

La pedagogía teatral como herramienta para «imaginar-nos» como ciudadanía global

ADELINA CALVO SALVADOR
ÓSCAR BARROS GONZÁLEZ
Universidad de Cantabria

ANUS TEJA DE JUANA
Universidad de Oviedo

La llamada de la aventura es más fuerte que nuestros temores, necesitamos abrazar la incertidumbre, atrevernos, improvisar: no hay ninguna esperanza de que lleguemos a ser nosotras mismas sin salir de nosotras y encontrarnos con las otras.

Charles Pépin (2023). *Encontrarse, una filosofía.*

En este capítulo analizamos las posibilidades de la pedagogía teatral como una metodología experiencial, basada en el diálogo, que pone a la persona en el centro, que promueve la creatividad y busca la mejora social. Una pedagogía que permite generar un sentido de pertenencia, la capacidad de ser sujeto y la apertura hacia lo desconocido, hacia la otra persona y hacia lo otro. Posteriormente explicamos los métodos que hemos creado para usar el teatro como herramienta que posibilita la creación y recreación de la ciudadanía global en dos contextos diferentes, uno de educación formal, un IES público de Cantabria y otro de educación no formal, trabajando con personas jóvenes y en colaboración con entidades socioeducativas que promueven la participación juvenil en Asturias.

4.1. Aproximación a la pedagogía teatral

La pedagogía teatral se define como el uso del drama y el teatro para conseguir determinados objetivos educativos. Es una forma de plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje desde lógicas más creativas, abiertas, experienciales y procesuales. Un campo de trabajo donde convergen la educación, el drama y el teatro. Para conocer las potencialidades de esta metodología y sus posibles aplicaciones al campo de la ciudadanía global es necesario comprender cómo se produce esa convergencia entre lo dramático, lo teatral y lo educativo, y qué posibilidades nos ofrece.

La pedagogía teatral se considera un campo de trabajo relativamente joven en España, pues el encuentro entre estas disciplinas (teatro y pedagogía) no es muy frecuente y suelen trabajarse aisladamente. De esta forma, existen por un lado las instituciones que organizan procesos educativos que analizan, enseñan y promueven los aprendizajes de lo teatral, formando profesionales en esta disciplina artística (en las áreas de elenco actoral, iluminación, escenografía, etc.). Por otro lado, los procesos educativos se acercan al teatro desde la lógica disciplinar que caracteriza el currículum, convirtiéndolo en una asignatura con un plan de estudios concreto o en un conjunto de saberes básicos dentro de otra asignatura más general, como puede ser Lengua y Literatura.

Sin embargo, cuando la pedagogía teatral mira al teatro, lo reconoce como un arte, con su propio lenguaje, su historia, sus convenciones y su necesaria profesionalización, pero desborda estos límites, haciendo suya la idea radical de Augusto Boal de que todo ser humano es un artista: «Ser humano es ser teatro, ser humano es ser artista. Arte y estética son instrumentos de liberación» (Boal, 2012, p. 27). Desde este punto de vista, la pedagogía teatral reconoce que el lenguaje del teatro es democrático, universal, pues cualquier persona tiene capacidad para actuar, es decir, para imaginar nuevos mundos y desempeñar en ellos roles diferentes. Y gracias a esa imaginación, a ese juego, a ese *como si*, inherente a cualquier ser humano, la acción dramática y el teatro se convierten en instrumentos que nos permiten reflexionar so-

bre el mundo que habitamos, sobre nosotros mismos y sobre las demás personas (Baldwin, 2014; Hervitz, 2018; Motos, 2009).

Por otro lado, cuando la pedagogía teatral mira al fenómeno educativo percibe toda la potencialidad que encierra la organización de procesos de enseñanza en los que el currículum se concibe como algo que está ocurriendo, que está en acción, como un conjunto de experiencias, con apertura a lo nuevo, a lo que está por venir, a lo que cada ser humano aporta de novedad al mundo. La pedagogía teatral permite inscribir una diferencia (Laferrrière, 1999) porque busca la creación, no la reproducción, y posibilita el derecho a significar (Andreotti, 2006), creando espacios en los que las personas participantes se sientan seguras para analizar y experimentar otras formas de ver, pensar, ser y relacionarse.

La pedagogía teatral permite organizar procesos educativos totales, inmersivos, experienciales, pues su principal herramienta de trabajo es la propia persona y sus infinitas posibilidades de expresar y crear. Son procesos que ponen en el centro a la persona y que permiten trabajar con una diversidad de lenguajes que posibilitan el desarrollo personal, moral, espiritual, social y cultural. Es una práctica eminentemente social y necesita de la participación, colaboración y cooperación para poder conseguir sus fines (Baldwin, 2014; Motos, 2009). Se la define como una práctica multiforme, diversa, plural y dispar (Vieties, 2017, p. 12).

El uso de técnicas dramáticas y teatrales en contextos educativos y con finalidades diferentes a las que persigue el teatro más convencional (entretener, mostrar o incluso denunciar) convierte estas técnicas en un instrumento para un fin superior: lograr un aprendizaje, en su sentido más amplio, divergente y difuso. El teatro aquí no se hace solo con una intención comunicativa, usando un formato estéticamente cuidado y elaborado, sino que su objetivo es promover un cambio, una transformación. Es un teatro aplicado, entendido como una praxis que debe permitir un conocimiento crítico de la realidad, desde nuestra práctica cotidiana, para transformarla (Fernández, 2018; Medina, 2021; Motos *et al.*, 2013; Motos y Ferrandis, 2015).

4.2. Una pedagogía de las posibilidades: basta con que te encuentre, y todo comienza

La pedagogía teatral se ha definido por su capacidad para el encuentro, para generar un sentido de filiación, pertenencia e inclusión. Es expresión y comunicación a partir de la movilización de diferentes códigos (corporal, gestual, oral y cinético) y permite contar historias, expresar ideas con una dimensión individual y colectiva. Posibilita la creación de un marco experiencial que tiene un importante componente lúdico desde la capacidad de todo ser humano para jugar, por lo que también es diversión. Es un medio para conocer, pues se representa algo (una historia, una situación, un suceso) para objetivarlo, comprenderlo, entenderlo y analizarlo desde otros puntos de vista, y requiere siempre un proceso de investigación. Funciona como un espejo en el que nos reflejamos como individuo, grupo y sociedad. Es un mediador que permite ordenar el mundo para comprenderlo y, con ello, buscar una transformación hacia un mundo mejor, que sea más vivible para todas las personas que lo habitamos (Vieties, 2017).

