



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

CUERPO DRAMATIZADO. UNA ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Sánchez-Duque

Profesora y Directora Teatral, Universidad Finis Terrae. Chile

Email: csanchezd@uft.edu

Web: www.perrobufo.com

Pedro Chacón-Gordillo

Profesor Titular, Universidad de Granada. España

Email: pchacon@ugr.es

Francisco Barros Rodríguez

Profesor Titular, Universidad de Granada. España

Email: fbarros@ugr.es

RESUMEN

El presente estudio de caso, analiza la dramatización como una estrategia de enseñanza socioeducativa, la cual ha sido promovida en dos clases de 3° de Primaria en un colegio de España, introduciendo estrategias provenientes de la pedagogía teatral, concretamente del teatro de formas animadas, con el objetivo de valorar cómo los estudiantes son capaces de reflexionar sobre la igualdad de género a través de dramatizaciones que promueven el encuentro con el cuerpo expresivo, los objetos, el espacio y el colectivo. Demostrando esta formación teatral, la adquisición en los estudiantes para expresarse de manera corporizada y verbal sobre las desigualdades de género, adquiriendo en el proceso confianza en sí mismos, empatía y colaboración. Concluyendo que la dramatización es una estrategia que potencia el pensamiento y el accionar divergente, siendo una vía para lograr el autoconocimiento y repensar perspectivas de género.

PALABRAS CLAVE:

Cuerpo; dramatización; educación primaria; emociones; igualdad de género.

DRAMATIZATION BODY. A SOCIAL-EDUCATIONAL TOOL FOR REFLECTION ON GENDER EQUALITY IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The present case study analyzes dramatization as a socio-educational teaching strategy, which has been promoted in two 3rd grade Primary classes in a school in Spain, introducing strategies from theatrical pedagogy, specifically animated theater. with the aim of assessing how students are able to reflect on gender equality through dramatizations that promote the encounter with the expressive body, objects, space and the collective. Demonstrating this theatrical training, the students' acquisition of expressing themselves in an embodied and verbal manner about gender inequalities, acquiring self-confidence, empathy and collaboration in the process. Concluding that dramatization is a strategy that enhances divergent thinking and actions, being a way to achieve self-knowledge and rethink gender perspectives.

KEYWORD

Body; dramatization; primary education; emotions; gender equality

INTRODUCCIÓN.

El teatro en la educación es un medio privilegiado de comunicación, el cual considera los conceptos de igualdad e inclusión, dando respuestas mediante el trabajo del drama y el teatro a los valores de inclusión, apreciación, variación, experiencia, relevancia, contexto y participación (Storsve et al, 2021). El arte de la acción, combinado con la función educativa, se convierte en el arte de enseñar mediante el juego dramático o dramatización, el cual se introduce en el currículum formal poniendo acento en el proceso de crecimiento personal y grupal que se genera a partir del juego, optimizando la comunicación, el trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el sentido social y cultural en los estudiantes (Autora, 2017; Motos y Ferrandis, 2015), reconociendo a los compañeros, “como portadores de saberes que se gestan en la cotidianidad, en la interacción y en el intercambio con los demás agentes sociales” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018, p.17).

Por su parte la creatividad, según Alfonso-Benlliure and Mélenz (2022), está asociada a la innovación, la producción artística o el diseño, se ha ido democratizando gracias a autores como Guilford (1967), Perkins (1981) o Weisberg (1986), quienes enfatizaron que la creatividad implica procesos cognitivos esencialmente ordinarios que producen resultados extraordinarios. Siendo el pensamiento divergente uno de los componentes cognitivos de la creatividad, haciéndose cargo de producir ideas originales para analizar o resolver problemáticas, incluyendo la capacidad de mantener ideas contradictorias y/o complementarias mientras se modifican las ideas (Lombard, & Müller, 2018). Desde esta perspectiva el teatro en la educación, como metodología activa en el aula, pone en evidencia el pensamiento divergente y crítico de los estudiantes, volviéndose la teatralidad protagonista en los espacios pedagógicos tendiendo un puente entre el saber, las ideas, las experiencias y el saber hacer del estudiante, haciendo estallar el proceso de enseñanza, mediante estrategias del arte escénico (García-huidobro, 2021).

