

ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria.

ANIMA. The Performing Arts as Experience and Being to Discuss Social Problems in Primary Education.

Carmen Gloria Sánchez Duque

Universidad Finis Terrae (Chile)
 csanchezd@uft.edu
<https://orcid.org/0009-0000-9651-2841>

Recibido: 23/02/2025
 Revisado: 21/04/2025
 Aceptado: 02/05/2025
 Publicado: 01/07/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Sánchez Duque, Carmen (2025). «ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 243-262), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9512>

Resumen

La presente investigación realizada por la Compañía de Teatro Perrobufo, se centra en el uso de las artes escénicas, concretamente el lenguaje de teatro de formas animadas, como estrategia educativa en la educación primaria. El objetivo ha sido evaluar cómo los estudiantes son capaces de desarrollar una visión crítica sobre temas sociales a través de un proceso de creación escénica. Este estudio de caso múltiple, se llevó a cabo en una escuela en España, donde los niños y las niñas participantes adquirieron nociones sobre el compromiso, la igualdad y justicia social. Concluyendo que esta formación teatral ha impulsado el desarrollo de competencias expresivas, de pensamiento social crítico y emocionales en los participantes; además de sugerir a los educadores considerar la integración de la creación escénica en sus prácticas pedagógicas para promover un aprendizaje más significativo, inclusivo y transformador.

Palabras clave: educación artística; drama en la educación; teatro de formas animadas; pensamiento crítico; habilidades socioemocionales.

Abstract

The present research conducted by the Perrobufo Theater Company, focuses on the use of the performing arts, specifically the language of theater of animated forms, as an educational strategy in primary education. The objective has been to evaluate how students are able to develop a critical view on social issues through a process of scenic creation. This multiple case study was carried out in a school in Spain, where the participating children acquired notions of commitment, equality and social justice. It concludes that this theatrical training has boosted the development of expressive, critical social thinking and emotional competencies in the participants; in addition to suggesting that educators consider the integration of scenic creation in their pedagogical practices to promote a more meaningful, inclusive and transformative learning.

Keywords: Drama education, Theater of animated forms, Critical thinking, Socioemotional skills.



Cita Visual. *Marionetas con objetos para reflexionar sobre temas sociales.* Compuesta por 1 fotografía de autora.

1. Introducción

Uno de las grandes promesas de los docentes se encuentra en promover el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes, abogando que para motivar mentes críticas que sean capaces de analizar y evaluar su propio pensamiento con el fin de mejorarlo; se precisa de tener en cuenta las necesidades e intereses de sus educandos (López et al.,

2022; Paul y Elder, 2005). Inclusive, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), favorece algunas metodologías como el aprendizaje basado en proyectos que utilizan las artes para promover el desarrollo de mentes críticas.

El propósito de este estudio de caso múltiple ha sido motivar a los a los estudiantes de primaria hacia el análisis de cuestiones sociales, estableciendo una estrategia educativa teatralizada, que favorece la interiorización de aquello que se investiga y aprende, donde puedan asumir una posición crítica antes los hechos o de sentido común, para luego transformar sus reflexiones en una escritura dramática y su posterior puesta en escena (Bartolomé, 2017; López-Facal, 2011; Pagès, 1998).

1.1 La escuela como espacio para la construcción de una ciudadanía justa

La educación, es algo más que transferir conocimientos estáticos, el desarrollo de una pedagogía crítica donde se incluyen principios coeducadores se hace urgente; dado el poder que impregna el ejercicio de una pedagogía reflexiva, la cual entrega la posibilidad de construir diversos saberes a medida que se educa en libertad y emancipación (Martínez, 2016; Freire, 1969). La escuela como referente para el cambio, debe ser impulsora de equidad, considerándose un lugar para practicar los derechos de igualdad como: el buen trato hacia los demás, la igualdad de oportunidades, el compromiso con los valores y deberes sociales (Simón, 2018). La LOMLOE (2020), en su artículo 18 sobre Organización, punto 3, recoge que en las áreas de la etapa de Primaria se aborde la Educación en valores cívicos y éticos, apuntando a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz" (p. 122887).

La capacidad de reflexionar, entrega a los estudiantes la oportunidad de desarrollar conocimiento a la hora de resolver problemas cotidianos, adaptándose de mejor manera a la realidad y promoviendo la innovación en la resolución de problemas, mejorando sus propias habilidades sociales (Benavides y Ruiz, 2022). Para que esto se concrete, se precisa de una educación holística, que prepare a los estudiantes a la reflexión, al cuidado de los bienes y medios en común que tenemos en la sociedad, donde los nuevos problemas que se presenten puedan ser abordados de manera colaborativa para el bien de todos y todas (Canals y González, 2011; Young, 1993).