Desde este punto de vista, la pedagogía teatral converge con los enfoques educativos sociocríticos y poscríticos (Silva, 2001), al tener por objetivo no únicamente la contemplación del mundo, sino su transformación. Y para ello esta pedagogía se enmarca en una filosofía de la educación de corte freireano, para la que el objetivo último de todo proceso educativo es la lectura crítica del mundo, entendiendo por tal la compleja comprensión de las cambiantes relaciones de poder, de las voces escuchadas y de las que son silenciadas, de los colectivos y personas con más y menos agencia, capacidad de acción, enunciación e influencia en sus contextos lejanos y cercanos. No en vano, uno de los dispositivos teatrales que se enmarcan dentro del teatro aplicado, el teatro del oprimido, busca transformar esas relaciones de poder desde la comprensión de los procesos de opresión (Calvo-Salvador, *et al.*, 2015; Calvo-Salvador *et al.*, 2021), una opresión que, por influencia de la teoría política feminista y de las teorías contemporáneas de la justicia, hemos conocido en su extensión a través

de la obra de Iris M. Young (2000) como carencia de poder, explotación, violencia, marginación e imperialismo cultural.

Como pedagogía de la posibilidad, la pedagogía teatral permite el encuentro. El encuentro con lo *otro* (el mundo físico), con las demás personas y conmigo misma. Un encuentro entendido como una apertura a lo inesperado, a lo inexplorado, dos elementos centrales en todo acto de creación, que es, a su vez, un acto de investigación, porque nos permite llegar a saber más de asuntos que antes desconocíamos o que no habíamos explorado. Un encuentro como parte de nuestra verdadera vida, un encuentro que debe leerse en sus múltiples posibilidades desde su dimensión antropológica, existencial, espiritual, psicoanalítica y dialéctica (Pépin, 2023).

Desde un punto de vista antropológico, el encuentro viene a acompañar y a completar nuestra existencia como seres inacabados, con muchas potencialidades, pero en un continuo devenir. Necesitamos encontrarnos para aprender, desarrollarnos, vivir y sobrevivir. Desde el existencialismo, el encuentro nos permite reconocer que no tenemos una identidad fija, sino que justamente dependemos de otras personas, de nuestros diálogos intersubjetivos, para existir como lo estamos haciendo. Existir es depender, no existimos en nosotras, sino entre nosotras. La dimensión espiritual del encuentro nos remite a su misterio. Cuando nos encontramos con las demás personas nos encontramos con lo desconocido, de ahí la necesaria apertura radical a la otra. La dimensión psicoanalítica permite reconocer qué nos hace cambiar cuando se produce un verdadero encuentro con alguien, cuando se moviliza nuestro deseo bajo la forma de curiosidad, interés, amistad o amor. Este encuentro supone, a fin de cuentas, un encuentro con el propio deseo que está moldeado por todas las personas que nos precedieron y con las que compartimos nuestra vida, pero que es individual y propio. Finalmente, la dimensión dialéctica subraya la necesidad de encontrar a la otra persona para encontrarme a mí misma, de comprender en qué medida las otras nos interesan en sí mismas (por su valor intrínseco) porque tengo curiosidad, necesidad o atracción, pero también como instrumentos para llegar a ser otra, como posibilidad de que mi vida pueda cambiar gracias a esa otra persona.

La pedagogía teatral como pedagogía de la posibilidad permite el análisis crítico y la construcción de un espacio seguro para pensar y ensayar el cambio social. Esta pedagogía supone una investigación a fondo, está orientada a tareas, trabaja desde la experiencia, plantea dilemas, se interroga sobre el futuro, da voz a colectivos y personas que han tenido menos agencia y propone un cambio (Taylor, 2003, cit. en Motos y Ferrandis, 2015).

El uso del teatro para conseguir un determinado fin educativo conlleva investigar asuntos particulares en contextos precisos, dando voz a distintas comunidades y grupos que habitualmente han tenido menos voz y oportunidades de participación. Parte de la experiencia, de la acción y de la improvisación, y se orienta a tareas concretas, al cambio. Ese impulso por el cambio permite a las personas participantes interrogar el futuro e imaginarse otro futuro para ellas, planteando cuestiones no resueltas, preguntas y dilemas, sin exponer soluciones únicas o cerradas, y dejando el espacio para que cada colectivo o persona busque sus propias respuestas.

De esta forma, cuando esta pedagogía se inspira en los feminismos permite tomar conciencia de todas las vías a través de las cuales las diferentes instituciones sociales y educativas reproducen las desigualdades de género y niegan la diversidad sexual y de género. También posibilita analizar las relaciones de poder entre los sexos y géneros que se dan en toda relación, avanzando hacia formas de relación más democráticas, inclusivas y capacitantes, y que permitan la expresión en libertad. Es un marco privilegiado para poner en el centro las relaciones y los cuidados hacia las cosas (cuidado instrumental) y hacia las personas y el planeta, como esa red invisible que nos sostiene y que, en definitiva, es imprescindible para el mantenimiento de la propia vida (De Blas, 2023).

La pedagogía teatral proporciona un marco para que los profesionales de la educación puedan desarrollar una actitud indagadora que active la pregunta de en qué medida, desde la posición que ocupamos como trabajadoras y trabajadores de la cultura, reproducimos relaciones de poder y/o las desafiamos. Y desde estas mismas coordenadas, también permite verse como

agentes que deben realizar su propia lectura del currículum como un texto interpretable, en acción, abierto y con infinitud de posibilidades.

4.3. La pedagogía teatral es de ciencias y de letras, de mar y de montaña

Existe una amplia literatura especializada que subraya el uso del drama y el teatro en contextos de educación formal, como la educación primaria y secundaria (Baldwin, 2014; Méndez-Martínez, 2009) y en contextos de educación no formal, trabajando con diferentes colectivos, instituciones y comunidades.

