflexiones centradas en nuestra visión subjetiva sin ninguna intención de predicciones, pero con la voluntad de dar respuesta a necesidades que observamos en los ámbitos educativos. Así pues, nos centraremos en los siguientes apartados: tres campos recientes del Teatro Aplicado abiertos a la educación (teatro para la inclusión, teatro y la web social y teatro con perspectiva de género), tres formas teatrales emergentes que tienen una aplicación directa en el currículum (teatro de investigación, teatro verbatim, teatro headphone verbatim) y tres nuevos instrumentos para valorar los productos y procesos del teatro/drama en la educación (método IAN, mesa dialógica y fotovoz). Concluimos que la profesionalidad del docente exige que ha de formarse en la metodología que permita a su alumnado obtener los resultados más eficaces en su anhelo de crecer como personas. Y que se ha de arriesgar y tirar las muletas del modelo didáctico

¹ Universidad de Valencia, España. Profesor titular Depto. Didáctica y Educación Escolar.

² Universidad de Valencia, España. Codirector Máster Teatro Aplicado.

más fácil de llevar a la práctica para él, pero menos efectivo para su alumnado. Y el teatro y las estrategias dramáticas le proporcionan un instrumento muy potente para lograr este fin.

Palabras clave: teatro en la educación - inclusión - web social - perspectiva de género - instrumentos de valoración.

La pandemia de la COVID-19 está cambiando el mundo y la manera de relacionarnos y, por lo tanto, también cómo debemos entender el teatro en la educación. Ante este escenario nos estamos viendo obligados a repensar la educación artística, ¿cómo vamos a enseñar las artes escénicas en los centros de enseñanza formal y no formal?, ¿cómo han de ser los productos artísticos que los profesionales ofrezcan para los públicos infantiles y juveniles?, ¿qué sinergias nuevas se pueden establecer entre el mundo de las artes y la educación?

Centrándonos en la enseñanza de las artes escénicas pensamos que se ha de reformular una pedagogía y una didáctica que respondan a un nuevo paradigma educativo y social, basado en la horizontalidad, en la colaboración, en las técnicas del aprendizaje y el conocimiento (TAC), en la comunicación mediada por el ordenador (síncrona -interacción en tiempo real- o asíncrona -cuando no hay coincidencia temporal-), en la cooperación y en el desarrollo comunitario. En este nuevo tiempo habrá que considerar cuáles serán los contenidos y los enfoques de las enseñanzas de las artes escénicas, puesto que todos los valores de presencialidad, interacción, contacto y proxémica, que las caracterizan, tendrán que ser revisados debido a la aplicación de los protocolos sanitarios en los centros educativos. En segundo lugar, habrá que ir incorporando una nueva metodología basada en el aprendizaje y la comunicación con entornos virtuales de aprendizaje (EVA), aplicaciones y artefactos digitales. Actualmente están muy en boga las conocidas como pedagogías emergentes, por ejemplo: la clase invertida (Peinado, Prendes y Sánchez, (2019); el *art thinking* (Acaso y Megías, 2019), la gamificación (Rodríguez y Campión, 2015; Matera, 2018); el aprendizaje basado en proyectos-ABP- (Markham, Larmer, y Ravitz, 2003); el aprendizaje cooperativo -AC-, etc.). Y contemplamos con agrado como detrás de estas pedagogías activas están latentes diferentes propuestas dramáticas. Para la clase invertida debemos elaborar videotutoriales en los que el dominio de la palabra y la presencia en público son esenciales; para el Art Thinking debemos hacernos preguntas similares a las que se plantean todas las artes performativas como teatro; y que metáfora podría explicar mejor qué son las metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje Cooperativo (AC) que el proceso de montaje de una obra de teatro.

Para pronosticar las tendencias del teatro/drama en la educación, hay que aclarar que el futuro del teatro en la educación no es un destino predeterminado, sino que dependerá de los esfuerzos de muchos agentes (administración educativa, profesorado, diseñadores de materiales e investigadores, mediadores socioculturales, etc.) implicados en este proceso, así como de los destinatarios.

El teatro/drama en la educación se ha abierto a nuevos campos. Entre ellos, cabría citar como más significativos: su uso para la inclusión de personas con necesidades especiales, en la web social o en la perspectiva de género. En este sentido, los puntos presentados a continuación son nuestra visión subjetiva sin ninguna intención de predicciones, pero con la voluntad de dar respuesta a necesidades que observamos en los ámbitos educativos. Así pues, nos centraremos en los siguientes apartados:

1. Algunos campos recientes del TA abiertos a la educación.
2. Formas teatrales emergentes.
3. Nuevos instrumentos para valorar el teatro/drama en la educación.

1. Algunos campos recientes del Teatro Aplicado (TA) abiertos a la educación

Si entendemos el TA como una serie de formas de actuación destinadas al cambio personal, social y organizacional, es decir, se trata del “poder que tiene el teatro de ir más allá de su mera forma estética” (Motos, 2015, p.16) y para “cambiar las cosas a lo largo de la vida” (Taylor, 2006, p. 93), El TA comprende cuatro grandes territorios: el primero está centrado en la educación, en el espacio curricular y extracurricular; el segundo, en el cambio social, el de la participación y empoderamiento de los individuos y las comunidades; el tercero, es el espacio de la psicoterapia como aprendizaje socioemocional; y el cuarto, el del cambio corporativo y de la formación en las organizaciones (Motos, 2015, p. 29). El TA contiene los significados sugeridos en las etimologías de *teatro* y *drama*, visión y acción. Es tanto como ver, participar, reflexionar y actuar.

En este apartado vamos a centrarnos solamente en tres ámbitos que pueden tener un mayor interés para el teatro en la educación.

1.1. Teatro para la inclusión

Según las últimas estimaciones, casi un millón de personas padecen en España algún tipo de discapacidad visual. Y a otros tantos afecta algún tipo de discapacidad intelectual o del desarrollo. En nuestro país, como en muchos otros, no se dispone de información veraz de los sujetos con trastorno del espectro autista (TEA), pero, según la Organización Mundial de la Salud, a nivel mundial, uno de cada 160 niños sufre un TEA y, también, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Ante este panorama, “no solo las personas que tienen discapacidad sufren, es también la

sociedad en general la que malgasta la oportunidad de disfrutar el gran potencial de estas personas” (Sánchez, 2011, p. 2).

Se entiende por inclusión en la educación, según la UNESCO (2008), el reconocimiento del hecho de que todos los niños y niñas, incluidos los discapacitados, tienen derecho a la educación. Y que todas las escuelas tienen la responsabilidad de enseñar a todos los niños y niñas, y, además, el centro docente tiene la obligación de hacer los ajustes necesarios para garantizar que todos puedan aprender. La inclusión, implica que los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales (Moliner, 2013). Y añade este autor que es un proceso que pretende identificar y eliminar barreras. En las escuelas y clases inclusivas cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con la función de apoyar a los otros.

Existe la necesidad social de aceptar al diferente (personas con trastorno del espectro autista, con síndrome de Down, con discapacidad intelectual, con deficiencia visual o auditiva, con restricción de movilidad, en riesgo de exclusión social, etc.), y considerar a estas personas como capaces de generar arte, aunque todavía queda mucho camino que recorrer. Pues, como señala Ojeda (2020, p. 592), “estamos asistiendo a la emancipación de estas personas, a una superación de límites inaccesibles, que por fortuna se están derribando”.

Una de las estrategias de intervención para la inclusión exploradas en los últimos años es el hacer y ver teatro, pues permite abrir canales de comunicación para favorecer la socialización, así como el autoconocimiento. El teatro es un escenario en el cual el alumnado tiene vivencias de la vida diaria, se establecen metas, objetivos, anécdotas y fantasías, que se unen para entretener y educar (Calaf-Selma, Sanz-Cervera y Tárrega-Mínguez, 2016, p. 97). Además, propicia el desarrollo de competencias básicas. Tanto los espectáculos creados e interpretados por actores y actrices profesionales para personas con alguna discapacidad, como las actividades dramáticas se están empleando a fondo para la inclusión, en casos de TEA, con personas con discapacidad motora, con disminución auditiva y/o visual, en riesgo de exclusión, etc. En el ámbito social, el teatro inclusivo busca aportar oportunidades en y fuera del escenario para las personas que lo practican: mujeres maltratadas, personas no conformes con su género, individuos de los colectivos LGBTI, minorías raciales, personas con adicción a las drogas, personas en prisión, etc. Por su parte, Delgado y Humm-Delgado (2017)

plantean que, para los jóvenes discapacitados, las artes escénicas pueden ser un medio importante para la inclusión y el empoderamiento. Y esto es aplicable a jóvenes que son marginados en función de su raza, etnia, género, identidad o expresión sexual o clase socioeconómica, además de por su discapacidad.