De este modo, en el presente estudio de caso múltiple, realizado en los grupos A y B de 3º de Primaria de un colegio en España, se han tomado estrategias de la pedagogía teatral, como el juego dramático para guiar a los estudiantes a la creación de dramatizaciones con énfasis en el trabajo corporal y gestual que permitan la reflexión sobre igualdad de género.

1.1. ¿POR QUÉ EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

Según García-Huidobro (2021), el arte escénico en general y el teatro en particular, habilitan aquellas competencias de pensamiento crítico, divergente y, especialmente, la capacidad de abstracción y de creación. En la Educación Primaria el hecho de crear juegos dramáticos, personajes y situaciones teatrales favorece el desarrollo físico e intelectual en la infancia, ampliando el acervo psicológico y social, alfabetizando las habilidades afectivas y la dimensión ética, independiente del contexto, y la motivación para la práctica escénica. Los niños, a través del teatro, pueden ser partícipes, creadores, tomar decisiones y no limitarse a ser receptores. Navarro (2007), señala que el juego dramático supone un medio de aprendizaje que ayuda a los participantes a lograr confianza en sí mismos y en sus capacidades. De este modo el uso educativo del juego dramático favorece el

desarrollo integral del sujeto, ya que la capacidad lúdica se va articulando junto a estructuras cognitivas, afectivas y emocionales. Tal como señala Slade (1978)

El juego es el modo que tiene el niño y la niña de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear, ensimismarse (...). Si el juego es la manera normal que tiene el niño de vivir, constituye en tal caso el mejor modo de enfocar cualquier forma de educación. (p. 54).

Es así, como el juego dramático, constituye un recurso de aprendizaje motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad, instancia de salud afectiva, desarrollo personal y especial proveedor de la experiencia creativa. Por ende, la enseñanza del teatro en la Educación Primaria considera a los estudiantes como protagonistas y espectadores que se encuentran en el desarrollo constante de su autonomía mediante la creación escénica, que concuerda con su contexto, gustos, intereses y necesidades. Considerando el juego como gran punto de partida, ubicándolo como un derecho y una necesidad en la infancia, permitiendo a los estudiantes relajarse, ser creativos, trabajar en equipo, investigar y enfrentarse con espíritu de libertad hacia el descubrimiento.

De este modo se concibe el juego dramático, como un espacio contenedor de la improvisación y la dramatización, que posibilita a los niños la expresión espontánea y liberadora, que facilita el vínculo con los otros (Merchán, 2011), suponiendo una importante condición de bienestar propio y de representación consciente de la realidad, donde pueden expresarse libremente, aumentando el conocimiento de su cuerpo y la gestión de sus emociones mediante la interacción con el medio que lo rodea, favoreciendo los intercambios sociales (Batllori, 2000); un espacio donde el cuerpo es motivado a una constante transición, la cual se observa en el estudiante investigando sobre los estados y posibilidades de ser y tener cuerpo, produciendo movimientos “para responder y adaptarse a circunstancias espacio-temporales cambiantes” (Ariza-Parrado, L. *et al.*, 2024, p.702).

1.2. ¿POR QUÉ EL TEATRO DE FORMAS ANIMADAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

En su particular, el Teatro de Formas Animadas (TFA), término acuñado en 1991 por la titiritera-académica Ana María Amaral (World Encyclopedia of Puppetry Arts, 2013), es aquel que es comprendido como “forma” y “figura”, donde los objetos y materias inanimadas (máscaras, marionetas, objetos, etcétera) cobran vida y pasan a representar esencias gracias a la extensión de la energía vital entregada por la presencia humana. En el ámbito de la educación, las diferentes manifestaciones del teatro de formas animadas, como herramienta de innovación educativa, nos entregan un proceso de creación artística libre que conecta con la historia del estudiante, contexto, cuerpo y emociones, dispuestos a relacionarse entre sí y junto a otros. El acto de ir redescubriendo figuras para darles forma y fondo, abre los campos a la imaginación del estudiante, quien va desarrollando habilidades lingüísticas, expresivas y creativas al dar forma y fondo a personajes e historias que antes parecían solo objetos cotidianos. Es así como una zapatilla, lápices, estuches o libros (objetos de uso cotidiano), pueden ir transformándose en personajes manipulados por los estudiantes, quienes le entregan una historia y personalidad, permitiendo abrir otros canales de comunicación.