Fuera de la institución educativa, la pedagogía teatral, en tanto que teatro social o uso del teatro para fines de transformación social, trabaja con colectivos y personas que se encuentran en situación de desventaja social o cultural, y promueve formas de creación colectiva que permitan modificar la realidad. Participar en estos procesos conlleva una experiencia única que permite cuestiones como un mayor desarrollo de la sensibilidad, mayor conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades, el ejercicio de la escucha y la empatía, el debate democrático y la construcción en grupo, la generación de un sentido de pertenencia y el disfrute del resultado final (Pansera, 2018).

En el marco de las instituciones educativas, la pedagogía teatral ha mostrado sus potencialidades en el abordaje de cuestiones tan dispares como la competencia en comunicación lingüística, la interculturalidad, las competencias sociales, el aprendizaje de la literatura teatral, la enseñanza de las ciencias, la igualdad de género y las violencias de género, la inclusión educativa y social, las habilidades sociales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las cuestiones ambientales, las matemáticas, el aprendizaje de segundas lenguas o la geometría (Motos, 2009; Motos y Navarro, 2021).

El listado de temáticas, dilemas, conflictos y problemáticas que pueden abordarse mediante la pedagogía teatral no se agota, pues, en definitiva, la pedagogía teatral usa la propia realidad

como recurso y ámbito educativo (Miranda-Calderón, 2020). Tampoco se agotan la multiplicidad de lenguajes con los que dialoga esta pedagogía: imagen fija y en movimiento, danza, música o redes sociales (Motos y Navarro, 2021), ni los contextos institucionales en los que este diálogo entre drama, teatro y educación viene dando sus frutos: museos, cárceles, escuelas, centros sanitarios y terapéuticos; organizaciones que trabajan con infancia, adolescencia, juventud o personas mayores; fábricas y diferentes contextos comunitarios.

Desde parámetros humanistas, la pedagogía teatral posibilita volver a pensar la relación entre cada persona y la cultura en la que se encuentra. Eso permite alejarnos de la representación literal del mundo, reconociendo que cada persona percibe, siente, comprende y conoce desde su propia visión, necesariamente cerrada, subjetiva, tendenciosa e incompleta, pero valiosa en sí misma como forma consustancial en la que nos convertimos en sujetos con agencia, sujetos a los que debe reconocerse autonomía intelectual en cualquier proceso educativo (Kushner, 2023). Esta pedagogía permite crear posibilidades de existencia a través de las cuales las personas participantes pueden encontrar su libertad de aprender, de significar, la posibilidad de ser sujetos (Biesta, 2022).

La pedagogía teatral tiene el valor de promover la transformación y mejora a nivel personal, colectivo, organizacional, comunitario y social. Es una herramienta que construye ciudadanía porque permite el reconocimiento de una misma, de las demás y del contexto; funciona a través del diálogo y el trabajo colectivo; requiere enfrentar y comprender el conflicto; usa la palabra, el cuerpo y la acción; genera un sentimiento de filiación y pertenencia; reconoce y valora la diversidad; requiere investigación, creatividad y apertura a lo nuevo, a lo que está por venir, a lo desconocido.

Tal y como se ha mencionado previamente, el uso de la pedagogía teatral contempla la combinación de drama y teatro para conseguir diferentes objetivos educativos, muchos de ellos relacionados con el desarrollo personal y social de cada individuo. Se considera una valiosa herramienta para comprender el mun-

do críticamente y pensar en su transformación hacia un mundo mejor, permitiendo a cada persona ser protagonista de la demanda, inquietud o denuncia social que quiere realizar. Desde estas claves, en este capítulo se muestran dos ejemplos del uso de la pedagogía teatral en dos contextos educativos diferentes. Cada uno de ellos ha desarrollado su propio método de trabajo.

4.4. ¿Qué me preocupa de mi vida? ¿Y del mundo? El uso del teatro en la educación secundaria obligatoria

En el marco de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 1.º de la ESO hemos desarrollado un método de trabajo cuyo objetivo último es la creación de breves piezas teatrales que permitan abrir un debate con el público que acude a su representación; en nuestro caso, alumnado de educación primaria. Este método combina diferentes técnicas creativas y participativas para explorar los intereses y preocupaciones previos del alumnado, su conexión con la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los contenidos propios de la materia de Lengua para ese curso: escritura de un texto narrativo, realización de exposiciones orales para explicar su contenido, transformación del texto narrativo al dialogado y descripciones para caracterizar a los personajes.

Fase 1. Explicación general y contextualización. La primera fase del método nos lleva a enmarcar de forma general el trabajo en el aula y, con ello, a explicar que la labor del dramaturgo o dramaturga es analizar críticamente la realidad y la construcción de un espacio seguro para pensar y ensayar el cambio social. Es decir, durante la escritura de nuestras obras no podemos resolver de manera «mágica» los conflictos sociales que han sido planteados, sino que lo difícil y lo interesante de nuestro trabajo es mostrar aquellos hechos concretos que nos preocupan para que otras personas piensen con nosotras y puedan reflexionar sobre qué cambios sociales y personales necesitamos para lograr una

sociedad mejor. En este momento, es importante subrayar que la obra no puede suponer una transformación social instantánea, sino que debe reflejar la forma en la que la sociedad reproduce determinadas relaciones de poder y cómo las desafiamos con nuestra escritura. Se trata de representar o describir un problema que permanece y se prorroga en el tiempo.