En el ámbito educativo los programas de intervención mediante el teatro y las estrategias dramáticas de él derivadas están dirigidos contra el acoso escolar, para el trato con el alumnado rechazado, para la reeducación de diversas discapacidades funcionales, etc. El teatro inclusivo está concebido desde una visión educativa y social-comunitaria y no desde un enfoque clínico-sanitario o psicoterapéutico. Las actividades teatrales ofrecen muchos beneficios para los niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad. Calaf-Selma, Sanz-Cervera y Tárrega-Mínguez (2016, p. 97) las resumen en: aumenta la autoestima y la seguridad del niño y la niña, a través del conocimiento y regulación de las emociones; ayuda a la socialización sobre todo en aquellos casos en que se presentan dificultades para comunicarse; desarrolla capacidades que permiten al alumnado utilizar de forma adecuada los diferentes tipos de señales no verbales y a ser conscientes de las mismas; proporciona un abanico de ejemplos de fragmentos teatrales y situaciones sociales en los que se aplica la interrelación entre lenguaje verbal y no verbal; favorece el aprendizaje cooperativo; transmite e inculca valores y crea interés en la reflexión y así motiva el ejercicio del pensamiento; estimula la creatividad y la imaginación; ayuda a que los niños y niñas utilicen todos sus sentidos y refuerza las tareas escolares como la lectura y la literatura y ayuda a mejorar la atención. Como ejemplos de ámbitos de uso del teatro inclusivo podemos citar:

1) **Personas con TEA.** Diferentes programas de intervención con sujetos de este síndrome utilizan elementos variados de la formación teatral. Algunos emplean el juego dramático y la improvisación (Lerner y Levine, 2007; Calaf-Selma, Sanz-Cervera y Tárrega-Mínguez, 2016) como elementos principales del programa de intervención y concluyen que los participantes obtienen resultados como la toma de perspectiva, la autorregulación y la motivación. Otro ejemplo de programa de intervención basado en la improvisación teatral con adolescentes con síndrome de Asperger es aplicado por Méndez-Martínez y Fernández-Río (2021). Otros se centran en la creación colaborativa, ensayo y actuación en un espectáculo teatral (Corbett et al. 2011; Mehling, 2017) para promover esos mismos resultados, y, además, la regulación del estado de ánimo, el conocimiento social y la función ejecutiva.

2) **Personas con síndrome Down.** La actividad teatral es especialmente útil para la construcción de prácticas educativas inclusivas en este grupo de personas con estas necesidades especiales de educación. El desarrollo de los talleres de teatro aporta a estos niños y niñas multitud de beneficios para el desarrollo de sus capacidades, tales como: desarrollo de competencias motrices, lo que hace que refuercen la autoestima y la expectativa de logro; desarrollo de ámbitos de la psicomotricidad, con la consiguiente estimulación cognitiva, motriz, afectiva y social; desarrollo de la educación rítmica, que les aporta placer en la vivencia del cuerpo, confianza, autoestima y relaciones sociales; desarrollo de la comunicación social ampliando su espectro expresivo; desarrollo y estimulación de la comunicación y oportunidades de expresión verbal para aquellos con problemas de expresión (Castillo-Olivares, González y Morín, 2013, p.23).

3) **Personas con discapacidad intelectual.** Numerosas son las organizaciones formadas por profesionales del teatro que trabajan en este sector como: *Projecte Social Femarec*, *Moments Art*, *Forn de teatre Pa'tothom*, *Impacta't Teatre Social*, *Contando Hormigas*, *Teatres de la Llum*, etc.

4) **Discapacidad y ocio.** Un ejemplo paradigmático de la labor en este ámbito lo encontramos en la actriz catalana Blanca Marsillach, que creó la compañía Varela Producciones con la finalidad de desarrollar programas de teatro interactivo para personas con capacidades diferentes, mujeres víctimas de violencia de género, colectivos en riesgo de exclusión social y personas mayores para lograr su integración en la sociedad a través del teatro. Actores profesionales con y sin discapacidad han compartido las tablas en las obras que ha montado. Por ejemplo, *Loca* (2012) fue interpretada por un grupo de actrices, víctimas de la violencia de género o *Caídos del Cielo* (2004), un original y complejo proyecto social y artístico que aborda teatralmente el universo vital de los “sin techo”.

Otro ejemplo a tener en cuenta sería el festival de danza “10 sentidos” impulsado por la compañía valenciana *Taiat Dansa* que cada año seleccionan un tipo de atención a la diversidad como leitmotiv del festival. También pueden servir como ejemplo, el trabajo de las compañías *El Pont Flotant* o *The Cross-Border Project* con una sensibilidad especial no solo para tratar temas de atención a la diversidad sino para incorporar a personas diversas al elenco de creadores o como protagonistas de las obras que proponen.

Además, es importante reseñar que existen otras propuestas como, por ejemplo, el *Teatro Accesible* es un proyecto cuyo objetivo es ser una vía de inclusión y capacitación laboral para personas

con discapacidad o enfermedad mental. Conlleva la formación en accesibilidad y el empleo de personas con discapacidad vinculadas con la Asociación Psiquiatría y Vida y el Centro de Rehabilitación Laboral Nueva Vida en Madrid, y la *Fundació Els Tres Turons* en Barcelona. La iniciativa está coordinada por *Aptent*, una *start-up* de base tecnológica fundada por en la Universidad Carlos III de Madrid.

Teatro Accesible hace uso de las tecnologías para que las personas con alguna discapacidad puedan disfrutar de la obra. Quienes tienen alguna deficiencia auditiva pueden servirse de subtítulo adaptado que ofrece la identificación de personajes mediante colores, información de sonidos y entonación de los diálogos. Las personas que usan prótesis auditivas (audífono o implante coclear) pueden escuchar el sonido de la obra de teatro de una forma nítida mediante la utilización de un sistema de bucle individual. Los usuarios con algún problema de audición o que simplemente quieran oír mejor la obra, pueden escuchar el sonido con unos auriculares. Los individuos visualmente discapacitados pueden acceder al teatro a través de audiodescripción, mediante unos receptores de audio individuales, y escuchar una voz en off que describe el contenido visual relevante de la obra de teatro mediante visitas táctiles se ofrece la posibilidad de tocar previamente la escenografía, el vestuario y la utilería de la obra. Los sujetos con discapacidad intelectual tienen acceso al programa de mano adaptado en Lectura Fácil. También se les presta en el teatro un dispositivo individual con auriculares para escuchar audioexplicaciones durante la obra para facilitar la comprensión.

Otro ejemplo de trabajo para alumnado con diversidad es *Viu la diversitat. Expressat!* en Comunidad Valenciana. Un proyecto intercentro en el que participan varios centros de secundaria. Su propuesta consiste en el diseño de ABPs, una semana intensiva de asistencia al teatro, residencias para crear, espacios inclusivos, performances musicales, teatrales, etc. y en el uso del lenguaje de signos para personas con discapacidad auditiva (Motos, 2020, p. 213).

Por otra parte, en este acercamiento progresivo hacia una escuela inclusiva, que preconiza que la diversidad es la regla y no la excepción, deberíamos tener en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) por diferentes razones, tal como indican Mosquera (2018) y la Center for Applied Special Technology (s/f): favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación; anteponer las habilidades y competencias del saber hacer frente a los conocimientos; establecer metas y objetivos pensando en todos los estudiantes; poner el foco en la emoción, pues cuando nos

emocionamos captamos más ideas; diseñar metodologías y materiales más diversos con la ayuda de la tecnología; desarrollar estrategias de gestión del aula para atender los diferentes ritmos de aprendizaje y llevar a cabo fórmulas de evaluación para comprobar que se ha aprendido lo que se pretendía.