Una compañía de teatro chilena, especialista en vincular el teatro con la educación (Autora, 2024), desde el año 2015, guían procesos artísticos-pedagógicos que valoran el proceso de creación escénica en lenguaje de formas animadas. Observando este tipo de lenguaje como una herramienta de comunicación activa, sensible y genuina a desarrollar en el contexto de la Educación Primaria, donde los menores se arrojan libremente a contar historias mediante la construcción de un personaje, que les permite decir lo que piensan y sienten, sin ser ellos en primera persona quienes se exponen a un público o receptor entregando respuestas a las necesidades evolutivas de los niños (Lería *et al.*, 2024), como es la autorregulación, la cual influye en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, “promoviendo procesos metacognitivos, como la memoria y la motivación” (Torres *et al.*, 2024, p.140).

1.3. ¿POR QUÉ EL TEATRO DE FORMAS ANIMADAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

Castellanos (2022), en sus estudios sobre neurociencia del cuerpo propone que además de dar presencia a los sentidos de: vista, olfato, oído, gusto y tacto, la escuela debiese incluir los sentidos de la interocepción y la propiocepción. La primera se define como el proceso donde el sistema nervioso es capaz de detectar, interpretar e integrar aquellas acciones conscientes e inconscientes que realizamos, donde aprendemos a vincularnos emocionalmente con quien nos rodea y activar nuestro instinto, propiciando experiencias cognitivas, de desarrollo corporal y emocional que ayudan a evitar angustias, frustraciones o estrés futuros. Por su parte, la propiocepción, se ocupa del tacto y las posiciones del cuerpo, teniendo como receptores sensoriales la piel, los músculos y los huesos, permitiendo a nuestro cerebro coordinar su actividad. Siendo así, las prácticas del TFA, nos invitan a incorporar el cuerpo y la sensibilización de los sentidos mediante el redescubrimiento del propio cuerpo, sus formas, y las formas que nos rodean, uniendo nuestro consciente e inconsciente, permitiendo navegar en la expresión corporal, guiándonos al laberinto de las emociones.

2. OBJETIVOS.

El presente artículo, tiene por objeto analizar cómo los estudiantes de Primaria son capaces de reflexionar y expresarse sobre la igualdad de género mediante dramatizaciones. A su vez, este objetivo se fragmenta en dos objetivos secundarios, los cuales se detallan a continuación:

- Valorar el desarrollo de habilidades expresivas corporales, verbales y emocionales, entre los estudiantes de Primaria, a través de un proyecto desarrollado mediante metodologías provenientes de la pedagogía teatral, concretamente del teatro de formas animadas para reflexionar sobre cuestiones de género.
- Promover procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la pedagogía teatral y su herramienta de dramatización, motivando el pensamiento divergente y el pensamiento crítico del estudiante.

3. MÉTODO.

El estudio, de carácter cualitativo, utilizó un estudio de caso múltiple para indagar de qué manera los estudiantes son capaces de crear dramatizaciones que los ayudarán a reflexionar y expresarse sobre la igualdad de género. Las estrategias empleadas en el desarrollo del proyecto fueron aquellas prácticas propias de la pedagogía teatral, obteniendo datos mediante instrumentos para interrogar la realidad como: entrevistas, e instrumentos para observar la realidad como: notas de campo y fotografías, analizadas desde la Teoría Fundamentada.

3.1. MUESTRA

La implementación fue desarrollada en un colegio de Educación Primaria de Granada (España) durante los cursos académicos 2022-2023. Donde participaron un total de 65 estudiantes, de los grupos A y B, con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años, cursando el 3º de Primaria, conformando equipos de 5 a 6 estudiantes por clase, dando un total de 5 equipos para el grupo A y, 5 equipos para el grupo B. En las aulas de los grupos A y B se integraron los pedagogos teatrales de la compañía de teatro chilena para la ejecución del proyecto, realizándose en horas destinadas a la materia de Educación Artística e integrando a las maestras de cada grupo al trabajo.

3.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La pedagogía teatral y el proceso de dramatización a través del teatro de formas animadas fueron las principales herramientas de trabajo utilizadas en el marco de la presente propuesta. Las maestras a cargo de las materias de Educación Artística accedieron a que el equipo de la compañía de teatro chilena, responsables del proyecto, pudieran realizar entrevistas iniciales y finales, notas de campo, tomar fotografías y videos en las sesiones. El objetivo de estos instrumentos era registrar de forma escrita y visual, las reflexiones, emociones y conductas observadas en los estudiantes y sus maestras durante todo el proceso de intervención.