Fase 2. Explorar nuestras preocupaciones. Una vez construido el marco general de trabajo, nuestra segunda fase nos lleva a explorar las preocupaciones del alumnado, para lo que se utilizan diferentes técnicas y lenguajes (escrito e icónico) en varias sesiones de trabajo que se articulan a partir de los grandes interrogantes que ya nos planteara Beane (2005) como palanca para organizar un currículum integrado: qué me preocupa de mi vida, qué me preocupa de mi localidad, qué me preocupa del mundo. La respuesta a estas grandes preguntas va evidenciando algunas temáticas sobre las que vamos trabajando en sucesivas sesiones (el fútbol, los amigos, el físico o la obsesión por el dinero en lo personal; el calentamiento global, las guerras, la situación económica o la violencia de género en lo social). También nos asomamos a las preocupaciones de otros jóvenes con la lectura del artículo «¿Cuáles son las preocupaciones de los jóvenes españoles?» (*Diario Responsable*, 2023), que sintetiza los resultados de la tercera edición del Barómetro de Opinión de la Infancia y Adolescencia realizado por Unicef España y la Universidad de Sevilla (durante los años 2021 y 2022). Finalmente, y para introducir el concepto de transformación social y el papel de la Agenda de los ODS, partimos de una pequeña exploración sobre los cambios que se han dado en sus familias, revisando los modos de vida de generaciones anteriores, para, posteriormente, enfrentar la lectura del cómic titulado *El desafío de los ODS en Secundaria* (Arenas et al., 2017), donde se exploran las razones por la que es necesario contemplar estos objetivos en la sociedad actual.

Fase 3. Analizar y sistematizar nuestras preocupaciones. En la tercera fase nos ocupamos de analizar, discutir, contrastar y descartar algunas de las temáticas que van surgiendo, utilizando para ello diferentes mediadores. Entre las técnicas utilizadas está la de «diarios cruzados» (Sánchez Salas, 2015). Por parejas, el

alumnado debe escribir en una hoja: «La primera vez que oí la noticia pensé que...». Esa noticia está relacionada con sus preocupaciones previas: abuso de violencia, corrupción en el fútbol, cambio climático, etc. Consiste, por tanto, en un proceso de investigación en el que el alumnado muestra lo que sabe de ese aspecto concreto y va tomando conciencia de las cuestiones que no sabe y de cómo puede saber más. Al mismo tiempo, esta indagación nos permite deducir la motivación principal por la que han seleccionado esas problemáticas, lo que nos va dando pistas para crear los agrupamientos, es decir, los miembros de cada grupo que deben posteriormente escribir de forma colaborativa cada una de las obras.

Fase 4. Comenzar el proceso de escritura teatral: la importancia del conflicto. La cuarta fase de trabajo supone ir dando forma al proceso de escritura teatral una vez formuladas de forma más concreta nuestras preocupaciones. Y previo al proceso de escritura, resulta fundamental ofrecer una explicación teórica sobre cómo escribir teatro y la organización de los contenidos en una obra dramática. Es así como presentamos la conocida estructura de planteamiento, nudo y desenlace, mostrando que en cada una de estas partes se intercalan escenas que deben guardar relación entre sí. La parte primordial sobre la que se debe reflexionar es el nudo de la obra. Se tiene que crear un conflicto que debe ser presentado en el inicio (planteamiento) y que debe ser resuelto (o no) en el desenlace. Para ello es importante explicar los tipos de conflicto existentes. En nuestra aula fue de utilidad centrarnos en dos: el conflicto de situación y el social. El conflicto de situación presenta a un personaje que está prisionero de su situación y que lucha por cambiarla. En el conflicto social, el personaje lucha contra su entorno, contra las leyes y costumbres de una determinada comunidad. Comprender la naturaleza del conflicto es crucial para, posteriormente, ir avanzando con el resto de las situaciones que se desarrollarán a lo largo de la obra. Asimismo, se deben ejemplificar diferentes casos de argumento o trama para que sirvan de inspiración en el proceso creativo. Esta es la clasificación que utilizamos (De Diego, 2004):

- El ser humano se niega a aceptar una imposición social: aquí se presentan casos de rebeldía ante situaciones de injusticia social u opresiones globales o planetarias para que, a través de esa historia, los personajes ofrezcan una oposición más o menos radical.
- El deseo de una vida diferente, tal vez mejor: el centro de la trama es la llegada a un mundo diferente huyendo de una realidad hostil que puede ser igualmente adversa: quién emigra a otro país, quién escapa de un ambiente familiar o de un trabajo asfixiante para embarcarse en alguna relación desconocida, etc.
- La salida de un proceso de autodestrucción: puede ser por cuestión de drogas o enfermedades como la anorexia, o por haber delinquido, etc. Aquí se encuentran los personajes que parecen incapaces de salir de ese círculo, pero que, lejos de rendirse, luchan por escapar de él a pesar de los obstáculos que se encuentran.
- El mundo puede ser de otra manera: aquí hablamos de cualquiera de las situaciones anteriores en las que no solo se piensa en el problema, sino en una posible solución. Se trataría de presentar ese otro mundo posible, hacerlo funcionar en el escenario.
- Un fragmento de historia: personajes históricos que nos revelan cómo se organizaban otras sociedades y cuáles eran sus conflictos.
- Vamos a reírnos de cómo somos: el humor siempre ha sido utilizado, además de como forma de entretenimiento, como instrumento para criticar algunos aspectos de la sociedad o de personas concretas. La utilización del humor no excluye la incorporación de una mirada seria y profunda de lo que nos rodea.

Estas seis posibilidades forman parte de una muestra relevante que plantea al grupo diferentes tramas para la escritura de su obra y que permite explorar diversas vías para su denuncia particular con la ayuda de la escritura dramática.

Una vez realizado un borrador previo con el conflicto que quieren mostrar, la problemática que desean denunciar y el ar-

gumento que estará presente en su obra, se pasa a escribir una historia en forma de texto narrativo. El comienzo debe ir determinado por la explicación teórica de este género y sus elementos (narrador, personajes, tiempo y acción). La primera actividad consiste en ofrecer una correspondencia real de su historia con cada uno de estos elementos. De esta forma, la obra dramática ya goza de varios de los elementos fundamentales que posteriormente se dramatizarán.

Fase 5. Decidir los personajes. La quinta fase conlleva tomar decisiones sobre los personajes, dado que otro de los procesos dramáticos fundamentales previos a la interpretación del texto es la descripción de los personajes. Esto requiere una explicación sobre qué es una descripción y sus diferentes tipos (prosopografía y etopeya). También se detalla cómo es cada personaje, qué le pasa en cada momento de la obra y por qué se comporta así.