1.2. Teatro y la web social

El uso de las diferentes formas de la web social (blogs, plataformas de mensajería instantánea, redes sociales, etc.) entre los jóvenes no solo como consumidores sino como creadores es una fuente continua de generación de nuevas formas de comunicación que han acelerado el proceso natural de digitalización o hibridación de todo tipo de clases; también los talleres de teatro. La proliferación de teléfonos inteligentes, tabletas y todo tipo de dispositivos móviles ha facilitado el acceso masivo a aplicaciones educativas y a las redes sociales. Antes, Facebook era la más utilizada por este sector de la población, seguida de Twitter y los blogs. Actualmente, Instagram y Tik-Tok son las preferidas de los jóvenes, aunque Twitch se ha extendido muy rápidamente. Para Cassany (2021: 101) el docente responsable es el que asume esta nueva situación y sabiendo que el futuro de la educación es híbrido, con una parte en línea y con la otra cara a cara, aprovecha estos recursos para mejorar sus clases.

Aunque en este apartado queremos dejar constancia de la importancia de los social media para construir la identidad de los jóvenes, somos conscientes que estos artilugios tecnológicos son modas pasajeras que solo sobrevivirán en la medida que respondan a estos deseos de socialización. Vallejo (2020), en su magnífico ensayo sobre el origen de la escritura y los libros, nos recuerda que los historiadores y antropólogos ya predijeron que en las aguas profundas los cambios son lentos, y que muchas tendencias que ahora, por el sesgo futurista que padece la sociedad actual, nos parecen incuestionables -desde el consumismo desenfrenado a la redes sociales- acabarán remitiendo. Esta autora con lucidez crítica y elegancia formal lo expresa en estos términos:

[...] ante la catarata de predicciones apocalípticas sobre el futuro del libro, yo digo: un respeto. No subsisten tantos artefactos milenarios entre nosotros. Los que quedan han demostrado ser supervivientes difíciles de desalojar (la rueda, la silla, la cuchara, las tijeras, el vaso, el martillo, el libro...). Algo hay en su diseño básico y en su depurada sencillez que

ya no admite mejoras radicales. [...] Roza la perfección en su humilde esfera utilitaria. (p. 317).

Como el libro, el teatro se adapta a las formas y a los lenguajes expresivos de cada época. En esta era digital, el teatro se sirve de las tecnologías y de las redes sociales para hacer llegar su mensaje y como educadores no podemos renunciar a este potencial. El teatro, como el libro en su simple complejidad, continuará siendo un instrumento para expresar los miedos, anhelos y valores, y dar respuestas a las preguntas que se les plantean a los humanos.

Todo esto para decir que es un error pensar que cada novedad borrarán o reemplazará las tradiciones y que estas nuevas obras que hablan de las modas tecnológicas o con los lenguajes de los redes sociales solo perdurarán aquellas que hayan contemplado de reojo el pasado de la esencia del teatro: la lucha de las personas contra el destino y la capacidad de convertir en metáforas de vida cualquiera de las innovaciones tecnológicas (ver por ejemplo los trabajos de Sísifo, las islas, la noche mágica o la tempestad de Shakespeare por poner solo algunas referencias).

Se suele decir que el teatro siempre estará en crisis, y en realidad no es solo que lo esté, que lo está como la propia sociedad, sino que además las gentes del teatro están siempre intentando comprender los avatares de la sociedad y buscan expresarlos con los lenguajes de cada época. El teatro no es un arte acomodaticio y como dijo Juan Mayorga (2019) en su discurso de ingreso a la Real Academia de Doctores de España (RADE) el mejor teatro siempre nos pone en peligro. La era digital ha transformado de tal manera las formas de comunicación que los mediadores artísticos lo que están intentando hacer es encontrar la manera de cubrir los espacios donde ya se encuentran los jóvenes que son las redes sociales. En este sentido, una de las pocas publicaciones de la que tengamos referencia en España sobre el uso de las redes sociales en el teatro educativo es la de López, Ballesteros, Jiménez y Menéndez (2013). Se trata de un estudio realizado entre la Universidad Politécnica de Madrid y un instituto de educación secundaria en la Comunidad de Madrid. En este proyecto participaron 27 chicos de entre 14 y 18 años que habían elegido la asignatura optativa de Teatro. Los investigadores concluyeron que las redes sociales basadas en la Web 2.0, que se han vuelto muy populares, especialmente entre los jóvenes, además, desarrollan el sentido de comunidad, que es un factor muy importante para aumentar la motivación en un proyecto de teatro. Y proponen que, puesto que los jóvenes están sujetos a múltiples estímulos y que mayoritariamente encuentran el sistema

educativo tradicional demasiado estático, la inserción de las tecnologías y redes sociales podrían hacerles encontrar el proceso formativo más dinámico y motivador, especialmente cuando son estudiantes con dificultades de aprendizaje.

En cuanto a los *social media*, es decir los Medios de Comunicación Sociales, en los espectáculos teatrales, Lonergan (2016, p. 40-48), encuentra dos grandes categorías: una centrada en los enfoques temáticos, y otra, en las innovaciones formales. En la primera, el tema son los jóvenes y los espectáculos a ellos dirigidos. Hay evidencias de que el uso de los *social media* pueden colocar a este sector de la población en situaciones de vulnerabilidad. Y estos riesgos han de ser conocidos especialmente por este colectivo. Por ejemplo, existe una relación establecida entre el suicidio juvenil y el *ciberbullying*. También, los adolescentes que practican *sexting* suelen terminar sufriendo sextorsión y *grooming* y cayendo en manos de depredadores sexuales. Como ejemplos de obras teatrales que tratan temas relativos a la adolescencia y a la juventud encontramos: *Grooming*³, de Paco Becerra, estrenada en 2012, un drama cuyo asunto es el ciberacoso sexual a menores y versa sobre cómo se pervierte la comunicación entre personas y cómo escapan de su realidad inmediata. En *PCP*⁴ de Diana de Paco, estrenada en 2010, el argumento gira en torno a un caso de acoso sexual en el ámbito laboral y al ocultamiento personal. *Tras la puerta*⁵, de Diana I. Luque, trata sobre el suicidio juvenil. *La casa de la fuerza*⁶, de Angélica Lidell, es un monólogo centrado en el desnudo en el chat. *Hojas de algún calendario*⁷ de Juana Escabias, versa sobre los correos electrónicos. O la obra de teatro fórum de la compañía Teatre de Caixó de Castellón titulada *¿Por qué a mí?*, que analiza el tema del ciberacoso.

En España encontramos obras que ofrecen innovaciones formales basadas en los *social media*, es el caso de *The Hole*, cuyos creadores decidieron apoyarse en la tecnología para dotar al espectáculo de una nueva dimensión que fuera más allá de los aportes de los espectadores al argumento de la obra en cada representación. Y entre los pocos espectáculos, destinados a establecer un diálogo educativo, habría que citar a *Perdidos en Nunca Jamás*, de The CrossBorder Project, en el que las redes sociales se utilizan para conectar con la audiencia. Durante la función se pide al público que man-

³ Bezerra, P. (2012). *Grooming*. Bilbao: Artezblai.

⁴ Serrano, D. (2010) *PCP*. Madrid: Estreno. Cuadernos de Teatro Español Contemporáneo, 2, 42-71.

⁵ Luque, I. (2012) *Tras la puerta*. Madrid: Asociación de Directores de Escena.

⁶ Lidell, A. (2011). *La casa de la fuerza*. Segovia: Uña Rota.

⁷ Escabias, J. (2011). *Hojas de algún calendario*. Madrid: ATT/teatro.

tenga encendidos sus teléfonos móviles para tuitear y hacer fotos en directo, usando el hashtag #nuncajamas.

1.3. Teatro con perspectiva de género

Este tipo de teatro pretende comprobar en qué medida se promueve la igualdad entre mujeres y hombres en los escenarios, así como “aplicar una mirada crítica a las artes escénicas” (Veiga Barrio, 2010, p. 26). Sus principales temas recurrentes tratan sobre la violencia machista, la culpabilización de la víctima, el cuerpo femenino como espacio de dominio, los roles de género en el ámbito familiar y la recuperación de las voces de las mujeres.

El teatro del siglo XXI escrito por mujeres, en España, cuenta con una importante presencia de temas y motivos feministas. Este tipo de teatro se consolida a finales de los ochenta y se arraiga plenamente, en los noventa, con las aportaciones de Paloma Pedrero, Ana Diosdado, Carmen Resino o Antonia Bueno, por nombrar a algunas (Romera, 2005). Y encuentra su continuidad en las dramaturgas emergentes de entre las que podríamos citar a Lola Blasco, Beatriz Cabur, Diana I. Luque, Laura Rubio Galletero o Vanesa Sotelo (Jódar, 2018, p. 640).