La escuela como un agente socializador donde se aprenden conductas y creencias, debe contribuir a la protección de conductas riesgosas (Jiménez et al., 2022; Varela et al., 2020). En este escenario, el desarrollo de una pedagogía feminista, nos aporta fundamentación teórica y práctica para visibilizar las desigualdades de género, sociales y educativas; haciéndonos capaces de tomar conciencia en la construcción de una ciudadanía justa, que promueve el desarrollo "de las emociones para establecerse en el ámbito relacional y en la reflexión sobre el actuar" (Pineda y Orosco, 2023, p.219), responsabilizándonos tanto hombres como mujeres de la transformación de aquellos fenómenos sociales inadecuados que acontecen (Bejarano et al., 2019). Por su parte, el rol parental, es fundamental para lograr el óptimo desenvolvimiento del niño y la niña

en contextos sociales, ayudando a mostrar límites y respetar las opiniones, potenciando el desarrollo de actividades que sean de sus intereses sin catalogarlas de femeninas ni masculinas, otorgándoles una toma de decisiones que vincula lo afectivo en la participación social y el trabajo colaborativo (Villavicencio et al., 2020).

El contar con prácticas pedagógicas provenientes de las artes escénicas en la escuela, nos permite ir logrando construcciones narrativas (Hernández-Hernández, y Sancho, 2018), que parten de un discurso propio, integrando al estudiante en su contexto social y cultural, estimulando el desarrollo de la cognición y pensamiento crítico como un proceso no desvinculado de la afectividad, beneficiando el aprendizaje socioemocional y la formación en ciudadanía de los estudiantes (Sánchez-Duque, 2022, 2017).

1.2 La creación dramatúrgica y puesta en escena como estrategia educativa

En la “creación” se despliegan una serie de aprendizajes: la indagación, la búsqueda de datos, de referentes visuales, historias que se pueden encontrar, posicionando el lenguaje como un recurso para crear significados, fortalecimiento las habilidades de expresión, imaginación y pensamiento divergente (Sánchez et al., 2017; Cleeve et al., 2023), llevándonos a realizar miles de preguntas y mantener abiertas las ventanas a nuevas posibilidades. De esto modo, al comenzar la creación dramatúrgica y puesta en escena, se parte indagando sobre un tema en particular, para luego expandir la exploración hasta llegar a otros ámbitos, como, por ejemplo: los referentes estéticos para la puesta en escena, las atmósferas que se quieren visualizar, los personajes que desarrollan la acción; generando un sinfín de saberes que se van adquiriendo en el proceso.

En el trabajo con los estudiantes de Primaria, la propuesta de creación dramática y puesta en escena, se sostiene en un acto auténtico de libertad de expresión, brindando oportunidades para tomar decisiones y aportar ideas fundamentales para el desarrollo de la singularidad de cada estudiante, que parte de la intensa necesidad de comunicar los mundos que se han ido explorando mediante el análisis de cuestiones sociales y el imaginario de cada uno (Stevens-Ballenger y Jeanneret, 2023). El corporizar atmósferas y dramatizar situaciones, les ayudan a obtener una revisión orgánica de sus propuestas, desarrollando la intuición literaria y escénica, abriendo en abanico de posibilidades que tiene una acción y su resolución (Lucas, 2020).

Particularmente el teatro de formas animadas, conecta con el estudiantado de primaria debido a esa fuerza visible en la que cobran vida los objetos, las formas, los juguetes, a través de su manipulación, donde pueden llegar a ser destruidos muñecas o robots para averiguar que hay dentro de ellos (Baudelaire, 2014). Es así como el teatro de formas animadas (TFA), recuerda nuestros mundos creativos, hundiendo nuestras manos en esa primera herida de romper un objeto, preguntándonos por el alma que habita ahí (Larios, 2020). En el centro de su poética, el teatro de títeres, marionetas y objetos, encuentra la necesidad de alejar el teatro de lo aparentemente natural, que en el caso de la escena está ligado sobre todo al uso de la palabra; desde ahí el recurso de la manipulación

se expande a un mundo expresivo donde se pueden decir cosas que trascendieron el papel y se escenifican con prolongaciones o suspensiones de miradas o gestos (Cornago, 2006).

2. Método

2.1. Objetivo

La siguiente implementación se desarrolla mediante un estudio de caso múltiple, generándose un ejercicio intelectual de creación de ideas y significados, construyendo la propia interpretación de los hechos, transferidos al contexto en particular, ejecutando un estudio intensivo de casos diferentes que me permitieron explorar más de una unidad de análisis (Rule y Mitchell, 2015; Gutiérrez, 2005).

Su objetivo ha sido:

Valorar la capacidad de dos grupos de estudiantes de tercer grado de primaria de una escuela en España, para reflexionar sobre cuestiones sociales mediante la creación y desarrollo de obras escénicas, analizando el impacto de esta experiencia en su desarrollo de pensamiento crítico y conciencia social.

2.2. Contexto

La presente propuesta educativa y artística se materializó a partir de la implementación de un proyecto de creación escénica, establecido desde las bases de la pedagogía teatral y el teatro de formas animadas, desarrollado en el Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, colegio católico concertado, donde se imparte educación infantil, primaria y secundaria, ubicado en la ciudad de Granada, España.

2.3. Participantes

En el proyecto participaron un total de 36 estudiantes, pertenecientes a los grupos de clase A y B, cuyas edades estaban comprendidas entre los 8 y los 9 años. En el 3ºero A, se contó con 8 niños y 9 niñas, dando un total de 17 estudiantes, conformando 4 grupos de trabajo mixtos; y en el 3ºero B, se contó con 10 niñas y 9 niños, dando un total de 19 estudiantes, los cuales conformaron 4 grupos de trabajo mixtos.