Con los principios del texto expositivo: claridad, objetividad y precisión, se plantea que respondan a varias preguntas que tengan como fin último dar a conocer su obra al resto de sus compañeros: 1) justificación de la elección del tema y relación con problemáticas globales a través de la Agenda de los ODS; 2) descripción de los personajes principales; 3) línea argumental de la historia en forma de narración; 4) explicación de la moraleja (mensaje final que queremos transmitir) y su posible impacto en el público.

Fase 6. Elaborar el texto dialogado. La sexta fase supone la elaboración del texto dialogado. Tras la exposición anterior y con la idea del texto dramático dividido en diferentes escenas, se explican los principios básicos del texto dialogado (estilo directo, uso de monólogos, flujo de conciencia, etc.) para facilitar la transformación del texto narrativo al texto dialogado, elaborando los diálogos de una obra de teatro que dará cuenta de un conocimiento crítico de la realidad. Para ello se ha de otorgar a cada alumno/a una hoja con el texto narrativo previo que habían escrito con la descripción de esta escena y, en la parte inferior, comenzarán a escribir esos diálogos. Una vez terminados, se procederá a unirlos, obteniendo así una obra que culminará en una representación dramática breve. Esta forma de organizar

el trabajo permite dedicar un tiempo de trabajo individual que posteriormente repercute en el trabajo del grupo y lo nutre. Se crea, pues, una obra entre los miembros del equipo que transita desde el trabajo personal al trabajo colectivo.

Estas fases de trabajo e investigación con el grupo clase dan lugar a cuatro temáticas que inquietan y preocupan al alumnado, temáticas elegidas para la elaboración de la breve pieza teatral:

- La violencia ejercida de progenitores a hijos/as y de hombres a mujeres.
- El racismo y la corrupción en el fútbol.
- El clima, el calentamiento global y las catástrofes naturales.
- Las guerras y sus consecuencias, como la inflación o la muerte de personas.

La definición de estas temáticas nos permite el uso de diferentes técnicas para perfilar más el contenido dramático de las obras, buscando con ello coherencia y verosimilitud en la representación de las acciones, el movimiento del cuerpo, la palabra o el diálogo.

Fase 7. Representación de la obra y diálogo con el público. El resultado final de nuestro trabajo es la presentación de cuatro obras dramáticas breves ante un público formado por alumnado de educación primaria. Tras la representación dramática, se organiza un coloquio con el público donde se lanzan diferentes preguntas sobre cada obra, preguntas que abrirán un proceso de debate y diálogo en pequeño grupo que luego llevaremos a la asamblea de espectadores.

4.5. Raíces en la tierrina y alas planetarias. El Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil

El Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil es un proyecto que busca explorar, registrar y alentar las experiencias, el imaginario y la capacidad de innovación y acción de la juventud asturiana en relación con eso que hemos dado en llamar ciudadanía

global, desde un punto de vista aterrizado y crítico, poniendo el foco en los modelos de relación competitivos o cooperativos que subyacen, dificultan o potencian la construcción de dicha ciudadanía global y los modos en que esta es entendida y ejercida.

Se trata de un proyecto codiseñado con entidades locales de amplio arraigo en el territorio e implementado en diversos puntos de la geografía asturiana. Las personas protagonistas, destinatarias y coagentes del Laboratorio son jóvenes de entre 12 y 17 años, con variados perfiles y trayectorias, que durante unos meses comparten ideas, experiencias, dudas, sueños, miedos, estrategias, etc., para, a partir de este encuentro, reconocerse como agentes de cambio en un mundo inexorablemente globalizado y VUCA (por sus siglas en inglés: volátil, incierto, complejo y ambiguo) (Stein, 2021), y culminar diseñando y llevando a la práctica colectivamente un pequeño producto teatral de incidencia social en su entorno inmediato: el proyecto de intervención en el territorio (PIT).

El Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil bebe de diversas corrientes de pedagogía teatral y participación comunitaria, entre las que cabe destacar el teatro participativo, el teatro do oprimido/teatro das oprimidas (Santos, 2017; Boal, 1990, 2012), el codiseño (Ayuste *et al.*, 2018) y los laboratorios de innovación social (Salvador Hernández y Llanes Font, 2021). De estas fuentes hemos tomado reflexiones teóricas y herramientas prácticas para, a partir de ellas, generar un producto propio, adaptado a la singularidad y especificidades del grupo y del contexto en que se aplica.

Entre los principios metodológicos que interactúan y se retroalimentan para configurar el diseño, la estructura y las dinámicas del Laboratorio, cabe destacar la dimensión corporal (Garelli *et al.*, 2021), el arraigo al territorio y las sinergias con entidades locales, la conciencia colectiva, el reconocimiento y la celebración de la diversidad, la actitud crítica, el espíritu lúdico, la escucha, la flexibilidad y el compromiso ético (incluyendo el cuidado a los principios de voluntariedad, confidencialidad y utilidad social), así como la perspectiva feminista, antirracista, anticlasista y sostenible.

Partiendo de estos principios, articulamos el Laboratorio Teatral de InnovAcción Juvenil en ocho fases. Las tres primeras fases, correspondientes a la labor preparativa del Laboratorio, abarcan aproximadamente un año. Las cinco fases siguientes, correspondientes al Laboratorio propiamente dicho, comprenden, para cada grupo y sede, entre ocho y diez sesiones semanales, dependiendo de los casos. Todo ello culmina con el Proyecto de Intervención en el Territorio (PIT), de duración variable en función de la iniciativa concreta de cada grupo. A continuación, presentamos un breve resumen de los contenidos y metodologías de cada una de estas fases.

Fase 1. Análisis del terreno. En esta fase planteamos una primera toma de contacto, en la que poder hacernos una idea inicial de cómo late la juventud asturiana con relación a los temas de participación.

Con el fin de obtener una visión más panorámica, indagamos en tres perfiles: las propias personas jóvenes, sus familias y profesionales que trabajan con juventud en contextos de animación (asociaciones, entidades del tercer sector y colectivos de barrio), mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

Adicionalmente, llevamos a cabo un mapeo de los colectivos que trabajan en Asturias actualmente con jóvenes en temas ligados a la ciudadanía global, la participación y la inclusión. En función de sus características y disponibilidad, se llega a acuerdos de colaboración con algunos de ellos para el codiseño, implementación y evaluación del Laboratorio.