Las dramaturgas actualizan las preocupaciones de género en temas como: “la desigualdad, la invisibilidad en el ámbito público, el acoso callejero, la imposición de los cánones de belleza o la exigencia de la maternidad o del amor (Jódar, 2018, p. 641). Veamos algunos de ellos:

1. Violencia machista. En la dramaturgia actual encontramos desde la más cruda representación de la violencia hasta la indagación de sus orígenes, que, sin duda, están en el machismo imperante en la sociedad, y que presenta formas sutiles para enmascararse, como el acoso callejero contra el que se rebelan las actrices-personaje de *Kamouraska* de Vanesa Sotelo. De uno de sus personajes es el siguiente parlamento: “Cuando un tío me diga que tiene miedo porque tres mujeres se suben la falda delante de él y empiezan a masturbarse, entonces empezaremos a hablar de igualdad” (Sotelo, 2014: 415). La obra que más directamente representa esta violencia es *¡Arriba la Paqui!* (2007), de Carmen Resino, cuya protagonista sufre el maltrato por parte de su marido. Otra fundamental es *Jauría*, dramaturgia de Miguel del Arco y texto de Jordi Casanovas, construida a partir de fragmentos de las declaraciones realizadas por la víctima y los acusados en el juicio de La Manada. La violencia contra las niñas está representada por *Fictionality Shows* (2012), de Diana I. Luque, en forma de los

abusos que un padre comete contra su hija, desenmascarando la fingida y socialmente aceptada felicidad familiar que encubre humillaciones y abusos cotidianos (Jódar, 2018, p. 625).

2. La culpabilización de la víctima se inserta en el discurso patriarcal que normaliza la violencia de género, como se representa en *Las variaciones del golpe* (2012) de Vanesa Montfort.

3. Los cuerpos femeninos son el espacio de dominio patriarcal sobre el que se ejerce la violencia. Las dramaturgas prefieren hablar de la menstruación, que parece ser un tema tabú, aportándole una dimensión mítica y trascendente en *Mi agravio mudó mi ser* (2016) de Laura Rubio Galletero (Jódar, 2018, p. 630). *Arde brillante en los bosques de la noche*, de Mariano Pensotti, pone en escena el control político sobre los cuerpos.

4. Los roles de género en el ámbito familiar. *En la otra habitación* (2006), de Paloma Pedrero, la hija reprocha a la madre que haya antepuesto su trabajo a su papel de madre (Jódar, 2018, p. 634).

5. La recuperación de las voces femeninas. La reivindicación de las mujeres silenciadas por la historia es otra de las luchas feministas, puesto que la visión histórica parcelada ha ocultado numerosos hechos importantes y ha privado de referentes femeninos a generaciones de mujeres. Un buen ejemplo lo encontramos en *Juicio a una dramaturga* (2004), de la ya citada Paloma Pedrero.

6. El lastre de la mujer perfecta. En *Interrupted* de Fiona Clift, Andrea Jiménez, Noemí Rodríguez y Blanca Solé se plantean como la sociedad hace a la mujer, por ser mujer, un examen a su capacidad profesional cada día.

Entre las obras de teatro feminista para jóvenes cabe citar *Playoff*, de Marta Buchaca, puesta en escena por La Joven Compañía. Se trata de una tragicomedia que representa a mujeres apasionadas del deporte que rompen con los roles de género, y reflexiona sobre el papel de la mujer y del deporte femenino en una sociedad en la que se perpetúan el machismo grosero y también micromachismos que marcan sus vidas. *La chica que soñaba* es el nuevo espectáculo del grupo The Cross-Border Project, una pieza de teatro foro para la que Lucía Miranda ha entrevistado a mujeres que ejercen carreras históricamente masculinizadas (conductora de rally, soldadora, disc-jockey, ingenieras, policía) y ha creado una ficción construida basada en dichas entrevistas.

El proyecto *Teatro Social-Teatro Participativo* es una nueva iniciativa coeducativa del Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación dirigida a las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA), y desarrollada por parte del alumnado de 10 años de educación en primaria en colegios andaluces, que elaboraron obras teatrales sobre igualdad y prevención de la violencia machista, para presentarlas posteriormente a sus familias.

Mediante las técnicas teatrales es más fácil hacer visibles estereotipos, prejuicios y roles de género, emociones y modelos aprendidos de relaciones afectivas, así como situaciones desiguales por razón de sexo-género, pues la teatralización y otras dinámicas vivenciales hacen intervenir el cuerpo, la imagen, el movimiento y los sentidos.

2. Modalidades teatrales emergentes aplicables al teatro en la educación

Las nuevas modalidades de teatro que han aparecido en los últimos 40 años como el teatro verbatim, el *headphone* verbatim, el teatro de investigación, el teatro Playback, el teatro inspirado por las redes sociales o marcado por la perspectiva de género, están ofreciendo nuevas oportunidades al teatro aplicado para escolares. Por eso, las nuevas programaciones de artes escénicas deberán incluir estas modalidades ya que llevan implícitas ‘pedagogías invisibles’, con una clara intención disruptiva frente a los viejos paradigmas de la educación. Hagamos referencia solo a tres de ellas, como ejemplo, ya que este no es el espacio adecuado para una exposición en profundidad.

2.1. Teatro de investigación

Sibylle Peters, artista y científica alemana, fue quien acuñó el término *Forschungstheater* (teatro de investigación). Es cofundadora y directora artística de la compañía Fundus Theater (Teatro de Investigación) de Hamburgo, que pretende ser un teatro para públicos transgeneracionales, donde niños y niñas, artistas, investigadores y personas de cualquier edad se reúnen para explorar y cambiar juntos algo del entorno donde viven. Peters (2012) concibe una nueva comprensión más democrática de la investigación, considerando la ciencia como una tarea colectiva de todos los miembros de la sociedad. Y ve a los artistas particularmente capacitados para dar forma a nuevos procesos cognitivos. Esta modalidad teatral es una forma cooperativa de teatro que genera conocimiento y se fundamenta en que el alumnado trabaje interrelacionando la ciencia, el arte y la sociedad. La investigación artística (Badura, 2013) representa una práctica de investigación que genera conocimiento a

través de estrategias artísticas, pues como plantean Boos, Kaise, Ehrlichmann y Milbert (2018) “para comprender el mundo, se deben hacer preguntas, para obtener respuestas, se deben examinar las preguntas”.

El teatro de investigación se basa en la interdisciplinariedad. Trata de combinar las virtualidades de la Tecnología y las Humanidades. En las últimas décadas se ha impuesto el enfoque educativo STEM (acrónimo de las siglas en inglés de Science, Technology, Engineering and Mathematics). Este se refiere al conjunto de conocimientos, competencias y prácticas que deben ser promovidas y desarrolladas a lo largo de la escolaridad. La idea de que toda persona necesita tener una formación científica, tecnológica y matemática básica, útil para tomar decisiones, comprender los fenómenos naturales y tecnológicos de su entorno, resolver pequeños retos cotidianos. Frente a él se está planteando el modelo HICE (Humanidades, Imaginación, Creatividad y Ética).

Los objetivos básicos del Teatro de investigación son fortalecer la participación en el contexto de una sociedad del conocimiento, entender la práctica artística como un camino para de comprensión de la realidad y experimentar la autoeficacia a través de la práctica estética. En este tipo de teatro no se pone el foco en el momento de la representación, sino en el proceso social que se genera en los participantes dentro de una comunidad de investigación.

Otra compañía, TUKI Forscher Theater de Berlín (Teatro de investigación TUKI), centra su trabajo en presentar la investigación como algo divertido para los niños. Creó un proyecto para educación infantil, realizado con niños y niñas, padres y madres y especialistas en educación, cuyos objetivos principales eran fortalecer diferentes dimensiones de participación en el contexto de una sociedad del conocimiento, entender la práctica artística como un camino de descubrimiento y experimentar la autoeficacia a través de la práctica estética.

En síntesis, el teatro de investigación consta de las siguientes fases:

1. Mirar y buscar: se trata de identificar temas de interés para los chicos y chicas. Se realizan observaciones y primeros contactos entre profesionales del teatro y los niños y niñas y su entorno.