La propuesta didáctica fue diseñada por la autora, constando de cuatro sesiones de trabajo, divididas cada una en cuatro momentos: 1) reflexión sobre igualdad de género, 2) entrenamiento psicofísico, 3) experimentación de la técnica TFA y dramatizaciones, 4) muestra y reflexiones finales. Donde en cada sesión se ha implementado la “pedagogía del cariño” (Autora, 2022), la cual busca un equilibrio entre mente, cuerpo y corazón, promoviendo una comunicación honesta entre los educadores y sus estudiantes que crea lazos de confianza en los grupos, donde la escucha y dar respuesta a las necesidades y sentimientos de los participantes es vital para aprender (Beltramo, 2022; Noddings, 2002). A continuación, se describe de forma pormenorizada cada uno de estos momentos.

Primer momento: Reflexión sobre temas sociales

En cada una de las sesiones se leyeron cuentos infantiles a los estudiantes, que abordaron temáticas sobre la igualdad de género, remarcando los ámbitos de igualdad y desigualdad de género. Con esto se pretendió sensibilizar al estudiante respecto a los acontecimientos que suceden en nuestro contexto social, para que los estudiantes pudiesen expresarse y reflexionar mediante dramatizaciones sobre

estos temas desde su propia experiencia, según lo que hayan observado o vivido en primera persona.

Segundo momento: Entrenamiento psicofísico

Se guio a los estudiantes a través de ejercicios psicofísicos a redescubrir el potencial de sus cuerpos, voces y emociones, puestas al servicio de encontrarse con un cuerpo libre, expresivo, que lograrse comunicarse. Al poner en marcha el juego dramático, se fueron manifestando el conocimiento psicofísico que tenía cada estudiante, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo: corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc.

Tercer momento: Experimentación de la técnica y dramatizaciones

En las sesiones se fueron abordando diferentes técnicas del TFA con el estudiantado, como son: teatro gestual, sombras y máscaras, que fueron motivando el desarrollo de canales comunicativos, creativos, expresivos y emotivos, por los cuales los estudiantes comenzaron a expresarse en relación a la igualdad de género. Junto con ello, se les guio a la creación de dramatizaciones grupales, breves escenas que contienen acciones simples, ejecutadas en un espacio-atmósfera específico a desarrollarse, teniendo la opción de quedar suspendido el conflicto o darle un final.

Cuarto momento: Muestra y reflexiones finales

En este momento, al final de cada sesión, los estudiantes mostraban a su grupo aquellas dramatizaciones que habían creado de manera colaborativa, donde se abordaron los conceptos psicofísicos, técnicas y temáticas visitadas en la sesión, que permitieron reflexionar de manera colaborativa sobre la igualdad de género.

3.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las entrevistas, notas de campo, fotografías y videos de cada sesión, conformaron los datos sobre los que se ha implementado la Teoría Fundamentada como procedimiento de análisis de la información. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) es una metodología de análisis basada en un procedimiento inductivo de la información, esto es, la teoría emerge con posterioridad a la recogida de los datos (Carrero et al., 2012). El proceso de análisis realizado, que estuvo asistido por el software Atlas.ti 8, ha seguido un proceso trifásico de codificación de los datos:

- Codificación abierta: partiendo de la comparación constante de “incidentes”, es decir, de los segmentos de los datos en bruto que pueden ser analizados aisladamente y en los que se hallan cuestiones clave en la verificación teórica (Autor et al., 2022, 8), se hallaron regularidades y singularidades.
- Codificación selectiva: tras la identificación del código “El reencuentro con el cuerpo, la voz y las emociones a través del teatro de formas animadas: reflexionando sobre igualdad de género” como categoría central, la

codificación se redujo a aquellas categorías que se relacionan de manera significativa con dicha categoría.

- **Codificación teórica:** a partir de la categoría central, se introdujeron conceptos de mayor nivel de abstracción dentro de la explicación teórica.

La tabla 1 sintetiza el procedimiento analítico llevado a cabo, desde los códigos sustantivos (102 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).

Tabla 1.