Fase 2. El proceso inicial de codiseño con las entidades. Una vez seleccionadas las entidades, se realiza con ellas un trabajo de codiseño del esqueleto del Laboratorio. Este esqueleto se nutre de la información obtenida en la primera fase del proyecto y, muy especialmente, de la experiencia y sabiduría práctica acumulada a lo largo de los años por las entidades colaboradoras, de amplio arraigo y dilatada labor en el territorio (Asociación Los Glayus, 2021). Entendemos que asociar el trabajo teatral a las iniciativas comunitarias que ya están en marcha fortalece la propuesta, ayudando a que esta no caiga del cielo de las grandes

ideas abstractas. De esta forma, el trabajo teatral se puede articular, ya antes de su arranque, de un modo consciente, aterrizado y contextualizado, adaptado a la realidad de la juventud asturiana a la que va dirigido y con la que va a recrearse, otorgando al proyecto mayores capacidades de comprensión de las realidades complejas que aborda y mayor potencialidad de repercusión en su entorno (Santos, 2017).

Este codiseño con las entidades incluye aspectos como la ubicación geográfica de las sedes del Laboratorio, la calendarización (cuándo se va a realizar, durante cuánto tiempo, con qué cadencia, de qué duración van a ser las sesiones), la dinamización profesional, el tamaño de los grupos y los perfiles de las personas participantes o los modos de evaluación, entre otros.

Fase 3. La formación de los grupos. Esta es la fase en que realizamos la captación de participantes y la formación de grupos. En ella resulta fundamental el cuidado a la diversidad intergrupala e intragrupal, es decir, la atención a cómo los diversos parámetros de identidad (clase, género, racialización, procedencia geográfica; diversidad funcional, intelectual, lingüística, entre otros) están representados (o no) en los grupos y cómo este hecho va a configurar las voces y los silencios en el proceso de trabajo del Laboratorio.

En este punto resulta fundamental el apoyo de las entidades colaboradoras, que en muchos casos tienen información sobre parámetros poco evidentes en un primer momento, pero muy relevantes, como la identidad de género, la orientación del deseo, la religión o la historia migrativa. Ellas pueden actuar como puente de confianza, animando a personas jóvenes que traen voces minoritarias a apuntarse al Laboratorio, favoreciendo así la diversidad de los grupos y la riqueza de las miradas, las vivencias y el diálogo.

Fase 4. Reconocerse, desinhibirse, jueguercitarse. Esta fase se divide en tres etapas, que cumplen respectivamente las funciones de reconocerse, desinhibirse y ejercitarse en herramientas teatrales. A esta fase dedicamos –dependiendo del grupo, sus características y su evolución– una o dos sesiones del Laboratorio. Describimos a continuación estas fases.

Utilizamos el término *reconocerse* para visibilizar que hay personas que ya se conocen con anterioridad y otras que se encuentran por primera vez en este Laboratorio, y eso es una circunstancia que debemos tener muy en cuenta desde la facilitación, aprovechando ese potencial de vínculo, limando las asperezas –si las hay– de esas historias previas compartidas y alimentando tanto la generación de lazos con las personas nuevas como la oportunidad de que quienes ya se conocen de otros ámbitos se abran a conocerse desde nuevas perspectivas, superando inercias relacionales y prejuicios.

Asimismo, el término *reconocerse* apela a un «reconocerse como grupo», es decir, a potenciar –en la medida de las posibilidades del marco espacio-temporal del Laboratorio– una conciencia grupal, un sentido de pertenencia e identidad que, si bien es acotado por las propias características del proyecto, permite, sin duda, entrenarse en el arte de empatizar, acoger y construir, sumando desde las diferencias un todo inclusivo que es mayor que la suma de las partes y que las enriquece.

Tras haberse reconocido mutuamente y como grupo, las personas jóvenes participantes son invitadas a conectar con su *ser teatrante*, y entramos en la fase que denominamos *desinhibirse*. Aquí entra en juego, de manera determinante, el cuerpo, nuestro instrumento de acción e interacción con el entorno (Garelli *et al.*, 2021). Se llevan a cabo dinámicas que trabajan con la exploración de la gravedad, el movimiento y la respiración. Asimismo, se emplean técnicas donde lo corporal es a la vez ventana y vehículo para la expresión de la unicidad y de influencia en otros personajes.

En tercer lugar, tomando prestado el término de Augusto Boal, *joguexercicios* (2001), esta última etapa preparatoria tiene como objetivo que el grupo se acerque a diversas herramientas teatrales colectivas, que después le serán de gran utilidad a la hora de explorar (fase 5) y crear (fase 6). Para ello se proponen dinámicas de confianza, distribución espacial, ritmo, escucha, creatividad o colaboración.

Fase 5. Explorar la ciudadanía global y los modelos relacionales competitivos y cooperativos. En esta fase, el objetivo fun-

damental es que las personas jóvenes compartan sus experiencias y tomen conciencia de sus construcciones mentales con relación a dos bloques temáticos: por un lado, ciudadanía global y, por otro, modelos relacionados basados en competición o cooperación, así como a las relaciones existentes entre ambos.

Para ello, articulamos tres etapas. De forma general, se dedica una sesión del Laboratorio a cada etapa, aunque en ocasiones alguna de ellas se extiende. Durante las tres etapas se emplean fundamentalmente técnicas del teatro-imagen en torno a los diferentes ejes temáticos y sus convergencias. Las etapas son: ciudadanía global, competición/cooperación y cómo relacionar los modelos competitivos/cooperativos con la ciudadanía global.

En este primer bloque, de ciudadanía global, llevamos a cabo un trabajo de indagación sobre la llamada ciudadanía global. Siguiendo una estrategia muy útil cuando se trabaja con conceptos complejos o de uso poco frecuente, sectorial o ambivalente, la indagación se realiza en dos niveles: literal y desglosado. En primer lugar, se aborda la expresión ciudadanía global como tal. En un segundo momento, se ofrecen componentes del concepto más asimilables (por conocidos o concretos) para las personas participantes: sostenibilidad, democracia y participación, diversidad y derechos humanos.