2. Explorar y descubrir. Las salidas al entorno y la participación de expertos profundizan y expanden el campo, de modo que surgen preguntas específicas. Los resultados se recopilan y condensan en una pregunta de investigación.
3. Explorar y recoger: desde diferentes perspectivas (filosófica, sociológica, científica, cultural y lingüística) la pregunta de investigación se examina y se organiza experimentalmente de manera artística.
4. Ordenar y probar: bajo la guía de los educadores y los profesionales del teatro, se enfocan las diversas experiencias y resultados de investigación estética y científica y se traducen artísticamente, creando la dramaturgia, que se prueba y ensaya con los niños y niñas.
5. Presentar e intercambiar: los resultados se mostrarán frente a una audiencia. La actuación también sirve como punto de partida para entablar conversaciones con los padres, los profesionales del teatro y el profesorado, sobre el proceso de investigación y el diseño estético.

2.2. Teatro Verbatim

Verbatim es un adverbio latino, que significa ‘palabra a palabra’ o ‘al pie de la letra’ Esta modalidad teatral es una forma de teatro documento, creada por Salvatore (2018), en la que el texto se construye a partir de las palabras precisas que dicen las personas entrevistadas sobre un evento o tema en particular, recogidas por un equipo investigador, que las selecciona en clips de audio. Luego estos son distribuidos entre los componentes del elenco que los reproducirán en su actuación literalmente. En este tipo de teatro documental los personajes repiten las palabras exactas de personas reales grabadas previamente en entrevistas magnetofónicas, sin alterarlas lo más mínimo (Abuín, 2016).

En el teatro verbatim, en su forma más estricta, se utilizan exclusivamente las palabras de testigos de acontecimientos. Sin embargo, los escritores combinan frecuentemente material de entrevistas con escenas inventadas. De forma que hay una superposición entre el teatro verbatim y el teatro documental, y otros tipos de drama basado en hechos, como el teatro testimonial y el teatro de tribunal.

El teatro verbatim ha surgido como un procedimiento para representar los principales problemas sociales actuales y pretende dar voz a personas que normalmente no tendrían una plataforma para expresarse (Price, 2014).

Dadas su naturaleza y características es un procedimiento de trabajo interdisciplinar de primer orden con múltiples aplicaciones en la educación. Ejemplos de propuestas de trabajo utilizando el teatro verbatim en los centros escolares: elegido un tema, los estudiantes se entrevistan entre sí, para compartir sus opiniones e historias sobre el acoso escolar, sus intereses, sobre el uso del teléfono móvil para ver pornografía, etc., o entrevistar a padre/madre, tío/tía, abuelo/abuela sobre "¿cómo fue la escuela secundaria para ellos?", "cómo fue su infancia", etc. Luego, el material se organiza en formato de pieza teatral, se ensaya y se representa.

El proceso para aplicar en los centros educativos se puede concretar en los siguientes pasos:

1. Elegir un tema o evento como fuente.
2. Encontrar los sujetos de la entrevista. Deben ser personas reales.
3. Grabar las entrevistas cuyo texto pueda ser transcrito exactamente. También se pueden buscar por internet. Por ejemplo: si se quiere tratar el tema de cómo fue la infancia de los abuelos se podría empezar el proceso entrevistando a algunos de los propios alumnos; si se quiere abordar el tema de la guerra de Siria, se podría utilizar internet y buscar entrevistas; si se quiere indagar sobre la pandemia de la COVID-19 se puede entrevistar a personas que han superado la enfermedad, a personal sanitario, a individuos que montan fiestas clandestinas, etc.
4. Se realiza una selección de clips de audio significativos, es decir, los que parezcan más interesantes y se escribe el texto. Cuando se representa el texto, hablar textualmente es la clave, pues se está dando vida a otra persona, por lo que es importante transmitir sus pensamientos y palabras con exactitud.
5. Dichos audios son repartidos entre las personas componentes del elenco que deben memorizar las palabras, pausas, toses, etc. Es decir, de la manera más literal posible.

6. Concretar qué movimiento escénico, qué acciones realizará el protagonista y demás personajes, iluminación, música, espacio (dramático y escénico), dramaturgia, etc. Se deben trabajar todos estos elementos para descubrir cómo se concretan.

7. Representación y feedback.

El teatro verbatim da voz a personas que normalmente no tendrían una plataforma (Price, 2014). Como ejemplos de espectáculos de teatro verbatim para jóvenes podemos citar *No m'oblídeu mai*, de Elies Barberà, Llàtzer García y Marta Montiel, una contundente historia sobre el suicidio juvenil. Otro, digno de mención es *Fiesta, fiesta, Fiesta*. Para su composición, Lucía Miranda entrevistó a profesorado, personal no docente, madres y alumnado de un instituto de secundaria.

2.3. Teatro headphone verbatim

Headphone verbatim podríamos traducirlo como “auriculares al pie de la letra”. Esta modalidad fue creada por Roslyn Oades, a la que llamó ‘headphone verbatim’ y la utilizó en su espectáculo *Hello, Goodbye & Happy Birthday*, una pieza dramática cuyo tema es "el umbral desde el niño hasta la edad adulta, así como el desde el adulto autosuficiente hasta el anciano dependiente" (Oades, 2014).

Como el teatro verbatim, el headphone verbatim es una forma de teatro basada en la grabación y posterior transcripción de entrevistas realizadas con personas corrientes, hechas en el contexto de la investigación de un problema o evento (Wake 2013). A diferencia del verbatim en su forma original, estas entrevistas suelen ser realizadas por un dramaturgo en lugar de varios actores que luego aparecen en la actuación.

Al igual que los textos de verbatim, los dramaturgos headphone tienen que organizar estas grabaciones en forma de obra de teatro. Sin embargo, a diferencia de los dramaturgos verbatim, no es necesaria la transcripción; de hecho, estos a menudo evitan la transcripción si es posible. En su lugar, editan los archivos de sonido con software como Pro-Tools, (estación de trabajo de audio digital). Es decir, no siempre 'transforman' las entrevistas 'en un texto', o al menos no en el sentido estricto de la palabra. Más bien, producen lo que Oades llama un "guión de audio", que los actores no ven en forma impresa y no intentan aprender, aunque inevitablemente han de familiarizarse con él.

El proceso para crear una pieza de esta modalidad teatral con el alumnado de los centros educativos se puede concretar en:

1. Selección del tema que se quiere investigar. Ejemplo: el paso de la niñez a la adolescencia, yo y mi móvil, yo y mi instituto, la relación con mis abuelos, etc.
2. Identificación de los entrevistados y grabación de entrevistas.
3. Construcción grupal de la pieza teatral y ensayos.
4. Representación ante el resto de compañeros y compañeras.

En el headphone verbatim, la actuación muestra no solo el material fuente sino también el dispositivo mecánico necesario para grabar y repetir ese material. Tanto en el ensayo como en la actuación, los actores y actrices usan auriculares, a través de los cuales escuchan el guion de audio. Luego lo repiten de manera inmediata y lo más exactamente posible, incluyendo, como se señaló anteriormente, cada tartamudeo, pausa, repetición, etc.

Hay que ser particularmente respetuosos acerca de cómo usamos las palabras de los demás en nuestra representación y asegurarnos de no sacarlas del contexto original en el que fueron dichas o distorsionarlas, ya que esto no solo será una tergiversación de las palabras sino también de la persona que las dijo.

3. Nuevos instrumentos para valorar el teatro/drama en la educación

Además de los cambios que han experimentado los instrumentos de evaluación vinculados a las metodologías activas que buscan favorecer una evaluación cualitativa, integral e individualizada, donde primen los procesos sobre los productos, donde se valore el progreso de los alumnos de manera global. Y además de adaptar continuamente la enseñanza a las necesidades competenciales del alumnado con nuevos Instrumentos como portafolios, rúbricas, diarios de aprendizaje, entrevistas personales, etc. Queremos presentar algunos modelos de evaluación basados en la experimentación, el descubrimiento, la creatividad, la iniciativa y el espíritu crítico.