La emergencia de la categoría central

Familias y subfamilias de códigos sustantivos	Códigos conceptuales	Procesos Sociales Básicos	Categoría Central
Perfil socio-demográfico: - Características personales (individuo) - Características sociofamiliares (contexto) - Edad - Género	La incidencia del contexto socio-familiar en los conocimientos y experiencias previas de los menores	Redescubriendo emociones y su expresión corporal mediante juegos teatrales de sensibilización: reflexionar libremente sobre igualdad	
Conocimientos previos sobre: - Artes escénicas - Teatro de formas animadas - Desigualdad - Feminismo - Violencia de género	La violencia de género como sinónimo de maltrato: representación previa de los menores	Conociendo similitudes y desemejanzas corporales y emocionales mediante juegos teatrales de sombras: reflexionar libremente sobre desigualdad	El reencuentro con el cuerpo, la voz y las emociones a través del teatro de formas animadas: reflexionando sobre igualdad de género
Experiencia educativa previa mediante teatro: - Negativa - Positiva - Experiencia/s concreta/s	Positiva predisposición de los menores a la participación y reflexión mediante la dramatización	Explorando emociones y expresiones corporales mediante juegos teatrales de máscaras: reflexionar libremente sobre diversidad	
Disposición previa a la creación teatral de formas animadas en el aula: - Positiva - Negativa - Neutra - Motivo/s concreto/s	El teatro y la creación artística como medio eficaz de desarrollo integral: satisfacción del estudiantado, validación del profesorado	Interpretando con el cuerpo, la voz y las emociones mediante juegos teatrales de transformación en una materia: reflexionar libremente sobre cuestiones de género	
Aprendizaje en taller de artes escénicas: - Conceptos corporales - Contenido - Preferencia personal - Sensación personal			
Participación en taller de artes escénicas: - Situación inicial - Situación final - Evolución inicial-final			

Fuente. Elaboración Propia.

4. RESULTADOS.

Habiendo enunciado el procedimiento estructurador con el cual contó el proyecto, se pasa a describir y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

La primera sesión de este proyecto, se articula en torno al Proceso Social Básico “Redescubriendo emociones y su expresión corporal mediante juegos teatrales de sensibilización: reflexionar libremente sobre igualdad” (véase Figura 1), la cual tuvo como objetivo que los estudiantes accedieron a redescubrir el cuerpo y las emociones para poder expresarse libremente sobre la temática de la igualdad de género en la dramatización. Las actividades desarrolladas fueron las mismas para los grupos A y B, observándose aspectos semejantes en ambos grupos, como la buena disposición hacia el trabajo, afirmando que las actividades ejecutadas mediante el juego y la conexión con sus cuerpos, emociones y compañeros/as, les eran gratas de realizar, teniendo la capacidad tanto niños como niñas de expresarse independiente de su género. Algunos comentarios fueron:

Tanto los hombres como las mujeres tenemos sentimientos y todos podemos expresarlos de igual manera (niña, 8 años).

Yo interpreté una flor, que iba creciendo y que luego se iba volando, porque puedo ser una flor, aunque sea un chico, somos distintos pero iguales en oportunidades (niño, 8 años).

Mi semilla era de color rosa, porque el rosa también es de los chicos (niño, 8 años).

Sentí que conecté con mi compañera en la improvisación de ser unas semillas que florecen sin ponernos de acuerdo con nuestra voz, conectamos con nuestro cuerpo (niña, 9 años).

Figura 1

Cuerpo Expansivo



Fuente. Foto ensayo. Autora (2023). Compuesto por tres fotografías de Valseca, J. (2023).

La segunda sesión, se organiza en torno al Proceso Social Básico “Conociendo similitudes y desemejanzas corporales y emocionales mediante juegos teatrales de sombras: reflexionar libremente sobre desigualdad”, tuvo por objetivo conocer las semejanzas y diferencias de los cuerpos y su emotividad a través del juego de sombras y, de este modo, que los estudiantes pudieran expresarse y reflexionar en la dramatización sobre el tema de la desigualdad (véase en Figura 2).