Para la ejecución del proyecto, en ambas aulas se integran tanto los pedagogos/as teatrales y directores/as de la Compañía *Perrobufo* como las propias maestras de cada grupo. El proyecto se realizó durante 18 sesiones de una hora y treinta minutos cada una destinadas a la materia de Educación Artística, divididas en 4 etapas.

2.4. Instrumentos

Se han utilizado para la recolección de datos, *instrumentos para observar la realidad* como: notas de campo, dibujos, fotografías y videos; además de *instrumentos para*

interrogar la realidad como entrevistas, escritos dramatúrgicos y puesta en escena de cada grupo.

2.5. Procedimiento

Esta intervención ha sido diseñada por la investigadora y directora teatral de *Perrobufo*, quién ha desarrollado su práctica de “pedagogía del cariño” (Sánchez- Duque y Barros-Rodríguez, 2025, 2024; Sánchez-Duque et al., 2024), junto a la utilización de la pedagogía teatral, la cual utiliza el juego espontáneo, como base para la improvisación donde se inventa y crea a través de temas y personajes, que separan la ficción de la realidad, construyendo un espacio mental imaginario desde y con nuestras experiencias, teniendo como objetivo comunicar mediante la expresión, promoviendo el desarrollo personal del estudiante y la interacción social, acercándose a situaciones comunicativas que se producen inclusive fuera del contexto de aula (Bercebal et al., 2000; Tejerina, 1997, 1994; Mantovani, 1996).

A continuación, se detallan las cuatro etapas que se llevaron a cabo en esta intervención:

1. *Comienzo del viaje, “el re-encuentro con mi cuerpo, voz y emociones (5 sesiones)*. Mediante improvisaciones se trabajó en el redescubrimiento y la ejercitación del cuerpo externo, interno, vocal y emotivo, generando un primer suelo teórico-técnico-artístico que permitió a los estudiantes ir adquiriendo conocimientos sobre la técnica del teatro de formas animadas, reconociendo la especificidad del trabajo, y proyectando temáticas de creación escénica en relación a la desigualdad y violencia de género, el feminismo, el racismo, la pobreza, entre otras.



Figura 1. Serie Secuencia. *Reconociendo mi cuerpo expresivo*. Compuesto por 3 fotografías de autora.

2. *Encuentro con la técnica, “todas las cosas poseen alma” (4 sesiones)*. Se realizó un acercamiento más profundo a la técnica del teatro de formas animadas, concretamente al teatro de objetos. Aquí, los estudiantes tomaron objetos

cotidianos de su sala de clases, aquellos objetos de uso cotidiano y categoría inferior, como instrumentos que les permitieron relacionarse con los demás; siendo el objeto y el descubrimiento de su “anima”, quien los empujó a dilatar sus sentidos, dejando fluir su inconsciente, tomando aspectos de su historia vivida para expresarse.

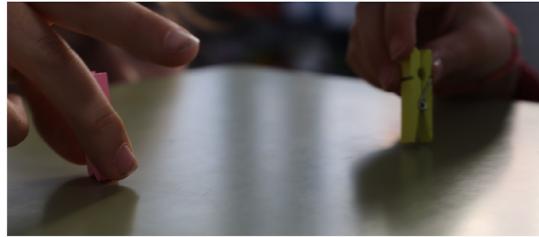


Figura 2. *El Anima de un objeto.* Compuesto por 1 fotografía de autora.

3. *Desde la dramaturgia hacia la animación, “mi viaje, nuestra creación” (6 sesiones).* Se trabajó en poner al servicio de la creación dramatúrgica y escénica: los cuerpos, las voces, las experiencias de vida y las técnicas de manipulación de objetos adquiridas, para poder crear una pieza teatral colectiva que hable sobre desigualdad, feminismo o violencia de género. Se comenzó con la exploración dramatúrgica de manera colectiva junto a cada grupo, hasta llegar a su puesta en escena, observando de esta dinámica como lograron llegar a acuerdos y desarrollar su trabajo de manera armónica y respetuosa, con gran responsabilidad en su hacer, orgullosos de su autoría colectiva.

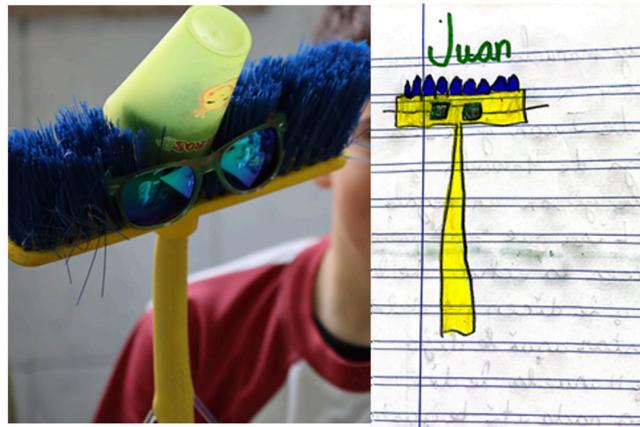


Figura 3. Par visual. *Mi marioneta con objetos creada.* Compuesto por 2 fotografías de autora.