En consecuencia, los cambios que debemos aplicar en la forma de enseñar Teatro en la educación implican también la implantación de nuevas estrategias de evaluar los procesos y productos artísticos que sean más significativos y que se centren en aquello que los alumnos realmente están aprendiendo. Como ejemplo proponemos las siguientes:

3.1. Método IAN

Para valorar la calidad artística de los productos de las artes escénicas y performativas en general la Universidad de Aarhus (Dinamarca) ha creado el modelo IAN (por sus siglas en inglés) centrado en tres vectores: intention (intención), ability (habilidad) y necessity (necesidad). El método IAN se basa en la triangulación de los tres vectores. En este sentido, un espectáculo que posea los tres por igual está equilibrado y, por tanto, tiene una buena calidad artística (YAM, s/f; Scott, s/f)

1. Intención. Pretende analizar la motivación, el compromiso de la obra respecto al público, la originalidad, la voluntad de expresar y comunicar o si se consigue el sueño buscado. Es un compromiso impulsado por un fuego interno que obliga al artista a expresar exactamente lo que él o ella pretenden aquí y ahora.
2. Habilidad. Se refiere a la capacidad artística, al profesionalismo, al toque personal y a la magia que dispara la activación del intelecto y la emoción. Se trata de valorar el potencial que tienen las creaciones de despertar la inteligencia, el sentimiento y la emoción en el receptor/lector.
3. Necesidad. La necesidad artística implica decidir si una obra dramática plantea los problemas de hoy en día, los estilos de vida y las formas de pensar. Y si mueve a las personas en una dirección tanto liberadora como estimulante. De tal forma, es la dimensión que une lo estético y lo ético.

El procedimiento de aplicación tiene dos fases: 1) Explicar al alumnado la finalidad de la técnica y los aspectos sobre los cuales tienen que centrar la discusión. 2) Diálogo sobre la representación a valorar.

1. Para la *intención* se pueden plantear preguntas tales como: ¿qué intenta decirnos y comunicarnos el espectáculo?, ¿es nuevo e innovador?, ¿produce sorpresa?, ¿el espectáculo ha conseguido expresar lo que pretendía?, ¿mantiene la atención y la emoción del espectador?, ¿produce indiferencia? Es decir, se trata de valorar la voluntad de comunicarse y llegar a la audiencia.

Para la *habilidad* se pueden plantear preguntas tales como: ¿los actores y actrices interpretan bien?, ¿se expresan con fluidez?, ¿la música y los efectos sonoros eran adecuados al tema?, ¿aportan nuevos significados a la obra?, ¿hay una estructura argumental clara?, ¿están bien definidos los personajes?, ¿el espacio, el conflicto y la acción es atractiva, entretenida, densa, aburrida?, ¿los recursos escénicos (iluminación, vestuario, accesorio, atrezzo) son coherentes, adecuados al tema y aportan significado al espectáculo? Lo que se valora es la calidad técnica del espectáculo y la profesionalidad de los intérpretes.

Para la *necesidad* se puede partir de preguntas tales como ¿plantea problemas que interesan al público al que va dirigido?, ¿nos hace pensar? Por lo tanto, lo que se ha de tener en cuenta aquí es la relevancia de la producción dentro del contexto social en que se presenta.

2. Organización de grupos de discusión. Para valorar la experiencia formativa se pueden plantear temas como el progreso que se ha ido experimentando a lo largo del proceso o en la actividad, su impacto, los éxitos y fracasos, los aspectos positivos y negativos, etc. Se realiza la grabación de la sesión dialógica y se elabora unas conclusiones resumen de la discusión.

La mayoría de las personas estarían de acuerdo en que la calidad en los espectáculos de las artes escénicas (teatro, danza y música) y en los procesos educativos es importante, pero existe gran confusión sobre qué significa calidad. En este sentido, pensamos que el método IAN aporta unos factores que la definen.

3.2. The Kitchen Table (Mesa dialógica)

Es una técnica de escucha activa de los participantes. Estos ocupan el foco de atención y se les proporciona un espacio para hablar y ser escuchados por los adultos y por sus demás compañeros.

The Kitchen Table es una herramienta de reflexión capaz de involucrar al mismo tiempo a adolescentes, directores artísticos, artistas, dramaturgos y profesorado de una manera innovadora que es-

timula un diálogo para encontrar un nuevo punto de vista o nuevo enfoque sobre el teatro para jóvenes. La presencia de los adolescentes y el proceso participativo permitirán a los profesionales de la cultura crear propuestas culturales y teatrales más inclusivas.

El procedimiento consiste en preparar una mesa donde se sentarán los participantes juntos compartiendo visiones, anhelos, ideas y puntos de vista con todos los demás invitados que deseen participar en esta nueva aventura.

El alumnado se coloca alrededor de una mesa, donde se han dispuesto sándwiches, fruta u otro tipo de alimento. Debe haber un micrófono que será utilizado por aquellos que quieran exponer su opinión.

En un círculo amplio alrededor de la mesa, se colocarán los adultos (profesorado, artistas, creadores, etc.) y demás alumnado del grupo.

Las reglas que se han de seguir se concretan en:

1. El moderador debe ser un adolescente.
2. El orador adulto será cronometrado y se le dará un máximo de tres minutos para hablar. Un orador puede continuar más allá de los tres minutos si los adolescentes lo acuerdan por unanimidad.
3. Tiene que haber comida en la mesa de la cocina.
4. La sala debe estar dispuesta para parecerse a una mesa de cocina (o tal vez como un picnic, por ejemplo) con los espectadores alrededor del escenario.
5. Los adolescentes actúan como adultos y los adultos que ahora son la audiencia actúan como espectadores. En otras palabras: los adolescentes son los expertos, y los adultos que forman parte de la audiencia, se convierten en estudiantes.

6. Si bien es importante que el público se involucre, la discusión se centra en las opiniones de los adolescentes, por lo que los adultos deben permanecer callados y levantar la mano si quieren hablar.

7. Las opiniones deben estar respaldadas por experiencias o ejemplos.

Con esta actividad se pretende evaluar la calidad artística y el impacto emocional que un espectáculo de artes escénicas o visuales produce en un grupo determinado, dar voz al alumnado, empoderarlo y desarrollar el pensamiento crítico.

3.3. Fotovoz

La técnica del fotovoz (*photovoice*) fue creada por las investigadoras sociales Caroline Wang y Mary Ann Burris en 1964 como un procedimiento para que cualquier grupo de personas pudiera identificar, representar y mejorar asuntos de interés para su colectivo a través de la fotografía. Es una metodología que sigue los principios fundamentales de la investigación participativa basada en la comunidad (*community-based participatory research* -CBPR-). Busca dar voz a través de la imagen, creando nuevas oportunidades para reflexionar y representar asuntos de la comunidad de una forma creativa y personal (Wang y Burris, 1994, 1997).

Los participantes crean fotografías y debaten sobre ellas con la finalidad de catalizar transformaciones en su actividad cotidiana. Este recurso se propone evaluar las opiniones y necesidades de los grupos, al tiempo que les otorga la voz, facilita su empoderamiento y busca llevar a cabo en ellos cambios y renovaciones. En esencia, es un método y una técnica de recogida de datos y análisis de estos (Doval, Fernández–Martínez y Raposo (2013).

Las fotografías hablan de las percepciones y preocupaciones de los distintos grupos plasmando en ellas sus reflexiones y puntos de vista personales.

Los inicios del fotovoz se encuadran en la pedagogía popular, en la teoría feminista y en la fotografía documental basada en la comunidad (Soriano-Ayala y Cala (2016: 152). Se trata de una metodología de acción participativa empleada en la investigación cualitativa social y comunitaria. Promueve un modo alternativo de comunicación a través de la imagen y la palabra. Utiliza tanto la narración oral como la escrita. Promueve diálogo crítico sobre asuntos individuales y colectivos. Emplea

recursos tecnológicos (cámara fotográfica, smartphone, tablet, etc.). Impulsa la transformación a través del método participativo. Los participantes se documentan y reflexionan sobre lo que ocurre en el centro escolar, sobre sus fortalezas y debilidades.

Se puede emplear en tres grandes áreas:

- La **acción social**, abordando temáticas como la falta de vivienda, la inmigración, el conflicto intergeneracional, la tercera edad, las poblaciones desfavorecidas, estrategias para el cambio en la comunidad y las personas sin hogar.
- La **salud**, concretamente en temas como la precariedad alimentaria, la anorexia, el suicidio juvenil y las enfermedades mentales.
- La **educación**, afrontando asuntos como la educación en general, particularmente en estrategias de enseñanza y aprendizaje, diversidad, autismo, derecho a la educación, coeducación y educación inclusiva, percepción de los espacios escolares, brecha digital, etc.