El factor sorpresa es algo que, en sus propias palabras, les encantó. Los estudiantes comenzaron a manifestar grandes muestras de cariño entre ellos, hacia el equipo de la compañía de teatro chilena y sus maestras, las cuales se mostraron muy conmovidas con lo acontecido, celebrando todos los hallazgos de sus estudiantes. Algunos comentarios fueron:

Me gustó ver la sombra de mis compañeros sin rostro, era como verles el alma (niño, 8 años)

Los veo en otras facetas desarrollarse y expresarse, y sobre todo respetarse entre ellos, aceptando sus diferencias y similitudes, para mi cómo su maestra es un placer aprender junto con ellos y ustedes (maestra del grupo A).

El cuerpo de Daniela se movía más lento que el Román, y eso era bonito (niña, 9 años)

El resultado de las dramatizaciones creadas en sombras demostró que, a pesar de las diferencias físicas (por ejemplo, ser más o menos alto, más o menos delgado, etc.), todos los estudiantes lograron trabajar juntos respetando el cuerpo femenino y masculino. Del mismo modo se apoyaron en los momentos que alguno sintió frustración en el trabajo, dándose contención, demostrando que pueden trabajar todos juntos.

Figura 2

Sombra Expresiva



Fuente. Serie Secuencia. Autora (2023). Compuesta por tres fotografías de Valseca, J. (2023).

La tercera sesión, se articula en torno al Proceso Social Básico “Explorando emociones y expresiones corporales mediante juegos teatrales de máscaras: reflexionar libremente sobre diversidad”, teniendo por objetivo la exploración del cuerpo, descubriendo la expresión y emotividad a través del juego con máscaras para la creación de dramatizaciones donde pudieran expresarse sobre el tema de la diversidad (véase figura 3). Se observó a las niñas transformarse en seres grandes,

gruñones y violentos, y a los niños en seres muy frágiles, inteligentes o cuidadosos. Ayudándose unos a otros a completar el cuerpo expresivo, trabajando unos de escultores y otros de obra esculpida. Algunos comentarios fueron:

Con máscaras todos los cuerpos son diferentes igual que sin máscara (niño, 9 años).

Con máscara puedo ser un ogro feo, grande y fuerte (niña, 8 años).

Me gusto como transformo su cuerpo Román y poder esculpir el cuerpo de Elsa (niña, 9 años).

Estoy muy impresionada de lo que logran hacer en esta clase los niños, de cómo van evolucionando en tan poco tiempo. Hacen cosas que yo jamás haría, que los adultos no sabríamos hacer (maestra del grupo B).

Figura 3

Máscara y gesto corporal



Fuente. Serie Secuencia. Autora (2023). Compuesta por dos fotografías de Valseca, J. (2023).

Por último, la cuarta sesión, que se organiza alrededor del Proceso Social Básico “Interpretando con el cuerpo, la voz y las emociones mediante juegos teatrales de transformación en una materia: reflexionar libremente sobre cuestiones de género”, tuvo por objetivo interpretar con el cuerpo y las emociones un enfrentamiento de materias, y de este modo, expresarse en la creación de una dramatización sobre cuestiones de género (véase figura 4).

Aquí los estudiantes utilizaron sus cuerpos, emociones y voz al dar vida a un cuerpo que se transforma en una materia. Reflexionando para ello sobre las figuras de poder, lo femenino y lo masculino, lo fuerte y lo débil. Adoptaron los estudiantes distintas batallas donde se debatían, entre otros, la burbuja y la espada, la tetera y la cuchara, el globo y el alfiler o el clavo con el martillo, otorgándose entre ellos, la calidad de ganadores o vencedores. Reflexionaron sobre cuestiones de género como las oportunidades y el respeto que merecen tanto niños como niñas dentro de la sociedad, defendiendo por la justicia social. Algunos comentarios fueron:

La tetera interpretada por Estrella era muy veloz y fuerte, versus la cuchara interpretada por Hugo que era muy lento y tímido, y ... no pasa nada malo (niño 8 años)

Hoy todos hemos sido ganadores porque todos participamos y transformamos nuestros cuerpos de manera extra cotidiana (niña, 8 años)

Esta clase ha sido muy guapa, ha sido una genialidad, lo mejor del día ha sido poder transformarnos en mesa, silla, libro, tetera, cuchillo, folio, de profe, de alumno (niño, 9 años)

Figura 4

Trasformación del cuerpo en materias: la tetera y la cuchara



Fuente. Autora (2023). Compuesta por una fotografía de Valseca, J. (2023).