4. *De la deconstrucción hacia el encuentro con un nuevo cuerpo “nuestra vuelta al origen” (3 sesiones).* Se trabajó en la deconstrucción de las obras en teatro de objetos, proponiendo la deshumanización de las marionetas, y retornar el objeto a su estado puro, de esta manera permitirnos evaluar junto a los estudiantes el trabajo realizado, entregando opiniones sobre aquello que aún podían mejorar en sus creaciones y la importancia del cuerpo y las emociones en el ejercicio de aprender.



Figura 4. Serie Secuencia. El personaje marioneta creado ahora habita mi cuerpo. Compuesto por 5 fotografías de autora.

2.6. Técnica de análisis de datos: la Teoría Fundamentada

Todos los recursos utilizados en este estudio (para interrogar y observar la realidad) conforman los datos sobre los que se ha implementado la Teoría Fundamentada como procedimiento de análisis de la información. La Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* es una metodología de análisis basada en un procedimiento inductivo donde la teoría emerge con posterioridad a la recogida de los datos, siendo algunas de sus características: la capacidad de analizar las situaciones críticamente, pensar de manera abstracta, ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva (Carrero et al., 2012; Strauss y Corbin ,2002).

El proceso de análisis realizado, estuvo asistido por el software NVivo, siguiendo un proceso de codificación abierta, selectiva y teórica (Barros et al., 2022), que dio como resultado la categoría central (véase tabla1):

Tabla 1. La creación teatral como experiencia para debatir problemas sociales en educación primaria

Familias y subfamilias de códigos sustantivos	Códigos conceptuales	Procesos Sociales Básicos	Categoría Central
Perfil sociodemográfico - Características personales - Características socio-familiares - Edad / género			
Experiencia educativa previa en creación dramatúrgica y puesta en escena - Positiva / Negativa - Experiencia concreta	La influencia del contexto sociofamiliar en el niño y la niña - Experiencias previas en teatro - Opinión/(des)conocimiento sobre problemáticas sociales - Madurez e imaginación en el proceso creativo	Aciertos, confusiones y desconocimiento en torno a problemáticas sociales: construcciones mentales previas	
Conocimientos previos - Creación dramatúrgica - Puesta en escena - Problemas sociales - Otros			
Temáticas en obra - Violencia - Sanción a la violencia - Desigualdad social - Desigualdad de género - Violencia de género - Pobreza - Comportamiento irrespetuoso - Educación familiar autoritaria - Adicciones - Racismo y discriminación	Excelente disposición de los niños y las niñas hacia la participación y la reflexión mediante la creación dramatúrgica y escénica colaborativa en lenguaje de teatro de formas animadas	La creación teatral como experiencia para debatir sobre problemas sociales en Primaria	
Recursos en las obras - Materiales - Contexto/espacio de la obra - Nombre personajes - Rasgos / características - Profesión / dedicación - Disposición del espacio - Roles de cada personaje-manipulador	Asignación de roles y estereotipos en el proceso de elaboración de personajes-mariquetas con objetos	La creación dramatúrgica y escénica como estrategia educativa hacia la equidad y la inclusión social: (re)construyendo pensamientos sociales	

Creación dramatúrgica y escénica como estrategia educativa en el aula: - Experiencia personal positiva - Experiencia personal negativa - Evolución del aprendizaje	Satisfacción y aprendizaje de los niños y las niñas Mayor validación de las maestras		
---	---	--	--

* La tabla 1, sintetiza el procedimiento analítico llevado a cabo, desde los códigos sustantivos (79 en total, los cuales han sido agrupados en familias y subfamilias) surgidos durante el proceso de codificación abierta (véase la primera columna) y los códigos conceptuales que poseen un mayor nivel de abstracción y, por tanto, mayor valor explicativo (véase la segunda columna), hasta los Procesos Sociales Básicos que generan y organizan los diferentes comportamientos y permiten alcanzar la formalización de la teoría (véase la tercera columna) y la categoría central, esto es, el código conceptual que explica la mayor variabilidad de los datos y, por consiguiente, se convierte en el tema principal objeto de la investigación (véase la cuarta columna).
Elaboración Propia.

3. Resultados

Como señalamos en los procesos sociales básicos, los niños y las niñas en un comienzo tuvieron *aciertos, confusiones y desconocimiento en torno a problemáticas sociales*, dado que sus percepciones venían de construcciones mentales previas. De este modo el haber utilizado la *creación dramatúrgica* y la puesta en escena como estrategia educativa hacia la equidad y la inclusión social, permitió ir *(re)construyendo pensamientos sociales* junto a los niños y niñas. Así, los resultados se centraron, según los temas que fueron escogidos por los estudiantes y que han sido expresados en las ocho obras creadas (véase la tabla 2).

Table 2. Características de las creaciones escénicas: temas y personajes.