Los objetivos por alcanzar con esta herramienta didáctica son:

- Escuchar la voz de un grupo de participantes que hacen talleres de dramatización o asisten a representaciones teatrales realizadas por grupos de iguales o por artistas profesionales.
- Dar el protagonismo a los miembros del grupo participante, mientras que el profesorado queda en segundo plano.
- Promover la reflexión, la conciencia crítica y el conocimiento, mediante la discusión sobre temas de interés para los participantes.
- Mejorar la comunicación y potenciar la creatividad en el alumnado.
- Conocer cómo viven y qué piensan sobre las actividades artísticas, o sobre cualquier otro asunto, un grupo determinado de personas.

El procedimiento para el uso de esta técnica en esencia comprende dos fases: toma de fotografías por parte de los participantes (*foto*) y grupos de diálogo y narraciones realizadas (*voz*) sobre los te-

mas de las fotografías, mediante las que se profundiza en los asuntos representados en las imágenes. Los pasos para seguir se pueden concretar en los siguientes:

1. Decidir el asunto sobre el que se ha de valorar o investigar: un taller de dramatización/teatro, una representación artística de teatro, danza o exposición a la que el alumnado haya asistido, etc. Se formulan preguntas que recojan de forma concreta y específica lo que se pretende conseguir.
2. Toma de fotografías. Cada vez que los alumnos ven un espectáculo o realizan una actividad dramática se pide a cada uno de los participantes que hagan una fotografía que recoja su experiencia.
3. Imprimir las fotos y añadirles un pie de foto, una narración o un comentario. Si el alumnado no dispone de medios para la impresión se pueden entregar al tutor o al profesor correspondiente en un *pendrive*, compartirlas en la nube o en un muro digital.
4. Las personas participantes presentan, explican y reflexionan sobre la fotografía que han tomado. Para ello pueden ayudarse de preguntas tales como ¿qué veo en esta fotografía?, ¿qué está pasando realmente en ella?, ¿qué relación guarda con mi experiencia?, ¿de qué manera se puede mejorar la situación que ha motivado la fotografía?, etc.
5. Grupos de discusión para valorar la experiencia formativa: progreso que se ha ido experimentando a lo largo del proceso o en la actividad, el impacto que esta ha tenido, éxitos y fracasos, aspectos positivos y negativos.

Al final de un acontecimiento o periodo determinado (visita al teatro, asistencia a un espectáculo realizado por el alumnado del centro, etc.) se puede hacer una exposición a modo de valoración. Las imágenes también se pueden ir colgando en un tablón de anuncios *ad hoc* en el centro escolar o compartir en algunos de los artefactos de la web social.

El fotovoz también se puede aplicar para valorar un ABP+A (Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos), el tema de una asignatura del currículum, una actividad escolar o extraescolar, etc.

Consideraciones finales

Por lo que respecta al aislamiento que ha supuesto el distanciamiento social para luchar contra la pandemia de COVID-19, si bien ha acelerado el proceso natural de digitalización e hibridación de nuestras aulas y ha puesto en evidencia la brecha digital y educativa de nuestra sociedad, también ha abierto nuevas reflexiones sobre cómo tiene que ser la enseñanza presencial basada en un intercambio humano real como el que se suele producir en los talleres de dramatización: actividades dialógicas, implicación del cuerpo, el corazón el cerebro y la cultura; etc.

Hemos intentado tratar sobre algunas nuevas modalidades teatrales como contenidos de didáctica de las enseñanzas escénicas y para la evaluación de las actividades en artes escénicas en concreto. Pero, nuestro objetivo principal es animar al colectivo de docentes, que quieran utilizar las estrategias didácticas propias de las artes (por ejemplo, las técnicas dramáticas) para dinamizar el aula, a no tener miedo a implementarlas, a plantear cambios sistémicos que incidan sobre el entorno escolar como un todo holístico y a que se pregunten: ¿qué es lo que hay que cambiar para motivar fundamentalmente al alumnado que todavía no ha descubierto cómo vincular sus intereses con las demandas que la sociedad del conocimiento en la era digital les requiere y, sobre todo, con su desarrollo personal? Es decir, la finalidad de poner en valor las artes escénicas en la educación es que el alumnado se interese por aquello que necesita, aunque todavía no sepa que lo necesita.

Además de los tres ámbitos que hemos tratado anteriormente, en que el teatro y las actividades dramáticas se emplean tanto en los niveles no universitarios como en la enseñanza superior, habría que citar otros, que hemos obviado dada la extensión del presente trabajo. Sirvan como ejemplo el empleo de las técnicas dramáticas en otras materias: en la enseñanza de las segundas lenguas -L2- (Dam, 2015; Hillyard, 2015; Hulse y Owens, 2019); en la enseñanza de las matemáticas (Muñoz y Roldán, 2005; Marín-Rodríguez, 2012); de la geometría (Ersoy, 2014) y también, de las ciencias, como han constatado (Dopico, García-Vázquez, Alonso y Vázquez (2015). Por su parte, Wallan y Enochsson (2019) comprobaron que la combinación de narración de cuentos y las actividades dramáticas es una estrategia de instrucción que dispone de gran potencial cuando se trata de enseñar ciencia al alumnado de educación primaria. En la enseñanza superior, también se han utilizado en estudios de ingeniería (Tau, Kloetzer y Henein, 2021) tratando de volver a incorporar el cuerpo a la educación superior, haciendo el conocimiento encarnado (*embodiment*), mediante el uso de las artes escénicas en el contexto curricular de los programas científicos o en los estudios de estadística como lo hacen Rivera-Rivera y Colón-Vélez (2014).

No obstante, no debemos olvidar que el teatro se ha de enseñar desde un enfoque globalizado y aglutinando los métodos y estrategias didácticas que permitan abordar interdisciplinariamente la realidad, como pueden ser, entre otros el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP+A) o el aprendizaje cooperativo (AC) para desarrollar aprendizajes activos y significativos, entre otras novedosas estrategias.

Además, entre las modalidades teatrales que también son potentes instrumentos educativos, que no hemos tratado, cabría citar el Teatro encuentro, el Biodrama, el Teatro documento y el Teatro Playback.

Los sistemas educativos actuales necesitan estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje. Si existen metodologías didácticas donde más se implique al alumnado estas son las dramáticas. Todos conocemos que la etimología de drama es *drao* (del griego), que significa hacer. Y a drama se le da el significado de acción representada. Esta idea está recogida en los axiomas de la escuela activa que postulan que se aprende haciendo. Además, debemos tener presente la importancia de incorporar la reflexión y el aprendizaje holístico. Y, en este sentido, emplear el drama y el teatro en la enseñanza y el aprendizaje crea un espacio para ambos.

Por otra parte, la potencialidad del teatro y las técnicas dramáticas reside en que coloca al profesorado en el papel de acompañamiento y mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los participantes pueden tomar más responsabilidad en su desarrollo personal, ya que, en la formación centrada en el alumnado, cada uno de ellos es un maestro potencial para el grupo.

Es necesario seguir difundiendo las virtualidades del teatro y de estrategias didácticas dramáticas como instrumento transversal para el logro de las competencias básicas y para el desarrollo personal, social y cultural de los discentes. Pero, desafortunadamente hoy en día aún existe una parte del profesorado que muestra reticencias y falta de confianza, tan necesaria para enseñar las artes y enseñar con las artes, pues son conscientes de que carecen de la formación específica necesaria para esta tarea. La profesionalidad del docente exige que ha de formarse en la metodología que permita a su alumnado obtener los resultados más eficaces en su anhelo de crecer como personas. Y que se ha de arriesgar y tirar las muletas del modelo didáctico más fácil de llevar a la práctica para él, pero menos efectivo para su alumnado. Y el teatro y las estrategias dramáticas le proporcionan un instrumento muy potente para lograr este fin.