5. DISCUSIÓN.

La igualdad, desigualdad de género y el respeto a la diversidad han sido temas relevantes en nuestros resultados, considerando qué en el centro educativo donde se desarrolló el proyecto la Educación ética y en valores cobran gran relevancia, promoviendo de la cultura del pensamiento, la toma de decisiones basadas en la reflexión y en valores, y la relevancia de la emocionalidad en todo el proceso (Mercedarias Granada, 2024). Por este motivo, consideramos que presentar al estudiantado y sus maestras un método lúdico que proporciona herramientas desde las artes escénicas, siendo el “juego” su instrumento guía, para descubrirse a sí mismos, los otros y el espacio mediante dramatizaciones, ha sido un acierto. En la medida que ha permitido a los estudiantes una mejora en el desarrollo de sus habilidades para la innovación, el pensamiento y la creatividad, para las habilidades sociales y de comportamiento (Vicent-Lancrin et al. 2013), siendo la experiencia de dramatizar un medio que le ha permitido al cerebro y su plasticidad ir modificándose constantemente a través del juego teatral y su aprendizaje vivenciando.

A partir de la dramatización: el cuerpo, las emociones y la voz se han dispuesto a reflexionar, permitiendo diálogos sobre temas sociales, como los derechos de igualdad. Abriendo la dramatización la posibilidad de gestionar de manera positiva los conflictos de género que se presentan entre los estudiantes, expresando sus ideas, sentimientos y reflexiones (Seves, 2018). De este modo, la propuesta ha ayudado a la evolución cognitiva de los estudiantes, la cual va de la mano con su desarrollo afectivo, siendo ambos aspectos irreductibles y complementarios, el saber expresar y saber hacer, han impulsado la identificación y compromiso con el aprendizaje (Piaget y Inhelder, 1969), donde la actuación de un modelo escolar coeducativo ha promovido la transformación de contenidos y metodologías, trabajando en pro de erradicar la educación sexista jerárquica, favoreciendo el desarrollo personal, la socialización y la aceptación de todos los estudiantes (Prendes et al. 2020), respetando la pluralidad de cada una de las dramatizaciones creadas, dentro de un entorno lúdico, que ha sido preparado desde una propuesta de formación teatral, que entrega una experiencia de aprendizaje creativa, emotiva y emancipadora; y que da gran relevancia al encuentro con el cuerpo como medio de autoconocimiento.

6. CONCLUSIONES.

Se concluye, siguiendo nuestro objetivo central de investigación, que el desarrollo de la capacidad reflexiva y expresiva de los estudiantes, a partir de la indagación sobre la identidad de género, mediadas por un proceso de dramatización, ha contribuido en la formación integral de los educandos, demostrado en competencias de autonomía, empatía y colaboración.

Respecto al primer objetivo específico, analizar el desarrollo de habilidades expresivas corporales, vocales y afectivas para expresarse sobre cuestiones de género, consideramos que las enseñanzas mediante el teatro de formas animadas, ha fomentado el desarrollo de los sentidos, la atención de la percepción y la capacidad de análisis activo de los estudiantes, permitiéndoles mostrar sus potenciales en el desarrollo del proyecto, cobrando relevancia el proceso indagativo y creativo, donde se demostró un trabajo cordial y autorregulado, que logró llegar a la creación de dramatizaciones colaborativas corporizadas, gestuales y sensibles.

En torno al segundo objetivo, explorar la herramienta de la dramatización como impulsor del pensamiento divergente y crítico, consideramos que se ha manifestado en la lluvia de ideas generadas en cada grupo, los gestos recogidos, el respeto por las opiniones y controversias, donde los intercambios de opinión fueron modelados en pro de un diálogo pacífico, resaltando la empatía en cada grupo y la colaboración.

Comprobándose que el teatro en la educación, mediante el uso del juego dramático, dramatizaciones y técnicas del teatro de formas animadas, estimulan al estudiante a desarrollar su pensamiento divergente y crítico, buscando soluciones tanto en las palabras como en el accionar afectivo de sus cuerpos, abriendo una línea de investigación que sitúa el teatro como generador de diálogos, promoviendo a la construcción de una sociedad democrática, y descolonizadora que puede resolver conflictos mediante la paz.