Título de la obra	Rol de los personajes	Problema social representado
Bob y sus amigos	Bob, Sara, Juan, Ranita (cuatro amigos)	Adicciones / Alcoholismo / Presión social
Katia y Rubén	Katia y Rubén (pareja), Monstruita y Roberto (amigos de Katia)	Violencia de género / Maltrato físico y psicológico / Convivencia tóxica de pareja
La boda graciosa	Manuela y Juan (novios), Iker y Lisa (amigos de los novios)	Desigualdad social / Pobreza / Consumismo

La familia	Carla y Neimar (hermanos), Sisi, Elena y Carlitos (miembros de la familia)	Discriminación laboral de género / Machismo / Estereotipos de género
El respeto a las personas	Paula y Álex (dueños floristería), Sara y José (clientes)	Comportamiento irrespetuoso / Menosprecio / Discriminación racial
El padre enfadado	Padre y madre, Habichuela, Sara, Pepe, Ana, Estella (hijos)	Educación familiar autoritaria / Maltrato psicológico
Los falsos amigos	Pepe, Rosalía, Harry, Rosi y José (amigos), Policía	Violencia de género / Maltrato físico y psicológico / Castigo (sanción-pena)
El niño negrito	Ramón, Luna, Arturo, Cloe y Julio (amigos)	Discriminación / Racismo y xenofobia

Elaboración propia.

Temática: Violencia y desigualdad de género

En referencia a la temática de *violencia y la desigualdad de género*, se pudo observar cómo los niños y las niñas se expresaron sobre la violencia doméstica y de género, describiendo al comienzo de este estudio sobre episodios que ellos habían observado en su cotidiano, haciendo referencia a una vecina, algún familiar que lo había sufrido o acciones que habían presenciado en la calle, trayendo información variada a la clase como

La violencia de género es cuando una mujer maltrata a un hombre o un hombre maltrata a una mujer (Aarón).

Desdibujando la definición sobre la violencia y desigualdad de género. La cual, con el pasar de las sesiones, los niños y las niñas fueron interiorizándose sobre este tema, recibiendo algunos cuentos motivadores como: *Rosa Caramelo, Arturo y Clementina* de Adela Turín; *Yo voy conmigo* de Raquel Díaz, entre otros; para profundizar en estas temáticas, o recopilando información en el interior de sus familias, en noticias e historias que persistían en sus barrios, *re construyendo el pensamiento social*. Ejemplo de esto es la dramaturgia creada por el grupo *Los Moustruitos* titulada “*Katia y Rubén*”, donde el personaje protagónico *Katia* sufre constantemente maltratos de su marido *Rubén*, quién comete acciones violentas y despectivas como:

1. Rechazar la comida que cocina *Katia* porque no la hizo como él quería. 2. Abandonar a *Katia* cuando le comenta que está embarazada. 3. Obligarla hacer las labores de casa insistiendo en su discurso que esas actividades son solo para las mujeres. Comentando las niñas y los niños al respecto que

La historia del grupo de Román, Elsa, Estrella y Aarón era de violencia de género y doméstica, porque Rubén trata mal a Katia porque no hace lo que él quiere (Valeria)

El conflicto de la obra era que Elsa, que hace el personaje de Katia, era maltratada por su marido (Mia)

Katia tuvo buenos amigos que la ayudaron a salir de su casa, pero hay mujeres que no logran salir, porque no pueden, porque les da miedo (Paula)



Figura 5. Fotoensayo. *Escaparé de ti*. Realizado a partir de dos fotos de la obra: *Los Monstruitos*, creada por: Aarón de 8 años, Elsa de 9 años, Estrella de 9 años y Román de 8 años, pertenecientes al grupo A.

Por su parte, los niños y niñas al avanzar el estudio, fueron comprendiendo que la violencia de género es un tipo de violencia que lamentablemente ocurre constantemente en el mundo y que conductas abusivas deben ser sancionadas por la ley. Así fue cómo, el grupo de Los Súper Ideales, crearon la dramaturgia titulada “Los Falsos Amigos”, donde el personaje de José invita a salir a Rosi, con el fin de golpearla, siendo merecedor de la cárcel por maltrato físico. Comentando los niños y niñas que

La mayoría de nuestras obras hablan de violencia de género y yo creo que es porque que suele pasar que un hombre maltrate a una mujer (Jose)

La violencia de género es algo muy ocurrido en el mundo lamentablemente (Joseph)

Yo creo que la hemos escogido porque es lo que más ha pasado y por eso lo hemos hecho así (Blanca)



Figura 6. Foto. *No me golpees que me duele*. Realizada a partir de una fotografía de la obra: *Los Falsos Amigos*, creada por: Blanca 9 años, José 9 años, Joseph 8 años, Rafa de 8 años y Luiza de 8 años, pertenecientes al grupo B.

Temática: Pobreza y desigualdad social

Referente a este tema se observó a los niños y las niñas inquietos y nerviosos de expresarse libremente sobre pobreza y desigualdad social. Fue importante la inclusión de cuentos

como: *¡Qué hambre la del Hombrecito!* de Pierre Deyle; *Los invisibles* de Tom Percival, entre otros; para abordar este tema y debatir sobre las impresiones que les causaban la gente pobre, definiendo entre ambos grupos (A y B) que la situación económica de las personas ya sean ricas o pobres no define los valores que tienen. Es así como los estudiantes fueron reconstruyendo su pensamiento social frente a estos temas, demostrado en el grupo de *Los Felices* y su dramaturgia creada “*La Boda Graciosa*”, donde el personaje del novio *Juan*, humilla a *Lisa* la mejor amiga de *Manuela* (su futura esposa), por no tener dinero para comprarles un regalo de bodas, llegando a expulsarla de la ceremonia. Comentando los niños y las niñas que