Ese segundo bloque de competición/cooperación está orientado a reconocer y explorar los modelos relacionales basados en competición o cooperación. Partiendo de situaciones vividas, se proponen y abordan teatralmente una serie de cuestiones, tales como qué personajes/roles entran en juego, cómo se relacionan entre sí, qué lenguajes verbales y no verbales usan, qué dinámicas se generan, las necesidades de quién se cubren o en qué contexto geográfico, y qué estructuras de poder se dan.

En tercer lugar y una vez explorados por separado la ciudadanía global con sus diversos componentes y los modelos relacionales competitivos/cooperativos, se pasa a explorar sus interrelaciones (Gago Galvagno *et al.*, 2018; Galaz Valderrama, 2008), observando y corporalizando diversos aspectos y ejemplos de ciudadanía global desde ambos paradigmas relacionales. Para ello, trabajamos con casos reales inspiradores, reales indeseados,

utopías y distopías, utilizando técnicas de reproducción directa e inversa.

Fase 6. Diseñar el Proyecto de Intervención en el Territorio (PIT). Esta es la fase en que las personas jóvenes –a partir de los diversos bagajes previos, las herramientas teatrales exploradas y las reflexiones corporalizadas que han ido surgiendo durante el proceso– metabolizan todo eso en una propuesta concreta de acción, un pequeño PIT. Esta fase, a la que se dedican entre tres y cuatro sesiones, dependiendo de los ritmos del grupo y necesidades del proceso, consta de cuatro etapas: identificación del problema, etapa de altos vuelos, etapa de aterrizaje y concreción de los detalles de la acción.

En primer lugar y para la identificación del problema, articulamos dinámicas que permitan traer a la luz algunos problemas (situaciones percibidas por las propias personas jóvenes como indeseadas) relacionados con la ciudadanía global. Mediante diversas técnicas exploramos el nivel de resonancia grupal, seleccionando aquel que se identifica como más candente.

En segundo lugar y una vez identificado el problema, pasamos a la etapa de altos vuelos. En ella el objetivo es permitir que la imaginación y el deseo hagan aflorar el potencial creativo sin cortapisas. En esta etapa no hay censura. Las soluciones pueden ser de lo más utópico o descabellado. Lo importante en este momento del proceso no es la viabilidad de las ideas, sino su potencial inspirador.

Llega entonces, en tercer lugar, el momento en que las propuestas toman tierra (etapa de aterrizaje). Mediante diversas técnicas, la utopía se pone en diálogo con la realidad inmediata y las limitaciones del contexto y del espacio-tiempo del Laboratorio, y la propia capacidad de acción del grupo. Del imaginario ambicioso se saca el jugo para la acción concreta. El horizonte se traduce en paso. El gran sueño con alas aterriza en una propuesta concreta, un pequeño PIT. Es un momento fundamental para ver y valorar las conexiones entre las dimensiones global y local.

Por último, el grupo trabaja, con nuestro apoyo, para definir los detalles concretos de la propuesta de acción: se acuerda el guion, la localización y la duración; se reparten los roles (dina-

mización activa, registro), se preparan los materiales necesarios, se ensayan las intervenciones teatrales y se articulan herramientas para intervenir ante posibles reacciones del público.

Fase 7. Implementar el PIT. El culmen del Laboratorio, el Proyecto de Intervención en el Territorio (PIT), tiene una duración variable, en función del diseño de cada grupo de jóvenes: una pequeña representación teatral interactiva realizada en la plaza del pueblo, una exposición de objetos que cobran vida (mediante pases teatralizados) en una asociación vecinal o pequeñas acciones teatrales junto a los anuncios de las marquesinas.

La implementación del PIT es llevada a cabo por el grupo juvenil con supervisión del equipo profesional del proyecto. Las personas jóvenes se reparten los roles y, mientras que algunas asumen la parte más visible (actúan e interactúan con el público), otras se encargan de observar y tomar registro de los efectos de la intervención mediante fotografías y vídeos, notas de campo o registros de anécdotas e incidentes críticos.

Fase 8. Evaluar el PIT y el Laboratorio. En un cierto sentido y mediante varios instrumentos de seguimiento (como diarios, listas de control o termómetros), el Laboratorio vive un proceso de evaluación continua que permite ir tomando el pulso a su evolución e ir adecuando, sobre la marcha, el orden y duración de las dinámicas, el lenguaje empleado, la constitución de los subgrupos de trabajo, el ritmo y los descansos; pero es al final del Laboratorio cuando se realiza, de forma más concentrada, la evaluación de la experiencia. Esta evaluación, que constituye una parte fundamental del proyecto, se lleva a cabo en dos niveles: desde el propio grupo juvenil y desde la organización del proyecto.

Con relación a la evaluación del propio grupo, las personas jóvenes participantes en el Laboratorio evalúan el PIT que diseñaron e implementaron. Es una oportunidad muy valiosa para, por un lado, tomar conciencia del poder de la evaluación como elemento esencial de revisión crítica, aprendizaje y mejora, y, por otro lado, adquirir o reforzar herramientas para llevarla a cabo de una forma sistemática, inclusiva y eficaz. La evaluación abarca desde la propia estructura del Laboratorio (tiempos, espacios, recursos, etc.) a los temas tratados, pasando por el clima

grupal, las facilidades o dificultades de coordinación entre participantes, el grado de apoyo del equipo técnico, la escucha emocional o el nivel de inclusión de los puntos de vista diversos.

El grupo obtiene información del público que asiste a su PIT mediante instrumentos codiseñados con el apoyo de la organización (fundamentalmente, registros de observación y cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas). Además, recaba información de las percepciones del propio grupo acerca del PIT y del Laboratorio mediante técnicas teatrales como «los ángeles de la guarda» y a través de cuadernos de bitácora. Se busca, en atención a la diversidad de canales de expresión preferentes, que la devolución se pueda realizar por distintas vías: verbal (oral o escrita), gráfica, gestual, cinética; potenciando siempre una actitud abierta y crítica (donde todo es revisable) y, a la vez, respetuosa en las expresiones y apreciativa. Completamos la evaluación con una actividad de carácter festivo, donde celebramos lo aprendido y lo compartido.