Referencias

- Abuín, A. (2016). Historia oral, memoria colectiva y colectividad en el teatro del mundo: el caso del teatro verbatim. *UNED Revista Signa*, 25, 273-296.
- Acaso, M. y Megías, C. (2019). *Art Thinking* (4ª ed.) Barcelona: Paidós.
- Badura, J. (2013). “Explorative Strategien. Anmerkungen zur Künstlerischen Forschung”, in Hedinger, J.M. und Meyer, T. (2013). *What’s next. Kunst nach der Krise*. Berlin: Ein Reader.
- Boos, N., Kaise, J., Ehrlichmann, C., y Milbert, M. (2018). TUKI ForscherTheater: Kollaborative Formen Forschenden Theaters mit den Jüngsten. En M. Hinz, M. Kranixfeld, N. Köhler y C. Scheuerle (Eds.), *Forschendes Theater in Sozialen Feldern: Theater als Soziale Kunst III* (pp. 237-248). München.
- Calaf-Selma, M. Sanz- Cervera, P. y Tárrega-Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama
- Castillo-Olivares, J. M.; González, N. y Morín, J. (2013). *El Teatro Pedagógico: Inclusión y Competencias*. La Laguna: Bubok Publishing S.L.
- Center for Applied Special Technology (s/f). Recuperado de <https://www.cast.org>
- Corbett, B. A., et al. (2011). Brief report: theater as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505–511.
- Dam, L. (2015). Farword, en S. Nicolás y J.J. Torres (ed.). *Drama and CLIL*. Bern, Peter Lang.
- Delgado, M. y Humm-Delgado. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 105-120. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55892>
- Dopico, E.; García-Vázquez, E.; Alonso, C. y Vázquez, E. (2015). Didáctica de la Ciencia a través del teatro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 117-132. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55892>

Doval, M^a. I.; Fernández–Martínez, M^a. E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 150-171.

Ersoy, E. (2014). Polygons Teaching Through Creative Drama in Mathematics Teaching. *American Journal of Educational Research*, 2 (6), 372-377. Recuperado de <http://pubs.sciepub.com/education/2/6/7/index.html#>

Hillyard, S. (2015). Drama and CLIL: The power of connection, en S. Nicolás y J.J. Torres (ed.). *Drama and CLIL*. Bern: Peter Lang

Hulse, B. y Owens, A. (2019) Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (1), 17-30, DOI: 10.1080/17501229.2017.1281928

Jódar Peinado, M. del P. (2018). Igualdad, representación y violencia de género: el feminismo en las dramaturgas del siglo XXI. UNED. *Revista Signa* 27, 617-645.

Lerner, M. D., & Levine, K. (2007). The Spotlight Program: An Integrative Approach to Teaching Social Pragmatics Using Dramatic Principles and Techniques. *Journal of Developmental Processes*, 91. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.511.8436&rep=rep1&type=pdf>

Lonergan, P. (2016): *Theatre and social media*. London: Macmillan Education.

López, P.; Ballesteros, P.; Jiménez, D. y Menéndez, J. M. (2013). Impact of new technologies and social networks on a secondary education theatre project. *NEM Summit Proceedings*, 111-116. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?user=4wPENK8AAAAJ&hl=pl#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpl%26user%3D4wPENK8AAAAJ%26citation_for_view%3D4wPENK8AAAAJ%3Au5HHmVD_uO8C%26tzm%3D-120

Marín, M. (2012). Dinamización Matemática. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, 115-129. Recuperado de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_12_de_volumen_31.pdf

Markham, T.; Larmer, J. y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project-based learning*. Novato, CA: Buck Institute for Education.

Mayorga, J. (2019). *Real Academia de Doctores de España* (Dos discursos). Madrid: Uña Rota.

Matera, M. (2018). *Explora como un pirata*. Bilbao: Mensajero.

Mehling, M. (2017). *Differential Impact of Drama-Based versus Traditional Social Skills Intervention on the Brain-Basis and Behavioral Expression of Social Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*. (Electronic Thesis Dissertation). <https://etd.ohiolink.edu/>, <http://orcid.org/0000-0002-7267-3154> Recuperado 23-4-2020

Méndez-Martínez, E. y Fernández-Río, J. (2021) Mermaids, dogs and chameleons: theatrical improvisation in adolescents with Asperger's Syndrome, *International Journal of Inclusive Education*, 25:4, 482-498, DOI: 10.1080/13603116.2018.1561960

Moliner, O. (2013) Educación inclusiva - UJI - DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83> Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>

Mosquera, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): el camino hacia una educación inclusiva. *Revista UNIR*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/disenio-universal-de-aprendizaje-dua-el-camino-hacia-una-educacion-inclusiva/>

Motos, T. (2021). *Teatro en la educación (España 1970-2018)*. Octaedro: Barcelona.

Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro Aplicado*. Barcelona: Octaedro.

Muñoz, J. y Roldán, I. (2004). Teatro y matemáticas: un viaje de ida y vuelta. *UNO, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 35, 53-65. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39210151_Teatro_y_matematicas_un_viaje_de_ida_y_vuelta

Oades, J. (2014). *Act of Courage*. Sydney: Curren Press Oades, J. (2014). *Act of Courage*. Sydney: Curren Press.

Ojeda, D. (2010). Las personas con síndrome de Down en la creación escénica: desde el ocio a lo profesional, *II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome Down: La fuerza de la visión compartida*. Federación Española con Síndrome Down, 519-616. Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/92L_congreso.pdf

Peinado, P.; Prendes, M^a.P. y Sánchez, M^a. del M. (2019). La Clase Invertida: revisión sistemática en el periodo 2010-2017. *Docencia e Investigación*, 30, 96-118. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1967>

Peters, S. (Hg.) (2013). *Das Forschen aller*. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld.

- Price, L. (2014). Teatre Folk. The Drama Teacher Resource Company. Recuperado de <https://www.theatrefolk.com/blog/classroom-exercise-verbatim-theatre>
- Price, L. (2014) Classroom Exercise: Verbatim Theatre, Theatrefolk , *The Drama Teacher Theatre Company*. Recuperado de <https://www.theatrefolk.com/blog/classroom-exercise-verbatim-theatre> <https://www.theatrefolk.com/blog/classroom-exercise-verbatim-theatre/>
- Rivera-Rivera, E., & Colón-Vélez, W. (2014). El uso del teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la estadística. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 29, 47-58. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13253>
- Rodríguez, F. y Campión, R. (2015). Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Digital Text. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula
- Romera Castillo, J. (ed.). (2005). *Dramaturgias femeninas en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid: Visor Libros.
- Salvatore, J. (2018). *Ethnodrama and Ethnotheatre*, en P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research*. London: The Guilford Press.
- Sánchez, S. (2011). Teatro y discapacidad intelectual. *Innovaciones y Experiencias Educativas*, 40. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf
- Scott, R. (s/f). IAN: from theory to practice. Recuperado de <https://yamspace.org/toolkit/ian-model-practice>
- Soriano-Ayala, E. y Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tau, R., Kloetzer, L. & Henein, S. (2021) The Dimension of the Body in Higher Education: Matrix of Meanings in Students' Diaries. *Humanman Arenas*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00206-1> Recuperado de https://link.springer.com/epdf/10.1007/s42087-021-00206-1?sharing_token=Q3ng-gWa2WkOnV-40OUzdfe4RwlQNchNByi7wbcMAY6nRez2zh-jmf-TyBQsXQgzQXbpieccp4ldcIakG6b2cnD__7YgbX7h8JIfou0bC4YP4wgGL1Zpv-mmzfPA7_o4CsSPCixxHVv2TDWz7iYYdpWnl-jNZpD8hWYklts1q7Y%3D

Taylor, P. (2006). Applied Theatre/Drama: An e-debate in 2004: Viewpoints. *RIDE: Research in Drama Education*, 11 (1): 90-95. Recuperado de <https://collective-encounters.org.uk/wp-content/uploads/2019/09/Applied-Theatre-an-e-debate.pdf>

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino del futuro. Conferencia internacional de Educación. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco* (24ª edición). Madrid: Siruela

Veiga Barrio, Mª. I. (2010). *Construcción de las relaciones de género en el teatro andaluz contemporáneo*, (tesis doctoral). Universidad de Granada.

Wake, W. (2013). Headphone Verbatim Theatre: Methods, Histories, Genres, Theories, *New Theatre Quarterly*, 29 (4): 321-335. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.1017/S0266464X1300065>. Published online by Cambridge University Press.

Walan, S. y Enochsson, A. B. (2019) The potential of using a combination of storytelling and drama, when teaching young children science. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 821-836. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678923

Wang, C. C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24 (3), 369-387. doi: 10.1177/109019819702400309 Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9158980/>

YAM (s/f) The IAN Model Evaluation of Artistic Quality in the Performing Arts, <https://yamspace.org/toolkit/ian-model>