Nosotros en nuestro grupo hemos compartido muchas cosas al escribir esta obra, alegría, tristeza, emoción, hemos coincidido en muchísimas cosas, en otros no, pero logramos trabajar en equipo y dejar por escrito que nadie merece ser discriminado por ser pobre (Ana Paula)

A veces cuando veía a un mendigo en la calle yo me asustaba, ahora sé que es porque él no tiene trabajo o algo le paso para estar así, y no me da miedo (Francisco)

Yo cuando veo alguien en la calle, le digo a mi mamá y ella siempre me pasa mantas o comida para que les dé (Estrella)

Hay países donde los niños trabajan y eso no esta bien, porque los niños deberían estar en sus casas calentitos o en el colegio, y cuando eso pasa es porque en el país hay pobreza (Joseph)



Figura 7. Foto. *El enfado de Manuela*. Realizada a partir de una fotografía de la obra: *La boda graciosa* creada por: Ana Paula 8 años, Francisco de 9 años, Marco de 8 años y Valeria de 8 años, pertenecientes al grupo A.

Temática de Racismo y discriminación

Referente a este tema se observó cómo los niños y niñas se expresaban sobre el racismo y la discriminación, describiendo episodios de discriminación al interior del colegio con niños y niñas migrantes, sufriendo situaciones como no querer juntarse con ellos porque no hablan el mismo idioma, comen “cosas extrañas”, o son negros, entre otras cuestiones. Para debatir estas situaciones, se les motivo a leer: *El color de tu piel* de Desirée Acevedo y Silvia Álvarez; *Migrantes* de Issa Watanabe; con la intención de unir criterios sobre la

diferencia de razas, la discriminación, y la igualdad de oportunidades en el mundo, siendo la tierra un lugar lleno de posibilidades para todos y todas, donde la migración es legítima. Es así cómo, en el grupo de *Los Súper Niños y Niñas*, creo la dramaturgia “*El Niño Negrito*”, que trataba de un niño de raza negra que llega al colegio y nadie quiere jugar con él, solo una estudiante llamada *Luna*, es quien se acerca y comienza a adentrarse en su cultura, logrando tal nivel de empatía que se pinta su rostro de negro para acompañarle, tratando de hacerle partícipe del grupo. A lo que los niños y las niñas comentaron

Cada uno tiene sus derechos, no importa de dónde vengas (Blanca)

Todos merecemos vivir en un sitio feliz, con sus hijos, casas, amigos, en la naturaleza (Joseph)

En nuestra obra, el niño que es negrito, nadie quería jugar con él, entonces eso es desigualdad y discriminación, pero al final de la historia los demás de la clase le pidieron disculpas y se abrazaron y todos jugaron juntos (Arturo)

Yo vengo de otro país y no me sentido discriminada por mis compañeros pero si en la calle, cuando a veces ando con mi mamá (Mia)



Figura 8. Foto. *El Niño negrito no juega*. Realizada a partir de una fotografía de la obra: *El niño negrito*, creada por: Arturo 8 años, Curro de 8 años, Daniela de 9 años, Nahiara de 8 años y Raquel de 9 años pertenecientes al grupo B.

4. Discusión

El teatro realizado en espacios y situaciones reales de aprendizaje, es una estrategia didáctica, lúdica, creativa y participativa, que ayuda al diálogo desde la perspectiva de diferentes actores educativos, donde situaciones que ocurren en el diario vivir pueden ser revaloradas mediante la creación teatral (Baraúna, 2016; Rocha y Pegado, 2011). Navegar en un proceso de creación escénica ligada al ámbito social y educativo, contribuye al diseño de planificaciones didácticas situadas en las vivencias, intereses y necesidades de los estudiantes (Caballero, 2019; Tupper, 2019; Posso et al., 2017), evidenciando la urgencia de que los contenidos académicos sean significativos y encuentren su utilidad en la vida cotidiana (Perafán, 2014).

El propio sistema educativo español, como refleja en la normativa nacional, es sensible al abordaje de temáticas sociales y así deja constancia en la redacción de la ley. Y en esta misma línea, algunos autores consideran que los problemas de la sociedad deben ser tratados también en la etapa de Educación Primaria. Así, lo sugieren Jiménez y Felices (2018, p. 88-89) cuando reconocen que “programas que atiendan las enseñanzas de las Ciencias Sociales permiten el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, el compromiso ético, la competencia social y ciudadana global en los estudiantes”. De esta manera se avala que el abordaje del mundo que nos rodea a temprana edad, nos invita a discernir nuestro accionar en conexión con nuestros valores y moralidad, inculcados en el seno de las familias, y la escuela, las cuales procuran el bienestar de todas y todos sus miembros (Brizuela et al., 2021).

Las Naciones Unidas (2023), definen la violencia y desigualdad de género, como todos aquellos actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género, teniendo su origen en el abuso de poder y la existencia de normas dañinas, utilizadas principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. Bajo esta mirada los niños y las niñas pueden modificar ciertas conductas y comportamientos a través del juego teatral, siendo este un medio idóneo para conocer el mundo y adentrarse en el complejo sistema de las relaciones sociales, borrando ese sesgo de género que limita tareas solo para mujeres o para hombres (Luna et al., 2020).