Finalmente, desde el propio equipo del proyecto realizamos también la evaluación de la experiencia, tanto del funcionamiento del grupo juvenil como del propio equipo profesional, manteniendo como pautas esa diversidad de canales y esa actitud crítico-apreciativa.

Como conclusión, podemos afirmar que la metodología que se despliega en el Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil para abordar la construcción de la ciudadanía global en las personas jóvenes tiene lo que Bárbara Santos denomina *raíces y alas* (2017). Por un lado, sus raíces le permiten asentarse en el territorio mediante la recogida de información previa y el proceso de codiseño con las entidades colaboradoras de amplia trayectoria en el terreno. Por otro lado, sus alas –que brotan de las propias realidades y desafíos que cada grupo de jóvenes trae, procesa, recrea, despliega y comparte– le permiten expandirse en perspectiva y posibilidades de acción.

De este modo, con sus raíces en la tierrina y sus alas planetarias, el Laboratorio Teatral para la InnovAcción Juvenil va conociendo y coincidiendo en la capacidad de la juventud asturiana para ejercer una ciudadanía global aterrizada y crítica, siguiendo la fuerza motora de que todo ser humano es teatro, dado que

tiene la capacidad para observarse a sí mismo y, a partir de ese descubrimiento, inventar nuevas maneras de obrar (Boal, 1990, p. 25). Una capacidad que se refuerza y multiplica cuando se lleva a cabo de forma colectiva y que es imperioso cultivar en los tiempos y espacios que habitamos.

Referencias bibliográficas

- Andreotti, V. (2006). Soft versus global citizenship education. *Policy and Practice. A Development Education Review*, 3, 40-51. http://dx.doi.org/10.1057/9781137324665_2
- Arenas, M. S., Ferreiro, C., Jiménez, J., Martín, J. M., Rico, E., Rivera, V. y Vidal, M. D. (2017). *El desafío de los ODS en Secundaria*. Programa «Docentes para el desarrollo». AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-desafio-de-los-ods-en-secundaria-programa-docentes-para-el-desarrollo-tu-formas-parte-del-reto-materiales-didacticos-del-proyecto_171290/edicion/pdf-181415/
- Asociación Los Glayus (2021). *Atreverse a aprender. Experiencias educativas a través de la participación y las artes*. Octaedro.
- Ayuste, A., Escofet Roig, A., Gros Salvat, B., Payà Sánchez, M. y Rubio i Serrano, L. (2018). El codiseño como metodología de investigación e innovación educativa: el potencial de la participación. En: T. Lleixà Arribas, B. Gros Salvat y T. Mauri Majós (coords.). *Educación 2018-2020* (pp. 7-12) Universidad de Barcelona, Institut de Recerca en Educació.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Morata.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Morata.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Boal, A. (1990). *El arcoíris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Alba.
- Calvo-Salvador, A., Haya, I. y Ceballos, N. (2015). El teatro foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Can-

- tabria. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 82 (29.1), 89-107. <https://portal.reunid.eu/documentos/5ebf1fa42999524bdf7a8935>
- Calvo-Salvador, A., Rio, A. y Setién, E. (2021). El teatro foro como dispositivo del Teatro de las Oprimidas para desafiar las opresiones de las mujeres. Análisis de experiencias. En: E. Moreno (ed.). *La fisura de la historia. Intelectuales, artistas y científicas* (pp. 121-132). Comares.
- De Blas, A. (coord.) (2023). *73 propuestas para educar con perspectiva feminista*. FUHEM Educación Ecosocial.
- De Diego, Maxi (2004). *Aprender a escribir teatro en secundaria*. CCS.
- Diario Responsable (2023). *¿Cuáles son las preocupaciones de los jóvenes españoles?* <https://diarioresponsable.com/noticias/34550-cuales-son-las-preocupaciones-de-los-jovenes-espanoles#:~:text=Seg%C3%BAAn%20este%20estudio,%20los%20efectos,y%20adolescentes%20en%20nuestro%20pa%C3%ADs>
- Fernández, A. M. (ed.) (2018). *Teatro playback: historias que nos conectan*. Octaedro.
- Gago Galvagno, L. G., Elgier, A. M. y Periale, M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia*, 8 (14), 77-86. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.425>
- Galaz Valderrama, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5288#page=1>
- Garelli, F., Mateyca, C., Mordeglia, C. y Cordero, S. (2021). Pasar las cosas por el cuerpo siempre es distinto a ponerlo en palabras, ¿no? Educación en salud, interculturalidad y teatro del oprimido. *Ciência & Educação*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210045>
- Hervitz, S.S. (2018). ¿Qué es la pedagogía teatral? *Mamakuna. Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*, 7, 56-61.
- Kushner, S. (2023). Esperanza y ambigüedad. Devolver el currículo al humanismo. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29 (1), 1-12. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26790>
- Laferrrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, 13, 54-65.
- Medina, M. (2021). *Teatro inclusivo. Teatro brut*. Ñaque.

- Méndez-Martínez, E. (2009). Teatro/drama en educación y sistema educativo español ¿De qué estamos hablando? *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 12 (69), 111-123.
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.21>
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T. y Navarro, A. (2021). ¿Hacia dónde puede ir el teatro en la educación? *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 9, 10-41.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Pansera, C. (2018). Del arte social al teatro comunitario. En: A. Castaño (ed.). *Jornadas sobre la inclusión social y la educación en las artes escénicas 2009-2018* (pp. 65-75). Ministerio de Cultura y Deporte, INAEM.
- Pépin, C. (2023). *Encontrarse. Una filosofía*. Siruela.
- Salvador Hernández, Y. y Llanes Font, M. (2021). Laboratorio de innovación pública un espacio de cocreación. *Avances*, 23 (2), 139-151.
- Sánchez Salas, F. J. (2015). La escritura teatral a partir de estructuras dramáticas pautadas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 69, 27-36.
- Santos, B. (2017). *Teatro del oprimido. Raíces y alas. Una teoría de la praxis*. Descontrol.
- Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (4), 482-495. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
- Vieties, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade*, 42 (4), 1521-1544. <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra-Feminismos.