La realización de este estudio contó con ciertas limitaciones a su inicio, donde había incertidumbre en las maestras sobre lo que sucedería al interior de sus aulas, a lo que si dio pronta solución al socializar con ellas los contenidos de las sesiones y su manera de abordarlos. Otra limitación fueron algunos comentarios de los padres y madres, los cuales no querían que sus hijos fueran adoctrinados sobre género. Esto causó, que en las reuniones de apoderados el equipo investigativo acudiese a explicar los objetivos del estudio y la necesidad de generar una sociedad más justa e inclusiva. Por esta razón, para otro proyecto, consideramos relevante tener una reunión previa con padres y maestras, antes de comenzar la investigación, de modo de informar el contenido de esta y resolver a tiempo las dudas que genere.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alfonso-Benlliure, V., & Mélenz, J. (2022). Creativity as a "vaccine" for depressed mood: coping and divergent thinking in young adults. *Annals of Psychology*, 38(2), 209-218. <https://doi.org/10.6018/analesps.481761>
- Ariza-Parrado, L.; Gumbel, A.; Paez, M. C.; Caicedo-Sanchez, M. A. (2024). Cartografías de transición: De cuerpos en detención a espacios en movimiento. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(3), 701-714. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.93469>
- Barros, F., Soriano, R. M. & Trinidad, A. (2022). Desarrollo industrial, trabajo y migración: el caso del norte de Marruecos. *Revista Española de Sociología*, 31(1), a89. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.89>
- Batllo, J. (2000). *Juegos para entrenar el cerebro: Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales*. Narcea.
- Beltramo, C. (2022). Ética del cuidado y educación del carácter: una mirada desde la mujer. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (35), 45-61. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2666>
- Carrero, V., Soriano, R. M. & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del Cuerpo. Cómo el organismo esculpe el cerebro*. Barcelona: Kairós. S.A.
- García-Huidobro, V. (2021). Teatro aplicado y pedagogía teatral. En V. García-Huidobro (Ed.), *Teatro Aplicado en Educación* (pp.62-75). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- 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. *Educación*, 54(1),15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Lería, F., Sasso, P., Acosta, R., Pizarro, M., y Ávila, M. (2024). Transformaciones progresivas de la competencia socio-afectiva escrita en estudiantes de

- educación para la primera infancia. *Aula Abierta*, 53(2), 107-117. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.19497>
- Lombard, C. A., & Müller, B. C. (2018). Opening the door to creativity: A psychosynthesis approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 58, 659-688.
- Mercedarias Granada (Ed.) (2024). *Proyecto Educativo*. <https://tinyurl.com/ynx3ud8h>
- Merchán, C. (2011). El espacio escénico pedagógico1: la construcción del rol docente. *Folios*, 33, 113-125.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, M. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172. <https://bit.ly/3HqOzf4>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Prendes, M., García, P. y Solano, I. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: una revisión sistemática. *Comunicar* 66(28), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Sánchez Duque, C. y Valseca Delgado, J (2024). PASITOS. Una Investigación Basada en las Artes Escénicas en Aulas Hospitalarias y Centros de Menores. *REIDOCREA*, 13(20), 275-289. <https://tinyurl.com/5c7jhjb8>
- 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), 79-122. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.232>
- Sánchez, C. (2017). *Drama para el aprendizaje creativo: pedagogía teatral en acción*. Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Seves, Y. (2018). La Educación Física en la Sombra. El Teatro de Sombras Facilitador del Currículum de Educación Física. *Revista digital de educación física*, 53, 82-95. <http://emasf.webcindario.com>
- Slade, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Santillana.
- Storsve, K., Gørgens, R. & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice, *Youth Theatre Journal*, 35:1-2, 65-78. <https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891164>
- Torres, M., Navarro, O., Ponce, E., y Sánchez-Verdejo, F. (2024). La autorregulación y la necesidad de comunicación y de relacionarse a través del Aprendizaje

Cooperativo. *Aula Abierta*, 53(2), 139-147. DOI:
<https://doi.org/10.17811/rifie.20935>

Vicent-Lancrin, S., Goldstein, T. & Winner, E. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Center for Educational Research and Innovation.

World Encyclopedia of Puppetry Arts (Ed.) (2013). Ana María Amaral.
<https://bit.ly/48sM3BZ>

Fecha de recepción: 6/9/2024
Fecha de aceptación: 21/10/2024