El teatro según Boal (2022), ayuda al ser humano a descubrirse a sí mismo y, a partir de ese descubrimiento comienza a inventar otras maneras de relacionarse; descubriendo en el acto de mirar, mirarse a sí mismo, mirarse en sus acciones, mirarse en diversas situaciones; es decir ponerse el lugar del otro a plena conciencia. Realizar teatro junto a estudiantes de primaria fortalece la capacidad de resiliencia para aquellos afectados-olvidados y, por su parte la empatía en los privilegiados. Mediante la creación de diálogos, conflictos, contradicciones, situaciones dramáticas, estamos empujando al estudiantado a reflexionar sobre el movimiento de la vida y las fuerzas que se oponen, estimulando la toma de decisiones morales e inclusive políticas a corta edad, que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y social.

5. Conclusiones

Siguiendo con el objetivo central de investigación, se concluye que, la adquisición de competencias de pensamiento crítico en la educación primaria, desarrollada a partir de la promoción de reflexiones sobre cuestiones de gran trascendencia, mediadas por un proceso de creación escénica, han fomentado los procesos reflexivos activos y analíticos de aprendizaje de las niñas y los niños, permitiéndoles la participación de sus diversos potenciales en el desarrollo de la implementación, cobrando gran relevancia el proceso investigativo y creativo, donde se demostró un trabajo armonioso y autorregulado, que logró llegar a las metas propuestas.

Explorar la creación dramática, ha permitido a los estudiantes experimentar sus ideas de una forma diferente, viviendo un proceso de liberación expresiva en un clima de creatividad que elimina obstáculos motivacionales como el temor a ser juzgados o la preocupación del rendimiento escolar; pasando a ser un espacio que promueve el desarrollo de competencias emocionales, manifestado en la colaboración y empatía de cada grupo, donde la creación escénica los ha hecho sentir seguros.

Respecto al lenguaje elegido “teatro de formas animadas”, este les permitió construir haciendo, siendo un recurso físico y concreto: la creación de marionetas con objetos; que ayudo a examinar los objetivos y temas que querían alcanzar en cada una de sus creaciones, reconstruyendo el significado abstracto de cada marioneta, alcanzado en la manipulación y accionar: originalidad, productividad, pensamiento creativo, crítico y emotivo.

La realización de este estudio contó con ciertas limitaciones en su inicio, como la incertidumbre si los estudiantes se interesarían por abordar temas sociales mediante el arte escénico; por otro lado, si las maestras estarían dispuestas a colaborar en esta implementación teatral; y por último la inseguridad de si los padres y madres considerarían esta investigación como una forma de adoctrinamiento hacia sus hijos. De todas las anteriores, se supo poner contención ante las dudas de los grupos, y desconocimiento sobre la pedagogía teatral en acción, no impidiendo la consecución del objetivo en todo el proceso.

Comprobando que las artes escénicas insertas en el currículum, benefician objetivos transversales, que vinculan y conectan diversas asignaturas, propiciando espacios de aprendizaje creativos y sensibles, enseñando a través del diálogo de las informaciones adquiridas por los estudiantes mediante la experimentación y la vivencia.

Sin embargo, para que estos procesos se lleven a cabo se precisa de una formación para formadores, siendo necesaria la intervención de las administraciones educativas para mediar planes de perfeccionamiento docente en “drama”, que ayuden a la transformación del sistema educativo, mejorando la calidad de la enseñanza, como una necesidad social y un derecho del profesorado.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, por otorgar la subvención a este trabajo, otorgando la Beca Doctoral en el Extranjero Folio 72220037 a la autora.

Comité de Ética

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Granada ha emitido el informe favorable en relación con la investigación realizada por la investigadora, quedando registrada con el número: 3704/CEIH/2023. Contado este estudio con el consentimiento

informado de los padres y madres de los niños y niñas involucrados en este estudio para la difusión investigadora de sus imágenes.

Referencias

Baraúna, T. (2016). Actuando en nuevos escenarios: diálogos entre teatro, violencia y adolescencia. El proyecto “vida en el arte”. *Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles*, 11, 79-84. <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/592> <https://doi.org/10.55765/atps.i11.592>

Bartolomé, A.A. (2017). *Pensamiento y lenguaje: una propuesta de intervención en un programa de verano a través de rutinas de pensamiento*. [Máster Universitario en Psicopedagogía]. Universidad de Valladolid.

Barros, F., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2022). Desarrollo industrial, trabajo y migración: el caso del norte de Marruecos. *Revista Española de Sociología*, 31(1), 89. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.89>

Baudelaire, Ch. (2014). *Moral del juguete. Sobre marionetas, juguetes y muñecas*. Centellas.

Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37–50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>

Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79, <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>

Bercebal, F., De Prado, D., Laferrière, G. y Motos, T. (2000). *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ñaque.

Boal, A. (2022). *El Arcoíris del deseo*. Interzona.

Brizuela, G., González C., González, Y., y Sánchez, D. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MEDISAN*, 25(4), 982-1000. <https://tinyurl.com/3vkstn34>

Caballero, K. (2019). Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica. *Educación y ciencia*, 23, 383-398. <https://tinyurl.com/4zcudb7r> <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10305>

Canales, R. y González, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagés (coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.41-62). Síntesis.

Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cleeve- Gerkens, R., Sallis, R., y O'Brien, A. (2023). Reflecting on embodied experience through an expert lens: drama as a pedagogic tool for developing academic language proficiency in the middle-primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2288647>

Cornago, Óscar (2006). *Daniel Veronese: verdad y artificio en la creación escénica*. Archivo ARTEA. <https://tinyurl.com/bdarpcf>

Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Siglo XXI.

Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos como opción metodológica para investigar en Educación Artística. En Marín, R. (Ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Hernández-Hernández, F, y Sancho, J (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54(1),15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>

Jiménez-Moya, Gloria, Contreras, Camila, del Río, Marais, y Paz, Sarah. (2022). Seguir las reglas de los compañeros o de la escuela: el efecto de las normas sociales en el comportamiento hacia la desigualdad de género. *Calidad en la Educación*, (57), 44-66. Recuperado el 17 de marzo de 2024, <https://tinyurl.com/3bhcps27> <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1223>

Jiménez Martínez, M., Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <https://tinyurl.com/mrepydew> <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>

Larios, S. (2020). Investigación-creación en el Teatro de Formas Animadas. *Revista de artes escénicas y performatividad*, 11(17), 4-29. <https://bit.ly/3cpPVLQ> <https://doi.org/10.25009/it.v11i17.2625>

López-Facial, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

López, M., Moreno, E., Uyaguari, J.F. y Barrera, M.P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Arete*, 8(15), 161- 180. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Lucas, E. (2020). Propuesta metodológica, principios teóricos y enfoques para el proceso de creación dramatúrgica actoral. *Revista do programa de Pós- graduação en Artes da EBA/UFMG*, 10 (9) 101-125. <http://tinyurl.com/mf8pn7dy> <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.21542>

Luna, M., Bague, Y., y Pérez, V. (2020). El juego como recurso didáctico en el aprendizaje de la lengua española. *Conrado*, 16(75), 209-217. <https://tinyurl.com/mtwswe78>

Mantovani, A. (1996). *El teatro: un juego más*. Sevilla, Colección Temas de Educación. Artística.

Naciones Unidas. Centro Regional de Información (2023, 17 de junio). La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo [página web]. <http://tinyurl.com/4dn3k9wu>

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial*. <http://tinyurl.com/3f5x6khc>

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 152-164). ICE/Horsori.

Paul, R. y Elder, L. (2005). Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. *Fundación para el Pensamiento Crítico*. www.criticalthinking.org

Perafán, B. (2014). Variaciones para una ciudadanía rococó. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 335-363. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5499>

Pineda, E. y Orozco P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social* 25 (1), 199-225. Doi: 10.15446/ts.v25n1.101914

Posso, P., Mejía, M., Prado, O., y Quiceno, L. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), 68-81. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11695>

Rocha, F., y Pegado, F. (2011). O teatro do oprimido como instrumento para a educação ambiental. *Pesquisa em Educação ambiental*, 6(2), 61-78. <https://doi.org/10.18675/2177- 580X.vol6.n2.p61-78>

Rule, P., y Mitchell, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>

Sánchez-Duque, C., y Barros-Rodríguez, F. (2025). Puppetry with objects as an educational strategy on identity and gender equality in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 26(1). [http://doi.org/10.26209/ijea26n1](https://doi.org/10.26209/ijea26n1)

Sánchez-Duque, C., y Barros-Rodríguez, F. (2024). La creación de marionetas con objetos como herramienta para reflexionar sobre perspectiva de género. Un estudio de caso aplicado en Educación Primaria. *Pulso*, 47, 195-212. <https://doi.org/10.58265/pulso.7221>

Sánchez-Duque, C., Chacón-Gordillo, P., y Barros Rodríguez, F. (2024). Cuerpo dramatizado. Una estrategia socioeducativa para la igualdad de género en educación primaria. *EmásF*, 91, 45-60.

Sánchez-Duque, C. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral online para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19. *Revista Realidad Educativa*, 2, (2), 79-121. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.232>

Sánchez-Duque, C. (2017). *Drama para el Aprendizaje Creativo. Pedagogía Teatral en Acción*. Universidad Finis Terrae.

Sánchez, M., Morales, M., y Rodríguez, M. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima*, 26, 61-81. <https://tinyurl.com/bdeevvd8>

Simón, M. E. (2018). *Coeducación para la igualdad*. Emakunde.

Stevens-Ballenger, J., y Jeanneret, N. (2023). Very young children as artistic co-constructors. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 1-17. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2247337>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tejerina, I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En J. J. Monge y R. Portillo (Eds.), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI* (pp. 275-293). Universidad de Cantabria.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.

Tupper, I. (2019). Descubriendo y cultivando fortalezas a través de la sesión de expresión dramática: una experiencia de teatro aplicado en educación especial. *Entretextos*, 31, 44- 64. <https://bit.ly/3zU0FLD>

Varela, J. J., Torres-Vallejos, J., González, C. y García, O. (2020). La percepción de apego con la escuela como un factor protector para conductas antisociales en escolares chilenos. *Psykhe*, 29(2). DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>

Villavicencio, C., Armijos, T., y Castro, M. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 139-150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós.