

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TRABAJO FIN DE GRADO

LA DRAMATIZACIÓN EN LA ESCUELA

Hacia una educación inclusiva atendiendo a las emociones del
alumnado

Sandra Rodríguez Lobato

2017/2018

Tutora Dra. M^a del Rosario Navarro Solano

Dpto. Teoría e Historia de la Educación

Grado en Educación Primaria; Mención en Educación Especial

Universidad de Sevilla

ÍNDICE

A. INTRODUCCIÓN	7
B. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	9
C. JUSTIFICACIÓN	10
D. MARCO TEÓRICO	11
1. ESCUELA INCLUSIVA: UNA MIRADA A LA REALIDAD EDUCATIVA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD	11
1.1. Pedagogía de la inclusión desde el paradigma de la complejidad	11
1.2. Propuesta integral de la comunidad de aprendizaje.....	15
1.2.1. Beneficios de aprender en comunidad.....	18
1.3. Aprendemos en interacción.....	19
2. EDUCACIÓN EMOCIONAL AL SERVICIO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.....	22
2.1. Concepto de la inteligencia emocional	22
2.1.1. Origen de las inteligencias: en el campo de las emociones.....	24
2.1.2. Componentes de la inteligencia emocional	26
2.2. Atendiendo a las necesidades del alumnado.....	28
2.3. Habilidades sociales: jugamos con las emociones.....	31
3. DRAMATIZACIÓN.....	33
3.1. Conceptualización de la dramatización	33
3.2. Características de la dramatización.....	36
3.3. Beneficios de la práctica dramática en la escuela.....	38
E. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	40
1. Diseño de la investigación	41

2. Categorización	44
3. Instrumentos de recogida de datos	45
4. Análisis de la información	47
5. Resultado del análisis cualitativo.....	61

F. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....64

G. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....66

ANEXOS.....74

ANEXO I: ENTREVISTA A LA JEFA DE ESTUDIO DEL CEIP. LA CANDELARIA (SEVILLA)	75
--	----

ANEXO II: ENTREVISTA A LA PROFESORA Y DIRECTORA ESCÉNICA (SEVILLA)	85
--	----

ANEXO III: JORNADA PEDAGÓGICA <i>50 AÑOS DE CARTA A UNA MAESTRA Y EL FRACASO ESCOLAR EN ANDALUCÍA</i>	94
---	----

ANEXO IV: TALLER DE LA DRAMATIZACIÓN EN AL ESCUELA	110
--	-----

ANEXO V: I JORNADAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DRAMATIZACIÓN: EDUCAR DESDE LA EXPRESIÓN Y LA PRÁCTICA TEATRAL.....	112
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1. Principios de integración educativa para una escuela inclusiva.....	16
--	----

Figura nº 2. Principios de inclusión de la comunidad de aprendizaje.....	17
--	----

Figura nº 3. Ventajas de aprender en comunidad.....	19
---	----

Figura nº 4. Elementos para el desarrollo de los grupos interactivos.....	21
---	----

Figura nº 5. Inteligencias múltiples.....	25
Figura nº 6. Componentes de la inteligencia emocional.....	27
Figura nº 7. Pilares para una educación inclusiva.....	30
Figura nº 8. Tipos de habilidades sociales.....	31
Figura nº 9. Características de la dramatización.....	37
Figura nº 10. Información recogida de los profesionales seleccionados.....	41
Figura nº 11. Categorías y subcategorías del análisis cualitativo.....	44

RESUMEN

En la presente investigación pretendemos conocer un modelo educativo inclusivo que dé respuestas de forma cooperativa a todo el alumnado con o sin necesidades específicas de apoyo educativo dentro de un centro ordinario. Al mismo tiempo, vamos a conocer detalladamente campos complementarios y beneficiosos para trabajar la inclusión como son las comunidades de aprendizaje y la dramatización, modelos que apuestan siempre por el desarrollo personal en grupo.

Todo esto orientado al desarrollo emocional y afectivo del ser, creando un autoconcepto que ayude a su interacción y comprensión de los demás, poniendo en práctica aspectos como respeto, compasión, empatía... contribuyendo el aprendizaje de habilidades sociales y valores tan necesarios en la sociedad actual. La obtención de estos elementos favorece visualización de la realidad integral del ser humano. Así, este trabajo pretende sensibilizar a la sociedad actual sobre la importancia de trabajar cooperativamente con las personas más vulnerables, pues enriquecen al entorno a nivel cognitivo y emocional.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Comunidades de Aprendizaje, Educación Emocional, Dramatización y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

ABSTRACT

In the present research, we intend to know about an inclusive educational model that provides answers in a cooperative way to all the students with or without specific needs of educational support within an ordinary centre. At the same time, we will learn in detail complementary and beneficial fields to work on inclusion, such as learning communities and dramatization, models that always opt for personal group development.

All this oriented to the emotional and affective development of the human being, creating a self-concept that helps their interaction and understanding of others, putting into practice aspects such as respect, compassion, empathy... contributing to the learning of social skills and values, which are really necessary in present-day society. Obtaining these elements, the visualization of the integral reality of human being is favoured. Thus, this study aims to raise awareness in today's society about the importance of working cooperatively with the most vulnerable people, since they enrich the environment on a cognitive and emotional level.

Keywords: Inclusive Education, Learning Communities, Emotional Education, Dramatization and Specific Educational Support Needs.

A. INTRODUCCIÓN

El campo de la educación se ha centrado durante mucho tiempo en el desarrollo de la inteligencia a través de un plano intelectual, dejando a un lado aspectos emocionales que desempeñan un papel importante para el desarrollo de la vida como seres humanos sociables.

Por tanto, la educación debe dar un paso más allá de la mera instrucción de conocimientos académicos, educando y trabajando en el ámbito emocional. La nueva escuela necesita incorporar en el ser las emociones y sus formas de expresión para la obtención de una escuela inclusiva con aulas heterogéneas, ricas en relaciones sociales de calidad. No podemos pasar por desapercibido que como futuros docentes tenemos que formar a ciudadanos/as nutridos en el campo socioemocional.

De la misma forma, es trabajo de la Institución educativa el considerar la educación emocional como materia básica, obligatoria y necesaria para la formación próspera de personas empáticas, compasivas, respetuosas, etc. Sin embargo, es importante posicionarnos en dicho estudio desde una perspectiva antropológica que trabaje las emociones y considere el ideal del hombre como un ser integral. Por tanto, el ser humano se puede poner en el lugar del otro a través de una mirada educada en el respeto.

En esta investigación vamos a abarcar los temas de inteligencia y educación emocional. Todo ello, contextualizado en una escuela inclusiva dentro de la comunidad de aprendizaje como propuesta de abrir nuestra mirada a la realidad educativa desde su complejidad. Además, haciendo uso de la dramatización como herramienta pedagógica, trabajando con el cuerpo, sus expresiones e interpretaciones, y las emociones que se producen en estas expresiones e interacciones humanas.

Por tanto, este trabajo lo estructuramos en varias partes: un marco teórico compuesto por tres capítulos, los cuales engloban la investigación teórica necesaria para poner en

funcionamiento dicha propuesta como futuros docentes. En el primero capítulo, vamos a conocer el ámbito de educación inclusiva, bebiendo de la filosofía del paradigma de la complejidad. En el segundo capítulo, avanzamos hacia el campo de la educación emocional, fundamental para seguir cultivando ese pensamiento inclusivo que da forma a la educación que trata al ser humano en su globalidad. Por último, en el tercer capítulo presentamos una de las herramientas pedagógicas que mejores resultados está obteniendo cuando hablamos de entender y trabajar con el alumnado como elemento complejo, consiguiendo como efecto esa visión completa de la persona: la dramatización. Esta parte teórica ha sido a la que mayor tiempo hemos dedicado.

En la segunda parte, presentamos la investigación en marcada en un proceso metodológico cualitativo tras la previa fundamentación teórica que nos permite documentarnos en los temas mencionados anteriormente. Así pues, este enfoque se centra en obtener datos de experiencias prácticas con profesionales de la educación que nos ayuden aportar validez sobre hechos reales a nuestros conocimientos. El fin es dar forma a una educación ordinaria para todos, cuyas bases del aprendizaje son un clima de confianza, unión y respeto entre docentes y alumnado, derivando en una enseñanza de calidad que consiga prevenir posibles situaciones conflictivas y de segregación.

B. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La finalidad principal de este trabajo es buscar un modelo de educación y metodológico que dé respuestas inclusivas a toda la diversidad de alumnado de la etapa de Primaria que caracteriza a la sociedad actual. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Crear una base teórica de comprensión sobre los diferentes aspectos (educación emocional, paradigma de la complejidad, pedagogía de la alteridad, aprendizaje cooperativo, etc.) que derivan en una escuela para todos.
2. Comprender la relación entre educación emocional, comunidad de aprendizaje, escuela inclusiva y dramatización.
3. Aclarar conceptos tratados durante la formación docente para construir una práctica inclusiva en el futuro.
4. Recabar información de especialistas sobre los temas seleccionados para la investigación, que ayuden a dotar de experiencia a los datos recogidos.

C. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación nace desde una perspectiva y sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes en la actualidad. Por ello, pretendemos indagar cómo se enfrentan los seres humanos a sus propias emociones y cómo éstas nos ayudan a respetar a otras personas reflejándonos en el otro. Todo esto a través de la expresión emocional y corporal donde el objeto de trabajo es el cuerpo y la herramienta de expresión elegida es la dramatización. La dramatización nos ayudará a ejecutar en gran grupo, uno de los aspectos sentimentales más importantes, el respeto hacia uno mismo (inteligencia intrapersonal) y hacia los demás (inteligencia interpersonal).

Así pues, podemos decir que esta investigación se desarrolla en la necesidad de disolver las injusticias educativas (segregación por necesidades educativas, priorización de conocimientos y/o valores, etc.) que aún sufren los niños/as del sistema educativo español¹. Por ello, buscamos un modelo educativo inclusivo que dé respuesta a las demandas del entorno y seres humanos, para ponerlo en práctica como futuros docentes.

Para finalizar, la parte primordial del trabajo es el marco teórico, pues ha sido necesaria una profunda indagación sobre dichos temas para construir una base sólida que nos sea útil para orientar la práctica en nuestro futuro como docentes. De ahí que para la puesta en marcha de esta investigación buscásemos al Departamento de Teoría e Historia de la Educación; guiándonos en la consulta y modificaciones de nuestras dudas, inquietudes, etc., surgidas a lo largo de la elaboración de este proyecto, y pudiendo dibujar nuestro futuro papel como docente.

¹ Como profesional especialista en educación especial veo con gran sensibilidad y dolor la exclusión que sufre aquel alumnado con dificultades de aprendizaje (NEAE), que pueden ser producidas por causas biológicas y/o del contexto. El fin es actuar sobre el contexto para disolver esta injusticia educativa, que tiene mayor fuerza en realidades socioeconómicas deprimidas encontrando en ellas un elevado porcentaje de fracaso escolar; otra

D. MARCO TEÓRICO

1. ESCUELA INCLUSIVA: UNA MIRADA A LA REALIDAD EDUCATIVA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

En este primer bloque vamos adentrarnos en una perspectiva educativa inclusiva y específica, la comunidad de aprendizaje². Por ello, vamos a profundizar en ciertos aspectos importantes a tener en cuenta para el desarrollo de las emociones desde una mirada compleja dirigidas a cultivar la sensibilidad hacia el otro. De esta manera, queremos obtener información relevante como futuros docentes para la puesta en marcha de una metodología cooperativa y, por tanto, inclusiva; enriquecedora en el campo de la educación por sus múltiples beneficios en la formación personal del alumnado, y en específico del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Es primordial el acogimiento de este último colectivo, pues es nuestro principal objetivo para la construcción de la escuela inclusiva. Por supuesto, no sólo por el enriquecimiento que supondría para estos estudiantes, sino también para todo el alumnado por la calidad humana que la diversidad aporta a la educación.

1.1. Pedagogía de la inclusión desde el paradigma de la complejidad

En esta línea urge adoptar por parte de la comunidad educativa una visión compleja que invite a tratar y comprender al ser humano de forma unitaria. Por ello, surge la corriente de pensamiento personalista. Esta pone la dignidad de la persona, de todas ellas, como centro de atención. Desde ella abrimos nuestra reflexión a cómo estamos tratando a los más vulnerables en nuestro sistema educativo, ¿es cierto que le abrimos las puertas de la escuela para que la inclusión sea una realidad hoy?

² Asistimos con entusiasmo a la expansión de esta experiencia en el centro CEIP. La Candelaria, situado en nuestra ciudad, Sevilla. El centro abre sus puertas a todos los recursos humanos disponibles en la comunidad, generando un entorno positivo de participación, confianza... Nosotros nos acercamos a comunidades de aprendizaje como alumnado de la Facultad Ciencias de la Educación.

Adentrándonos a estudiar esta realidad desde una visión compleja, ¿a qué nos referimos con esa **visión compleja**? Ésta implica ser consciente de la realidad que da cuerpo y envuelve a cada uno de los seres humanos que componen el mundo. Conlleva la toma de conciencia a nivel físico, biológico, psicológico y social por parte de las personas, para poner en marcha mecanismos de autoconocimiento y autogestión que permita esta conciencia de la realidad (Morin, 1995). La educación debe velar por atender al ser desde esta complejidad que nos caracteriza, ayudando a vivir y convivir en unidad, siendo empáticos con el otro y comprendiendo desde la compasión y el respeto las diferentes realidades que dan sentido a la vida.

El paradigma de la complejidad necesario para el educador que defiende la inclusión, ayuda a crear personas libres que viven y conviven en un mundo diverso, formado por personas en esencia diferentes pero socialmente iguales (Carbonell, 2014). Adoptar una visión compleja en la escuela crea aprendizajes cooperativos entre alumnos/as heterogéneos, formando una educación unificada, no parcelada, que construye sobre la equidad.

En lo que afecta al ámbito educativo, es importante utilizar como base que sustenta a toda la escuela los derechos humanos, donde la dignidad de la persona es primordial (Núñez y Romero, 2008). Todo esto podemos recogerlo en un modelo educativo centrado en la construcción de una mirada y pensamiento inclusivo.

Por lo que afecta al docente, éste debe ocupar un papel de trabajo en unidad con el alumnado, apoyado por diversos especialistas que ayuden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as, proporcionando esa equidad que caracteriza a la educación inclusiva. Sin embargo, para la ejecución de este modelo es importante saber cómo entendemos la educación. Para definir dicho tema adoptamos la idea de Colom y Núñez (2010) y Sarramona (2012), los cuales entienden la educación como la actividad o proceso

humano inherente a la propia persona que desarrolla un programa moral haciendo uso de la inteligencia, actitud y aptitud. Esta educación se produce en diversos ámbitos que forman la vida (familiar, grupal, individual, etc.), incidiendo de nuevo en su carácter complejo.

Esta concepción de la educación en comunidad y unidad tiene su origen en la llamada **Escuela Nueva**, defendida por numerosos personajes del mundo de la educación, destacando entre ellos a Freire. La escuela nueva es una corriente de pensamiento que entiende los centros educativos como entidad cuya prioridad es el bienestar del alumnado, utilizando el trabajo cooperativo como herramienta de enseñanza y aprendizaje, donde el aprendizaje parte de las necesidades que el alumnado demanda (Ferrière, 1993 y Germán, 2017). Esta escuela tiene presente el ritmo y las necesidades de cada alumno/a para su óptimo aprendizaje.

En este sentido, promoviendo la puesta en marcha y desarrollo de una educación inclusiva, nos encontramos con el pensamiento personalista destacando como protagonista a Mounier en su vertiente filosófica y a Milani en la pedagógica. Esta corriente pedagógica en España será Corzo (2017), quien difunde la palabra y acción de Milani con su experiencia en la escuela de Barbiana³. Esta escuela funciona como gran referente para el buen desarrollo de la educación inclusiva, fundamentada en la idea de que todos tienen derecho a aprender y todos somos iguales, siendo la escuela una plataforma para ello.

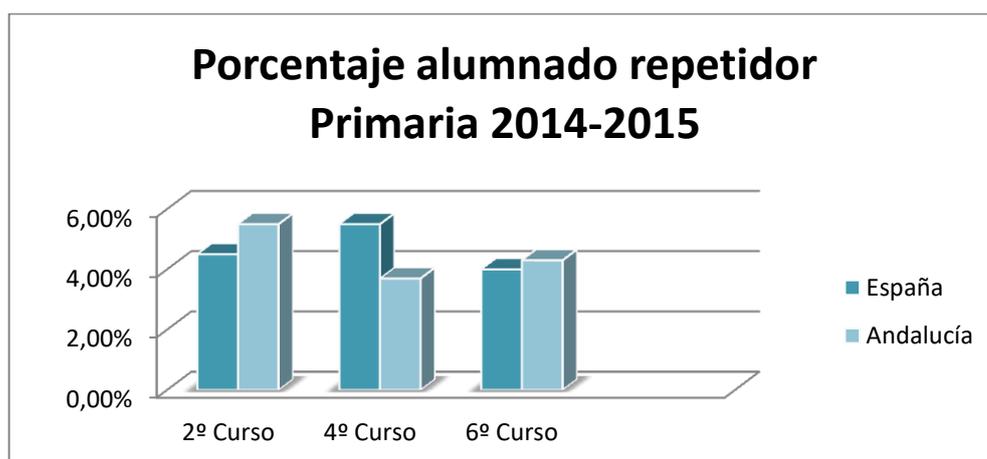
La escuela de Barbiana realiza un rechazo a la educación clasista, dando la oportunidad de recibir educación a cualquier ser humano, siempre adaptada a las necesidades que presente. Milani con esta nueva escuela quiso dar valor absoluto a la persona como ser trascendente que busca el sentido de su existencia. Además, aporta valores de solidaridad,

³ Para conocer en profundidad la filosofía y funcionamiento de la escuela de Barbiana y la relación que tiene su filosofía con la inclusión, leer el libro *Cartas a una maestra* escrito por los Alumnos de Lorenzo Milani y traducido al español por Corzo Toral (2017).

justicia social, autoconocimiento y autogestión, como base necesaria para respetar la existencia y esencia del individuo.

En ese sentido, podemos entender la **educación inclusiva** como el pensamiento consciente de la realidad compleja que concierne al ser humano y su entorno, creando relaciones que conectan todos los elementos que los componen. Al margen queda la escuela selectiva que Milani, en la traducción de Corzo (2017), compara con hospitales que solo curan aquellos que ya están bien, dejando fuera a todos los enfermos.

Con esta metáfora reflexiva de Milani, queremos mostrar cómo actualmente el sistema educativo sigue remando en contra de la inclusión, ignorando a las personas más vulnerables (personas en riesgo de exclusión social por un bajo nivel socioeconómico y/o por necesidades específicas de apoyo educativo). Esto provoca altos índices de fracaso escolar en el etapa de Primaria, pues sobre todo los niños/as con NEAE son los más vulnerables en nuestra sociedad, sufriendo un gran nivel de discriminación por los ciudadanos y pérdidas de oportunidades al no ejercer sus derechos; datos aportados por el Instituto de Derechos Humanos *Bartolomé de las Casas* junto con UNICEF Comité Español (Campoy, 2013).



Fuente: Consejería de educación, Junta de Andalucía.

En definitiva y teniendo en cuenta los datos anteriores, la **finalidad** del paradigma de la complejidad es desarrollar en la persona, en un entorno multinivel, una mirada interior para poder comprender y empatizar con el otro, reflejándose en ellos. Educar, además, la mirada realizando un trabajo de sensibilización para poder distinguir entre percibir y mirar (López, 2015). En las relaciones sociales entre seres humanos debe priorizar la ética personal. Por ello, la comunidad de aprendizaje centrado en un aprendizaje cooperativo se nos presenta como un método de enseñanza que genera un aprendizaje global cargado de conocimientos, valores, emociones y autonomía personal; todo ello atendiendo a la complejidad de la realidad del contexto actual y sus demandas.

1.2. Propuesta integral de la comunidad de aprendizaje

Como hemos ido mencionando anteriormente, creemos que la comunidad de aprendizaje, trabajando de manera cooperativa e interactiva, ayuda a desarrollar un pensamiento y actuación compleja perteneciente a una sociedad democrática. Podemos decir que el ser humano es un ser social y por tanto, no crea su propia imagen sin el aporte del grupo. Con este concepto de la realidad construimos la idea de “familia humana” que nos comenta López (2015:110), haciendo referencia al “todo” tratado anteriormente.

Por tanto, podemos decir que toda esta corriente de pensamiento sobre igualdad emerge con la aplicación del **Informe Warnock** (Warnock, 1987). Este informe encabezado por Mary Warnock propone tres principios de integración básicos necesarios para la creación de una escuela inclusiva, que atiende de forma equitativa las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.

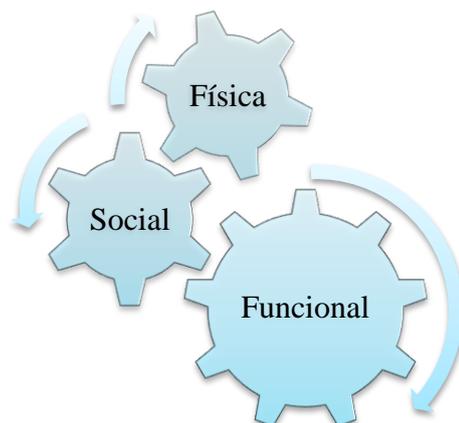


Figura nº 1. Principios de integración educativa para una escuela inclusiva (Warnock, 1987:9).

En cambio, este proyecto no garantiza la consecución de un aprendizaje cooperativo, es decir, sigue parcelando y/o segregando la escuela ordinaria con diferentes agrupaciones del alumnado etiquetando según las necesidades educativas de éste. El Informe Warnock no se sitúa dentro de un pensamiento inclusivo. Como defiende Stainback (2001) y Stainback y Stainback (1999) es necesario seguir trabajando para conseguir una educación para todos, sin distinción, ofreciendo la oportunidad de aprender en un aula ordinaria; es decir, formar a personas en comunidad.

El **aprendizaje cooperativo** implica una convivencia bajo unos valores de respeto y unidad como son vivir juntos, tolerancia, cooperación, escucha... (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013). Todo esto apoyado por unos principios inclusivos que son:

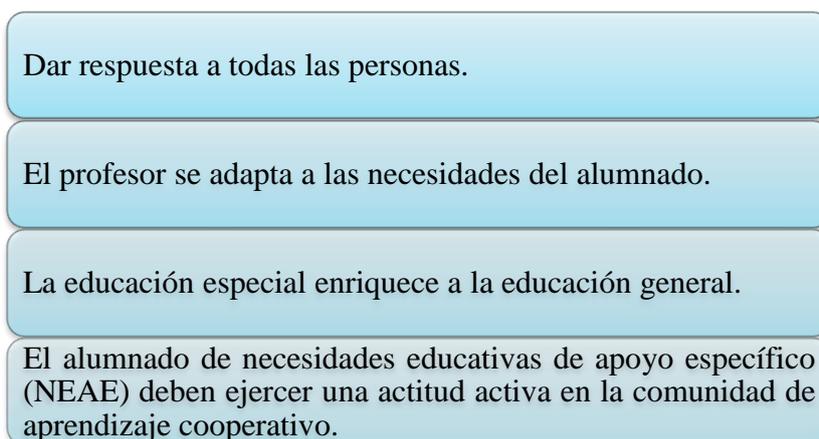


Figura nº 2. Principios de inclusión de la comunidad de aprendizaje (Hargreaves, 2005).

Así pues, podemos decir que la escuela inclusiva-cooperativa distingue entre instruir y educar. Entendiendo por instrucción la asimilación de conocimientos seleccionados por el especialista en la materia, en este caso el docente; y educar como las pautas o estrategias que debemos desarrollar los docentes en nuestro alumnado para que puedan afrontar y resolver con éxito cualquier problema que se les presente en el día a día (Corzo, 2017 en la Jornada Pedagógica de *50 años de Carta a una maestra y el fracaso escolar en Andalucía*). En este sentido, podemos conectar con la realidad compleja del ser humano, atendiéndola desde su globalidad, creando pensamientos críticos, flexibles. Ésta está fundamentada en valores y emociones, que ayuden en la formación de ciudadanos autónomos que velen por el bien común, los derechos humanos y justicia social.

Respecto a los factores necesarios para la puesta en marcha de un aprendizaje cooperativo es primordial una formación y actitud por parte del docente activa para la consecución de una mejora, e instalaciones y apoyos materiales por parte de la comunidad educativa (Ainscow, Echeita y Messiou, 2014). La educación inclusiva y la comunidad de aprendizaje no consisten en dar respuesta integral a los alumnos/as de NEAE dentro de un centro ordinario, sino saber qué consecuencias tiene la educación integral sobre el alumnado. Es decir, ofrece respuestas a las demandas y necesidades del entorno y del alumnado para la

obtención de una comunidad de aprendizaje en equidad, pues la riqueza se encuentra en las interacciones que se producen dentro del grupo clase para conseguir un aprendizaje conjunto a nivel cognitivo y socioemocional.

Introducimos brevemente las ventajas de aprender cooperativamente con la siguiente cita:

“Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. (...) Lo importante de las personas (...) es lo diferente, no lo igual”

(Barth, 1990:514-515 citado en Stainback y Stainback, 1999:26).

La filosofía que sostiene el aprender en comunidad y de manera cooperativa en grupos heterogéneos es que la diversidad en todos los aspectos enriquece de valores nuestra educación.

1.2.1. Beneficios de aprender en comunidad

La comunidad de aprendizaje y el aprender cooperativamente tiene múltiples beneficios que abarcan más allá de la mejora del rendimiento académico o la adquisición de nuevos conocimientos. Podemos señalar diversos aspectos que mejoran con la aplicación de dicha metodología, recogidos en la siguiente figura (nº 3). Entre ellos: mejora las relaciones y valores, la actitud y el respeto.

Por consiguiente, la creación de un grupo clase unido, motivado, fundamentado en valores de la complejidad como solidaridad, respeto, empatía, compasión, etc., crea de manera autónoma un clima inclusivo donde la diferencia es un factor enriquecedor para la persona.

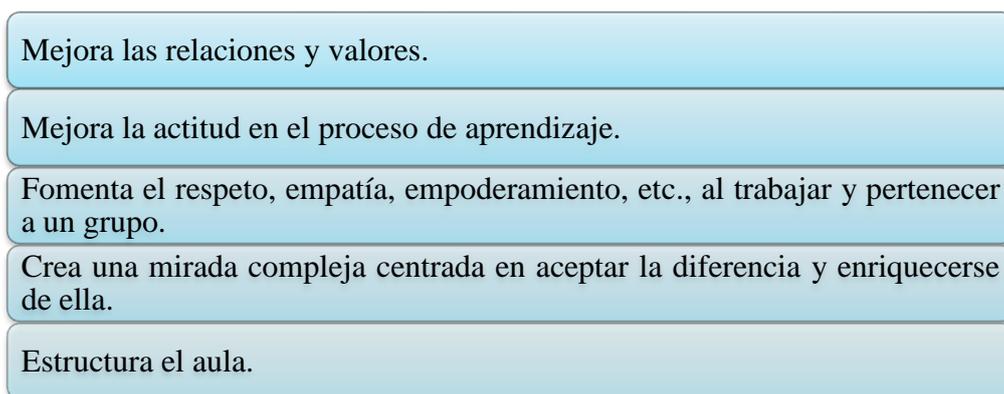


Figura nº 3. Ventajas de aprender en comunidad (Carbonell, 2014).

Asimismo, una escuela que recoge todas estas características mostradas en la figura anterior es la denominada por Sennett (2012) “escuela taller”. Esta escuela hace un guiño al trabajo cooperativo que se realizan en los talleres de trabajo, donde cada uno ofrece su esfuerzo y cualidades para un conocimiento y aprendizaje común.

Dentro de la comunidad de aprendizaje y reflejando la idea de “escuela taller”, una de las formas más organizadas de trabajar, teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado, son los grupos interactivos que vamos desarrollar en el siguiente punto.

1.3. Aprendemos en interacción

Como hemos destacado, uno de los métodos más utilizados dentro de la comunidad de aprendizaje cooperativo, que ayudan a la consecución de una educación inclusiva, son los grupos interactivos. Estos trabajan en unidad y fomentan la mejora de vivir y convivir, la motivación y el desarrollo de habilidades sociales gracias a las relaciones que se crean.

Por tanto, podemos citar las palabras que recogen Aubert, Medina y Sánchez (2000:5), los cuales entienden los grupos interactivos como:

La dinámica de los grupos interactivos permite trabajar valores como la solidaridad o el respeto a la diversidad por un lado y habilidades sociales como el trabajo en equipo, la iniciativa, la autoestima o incluso las habilidades comunicativas por otro.

Trabajar, enseñar y aprender en interacción implica un gran cambio metodológico dentro del ámbito educativo, pues supone una innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los roles del docente y discente. De esta forma, el docente ocupa un papel de moderador, guía... aportando herramientas, pautas, consejos que ayuden al alumnado a crear su camino de aprendizaje.

Por otro lado, el alumnado adopta un papel activo y principal dentro de la construcción de conocimientos, creando en grupo un aprendizaje común donde todos aportan sus cualidades formando un grupo heterogéneo unido. Así pues, la formación de los grupos interactivos consiste en la congregación de alumnos/as diversos con diferentes necesidades y cualidades, que se complementan entre ellos/as para llegar a la unidad.

Los objetivos marcados para trabajar en comunidad e interacción son disminuir la competitividad, ayudando así a generar solidaridad. Además, aumentan la participación del alumnado para conseguir una educación de calidad. Por ello, se introduce en el aula los recursos necesarios (personal o material) para que el alumnado, sean las necesidades que sean, cree una educación en un clima de equidad (Elboj y Gràcia, 2005). Todo ello contribuye a prevenir el fracaso escolar y mejorar las relaciones sociales (creación de la mirada compleja), favoreciendo a la participación de los alumnos/as a través del diálogo, la escucha, el acuerdo... dando solución a los problemas planteados durante el aprendizaje.

Sin embargo, para que todo esto sea un método eficaz es importante tener en cuenta algunos aspectos (Ferrer, 2005):

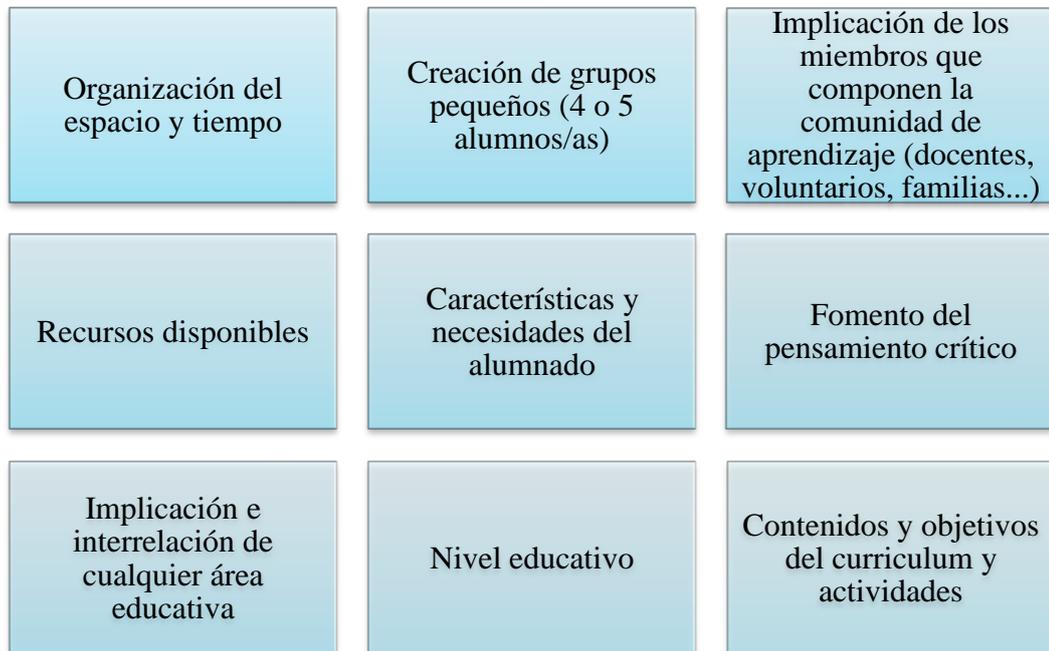


Figura nº 4. Elementos para el desarrollo de los grupos interactivos (elaboración propia).

Finalmente, podemos decir que trabajar en grupos interactivos ayuda a la consecución de una educación inclusiva, dando respuesta de forma cooperativa a las necesidades que surjan. Además, integra de una manera natural al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siendo éste un miembro más del grupo dentro del aula ordinaria y contribuyendo en el aprendizaje colectivo del grupo clase.

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL AL SERVICIO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

En este segundo capítulo del marco teórico vamos a tratar en profundidad los aspectos importantes a tener en cuenta para la comprensión y el manejo de las emociones. Siempre teniendo en cuenta que dicha curiosidad sobre el tema surge desde la necesidad de dar respuesta en un futuro a las demandas y/o necesidades que posee el alumnado de los centros educativos actuales. Pues difícilmente aprecias al otro sin un bienestar con uno mismo a una aceptación de tu propio ser. De ahí la importancia de atender al mismo tiempo la educación emocional en consecución de una verdadera inclusión.

Queremos indicar que nuestra perspectiva antropológica es aquella que entiende al ser humano como un ser único y especial, que se ve influenciado por el resto de personas de su entorno y viceversa. Por ello, se requiere respeto y empatía, buscando equilibrio y armonía. Abordaremos los principales aspectos de la educación emocional, su relación con la educación de la interioridad y por último, con las habilidades sociales.

2.1. Concepto de la inteligencia emocional

El campo de la inteligencia emocional juega un papel importante dentro de la educación. Actualmente, se ha demostrado que la inteligencia emocional ayuda al aprendizaje socioemocional, siendo clave en la captación de valores y capacidades personales como nos afirma Goleman (2016). Así pues, entendemos a la **inteligencia emocional** como aquel conjunto de emociones, sentimientos, pensamientos, etc., que nos impulsan a tomar una u otra decisión a lo largo de nuestras vidas. Estas emociones pueden expresarse en forma de actos de miedo, amor, felicidad, desagrado, sorpresa, enojo, tristeza, etc. Las manifestaciones emocionales nos han acompañado a lo largo de la historia de la humanidad y han

desencadenado en una respuesta más o menos acertada a los problemas cotidianos que nos acontecen (Goleman, 1995).

Sin embargo, ¿el ser humano está educado emocionalmente? y ¿qué es la **educación emocional**? Según Cohen (2003:19), “*es el proceso y los métodos que usamos para promover la aptitud emocional y social.*” Por tanto, podemos decir que un ser humano está educado emocionalmente cuando es capaz de comprenderse y entender a las demás personas de su entorno, gracias a la capacidad de analizar, comprender y retener aspectos emocionales y sociales de su vida. En cambio, esta lectura inter e intrapersonal debe realizarse desde la filosofía que componen las palabras compasión, respeto y empatía. Siguiendo esta idea, podemos conseguir la creación de vínculos emocionales más o menos fuertes en las relaciones sociales, cuya base es la persona en su esencia.

Por otro lado, a lo largo de la vida, el ser humano ha intentado nombrar, dar una explicación, frenar o controlar estos impulsos emocionales con los que desarrollamos nuestro día a día. Esta idea es mencionada por Goleman (1995), citando a Freud (1978), el cual expone la obsesión del control emocional que posee la persona en su libro *El malestar de la cultura*. Es decir, anticipar y manejar las emociones, expresiones y acciones propias y del otro para ganar en seguridad. Estos impulsos no son fruto de la inconsciencia, sino que poseen una procedencia ancestral, los cuales adaptamos a las necesidades o demandas del mundo actual. Las acciones cargadas de emociones son hechos que han marcado nuestras vidas y los recogemos en nuestras memorias, haciendo uso de ellos de forma instantánea para la resolución de hechos venideros.

2.1.1. Origen de las inteligencias: en el campo de las emociones

Este camino emocional a nivel personal y como conjunto de seres humanos sociales es iniciado por Mayer y Salovey (1997), los cuales lanzan sus incógnitas e hipótesis en este campo siendo luego otros psicólogos años más tardes los que continúen sus investigaciones. Así pues, remontándonos al origen de toda esta curiosidad y comprensión de la mente de las personas que ha sido objeto de grandes investigaciones, Goleman (1995), afirma una clara distinción dentro de este elemento que es “*la mente pensante y la mente que siente*” (p. 29). Esta clasificación la podemos volver a observar de una forma más específica que es la realizada por Goleman (2016), en su libro *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. En dicho escrito podemos entender a la inteligencia emocional como aquel conocimiento impulsivo e ilógico fundamentado en las emociones; frente a otro tipo de inteligencia como es la académica que la describe como consciente, pensativo, reflexivo, etc.

Sin embargo, existe una gran necesidad de discriminación entre ambos conceptos iniciando todo este camino de investigación **Howard Gardner** (2012 y 2013), el cual realiza las primeras hipótesis sobre la existencia de diferentes inteligencias, dejando aparte el coeficiente intelectual. Gardner (2014 y 1993), identifica un grupo de ocho inteligencias que todo ser humano posee, algunas más desarrolladas y otras menos, a las cuales las denomina **inteligencias múltiples**. Estas inteligencias se desarrollan con la experiencia de la vida, aunque no descarta un factor genético, pues nacemos con ellas; todas son diferentes e independientes, pero se relacionan o interactúan entre ellas.

Referente a la idea de Gardner, algunos psicólogos siguieron sus investigaciones en el campo de las inteligencias, siendo el Goleman (2016), el primero en distinguir entre inteligencia emocional e inteligencia académica o coeficiente intelectual. Esta distinción era necesaria, pues los sistemas educativos a lo largo de la historia y en la actualidad están dando gran importancia a la capacidad intelectual del alumnado, priorizando algunas inteligencias

como la lingüística o la matemática sobre el resto de inteligencias siendo igual de importantes para alcanzar un deseado desarrollo personal y social, o su felicidad.

De ahí viene nuestro interés por estudiar este tema con relación a la escuela inclusiva, en cuanto que aún sigue poniendo gran interés en los resultados académicos.

1. INTELIGENCIA MUSICAL
• Seguir el ritmo, componer canciones, tocar instrumentos, etc.
2. INTELIGENCIA INTERPERSONAL
• Comprender y desarrollar las relaciones con los demás.
3. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL
• Entender nuestras características y necesidades.
4. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA-VERBAL
• Uso correcto del lenguaje.
5. INTELIGENCIA CINÉTICA- CORPORAL
• Uso del cuerpo para la resolución de problemas cotidianos o específicos.
6. INTELIGENCIA LÓGICA- MATEMÁTICA
• Realización de hipótesis, cálculos, razonamientos inductivos o deductivos.
7. INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL
• Orientación en el espacio, el reconocimientos de caras, objetos o vivencias, etc.
8. INTELIGENCIA NATURALISTA
• Observación y estudio de nuestro entorno natural.

Figura nº 5. Inteligencias múltiples (Gardner, 2013).

Por consiguiente, estas clasificaciones e hipótesis fueron apoyadas por multitud de investigaciones, de las cuales podemos destacar la pionera en este aspecto dirigida por Reuven Bar-On⁴ y su equipo de trabajo; estos demuestran las hipótesis realizadas en épocas anteriores, identificando que existen varias inteligencias y que la inteligencia emocional y académica son campos independientes. Asimismo, la demostración de este hecho ayuda a comprender el papel primordial que ejercen las emociones en el desarrollo personal, pues

⁴ Para ampliar la información sobre esta investigación consultar Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos* (p. 13). Barcelona: Ediciones B, S. A.

conecta de forma directa con las habilidades sociales y valores necesarios de la sociedad actual.

2.1.2. Componentes de la inteligencia emocional

Este campo emocional se compone de cuatro pilares, la cual consta de cuatro factores como son autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones. El desarrollo de estos conceptos ayuda a formar seres humanos con confianza en sí mismos, empatía y respeto hacia los demás, control de las emociones y situaciones que dan forma a su contexto, y desarrolla un efecto y conexión positiva en los demás. Así pues, trabajando con el alumnado estos cuatro elementos, educamos emocionalmente en las aulas inclusivas, en cuanto que aprenden a respetar y valorar a los demás. A saber: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones, explicados en la figura (nº 6).

Por lo que respecta al último elemento mencionado en la figura nº 6, entra en marcha el cerebro social. El fundador de este concepto es Siegel (2007 y 2011), director del Instituto Mindsight en California, quien tras varias investigaciones ha podido identificar en todo contacto interpersonal tres elementos: el cuerpo, la mente y las relaciones interpersonales. Sin embargo, dicha idea debe ir más allá del descubrimiento científico; estas interacciones tienen que conseguir una inclusión que constituye al bienestar y desarrollo emocional-afectivo (Massot, 2013).

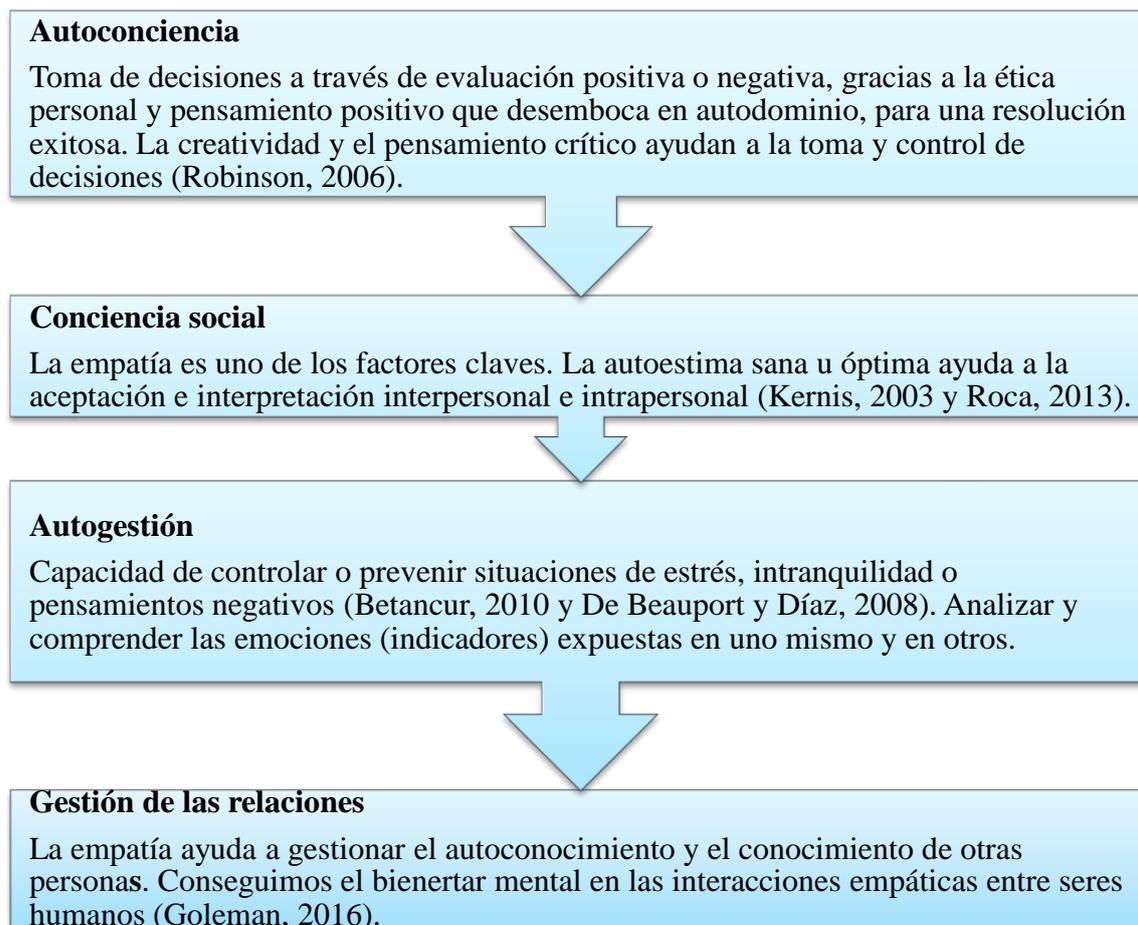


Figura nº 6. Componentes de la inteligencia emocional (elaboración propia).

Así pues, queremos hacer ver la importancia de la heterogeneidad que da lugar a la inclusión, siempre que su produzca un proceso de liberación de conciencia o un cambio de mentalidad (Siegel, 2011). Sobre este aspecto nos extenderemos en el siguiente apartado centrado en la relación e influencia de las emociones en las necesidades del ser humano, haciendo especial hincapié en el campo educativo.

2.2. Atendiendo a las necesidades del alumnado

Siendo conscientes del mundo de las necesidades educativas que todo alumno/a posee, es necesario aclarar que la inclusión se fundamenta en la interiorización o automatización de una aptitud y pensamiento flexible y abierto. Es decir, adoptar una mirada compleja que ayude a comprender y relacionarnos con el otro. Por ello, se necesita controlar la conciencia, creando un equilibrio entre el pensamiento subjetivo-creativo y el objetivo, partiendo de las sensaciones y/o emociones. Todo esto nos ayuda a crear nuestra propia imagen, contribuyendo a la formación de vínculos en las interacciones con otras personas y el entorno, llegando a construir un todo⁵.

Esta conexión que se produce entre seres humanos y su entorno físico se llama **Paradigma de la Conciencia o Conexión** (González Pérez, 2013). Dicha corriente de pensamiento recoge a un ser humano empoderado, el cual otorga autoridad de decisión a la conciencia sobre los pensamientos, es decir, seguridad y autoconcepto sobre sí mismo, sus actuaciones, causas y consecuencias. Según López (2013), la complejidad es la esencia que forma al propio ser; éste debe tener consciencia de ella para saber cómo desarrollar de manera automatizada funciones en las interacciones sociales que integren la moralidad, una flexibilidad de respuestas, la empatía, etc.

Profundizando más aún en esta propuesta de educar a la persona, consideramos que es necesario educar la interioridad, es decir, conocer y valorar el “yo”, para poner en marcha el respeto y empatía hacia los otros (Galve y Ylla, 2013). Ahora bien, ¿a qué nos referimos con la **interioridad**? Entendemos por interioridad al campo interno donde cada ser guarda sus

⁵ Para entender en más profundidad esta idea, leer Massot Magarolas, G. (2013). *Capítulo III. Educar desde dentro: hacia una psicopedagogía del yo*. En *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 91-94). España: Wolters Kluwer España, S. A.

vivencias, sentimientos, emociones, reflexiones, etc. (González, 2011 y Toro, 2012). Por ello, educar en este aspecto nos ayuda a ser consciente de nuestras limitaciones, sabiendo que todos tenemos unas necesidades que requieren respuestas, pero que además poseemos virtudes que nos hacen únicos y con la conexión de ambos elementos podemos llegar a la unidad, al todo.

La escuela actual necesita incorporar en sus competencias educar en la interioridad, pues vivimos en una sociedad exigente en habilidades sociales. Esta situación es nombrada por López (2015), como “fast-life” caracterizada por una gran ausencia de espacio y tiempo libre. Estos factores implican conflictos y decadencias en las relaciones sociales. El desarrollo de vida acelerada y competitiva, hace que se produzca la ausencia de valores como respeto y compasión hacia el igual.

Asimismo, una parte esencial en la formación y puesta en marcha de habilidades sociales, es el trabajo emocional y de sentimientos, educando en vivencias, es decir, aprender de los hechos y acciones vividas creando unos recuerdos en la memoria a los cuales poder acudir para la resolución de acciones.

En ese sentido, apostamos por un aprendizaje en cooperación y en comunidad donde el alumnado genere el autoconcepto desde el respeto, a la vez que comprende y valora a otras personas como seres iguales y a la vez distintos. Son conscientes de que es necesaria la unión de todos para sacar un beneficio común. Dentro del proceso de educar para la inclusión podemos destacar cuatro pilares primordiales para su consecución:

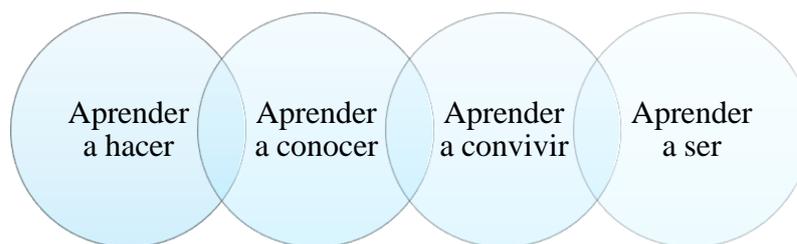


Figura nº 7. Pilares para una educación inclusiva (Delors, 1996:91).

Desde el papel de la escuela, es necesario crear un nuevo enfoque dejando a un lado esa obsesión por el “aprender a hacer”. Debemos trabajar más el “aprender a ser”, perspectiva cargada de competencias que ayudan al desarrollo integral del alumnado. Esta idea se ve reflejada en estas palabras: *“la interioridad ha sido necesaria para reflexionar lo que se hace y para dar valor a la existencia humana y otorgar la dignidad a cualquier persona, solo por el hecho de serlo”* (López, 2015:36).

Por todos estos motivos, Krishnamurti (1994), confirma que trabajar la interioridad nos ayuda a mejorar la inteligencia emocional, creando una conciencia afectiva donde la educación de la mirada es primordial.

No obstante, Bisquerra (2005 y 2013), contradice esta afirmación poniendo el acento en la educación emocional y, por lo tanto, la creación de una mirada abierta y empática de la persona como camino hacia la obtención de la interioridad.

En cualquier caso, la sociedad debe desarrollar una mirada y conciencia compasiva y respetuosa hacia las necesidades de los demás, pues todos en diferentes niveles tenemos nuestras necesidades. Por ello, la interioridad ayuda a la creación de esta imagen de iguales, pues en la formación del pensamiento integral y propio, tiene influencia el resto de personas de tu entorno (Llopis y Ballester, 2001).

2.3. Habilidades sociales: jugamos con las emociones

Poniendo fin al bloque emocional nos centramos en las habilidades sociales que deben ponerse en marcha para obtener un correcto desarrollo de las interacciones humanas. Estas competencias tienen una gran conexión con las emociones propias, creando unos vínculos afectivos entre el alumnado mejorando las comunicaciones interpersonales.

¿Qué son las **habilidades sociales**? Son un conjunto de conductas o destrezas que ayudan a las personas a crear vínculos afectivos con los otros y ejecutar con éxito tareas interpersonales. Podemos decir que poseen diversas características: emocional-afectiva, comunicativa, motora, cognitiva, adquiridas, específicas y contextualizadas; todas ellas imprescindibles para su correcta aplicación social (Rosales, Del Milagro Caparros, Molina y Alonso, 2013). Estas características podemos recogerlas en los cuatro tipos de competencias:

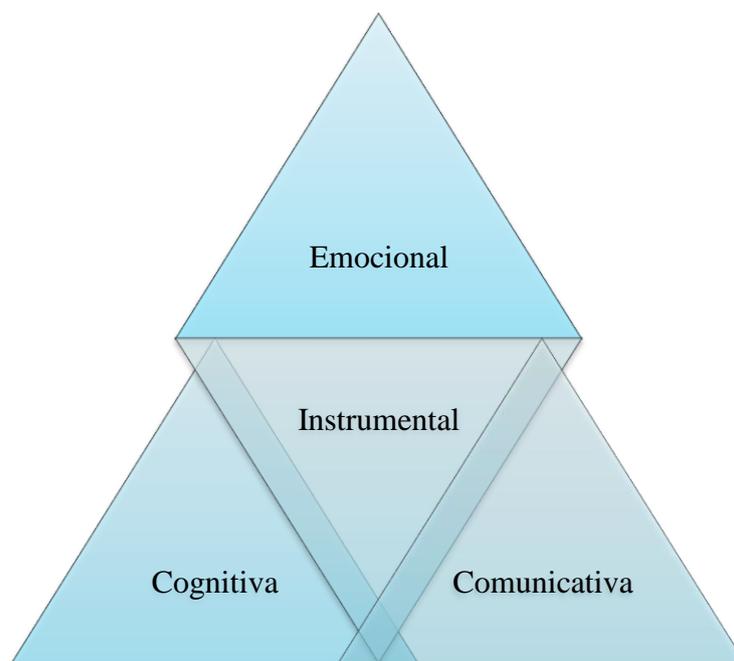


Figura nº 8. Tipos de habilidades sociales (Rosales, Del Milagros Caparros, Molina y Alonso, 2013:55).

De todos modos, el componente que ayuda para la fluidez del ser humano en la sociedad que le rodea es la parte emocional y afectiva. En otras palabras, la educación emocional es el eslabón que une todos los componentes de las habilidades sociales otorgando sentido a la persona en sí misma y al otro.

Las emociones es el elemento que tenemos desde el nacimiento y va madurando junto con la persona gracias al conjunto de vivencias y los aprendizajes que sacamos de ellas. No obstante, esta madurez de las habilidades sociales no se centra en la consecución de técnicas afectivas que aportan soluciones rápidas y eficaces. Consiste en crear esa mirada educada que deriva en conocerse y comprender al otro posicionándose en realidad, siempre desde el respeto y la empatía.

Por consiguiente, afrontar la vida con la mente flexible otorga la oportunidad de aprender de las experiencias que se crean en las interacciones. Esta nueva visión de las relaciones humanas nos permite generar esa imagen del yo, imprescindible para el desarrollo de las competencias y conectar con las personas. Dicho de otra manera por Massot (2013), *la distancia que me separa del otro es la misma que me separa de mí mismo* (p. 93).

Presentamos en el siguiente capítulo la dramatización, como herramienta en la educación que trabaja de fondo la educación emocional y habilidades sociales y aquella que hemos presentado hasta el momento.

Por otro lado, al ser el grupo su base de trabajo, genera una experiencia inclusiva y el reconocimiento de la maravilla de la diversidad en un grupo.

3. DRAMATIZACIÓN

En este último capítulo vamos conocer una de las herramientas pedagógicas que nos ayuda en la creación del autoconcepto y la mirada compleja hacia el otro, a través de las interacciones que se producen entre las personas en el trabajo grupal. Además, este funcionamiento en equipo genera un aprendizaje y obtención natural de valores y habilidades sociales importantes para el desarrollo del ser humano.

La búsqueda y el conocimiento de una herramienta que otorgue respuestas a los grandes vacíos encontrados en la escuela y la sociedad, contribuyen a la creación de una nueva educación ordinaria que cuenta y puede dar respuestas a todos trabajando el campo emocional. La dramatización es este útil pedagógico que atiende al ser global e integral a través de los afectos, sentimientos, pensamientos que se producen en los diferentes escenarios interpersonales e intrapersonales.

3.1. Conceptualización de la dramatización

En el nuevo enfoque educativo que emerge a finales del s. XX, se avanza hacia una educación centrada en el sujeto como desarrollo personal y social. Atrás va quedando de forma progresiva ese abandono de la educación “tradicional” creada a comienzos de la Edad Contemporánea, especialmente en los años de la Industrialización. Por ello, hablamos de la necesidad que surge en el siglo XX de posicionar al margen del panorama educativo, Freire (2008), la educación “bancaria”⁶ definida por el pedagogo y que hoy en día sigue existiendo en muchos sistemas educativos europeos.

⁶ La escuela “bancaria” es aquella que sigue teniendo como base la formación de personas preparadas para sobrevivir en la sociedad y mundo laboral, pero no fomenta el desarrollo creativo, el pensamiento crítico, la capacidad de emprender, transformar nuestro contexto para brillar en él. Para profundizar más en este aspecto,

No obstante, como instrumento didáctico que responde a las demandas que tienen los ciudadanos de esta nueva Era del Descubrimiento e Información encontramos la dramatización. Este concepto es investigado por docentes de la comunidad educativa en los diferentes niveles y etapas, incluida la universitaria. Navarro (2003) y Motos (2003), fundamentan la dramatización en la expresión de emociones, las relaciones, las conexiones con el entorno físico y personal, consiguiendo la confianza, la empatía con uno mismo y con los demás.

Si tratamos de enmarcar a la dramatización con relación a nuestros propósitos de estudio, podemos decir que esta es una herramienta idónea para el desarrollo emocional y afectivo del alumnado. Esta corriente de pensamiento identifica las diferentes inteligencias no académicas, mencionadas en el capítulo 2, necesarias en el ser humano para la creación de vínculos hacia el conjunto de emociones y sentimientos que crean la sensibilidad para relacionarse con otras personas. De ahí que se desarrolle una actitud perceptiva que deriva en una mirada positiva hacia el otro (Martínez-Otero, 2003 y Watson, 2002).

¿Qué es la **dramatización**? La dramatización se centra en trabajar situaciones experimentales donde tiene lugar el pensamiento creativo y divergente con los alumnos/as que componen el “grupo clase”, utilizando el lenguaje dramático. El objetivo creativo de ésta es estimular a la persona, ayudando a vivir e instrumentar su imaginación, emociones, sentimientos y expresiones, sin olvidar el colectivo.

Dentro del campo de la dramatización debemos distinguir entre teatro y juego dramático. El teatro consiste en la interiorización e interpretación de un personaje. Sin embargo, el juego dramático y cogiendo como referencia las palabras de Mantovani

recomendamos la lectura de Freire. P. (2008). *Capítulo II. En Pedagogía del Oprimido* (pp. 50-68). España: Siglo XXI de España Editores, S.A.

(1996:14), consiste en *juegos teatrales realizados íntegramente por niños con fines educativos*. En esta dramatización el alumnado es el propio emisor-receptor.

Por tanto, vamos a centrarnos en la dramatización, pues es una herramienta pedagógica que permite el desarrollo personal y social del ser humano, fundamentado en valores como respeto, solidaridad, compasión, compañerismo, etc., basado en una visión global que entiende a la persona en su esencia.

Asimismo, Moyles (1990) afirma que el juego ayuda al desarrollo cognitivo e integral, gracias al aumentando de los niveles de interés, concentración y motivación que produce. Todo esto nos crea un clima relajado y perfecto para el correcto desarrollo de un aprendizaje innovador, puesto que el juego pone en marcha experiencias sociales y emocionales. De ahí que consigamos seres humanos educados con un alto nivel socioemocional.

El propósito de la dramatización es apostar por una educación cuyo centro sea, entre otros, el desarrollo afectivo y de habilidades sociales. Este modelo educativo se puede conseguir creando un clima relajado, de confianza en uno mismo y en el otro u otros, ayudando así a conseguir una maduración de aspectos como el afecto, la empatía, etc. Por ello, como se ha mencionado anteriormente el juego dramático se nos presenta como una herramienta didáctica que carece de reglas estrictas para su ejecución. Además, al ser un contexto del día a día para los alumnos/as de la etapa infantil-primaria y adolescente, nos ayuda de manera sutil y divertida a explorar las emociones y sentimientos, contextualizando con la realidad.

A todo esto, nos remontamos a los **inicios** de la dramatización que se centran en el teatro. Éste surge con el fin de transmitir valores y enseñanzas al espectador (Tejerina, 1994). Para ello, hace uso de espectáculos representativos tanto de escena reales como ficticias, las cuales muchas de ellas han marcado e influenciado a la sociedad. Sin embargo, este campo

trasciende a la vertiente educativa adoptando un corte humanista⁷. Por tanto, dentro del campo educativo la finalidad de la dramatización se modifica, prestando gran importancia al proceso de desarrollo y no tanto al producto final.

La educación trabaja con esta herramienta pedagógica como un objeto para extraer un desarrollo exitoso en la formación personal y social del alumnado, jugando con las emociones para descubrir o conocer nuevas experiencias. Además, la puesta en marcha del drama en la educación genera una escuela en comunidad democrática que sigue la filosofía inclusiva necesaria para el proceso de aprendizaje personal (Neelands, 2009).

3.2. Características de la dramatización

Las aportaciones metodológicas que realiza la dramatización en la educación son numerosas, destacando entre ellas las que conllevan el desarrollo afectivo y social del ser humano. El trabajar el drama en la escuela implica otorgar al alumnado la oportunidad de aprender unos de otros y hasta de ellos mismos. Por ello, uno de los factores más importantes es la escucha activa, necesaria para que se produzca la dramatización y el aprendizaje.

La elección de esta herramienta pedagógica para nuestra investigación surgió al conocer la filosofía que envuelve la dramatización. El drama se inserta de forma natural en todo aquello que la pedagogía de la alteridad trabaja. La parte más importante de esta herramienta es el conocer al otro de manera global para dar respuestas a sus demandas o necesidades, creando una conciencia personal.

⁷ Palomero Fernández, P., (2009) *Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista*. REIFOP, 12 (2), 145-153. Se hace referencia al origen del corte humanista, el cual bebe de la filosofía que forma la psicología humanista cuyo objetivo trata de construir un contexto en el que puedan generarse competencias socioemocionales que ya posee el propio ser.

Siguiendo estos principios, ¿cuál es la relación con la **alteridad**? Nos situamos ante un trabajo grupal ético donde las relaciones e interacciones con el otro se generan con respeto y acogida entremezclando sentimientos, pensamientos... dando lugar a la inclusión (Vallejo, 2014).

Así llegamos a la construcción de una pensamiento integral sobre el cuerpo y el ser; soy igual que el otro pero distinto, siendo consciente de las emociones desde una conciencia democrática (Levinas, 2006). De esta manera, podemos destacar las siguientes características que forman la dramatización:



Figura nº 9. Características de la dramatización (elaboración propia).

Por tanto, teniendo en cuenta todas las características que engloban a la dramatización podemos decir, que ésta es una herramienta pedagógica necesaria en la escuela pues como seres sociables que somos, aprendemos juntos (Mato, 2006).

La dramatización es una actividad abierta que ayuda a escuchar, comprender, comunicarte con los demás, conocer la esencia que engloba a cada una de las personas y también de sí mismo, situándote en el papel del otro (Mallika, 2000). Se construyen vínculos afectivos entre los componentes del grupo dramático, ayudando a la creación de una visión

holística sobre la realidad compleja que nos envuelve, es decir, mira a la persona a través de las emociones experimentadas. Todo esto menciona Grady (2000), se produce por el aprendizaje de valores. Esto está íntimamente relacionado con la filosofía de una educación inclusiva y democrática.

3.3. Beneficios de la práctica dramática en la escuela

Apostar por su uso, conlleva la obtención de numerosos beneficios necesarios en la comunidad educativa y en la sociedad actual. Como hemos mencionado varias veces las personas son seres sociables y por tanto, vivimos conjuntamente. Esto justifica la necesidad de desarrollar en el alumnado una serie de componentes como son: desinhibición, elementos emocionales y afectivos, habilidades sociales, valores, destrezas comunicativas, resolución adecuada de diferentes situaciones, etc.

Por ello, el juego dramático es un buen agente para provocar conexiones en las relaciones interpersonales. Esto favorece la educación emocional tan necesaria y a la vez ausente en nuestro sistema educativo actual, ayudando al desarrollo de la comunicación. La práctica dramática favorece a la inteligencia interpersonal e intrapersonal (Navarro, 2007), esto conlleva la superación de conflictos, miedos, problemas cotidianos que se producen en el entorno próximo.

Asimismo, la dramatización juega con las relaciones humanas favoreciendo la observación, la escucha entre las personas, la asertividad y la autoestima. Además, contribuye a crear una conciencia de la realidad compleja que engloba a cada persona, beneficiando a la formación integral (Mantovani et al., 1993 y Zillman, 1994). De esta forma, el drama tiene un papel primordial en el alumnado con NEAE, pues ayuda a trabajar la autoconciencia que

junto con las asambleas mejoran la comprensión, visualización y uso de los sentimientos, emociones, etc., derivando todo a la interiorización personal del ser (Baca, 2016).

De esta manera queremos mostrar la efectividad de la dramatización como herramienta pedagógica para la consecución de una educación inclusiva, cuya filosofía se refleja en el sistema educativo democrático. Esto implica la exploración grupal e individual de los sentimientos y emociones que dan forma a las personas para crear ese pensamiento complejo que ayuda a comprender la realidad que nos rodea, consiguiendo transformar a los seres humanos, cambiando la sociedad competitiva y egoísta actual, hacia un entorno de la cooperación y creación colectiva.

Para finalizar, es necesario mencionar que uno de los objetivos de la dramatización es materializar las ideas y vivencias para educar el ámbito emocional de la persona. Se crean vínculos entre la comunidad educativa, ayudando a la construcción de la “unidad de aula” y extrapolándose a nivel de centro para la obtención de una educación y sociedad inclusiva (Navarro, 2006). Siguiendo con las palabras de Mantovani, finalizamos la concepción de la dramatización mostrando su funcionalidad en el aprendizaje cooperativo dentro de una comunidad educativa inclusiva:

“La dramatización le favorece al niño la toma de conciencia de la existencia del otro, adaptar su acción a la de los demás y entender la importancia de respetar las reglas y decisiones que el grupo haya acordado para la creación colectiva.” (Entrevista inédita a Mantovani, 2004).

E. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Tras la búsqueda de información necesaria para la consecución de una educación para todos, basada en la realidad social y humana, proseguimos en la obtención de datos específicos sobre los capítulos que forman el marco teórico, procedentes de especialistas en dichos temas.

A continuación, mostramos la metodología adecuada para aportar veracidad a toda la investigación recogida en el bloque anterior. Ésta es de carácter cualitativo. El enfoque cualitativo no ha sido seleccionado para el presente trabajo como algo al azar, sino que recoge todas las cualidades compatibles con dicha investigación.

El modelo cualitativo se caracteriza por realizar una búsqueda, selección, recogida y análisis de los datos de forma personal. Es decir, la recogida e interpretaciones de los datos se realizan de forma presencial en todas y cada una de las entrevistas y ponencias elegidas. Así pues, esta metodología encaja con nuestro planteamiento holístico de la realidad educativa (Coffey y Atkinson, 1996; Mason, 1996; Flick, 2006, 2007).

La perspectiva cualitativa conecta con la filosofía humana que envuelve nuestra investigación, pues ambas trabajan con las realidades del alumnado para conseguir una educación global de calidad. Por ello, se ha seleccionado profesionales (informadores claves) con una trayectoria próspera, cuyas realidades sociales han presenciado cambios en las personas, que nuestra investigación está buscando. Estos informadores claves aportarán a la investigación realizada los siguientes datos:

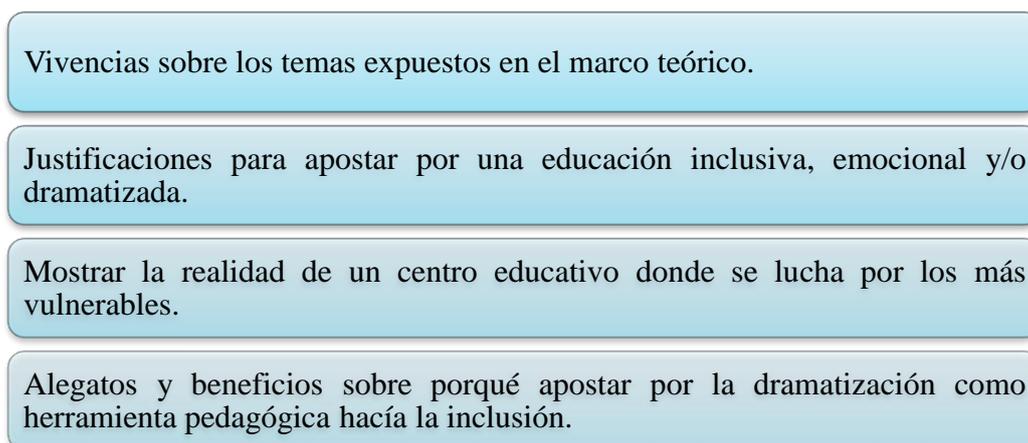


Figura nº 10. Información recogida de los profesionales seleccionados (elaboración propia).

Por último, destacar que todas las entrevistas realizadas son semi-estructuradas y han sido grabadas en audio para facilitar la recogida de información, transcribiéndose posteriormente para el análisis cualitativo. En cuanto a las ponencias protagonizadas en las diferentes jornadas, talleres o conferencias, el proceso ha sido recopilación de anotaciones importantes para la investigación.

1. Diseño de la investigación

La búsqueda de datos comienza con la necesidad de conocer la comunidad de aprendizaje (qué es, cómo funciona, cuál es la filosofía que le da sentido, etc.). Conectamos siempre con el objetivo principal que es construir un modelo de educación inclusiva que dé respuestas a todas las personas, pero sobre todo, al alumnado más vulnerables (NEAE). Por ello, seleccionamos los temas necesarios para la recopilación de información y los informadores claves adecuados.

De esta manera, seleccionamos uno de los contextos más desfavorecidos de la ciudad de Sevilla, que cuenta con un Equipo Directivo que apuesta por la comunidad de aprendizaje; este centro es el CEIP La Candelaria. El colegio presenta grandes retos como son: responder a las necesidades específicas de apoyo educativo, la asertividad, la exclusión social y numerosos conflictos diarios por la variedad cultural, étnica, etc. Debido a que la comunidad de aprendizaje va de la mano con la educación inclusiva, creemos que analizar un entorno tan característico con una alta implicación de personal especializado en el sector educativo, nos puede ofrecer datos de interés acerca de esa filosofía de la alteridad que da sentido a la investigación. Esta información nos la aportará el informante clave 1: Dña. Montero Decós Elisa, Jefa de Estudios y maestra (ver ANEXO I).

Los futuros docentes debemos conocer cómo trabajar en contextos heterogéneos que responden construyendo en unidad para dar soluciones a todo el colectivo educativo, partiendo de la comprensión integral del ser humano. Además, tenemos que comprender que la Administración no termina de apostar por una educación inclusiva, otorgando escasos recursos a los entornos desfavorecidos que derivan en una educación integradora.

Tras la recogida de información sobre la comunidad de aprendizaje en un contexto real, vemos la necesidad de asistir a la *Jornada Pedagógica 50 años de Carta a una maestra y el fracaso escolar en Andalucía* (ver ANEXO III), cuya ponencia es moderada por el informante clave 3: D. García Carlos, educador milaniano en el Puerto de Santa María. El protagonista de esta jornada es el informante clave 4: D. Corzo Toral José Luis, Profesor emérito de la Universidad Pontificia de Salamanca y promotor del Movimiento de Educadores Milanianos. Esta conferencia nos aporta más datos sobre la educación clasista que se ha vivido y se sigue viviendo en un entorno específico (escuela de Barbiana), y cómo responder de manera inclusiva a las demandas del alumnado más vulnerable.

Siguiendo con la búsqueda de datos que apoyen lo analizado en la investigación teórica, nos encontramos con la necesidad de conocer una herramienta pedagógica que apoye esa educación inclusiva que queremos poner en práctica. Por ello, siendo conscientes de la falta de educación emocional-afectiva que sufre la escuela actual, elegimos la dramatización como aquella que ofrece la oportunidad para un desarrollo integral del alumno desde la base de respeto hacia el otro.

De esta manera, acudimos a la ponencia de una profesional en dramatización; la informante clave 5: D.^a Baca Romero Piedad, Maestra y Presidenta de la Asociación Cultural Maestro Pascual Baca. El taller *La Dramatización en la Escuela* (ver ANEXO IV) ha sido protagonizado en la Facultad Ciencias de la Educación. Esta especialista hace uso del juego dramático para conseguir que su alumnado con NEAE sea incluido en la sociedad como personas cultas en habilidades sociales.

Una vez comprendida la importancia que tiene el construir un pensamiento y visión compleja que nos deriva a una educación ordinaria para todos, acudimos a la I Jornadas de *Educación Emocional y Dramatización* (ver ANEXO V), desarrollada en la facultad Ciencias de la Educación y coordinada por la profesora Romero Pérez Clara. Los informantes claves del 6 al 9 que componen estas jornadas son: D. Rodríguez Almodóvar Antonio, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, Catedrático de Instituto, Académico Correspondiente de la Real Academia de la Lengua (RAE), novelista, autor dramático, guionista de televisión y poeta; D.^a Moncayo Agudo María del Mar y D.^a Tejado Cabeza Bárbara, jóvenes investigadoras en Dramatización y teatro aplicado a la educación, y D.^a López Muñoz Matilde, Profesora y Directora Escénica.

Para finalizar, durante el desarrollo de esta investigación siempre ha estado presente la gran sensibilidad hacia las necesidades de los más vulnerables, que nos mueve para la

consecución del método educativo inclusivo. Por ello, la búsqueda de información ha terminado con la entrevista a una docente especialista en dramatización dentro de un contexto muy particular, las tres mil viviendas. Ésta es la informante clave 2: D. ^a López Muñoz Matilde, Directora y Profesora de Literatura en Educación Primaria CEIP. Jardines del Valle (ver ANEXO II).

2. Categorización

La elección de las categorías nucleares y subcategorías ha sido libre. Éstas se realizan para facilitar el análisis de los datos que forman las entrevistas y surge tras varias lecturas realizadas a las diferentes entrevistas y ponencias recogidas en la metodología cualitativa de la investigación.

A continuación, mostramos las categorías y subcategorías que forman el análisis cualitativo de la información obtenida en las diferentes entrevistas y ponencias (DEY, 1993):

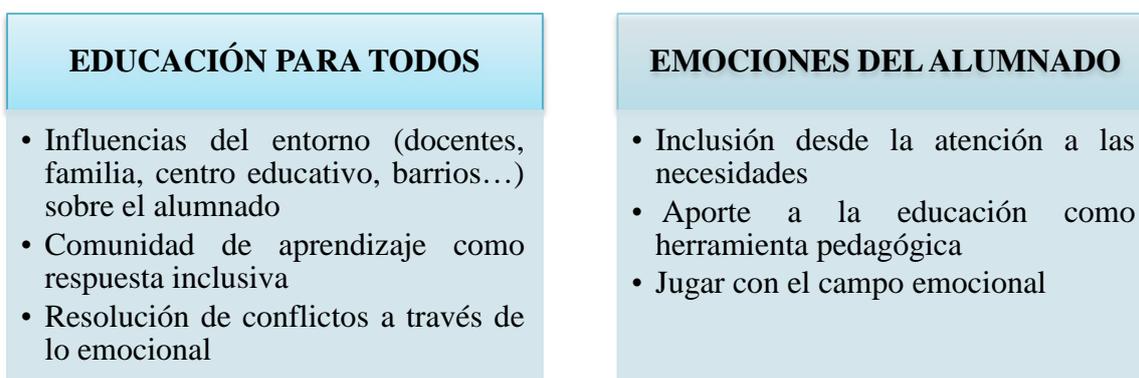


Figura nº 11. Categorías y subcategorías del análisis cualitativo (elaboración propia).

La información textual perteneciente a las diversas subcategorías que serán identificadas en los anexos por diferentes colores, quedando el registro de esta manera: Influencias del entorno (docentes, familia, centro educativo, barrios...) sobre el alumnado,

color **amarillo**; Comunidad de aprendizaje como respuesta inclusiva, color **rosa**; Resolución de conflictos a través de lo emocional, color **azul**; Inclusión desde la atención a las necesidades, color **verde**; Aporte a la educación como herramienta pedagógica, color **rojo**; Jugar con el campo emocional, color **gris**.

3. Instrumentos de recogida de datos

Para la puesta en marcha de la recogida de datos hemos llevado a cabo la realización de varias entrevistas a personas importantes en los temas tratados a lo largo de la fundamentación teórica (educación inclusiva, comunidad de aprendizaje y dramatización). Los informantes claves 1 y 2 (ANEXO I y II) y datos personales de interés sobre los mismos aparecen recogidos en la siguiente tabla:

DATOS PERSONALES	
<u>ENTREVISTA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE</u>	
Informante clave 1 (IC 1)	Montero Decós Elisa
Formación	Maestra de Educación Especial y Directora
Lugar de la entrevista	CEIP. La Candelaria

DATOS PERSONALES	
<u>ENTREVISTA SOBRE DRAMATIZACIÓN</u>	
Informante clave 2 (IC 2)	López Muñoz Matilde
Formación	Profesora y Directora Escénica
Lugar de la entrevista	CEIP. Jardines del Valle

Además, asistimos a diferentes ponencias sobre inclusión y dramatización, convocadas en la Facultad Ciencias de la Educación (ANEXO III, IV y V). Los informantes claves del 3 al 9 y datos personales de interés sobre los mismos aparecen recogidas en la siguiente tabla:

DATOS PERSONALES	
<u>JORNADA PEDAGÓGICA 50 AÑOS DE CARTA A UNA MAESTRA Y EL FRACASO ESCOLAR EN ANDALUCÍA</u>	
Informante clave 3 (IC 3)	García Carlos
Formación	Educador milaniano en el Puerto de Santa María
Informante clave 4 (IC 4)	Corzo Toral José Luis
Formación	Profesor emérito de la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca
Lugar de la ponencia	Facultad Ciencias de la Educación

DATOS PERSONALES	
<u>DRAMATIZACIÓN EN ESCUELA INCLUSIVA</u>	
Informante clave 5 (IC 5)	Baca Romero Piedad
Formación	Estudios de Magisterio y Directora de la Asociación Cultural Maestro Pascual Baca
Lugar de la ponencia	Facultad Ciencias de la Educación

DATOS PERSONALES	
<u>I JORNADA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DRAMATIZACIÓN</u>	
Informante clave 6 (IC 6) (Conferencia)	Rodríguez Almodóvar Antonio
Formación	Catedrático de Instituto. Académico correspondiente de la Real Academia de la Lengua (RAE), novelista, autor dramático, guionista de televisión y poeta.
Informante clave 7 (IC 7) (Mesa redonda 2)	Moncayo Agudo María del Mar

Formación	Joven investigadora en Dramatización y teatro aplicado a la educación
Informante clave 8 (IC 8) (Mesa redonda 2)	Tejado Cabeza Bárbara
Formación	Joven investigadora en Dramatización y teatro aplicado a la educación
Informante clave 9 (IC 9) (Mesa redonda 3)	López Muñoz Matilde
Formación	Profesora y Directora Escénica
Lugar de las ponencias	Facultad Ciencias de la Educación

La finalidad de las diversas recogidas de datos es comprobar, a través de sus experiencias profesionales, si toda la información recabada puede ser útil y práctica de cara al futuro como docentes, alcanzando nuestro objetivo principal.

Por último, los puntos de análisis han sido cinco, en los cuales hemos querido completar la información obtenida en el marco teórico. Por tanto, estos encuentros tratan de cubrir dudas teóricas, incógnitas sobre la puesta en práctica y/o experiencias o anécdotas personales que doten de validez toda la información citada en la investigación.

4. Análisis de la información

Continuando con lo mencionado en los puntos anteriores, el análisis de datos en la investigación consiste en la puesta en marcha de un sistema deductivo de análisis e interpretación de datos (Coffey y Atkinson, 1996; Mason, 1996; Flick, 2006, 2007). Más concretamente, se ha optado por un proceso analítico y coherente dentro de un enfoque estructurado.

Por ello, se han creado dos grupos de categorías: Educación para todos y Emociones del alumnado, y las subcategorías: Influencias del entorno, Comunidad de aprendizaje como respuesta inclusiva, Resolución de conflictos a través de una visión compleja y emocional, Inclusión para un mundo de necesidades, Aporte a la educación como herramienta pedagógica y Jugar con el campo emocional (Navarro, 2005). Con éstas se han trabajado durante la investigación, y sobre ellas iremos clasificando los datos cualitativos recogidos de las entrevistas y ponencias.

EDUCACIÓN PARA TODOS

Influencias del entorno (docentes, familia, centro educativo, barrios...) sobre el alumnado

IC 1, ANEXO 1:

(PREGUNTA N°1)

“Necesidades de ambiente son muchísimo desempleo, drogadicción, cárcel, que es lo que se puede encontrar sobre todo en las familias, robos... Un montón de causas que al final terminan en prisión. Luego, eso repercute en la escuela.”

“A veces tendemos a pensar que hay desinterés, puede estar todo unido, pero la vida es cuestión de prioridades y cuando tus prioridades son tan básicas lo otro son accesorios. La prioridad en este entorno es sobrevivir.”

(PREGUNTA N°2)

“En las realidades de las clases luego hay de todo, todo depende un poco del perfil profesional (maestros más clásicos que se limitan a lo de siempre).”

“En cuanto al barrio, tienes que compensar la realidad que viven. La realidad educativa en las familias, no siempre pero sí la mayoría de los casos, tienen muchas carencias”

“Entonces, tú no puedes pensar que todo lo que tú no le des lo va a completar la familia, al contrario, tienes que compensar todo.”

(PREGUNTA N°10)

“Todos deben tener formación en PT.”

IC 4, ANEXO III:

“¿Quién fracasa? ¿Fracasan los chavales? o ¿Fracasa la escuela con ellos?”

“(…) la escuela es un deber democrático y nosotros los maestros somos servidores de ese derecho, principalmente el de los últimos que tienen que llegar. Dicho para los más jóvenes, la escuela obligatoria es compensatoria, por esencia.”

“(…) la escuela no ayuda a competir en el mercado liberal.”

“La escuela no tiene más que un problema (confieso que esto me ha hecho casi llorar), los chicos que pierden. Si los perdemos la escuela ya no es escuela, es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos.”

“Porque no hay nada tan injusto, como tratar igual a quienes son desiguales.”

Comunidad de aprendizaje como respuesta inclusiva

IC 1, ANEXO I:

(PREGUNTA N°2)

“En una metodología dinámica que implica el levantarte, dialogar, compartir información el ruido y “desorden” está presente. Esto provoca la interacción real que se produce en la sociedad, pues somos humanos, pero enseñando siempre dentro de un orden.”

(PREGUNTA N°3)

“Cuando ella entra en el aula lo que intenta hacer es parecer que hace una doble docencia, de hecho se levanta y se va para otra mesa y echa una mano en general. Esto ayuda a la integración del alumno/a con necesidades educativas.”

“(…) no se sienta al lado del alumno/a específico, para no señalar que viene ayudar a “fulanito”; está todo muy normalizado.”

(PREGUNTA N°6)

“(…) el objetivo de la comunidad de aprendizaje es transformar la zona en la que está.”

(PREGUNTA N°9)

“Las competencias de trabajar en grupo ayuda al (…) trabajo en equipo.”

IC 5, ANEXO IV:

“(…) cómo hago, cómo siento, adoptando el papel de otra persona, es decir, nos impregnamos en otra persona. Esto ayuda a trabajar de forma cooperativa.”

Resolución de conflictos a través de lo emocional

IC 1, ANEXO I:

(PREGUNTA N°2)

“La teoría y luego lo que yo intento hacer, te tienes que adecuar a lo que tú tienes en clase, sobre todo, a sus necesidades y demandas.”

“(…) hay que cambiar, adaptarte y priorizar, y sobre todo, compensar. Priorizar lo mínimo y básico que tú tienes que saber cuando salgas de aquí; si te puedes llevar más mejor.”

(PREGUNTA N°5)

“Para responder a los conflictos de convivencias intentamos, sobre todo, la prevención, porque una vez que ha pasado el problema tienes que atajar. Dialogando con los implicados en el conflicto, siguiendo el modelo de intentar hacerle razonar que la impulsividad no lleva a nada bueno y que tendrían sus motivos para enfadarse.”

“Ellos tienen que comprender el sentido de la autoridad, sobre todo, prevenir el conflicto trabajando mucho los valores, respeto y si eso falla, pues entonces el otro modelo.”

(PREGUNTA N°9)

“(…) la implicación y relación con la familia sí ha mejorado, porque una de las cosas de las comunidades de aprendizaje es la mediación dialógica de los conflictos.”

(PREGUNTA N°14)

“Trabajamos el autoconcepto y, sobre todo, en estos conceptos se trabaja la impulsividad, la agresividad, qué pasa cuando me enfado, qué puedo hacer y qué no, las consecuencias que tiene.”

“Cuando sabes que un niño/a te va a desobedecer, no lo pongas en la situación para desobedecer.”

IC 3, ANEXO III:

“EducarNOS (...) Desde ella se alzan las voces de quienes no se resignan y luchan por una escuela distinta, por una contra escuela.”

IC 4, ANEXO III:

“Para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño os proponemos tres reformas. (...) no hacer repetidores. (...) a los que parecen tontos, dadles escuela a pleno tiempo. (...) a los vagos basta ofrecerles un para qué.”

IC 5, ANEXO IV:

“(...) contextualizamos al alumnado en situaciones conflictivas para posicionarlos hacia una conciencia de respeto y empatía.”

IC 8, ANEXO V:

“Contribuye en la resolución de conflictos, a través del diálogo, la búsqueda de soluciones, la mirada del otro... Crea conciencia de responsabilidad y autonomía, creando sus propias normas.”

IC 2, ANEXO II:

“(...) trabajando con ellos, era que cada uno elegía una emoción, la que querían (mi experiencia me dice que la emoción se elige por algo o porque no la sabes trabajar o porque la necesitas trabajar o las dos cosas) y a esa emoción le vamos ligando una mirada, una cara, un gesto.”

“(...) nosotros lo que hacíamos es usar el teatro para darle voz al que no la tiene, entonces siempre interpretábamos algún tema social que ellos quisieran interpretar.”

EMOCIONES DEL ALUMNADO

Inclusión para un mundo de necesidades

IC 1, ANEXO I:

(PREGUNTA N°2)

“Porque cada uno necesita una cosa.”

“Aunque el contexto en general tiene unas características desfavorables y similares, tienes que adaptarte a las necesidades del alumnado.”

(PREGUNTA N°3)

“A nivel burocrático, la mayoría por no decir todos, su dictamen de escolarización es escolarización a tiempo completa en grupo ordinario, con apoyos en periodos variables.”

“Nosotros no tenemos aula específica en el centro.”

“Tienes que adaptar la metodología de la clase a las necesidades del alumno/a.”

(PREGUNTA N°4)

“Sí tenemos PT y un aula de PT (donde tiene sus materiales), pero ella la mayor parte del tiempo (no todo porque tenemos alumnos/as con ciertas características específicas, como es la sordera que la parte de discriminación auditiva la tienes que hacer fuera), pero el resto del tiempo está dentro del aula ordinaria y la PT trabaja con el grupo, lo que pasa que está más pendiente de un alumno/a en específico, pero eso los niños/as no se dan cuenta.”

“(…) el alumno/a está integrado en el aula.”

IC 3, ANEXO III:

“Una escuela que pone su acento en las necesidades.”

“Una escuela que mira por los últimos.”

IC 4, ANEXO III:

“(…) para ser un grupo, para ser un nosotros, para ser parte de algo, hace falta una idea común incitante.”

“ (…) pero cómo no me dijeron los escolapios que a los maestros nos pagan pa’ el último, nos pagan pa’ el último, no pa’ el primero.”

“(…) el conocimiento (…) es un derecho humano.”

“La escuela es así, un lugar para sacar a flote a los últimos.”

“(…) la tarea de un profesor y de una escuela es instruir y ahí está todo lo que acabo de decir de lo compensatorio, y hay que asegurar a todos igualdad de oportunidades, para que todos puedan ser ciudadanos, elegir en las elecciones, etc.”

“La educación que se puede tener siendo analfabeto también, consiste en que (...) <<Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión, mediatizados por el mundo>>.”

“El mundo es una familia inmensa, hay muchas criaturas a las que servir.”

IC 5, ANEXO IV:

“(…) es una herramienta que nos ayuda a trabajar la autoconciencia (toma de conciencia) muy necesaria, sobre todo, en alumnos/as de NEAE.”

IC 7, ANEXO V:

“El teatro a tiende muy bien a la inclusión; esa idea del todo, la unión de personas para salir adelante.”

IC 9, ANEXO V:

“Aprender a gestionar y canalizar las emociones, bajando los conflictos y absentismo con el aumento de la motivación. (...) Con todo esto se consigue la escuela inclusiva.”

IC 2, ANEXO II:

“La vida te cambia, porque tu actitud es otra y porque te da fuerza, a lo mejor para enfrentarte a otras situaciones que de otra manera no te enfrentarías. Es muy grupal, hay mucha cohesión grupal, eso es importantísimo. Para una persona que está sufriendo algún tipo de rechazo por su físico o por lo que sea, tener un grupo que lo aguanta, lo protege es muy importante.”

“<< Con respecto a eso, ¿cómo crees que se incluyen los cuerpos dentro de la educación? ¿Cómo se atienden a las necesidades del cuerpo?>> No se atienden, se atienden con profesores innovadores que de repente trabajan con el teatro, con la danza, con la biodanza, con el yoga, con el mindfulness...empiezan a innovar y empiezan a meter cosas así, pero son pequeñas ayudas.”

“(...) mis niños del Polígono Sur son todos con necesidades educativas especiales, porque son todos con muchas carencias afectivas, hay muchos desniveles, y fíjate cómo se atiende. Porque les da una cosa que no da la escuela que es la motivación, y ellos saben por cómo tienen que hacer las cosas.”

“Si ya vamos a hablar de necesidades específicas, te puedo hablar del autismo, que es lo que estamos trabajando aquí. Yo tengo un aula de autismo. Y en todas mis obras de teatro, todos los años, con los niños del aula específica integrados. ¿Pues qué le puede aportar? Pues tú no te puedes imaginar, con Romero y Julieta por ejemplo, pues un niño hizo de ladrón, que para al cura. Pues salía y decía: “¡tú no te mueves!” le daba un puño y ya está. Pues si tú supieras ese salón de acto en pie, aplaudiendo...se puso a llorar. Pero que un niño autista, que está metido en su mundo, le llegue eso...es absolutamente brutal.”

Aporte a la educación como herramienta pedagógica

IC 5, ANEXO IV:

“En este teatro puede participar desde niños hasta adultos con cualquier característica, cubriendo así el grupo heterogéneo que da vida a la inclusión.”

“El teatro o juego dramático, se realiza en un espacio de intimidad que permita el desarrollo pleno de sus miembros (...) ayuda a la improvisación, la creatividad.”

“(...) el control de la respiración y de emociones, la adopción y vivencias de emociones, y la motivación, curiosidad e intriga que genera un acertado clima de enseñanza y aprendizaje.”

IC 6, ANEXO V:

“(...) el teatro está fundamentado en la pedagogía de valores, ayudando al desarrollo de la comunicación, habilidades sociales, etc.”

“(...) otorga libertad, y para ello, es necesario disponer de un profesorado formado en la creación de un teatro feliz.”

IC 7, ANEXO V:

“El teatro es una herramienta que ayuda a desmecanizar, y eso relaja el proceso de aprendizaje.”

“Los alumnos/as aprenden por modelaje y los docentes son los modelos que transmiten muchas competencias. El teatro aporta habilidades verbal, corporal y espacial o de movimiento. Es una herramienta didáctica de acción, reacción, creatividad, confianza, escucha, observación, concentración, imagen, aspectos afectivos, etc.”

IC 8, ANEXO V:

“<<La dramatización ayuda a realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos>> (Maslow).”

IC 9, ANEXO V:

“Tenemos que entender y visualizar el teatro como teatro de la posibilidad.”

“El teatro es un puzle, todas las piezas son importantes y aportan para formar un todo.”

IC 2, ANEXO II:

“Primero le da voz al que no la tiene, trabajando con obras colectivas en la que los niños puedan... modificar una obra ya existente para hablar de algo o crear ellos sus propias obras.”

“(…) enseñarles a los niños, implica enseñarles a debatir, pensar, a tomar decisiones. Tiene que haber un pensamiento crítico y eso es fundamental para crear ciudadanos estables el día de mañana que defiendan sus derechos y los de los demás. Hay que pensar en sociedad

y en equipo, estamos abocados al individualismo y este, para mí, es el cáncer más grande que tienen los derechos humanos, el individualismo.”

“Cuando aquí llegamos creo que estaban contabilizadas 72 crisis (que por lo visto es un buen número), en segundo (año) lo bajamos a “30 y tantas”, el tercero a “10 y tantas” y de momento ya no hay tantas crisis. Solo bajando el nivel de ruido. Y eso gana en el nivel de salud del alumnado. ¿Por qué? Porque cuantas menos crisis tengan, se sienten más a gusto en el cole. Los niños autistas necesitan mucho el tener un espacio tranquilo.”

“Y a veces, un niño autista necesita comunicación de otra manera. Entonces, yo por ejemplo, tengo alumnos con los que el ejercicio del espejo, que es un ejercicio de dramatización típico, es una maravilla. Porque se centran y solamente con el tacto del compañero, son capaces de llegar a niveles de comunicación gestual, que de otra manera no llegan. Entonces sí que creo que el teatro es una herramienta magnífica dentro de las Necesidades Educativas Especiales.”

Jugar con el campo emocional

IC 1, ANEXO I:

(PREGUNTA N°5)

“Yo intento ponerlos en el lugar del otro, empezando muy dura y bajando el nivel hasta ponerme como si estuviera dando un consejo.”

(PREGUNTA N°8)

“Se genera un clima de aula muy positivo...”

(PREGUNTA N°13)

“Lo relacionamos con el tema de la mediación y el trabajo de valores. El trabajar las emociones tiene que ir metido en tu día a día, con tus valores y normas básicas.”

“¿Qué cosas son las mínimas? No hay normas, esto tiene que ser filosofía de vida, si a ti no te gusta que te fastidien, no lo hagas tú.”

“(…) pero lo básico es el respeto que vincula a todo lo demás, es lo más importante.”

(PREGUNTA N°14)

“Generas un vínculo muy fuerte que ellos lo que no quieren es defraudarte.”

IC 4, ANEXO III:

“Cada niño va a la clase todos los días con una mochila llena de desafíos que son suyos, ahí se educa, al hacer frente a esos desafíos de su propia realidad.”

“(…) las relaciones de los desafíos con nosotros, desafíos buenos o malos, ayuden a las relaciones. Eso es educarnos, relacionarse con los chicos, con las cosas que nos provocan, eso es educar.”

“(…) ellos sean capaces de responder holísticamente. No solo la inteligencia, el cuerpo entero de la persona, la naturaleza de la persona afronta los desafíos.”

IC 5, ANEXO IV:

“El desarrollo de dicha actividad consiste en realizar la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos, etc., a través de la expresión corporal, la comunicación verbal y/o no verbal, el uso de objetos, música, pinturas...”

“(…) un clima relajado, de confianza y respeto.”

IC 6, ANEXO V:

“Por ello, uno de los puntos más importantes a tratar con el teatro es la alteridad.”

IC 7, ANEXO V:

“(…) el teatro aporta un buen desarrollo cognitivo, ejercita la memoria, desarrolla la creatividad, desarrolla las habilidades sociales (mirar, escuchar a los demás y a ti mismo…).”

“Además, ayuda a gestionar las emociones y trabajar esa doble persona (doble cara); a nivel docente ayuda a gestionar el yo (persona) y el yo (docente).”

IC 8, ANEXO V:

“(…) trabaja situaciones interpersonales e intrapersonales desde un enfoque cualitativo.”

“El juego dramático da confianza (escucha + integración). Aporta el valor del empoderamiento. El docente es el modelo, actuando de guía, canalizando las emociones, trabajando con ensayo-error las modificaciones para mejorar siempre. Es la figura de referencia que aporta confianza, siendo el punto de apoyo para el alumnado.”

IC 2, ANEXO II:

“(…) utilizar el teatro como un recurso didáctico para trabajar la educación emocional.”

“La educación emocional toca un punto a veces muy complicado y el teatro dota un espacio de luz protegido donde poder trabajar esos puntos. Además, el niño lo puede hacer escondido detrás de un personaje, entonces está protegido.”

“<<Entonces ¿cómo crees que transforma el teatro a los alumnos?>>. El teatro te salva la vida; el teatro te puede cambiar la vida.”

5. Resultado del análisis cualitativo

Tras la recogida textual de los datos obtenidos en las diferentes entrevistas y ponencias presenciadas para el diseño de la investigación, detectamos los siguientes resultados:

Cuando hablamos de la educación de los niños y niñas que componen la sociedad actual y futura debemos ser conscientes que todo el contexto que envuelve al alumno/a influye sobre él. Sin embargo, estas necesidades y demandas que posee el alumnado tienen que recibir respuestas; es aquí donde los docentes y su filosofía de educación entran en juego.

El maestro/a debe formarse durante su docencia, obteniendo metodologías inclusivas e innovadoras que le ayuden a adecuarse a la realidad que envuelve el aula, atendiendo las prioridades (necesidades y demandas de alumnado) y generando herramientas para que éste sea autónomo. Así, creamos un modelo de educación para todos que bebe de la filosofía personalista. Ésta defiende los derechos humanos otorgando la oportunidad de acceder a una educación de calidad a todas las personas, sea cual sea su complejidad y nos recuerda las trágicas consecuencias de una educación no inclusiva que expulsa del sistema educativo a los más vulnerables a través del fracaso escolar.

Esta educación se caracteriza por ser ordinaria siempre que sea posible, aunque si las necesidades del alumno/a son muy específicas y no hay recursos suficientes, se realiza una educación integradora. El acercamiento a la realidad de la persona que ofrece esta filosofía de enseñanza y aprendizaje es muy enriquecedor, pues trabaja con el ser humano tal y como es, viendo en cada uno de ellos una oportunidad para toda el aula.

De esta manera, la respuesta a las necesidades sigue siendo de forma integral, pues los alumnos/as con necesidades educativas reciben respuestas dentro del aula ordinaria. Es decir, se ignora al etiquetado y a la educación parcelada por periodos de tiempo, para desarrollar un aprendizaje cooperativo.

No obstante, atender a las necesidades con una visión y filosofía del otro, no corresponde al modelo comunidad de aprendizaje, si no que pertenece a los principios y valores de los docentes para la consecución de una educación ordinaria inclusiva donde se respetan los derechos sociales de los seres humanos.

La resolución de los conflicto siempre se ataja con el diálogo, la mediación y el razonamiento previo al suceso, el proceso y las consecuencias. Además, se trabaja de manera rutinaria y normalizada las emociones a través de la concepción de uno mismo (inteligencia intrapersonal) y del otro (inteligencia interpersonal) haciendo uso de los valores, el respeto, las habilidades sociales, etc.

Además, debemos tener presente que la función del docente es instruir para la obtención de conocimientos nuevos por parte del alumnado, y educar ayudando a los discentes a ser personas resolutiva ante los problemas cotidianos.

A través de la dramatización se puede dar vida a la inclusión. Este recurso pedagógico se utiliza para desarrollar plenamente a la persona, mediante la expresión corporal, la comunicación verbal y no verbal, etc., siempre situado en un clima relajado, cercano, cómplice. Al ser un juego libre para aquellos que lo ponen en marcha, al introducirla en la educación hace de ésta un proceso de enseñanza y aprendizaje fluido y en armonía. Cada miembro del equipo ejerce un papel y todos son imprescindibles aportando cada uno sus puntos fuertes, dando sentido a las personas, ya que bebe de la filosofía de la alteridad.

Podemos decir que esta herramienta crea unas emociones y sentimientos derivados de la confianza, generando pensamientos de empoderamiento en el ser humano. Esto ayuda a la de una filosofía de vida apoyada en el respeto que conlleva la resolución de conflictos, la mirada compleja... otorgando la posibilidad de crecer como personas sociales pertenecientes a una comunidad heterogénea.

Por último, a nivel de necesidades específicas de apoyo educativo la dramatización ayuda a bajar los niveles de estrés, mejora su motivación, afectividad, atención, creatividad, etc., creando de un clima inclusivo donde las personas se comprenden desde una mirada integral (ocupo el lugar del otro). Esto se consigue trabajando la educación emocional desde una zona protegida, los personajes, ayudando a parar y observar en el interior de uno mismo, empoderándote para hacer frente a nuevas situaciones con mayor fuerza emocional y afectiva.

F. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Una vez analizada toda la experiencia e información que se ha recogido con la investigación, y al relacionarla con los objetivos a alcanzar planteados al inicio y durante el proceso del trabajo, podemos destacar ciertos aspectos.

La puesta en marcha de una educación inclusiva implica por parte de la comunidad educativa y a nivel burocrático una filosofía integral de la persona, que aporte respuestas a diferentes niveles (personal, material, institucional, social...). Esta inclusión se puede alcanzar desde diferentes metodologías, pero el lazo común que todas deben poseer es esa pedagogía del otro que vive con el respeto, la comprensión, la empatía, sensibilidad necesaria para conseguir la unidad, vivir y convivir en comunidad.

Estos aspectos son los que nos han hecho decantarnos por las comunidades de aprendizaje, ricas en muchos campos, pero sobre todo, en competencias que miran de manera cooperativa a la realidad social que envuelve a cada ser. Una vez adentrados en esta educación para todos, sentimos la necesidad de trabajar una parte esencial en el ser humano, las emociones y afectos.

El ámbito emocional y afectivo se puede trabajar de diversas formas, siendo las pautas que dirigen el día a día una de las formas para aprender y cultivar en habilidades sociales y valores. Sin embargo, creemos necesario el autoconcepto, la autogestión... de la persona y cómo esto ayuda a la adquisición y desarrollo fluido de las emociones. Por ello, vemos la dramatización como la herramienta pedagógica que genera estos aspectos partiendo de la esencia del propio ser y de las creaciones que surgen en las interacciones del grupo dramático.

Por otro lado, podemos decir que los objetivos establecidos han sido conseguidos tras la finalización de la investigación. Así pues, la realización del presente trabajo nos ha ayudado a

aclarar, modificar, conocer nuevas ideas educativas, obteniendo como resultado una filosofía inclusiva fuerte, con una metodología y herramienta pedagógica innovadoras para la consecución de un centro que trabaja en unidad. Esto proporciona respuestas cooperativas para todo el alumnado, tenga o no necesidades específicas y la creación de una sociedad futura sensibilizada y culta en habilidades sociales y valores.

Para concluir, el desarrollo de esta investigación nos ha ayudado a crear un conjunto de conocimientos sobre modelos educativos integrales, los cuales nos facilitan la futura práctica docente. Todo el trabajo ha sido siempre pensando en responder a los más vulnerables, generando una figura docente sensibilizada y que aporte competencias fundamentales para el ser humano.

Por otro lado, el desconocimiento de muchos de los campos tratados, ha producido algunas limitaciones como es el caso del tiempo. Éste nos ha dificultado la puesta en práctica de todo lo aprendido con el marco teórico, quedando mi enfoque centrado en profundizar sobre los temas seleccionados (educación emocional e inclusiva, comunidad de aprendizaje, dramatización...) para crear unos pilares fuertes que sostengan nuestra docencia venidera en los centros educativos.

G. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Echeita, G., & Messiou, K. (2014). *Responding to diversity by engaging with students' voices: A strategy for teacher development*. UK: University of Southampton.

Aubert, A., Medina, A., & Sánchez, M. (2000). *De las agrupaciones flexibles a los grupos interactivos*. Parc Científic de Barcelona. VIII Conferencia de Sociología de la Educación.

Baca Romero, P. (2016). *¿Te atreves? Máximo reto en teatro Escolar ¡La Comunidad Educativa a Escena!* España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Betancur Gómez, F. M. (2010). *Autogestión e inteligencia emocional: Liderazgo transformacional en HSE-Q*. Salud Ocupacional. Colombia: FBG.

Bisquerra Alzina, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 95-114.

Bisquerra Alzina, R. (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. España: Desclée de Brouwer.

Campoy Cervera, I. (2013). *Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" junto con UNICEF Comité Español*. Plataforma de Infancia Española. Unicef Comité Español. España: Huygens. <https://goo.gl/bebSij>

Carbonell Sebarroja, J. (2014). *Pedagogía del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. España: Octaedro.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Research Strategies*. UK: Sage.

Cohen, J. (2003). *Educación emocional y social: Conceptos y prácticas principales. La Inteligencia Emocional en el Aula* (pp.19-41). Argentina: Editorial Troquel S.A.

Colom Cañellas, A. J., & Núñez Cubero, L. (2010). *Teoría de la Educación*. España: Síntesis.

Corzo Toral, J. L. (2017). *Cartas a una maestra: Escuela de Barbiana*. España: PPC Editorial.

De Beauport, E., & Diaz, S. (2008). *Las tres caras de la mente* (p. 67). Venezuela: Editorial Alfa.

Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (pp. 91-103). España: Santillana/UNESCO.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-friendly Guide for Social Scientists*. UK: Routledge.

Elboj, C., & Gràcia, S. (2005). *La educación secundaria en comunidades de aprendizaje: El caso de Aragón*. *Educar*, (35), 101-110.

Ferrer, G. (2005). *Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: Participación, interactividad y aprendizaje*. *Educar*, (35), 61-70.

Ferriere, A. (1993). *Perspectivas*. En *Revista trimestral de educación comparada*, 23, (1-2), 395-423.

Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. 3^a ed. UK: Sage.

Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research (Book 1 of The SAGE Qualitative Research Kit)*. UK: Sage.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Freud, S. (1978). *El malestar de la cultura y otros ensayos*. España: Alianza

Galve Beorlegui, R., & Ylla Janer, L. (2013). *Capítulo I. ¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad en la escuela?* En *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad*. España: Wolters Kluwer España, S. A.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences (10th Anniversary Edition ed.)*. UK: Basic Books.

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente: Escritos esenciales*. España: Paidós.

Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. España: Paidós.

Gardner, H. (2014). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Germán, G. (2017). *Hacia una nueva escuela: La experiencia del proyecto Mantovani*. España: Editorial Brujas.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. UK: Bantam.

Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. España: Ediciones B.

González Pérez, C. (2013). *Capítulo V. La pedagogía de la interioridad a la luz de los nuevos paradigmas del conocimiento*. En *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad*. España: Wolters Kluwer España, S.A.

González, C. (2011). *Veintitrés maestros, de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. España: Mandala.

Grady, S. (2000). *Drama and Diversity. A pluralistic perspective for educational drama*. UK: Heinemann.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.

Kernis, M. H. (2003). *Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem*. *Psychological Inquiry*, 14 (1), 1–26.

Krishnamurti, J. (1994). *El arte de vivir*. España: Kairós.

Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. España: Arena libros

Llopis Blasco, J. A., & Ballester Mancheño, M^a. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación: Teorías y estrategias educativas*. España: Tirant Lo Blanch.

López González, L. (2013). *Capítulo VIII. Escuelas que meditan, escuelas que sienten*. En *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad*. España: Wolters Kluwer España, S.A.

López González, L. (2015). *Educación la interioridad*. España: Plataforma editorial.

Mallika, H. (2000). *Drama's Ways of Learning*. *Research in Drama Education*, 5 (1), 45- 62.

Mantovani, A. (1996). *El teatro: Un juego más*. España: Proexdra.

Mantovani, A.; Ruano, G.; Lazcano, M.J., & Ramiro, I. (1993). *Dramatización. 2º ciclo de Educación Primaria (guía para el profesor)*. España: Edelvives.

Martínez-Otero Pérez, V. (2003). *Proyección educativa de la inteligencia afectiva*. Revista Complutense de educación, 14 (1), 57-82.

Mason, J. (1996). *Qualitative researching (2ª ed.)*. UK: Sage.

Massot Magarolas, G. (2013). *Capítulo III. Educar desde dentro: Hacia una psicopedagogía del yo*. En *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 87-121). España: Wolters Kluwer España, S.A.

Mato López, M. (2006). *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. España: Ñaque.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En Salovey, P., & Sluyter, D (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). UK: Basic Books.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

Motos Teruel, T. (2003b). *Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal*. Actas del Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal. (pp. 101-118). España: Amaru.

Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. España: Morata.

Navarro Solano, M. R. (2003). *La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula*. Enseñanza, 21, 181-198.

Navarro Solano, M. R. (2006). *El drama en la educación: un espacio para el ser en la escuela*. En García Carrasco, J., Núñez Cubero, L., Asensio, J. M., & Larrosa, J. (Coords.)

(2006). *La vida emocional: Las emociones y la formación de la identidad humana*. 2, 1-11. España: Ariel.

Navarro Solano, M. R. (2007). *Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional*. *Cuestiones Pedagógicas* 18, 161-172.

Navarro Solano, M^a. R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: Su importancia en la I.I.P.* *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, (9), 11-18.

Neelands, J. (2009). *Acting together; ensemble as democratic process in art and life*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14 (2), 173-189.

Núñez Cubero, L., & Romero Pérez, C. (2008). *Pensar la educación: Conceptos y opciones fundamentales*. España: Pirámide.

Palomero Fernández, P., (2009) *Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista*. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.

Pujolàs Maset, P., Lago, J. R., & Naranjo, M. (2013). *Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas*. *Revista de investigación en la Educación*, 11 (3), 217-218.

Robinson, K. (2006 february). *Do schools kill creativity?* (Vídeo). Recuperado de <https://goo.gl/YAxQzw>

Roca, E. (2013). *Autoestima Sana: Una visión actual, basada en la investigación*. España: ACDE Ediciones.

Rosales Jiménez, J. J., Del Milagro Caparros Flores., B. M^a., Molina Rubio, I., & Alonso Delgado, S. H. (2013). *Capítulo 2. Las Habilidades Sociales*. En *Habilidades Sociales*. España: McGraw-Hill, S. L.

Sarramona, J. (2012). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. España: Ariel.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. España: Anagrama.

Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo: Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. España: Desclée de Brouwer.

Siegel, D. J. (2011). *Mindsight: La nueva ciencia de la transformación personal*. España: Paidós.

Stainback, S. B. (2001). *Inclusive Education* (documento fotocopiado presentado en la Universidad de Vic).

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. España: Narcea.

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

Toro, J. M. (2012). *Educar con corazón*. España: Desclée de Brouwer.

Vallejo Villa, S. (2014). *La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente*. Revista Fundación Universitaria Luis Amigó, 1 (2), 114-125. Colombia: Medellín

Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial*. En *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-73.

Watson, D. (2002). *Positive Affectivity: The Disposition to Experience Pleasurable Emotional States*. En Shane, J.; López, C.R., & Snyder, R. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 106-119). UK: Oxford University Press.

Zillmann, D. (1994). *Mechanisms of emotional involvement with drama*. *Poetics*, (23), 33-51.

Entrevista y conferencia inéditas a especialistas de dramatización en la educación:

Corzo Toral, J. L. (2017). *Jornada Pedagógica de 50 años de Carta a una maestra y el fracaso escolar en Andalucía*. Sevilla.

Mantovani, A. (2004). *Entrevista inédita en video sobre habilidades sociales*. Sevilla.

ANEXOS

ANEXO I: ENTREVISTA A LA JEFA DE ESTUDIO DEL CEIP. LA CANDELARIA
(SEVILLA)

ANEXO II: ENTREVISTA A LA PROFESORA Y DIRECTORA ESCÉNICA (SEVILLA)

ANEXO III: *JORNADA PEDAGÓGICA 50 AÑOS DE 'CARTA A UNA MAESTRA' Y EL
FRACASO ESCOLAR EN ANDALUCÍA*

ANEXO IV: TALLER SOBRE *LA DRAMATIZACIÓN EN EL ESCUELA*

ANEXO V: *I JORNADAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DRAMATIZACIÓN: EDUCAR
DESDE LA EXPRESIÓN Y LA PRÁCTICA TEATRAL*

ANEXO I: ENTREVISTA A LA JEFA DE ESTUDIO DEL CEIP. LA CANDELARIA (SEVILLA)

Informante clave: Elisa Montero Dócles

Formación: Jefa de Estudios y Maestra del CEIP. La Candelaria

Lugar de la entrevista: CEIP. La Candelaria

CONTEXTO Y NECESIDADES EDUCATIVAS

1. ¿Cómo es el contexto y el alumnado que pertenece al centro de educación infantil y primaria (CEIP) Las Candelarias? ¿Cuáles son las principales dificultades o necesidades de vuestro alumnado?

El contexto es amplio, cogiendo antes la zona de tres barrios y luego la ampliaron entrando desde Rochelambert hasta Amate, Santa Aurelia... la zona es grandísima y las características de los colegios pues, ¡por si puesto es muy dispar! Si es verdad que sobre todo, la mayoría de los alumnos/as viene de la zona de Tres Barrios (Pajaritos, la Candelaria y Madre de Dios). Necesidades de ambiente son muchísimo desempleo, drogadicción, cárcel... que es lo que se puede encontrar sobre todo en las familias, robos... Un montón de causas que al final terminan en prisión. Luego, eso repercute en la escuela, de manera que en las familias sus grandes preocupaciones son <<no tengo trabajo>>, <<no tengo dinero>> y <<no tengo que dar de comer>>. Como tú comprenderás, si el niño lleva los deberes o no, no es una cosa que está entre mis prioridades. A veces tendemos a pensar que hay desinterés, puede estar todo unido, pero la vida es cuestión de prioridades y cuando tus prioridades son tan básicas lo otro son accesorios. La prioridad en este entorno es sobrevivir.

2. Teniendo en cuenta la diversidad cultural y la variedad de necesidades que presenta el alumnado del centro, ¿qué propuestas educativas tenéis vigente para dar respuestas a dicha diversidad o necesidades educativas?

En las realidades de las clases luego hay de todo, todo depende un poco del perfil profesional (maestros más clásicos que se limitan a lo de siempre). La teoría y luego lo que yo intento hacer, te tienes que adecuar a lo que tú tienes en clase, sobre todo, a sus necesidades y demandas. Porque por ejemplo, si ayer tuvimos una charla de educación sexual, pues están todos revolucionadísimos. Por mucho que yo quiera hoy dinámicas clásicas, yo no voy a conseguir absolutamente nada. Entonces tú tienes que adaptarte siempre a lo que tú tienes.

En cuanto al barrio, tienes que compensar la realidad que viven. La realidad educativa en las familias, no siempre pero sí la mayoría de los casos, tienen muchas carencias. En cuanto a cultura general, la familia tampoco aporta gran cosa. De hecho, ayer que colgué los videos de la charla en facebook y los comentarios de algunas de las familias casi que no se entendía lo que pone, de la cantidad de faltas de ortografías. Entonces, igual son personas super “apañadísimas”, pero a nivel cultural el nivel es muy bajo. Entonces, tú no puedes pensar que todo lo que tú no le des lo va a completar la familia, al contrario, tienes que compensar todo. Por ejemplo, que yo esté dando en matemáticas la división de dos cifras en sexto, en cualquier otro colegio no es pensable, pero es que no saben dividir. De esta manera, hay que cambiar, adaptarte y priorizar, y sobre todo, compensar. Priorizar lo mínimo y básico que tú tienes que saber cuando salgas de aquí; si te puedes llevar más mejor. Por ejemplo hay una niña que es excelente, que le estaba sacando la media de la nota y tiene 10. No se lo voy a poner porque voy a ir subiendo poco a poco para que parezca que la niña va mejorando, pero que la niña ya mejoró en septiembre. Es una alumna aplicada, la familia responde de otra manera, la familia es peculiar, pero no es de aquí. Esta familia no tiene nada que ver con

otra de la clase. El contexto de esta familia no tiene tanta carencia educativa. Eso tú lo ves, y estás para darlo a ella todo lo que necesita y para dárselo a “x” o “z”. **Porque cada uno necesita una cosa.**

Aunque el contexto en general tiene unas características desfavorables y similares, tienes que adaptarte a las necesidades del alumnado.

En mi clase trabajamos de una manera que a simple vista parece un caos, pero hay un sentido dentro de todo ese “desorden” y si trabajas así, lo vas a tener siempre, solo que tienes que querer y tener la oportunidad de que te dejen. La dinámica de trabajo es cooperativa, enlazando actividades que se salen de la dinámica en más de una sesión y con las exigencias del currículum. Por ejemplo, con la charla de ayer hemos analizado palabras que no conocemos, apuntándolas en el cuaderno de vocabulario, hablando de la charla de ayer y la experiencia al comentarlo en casa (trabajamos expresión oral, escrita). Te pones a analizar a nivel burocrático y ¿cuántas competencias ha cubierto? Sin embargo, desde fuera parece un recreo. Con esta metodología tienes que controlar mucho, eso hay que aprender a hacerlo, como maestros, porque mantener el control en esas situaciones no es mantener el control cuando todos los niños/as están callados y escuchándote. Eso es mucho más fácil. Pero esa situación aunque parezca que no tienes control, yo no lo he perdido en ningún momento, hay más ruido y es todo más dinámico por estar todos en grupos y tienes que estar en todos los grupos.

En una metodología dinámica que implica el levantarte, dialogar, compartir información el ruido y “desorden” está presente. Esto provoca la interacción real que se produce en la sociedad, pues somos humanos, pero enseñando siempre dentro de un orden.

MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL CENTRO

3. Siguiendo con la escolarización, ¿qué modelo de escolarización presenta los alumnos/as con necesidades?

A nivel burocrático, la mayoría por no decir todos, su dictamen de escolarización es escolarización a tiempo completa en grupo ordinario, con apoyos en periodos variables. Los periodos variables depende del centro es lo que va a variar. Nosotros no tenemos aula específica en el centro, si la hubiese sí cambiaría el dictamen de escolarización. Sí tenemos PT y un aula de PT (donde tiene sus materiales), pero ella la mayor parte del tiempo (no todo porque tenemos alumnos/as con ciertas características específicas, como es la sordera, en la parte de discriminación auditiva la tienes que hacer fuera), pero el resto del tiempo está dentro del aula ordinaria y la PT trabaja con el grupo, lo que pasa que está más pendiente de un alumno/a en específico, pero eso los niños/as no se dan cuenta. Cuando ella entra en el aula lo que intenta hacer es parecer que hace una doble docencia, de hecho se levanta y se va para otra mesa y echa una mano en general. Esto ayuda a la integración del alumno/a con necesidades educativas. La PT a mi aula viene muy poco, porque hay niños que le hacen más falta, porque en mi clase hay dos niños que necesitan apoyos, pero no tanto. Cuando la PT viene al aula no se sienta al lado del alumno/a específico, para no señalar que viene ayudar a “fulanito”; está todo muy normalizado.

Para poder integrar alumnos/as con retraso en el currículo, realizamos “x” sesiones en el aula del nivel del alumno/a, siempre que se encuentre el retraso dentro del mismo ciclo, abarcando el primer trimestre y mitad del segundo, asistiendo cada vez menos hasta conseguir la integración completa en el grupo al que pertenece. Así flexibilizas los contenidos. Si el alumno/a no adquiere el nivel marcado por el currículo quiere decir que hay otro motivo.

Tienes que adaptar la metodología de la clase a las necesidades del alumno/a. Por ejemplo, si trabajas por proyectos y asignas roles, ese niño/a puede ser el encargado de hacer “x” cosas que sabe hacer. Hay muchas maneras de atender a la diversidad, pero lo que tienes es que atenderla.

4. El alumnado que presenta necesidades biológicas, ¿recibe una educación inclusiva o integradora?

Sí, en aula ordinaria, pero todo depende del tutor. Hay docentes que quieren incluir y otros que no.

(Docente de PT): Hay casos que por ejemplo, alumno/a con sordera, son muy complicados de incluir porque su necesidad no le permite llevar el nivel curricular que le pertenece. Aunque adaptes el material, el contenido también tienes que adaptarlo y hay algunos como la lectoescritura que es muy complicado. Además, su contexto no le ha dado respuesta temprana, pues hasta los 3 años no descubrieron su diagnóstico. Entonces, el alumno/a está integrado en el aula.

5. Debido a la gran diversidad de alumno/as, ¿cómo resolvéis los conflictos que se presentan en el día a día?

Para responder a los conflictos de convivencias intentamos, sobre todo, la prevención, porque una vez que ha pasado el problema tienes que atajar. Dialogando con los implicados en el conflicto, siguiendo el modelo de intentar hacerle razonar que la impulsividad no lleva a nada bueno y que tendrían sus motivos para enfadarse, pero en el momento en que un docente interviene y el alumno/a se pasa, todos los motivos anteriores han hecho que pierda la razón.

Desde ese momento, razona de lo sucedido y comprende que no ha actuado bien, pidiendo perdón.

Volvemos a que los partes se lo merecen sí, pero no tienen ningún fin. Yo intento ponerlos en el lugar del otro, empezando muy dura y bajando el nivel hasta ponerme como si estuviera dando un consejo. Ellos tienen que comprender el sentido de la autoridad. Pero sobre todo, prevenir el conflicto trabajando mucho los valores, respeto y si eso falla, pues entonces el otro modelo.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

6. ¿Cómo surgió la idea de desarrollar una nueva metodología? Y sobre todo ¿por qué os decantasteis por la comunidad de aprendizaje?

La comunidad de aprendizaje se inició con esta nueva directiva, pero no fue una decisión interna. En aquel momento había un plan integral de zona y la delegación fue la que sugirió que a nivel de zona todos los centros se cambiaran a este tipo de proyecto, porque tenemos una población que va cambiando muy residualmente de centro y porque sería una buena manera de atajar la transformación del barrio. Porque el objetivo de la comunidad de aprendizaje es transformar la zona en la que está. Entonces pues se estudió la formación y nos formamos y decidimos que lo queríamos hacer.

El resultado de todo esto es que de los cuatro centros públicos de la zona y un concertado, solo dos continúa. Comenzamos por la fase de pre-sensibilización, que te obliga delegación, y el siguiente curso donde te explican los cambios. Una vez finalizado los cursos se decide por votación de todo el equipo docente si se pone en marcha o no.

7. ¿Cuáles son las exigencias que requiere trabajar por comunidad de aprendizaje desde todos los componentes (alumnado, docentes, centro, recursos, etc.)?

Nosotros no recibimos nada extra por ser comunidad de aprendizaje, esto es completamente voluntario.

8. A nivel personal o como docente, ¿qué aporta este método de trabajo?

Se genera un clima de aula muy positivo... yo siempre pienso ¿cuándo esté en una clase cómo me quiero sentir? ¿Qué ambiente quieres tener? ¿Qué modelo de maestro/a quieres ser? Hay muchos estilos de docente y pueden ser mezclados, pero yo pienso, ¿por qué quiero que me respeten? Entonces, tú en función de eso tomas todos esos tipos de decisiones de manera natural, según tu forma de ser. Yo misma he ido cambiando mi manera de trabajar, porque tu manera natural de trabajar cuál es, el autoritarismo (pegar tres veces y dominarlos así). Pero ahora tú te empiezas a sentir más cómoda o menos. Con la experiencia tú te vas moldeando poco a poco como maestra y vas creando un estilo que no te das cuenta, pero cuando pasan los años y miras para atrás ves cómo has cambiado. La formación también aporta, porque si no te formas en nada nuevo, te vas a moldear muchísimo menos, no vas a cambiar en como tú eras al principio. Sin embargo, empiezas a tocar metodologías mucho más novedosas, innovadoras y tu perfil solo se cambia, las relaciones que tienes con los alumnos/as son diferentes y esas relaciones van cambiando. Entonces, todo esto te genera una satisfacción personal que eso se agradece en el día a día.

9. ¿Ha habido un cambio en las relaciones entre padres, maestros y alumnado?

Como en un proyecto voluntario y que se desarrolla de forma paulatina, nosotros llevamos sólo cuatro años y con los cambios continuos del profesorado, entre otras cosas, en cuatro años no se pueden observar mejorías, sería un objetivo muy ambicioso.

Aunque la implicación y relación con la familia sí ha mejorado, porque una de las cosas de las comunidades de aprendizaje es la mediación dialógica de los conflictos y eso ya se hacía antes. Las competencias de trabajar en grupo ayuda a las competencias sobre todo si eso lo complementas con aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo. Es atacar un problema desde los cuatro lados y terminas antes.

10. Desde el punto de vista de las necesidades, ¿qué crees que aporta la comunidad de aprendizaje a estos niños/as?

En cuanto a este aspecto, no creo que las comunidades de aprendizaje hayan cambiado mucho el centrarte en la atención que necesitan, porque date cuenta que el equipo directo completo somos profesionales en educación especial. Entonces, por filosofía personal no podemos dar respuestas de otra forma. A veces cuando los docentes de otras especialidades no hacen lo suficiente, creo que la mayoría de las veces no es porque no quieran, sino por desconocimiento. **Todos deben tener formación en PT**, porque ahora estoy de primaria pero no he notado el cambio. Yo tengo una clase entera con 20 niños que no saben escribir en un papel sin faltas de ortografía, y yo estoy encantada porque tengo las ventajas de una tutoría que me permite elegir la metodología que se va a utilizar, poder incluir sin tener que pedir que nadie lo haga...Tengo esas ventajas y las de mi especialidad, y eso es como el culmen de PT, tener una clase entera a la que me puedo dedicar siendo PT.

Entonces, yo creo que las necesidades ya se atendían antes en ese sentido, porque ya éramos inclusivos antes de la comunidad de aprendizaje.

11. De cara al futuro, ¿continuaréis creando proyectos para seguir con la comunidad de aprendizaje o probaréis o agregaréis nuevas metodologías?

¿Cuáles creéis que son las principales dificultades para poner en marcha comunidades de aprendizaje en un centro?

Yo pienso que solo por la ventajas que aporta de voluntariado, porque no puedes tener voluntariado solo si tu quieres. Entonces solo por eso compensa.

(Director): Depende del profesorado que apoye al proyecto, pero el futuro no lo conocemos. Entonces, depende mucho del curso escolar y del personal que tengamos ese año, porque cada año es totalmente diferente.

Si el personal es malo y tomas la decisión de seguir, es porque te aporta la oportunidad del voluntariado. Y las otras fases del proyecto las haré de puntillas.

El claustro por la implicación que requiere trabajar en comunidad y por proyecto, y eso todo el mundo no está dispuesto.

12. El trabajo en comunidad de aprendizaje, ¿cree que ayudará al alumnado con necesidades (sean del tipo que sean) para tener mejores habilidades sociales y éxito en la vida laboral?

Yo no creo que sea sólo por la comunidad de aprendizaje, porque tú puedes hacer grupos interactivos una vez a la semana y luego nada. Tienes que acompañar de una filosofía que acompañe todo.

EDUCIÓN EMOCIONAL, DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

13. En aspectos de educación emocional, ¿cómo trabajáis las emociones con el alumnado?

Lo relacionamos con el tema de la mediación y el trabajo de valores. El trabajar las emociones tiene que ir metido en tu día a día, con tus valores y normas básicas.

¿Qué cosas son las mínimas? No hay normas, esto tiene que ser filosofía de vida, si a ti no te gusta que te fastidien, no lo hagas tú. Además, tienes que saber qué es la tristeza, la alegría... pero lo básico qué es el respeto, que vincula a todo lo demás es lo más importante.

14. En este tipo de contexto donde hay múltiples necesidades, las personas suelen tener una baja autoestima o unos objetivos o aspiraciones limitadas, ¿trabajáis componentes de realización personal como el autoconocimiento, autoconcepto, gestión de las emociones?

Trabajamos el autoconcepto y sobre todo, en estos conceptos se trabaja la impulsividad, la agresividad, qué pasa cuando me enfado, qué puedo hacer y qué no, las consecuencias que tiene... eso es primordial. Y esto se hace al inicio del curso; tu primer trimestre lo tienes que basar en gestión de emociones, respeto. Todo es un continuo modelaje en la filosofía integral que envuelve el colegio.

Entonces sobre estos temas, la función del docente en la clase tiene que ser super fuerte al principio y que ellos entiendan el respeto y los valores para una buena convivencia es importantísimo. Cuando sabes que un niño/a te va a desobedecer, no lo pongas en la situación para desobedecer. Generas un vínculo muy fuerte que ellos lo que no quieren es defraudarte.

ANEXO II: ENTREVISTA A LA PROFESORA Y DIRECTORA ESCÉNICA (SEVILLA)

Informante clave 2: López Muñoz Matilde

Formación: Profesora y Directora Escénica

Lugar de la ponencia: CEIP. Jardines del Valle

¿Cómo trabajas el teatro en este contexto tan peculiar?

A lo mejor en otro contexto no hubiese llamado tanto la atención, pues yo trabajo teatro, pero no es el teatro al uso del colegio de coger al niño darles un guión, ponerlos monos y subirlos al escenario. Eso no es lo que yo hago. Lo que yo hago es utilizar el teatro como un recurso didáctico para trabajar la educación emocional. Además de todo lo que es la literatura, la pronunciación, hablar en público; en fin todo lo que el teatro posee.

¿Por qué la uso para trabajar la educación emocional? Pues porque muchas veces en la escuela es muy difícil, trabajar las emociones, porque no tienen un contexto adecuado. La educación emocional toca un punto a veces muy complicado, y el teatro dota un espacio de luz protegido donde poder trabajar esos puntos. Además, el niño lo puede hacer escondido detrás de un personaje, entonces está protegido.

¿Yo cómo lo hago? Pues yo lo que hacía en el Polígono Sur, en el que estuve 14 años trabajando con ellos, era que cada uno elegía una emoción, la que querían (mi experiencia me dice que la emoción se elige por algo o porque no la sabes trabajar o porque la necesitas trabajar o las dos cosas). A esa emoción vamos le ligando una mirada, una cara, un gesto, y así vamos creando un personaje. A mí en realidad me daba igual tener un Romeo desde la tristeza que desde la ira. Al final sería un Romeo y un Romeo muy auténtico.

¿Por qué ganaban tantos premios nacionales, internacionales? Porque estaban protegidos detrás de un personaje, entonces tú los podías ver llorar a moco tendido en el escenario que luego estaban tan normales. Y ese trabajo que se hacía durante todo un curso, es el trabajo que se hace de educación emocional.

Niños por ejemplo, una vez yo tuve a un alumno que hizo de Bernarda en *La Casa de Bernarda*; era barón y eligió Bernarda. **Nosotros lo que hacíamos es usar el teatro para darle voz al que no la tiene, entonces siempre interpretábamos algún tema social que ellos quisieran interpretar.** Y siempre lo hacíamos modificando las obras clásicas. Porque a estos niños también les tenía que enseñar a leer y escribir, después de 15 años sin saber leer ni escribir, esos niños necesitan que le demos un empujón cognitivo también. Entonces que ese chico, por ejemplo, cogiese la Bernarda, cogió la ira para hacer la Bernarda. Ese trabajo iba a ser una reivindicación de la mujer gitana en la sociedad, ahí empezó, y al final terminó siendo una reivindicación de los niños homosexuales (bueno a este chico lo habían apedreado varias veces), porque no pueden expresar su sexualidad dignamente. Salió una Casa Bernarda Álvarez súper extraño que nadie sabe cómo salió pero salió. Además, fue magnífico el trabajo. Pues cogió la ira, no cogió la tristeza, ni la alegría, cogió la ira es muy llamativo. ¿Por qué? Pues porque en realidad él estaba enfadado, enfadado consigo mismo por no saber enfrentar esa situación, y enfadado con la etnia, en este caso, porque a él le dolía mucho, porque son especialmente complicados en este ámbito. Ya no tanto, pero en esa época lo pasó muy mal. Esa obra fue muy llamativa, porque al final acabaron todos los personajes femeninos en esta obra, interpretados por chicos en el escenario, es decir, todas las mujeres fueron hechas por hombres. Y de repente se apuntaron al teatro, pues chavales que luego nos enteramos que por ejemplo, (José) el padre le amarraba las manos para que no fuera ¿...?. Entonces esto era para que todos fueran analizando eso. Fíjate lo importante y lo sano que es trabajar esto y llevarlo a la escuela.

Un ejemplo, ¿lo defiendo? Obviamente, llevo 23 años haciendo esto. Cuando yo empecé hacer esto nadie hablaba de educación emocional en España, no existía la educación emocional. Yo la conocí trabajando desde el teatro, y por un libro que escribí.

“Entonces ¿cómo crees que transforma el teatro a los alumnos?” El teatro te salva la vida; el teatro te puede cambiar la vida, a mí me la cambió. Yo nací con una malformación en los pies, he sufrido bullying durante toda mi infancia, hasta que a mi madre se le ocurrió la genial idea de meterme en teatro. A mí me cambió la vida y a mis niños también.

En la película de *Piratas y libélulas*, pusieron de subtítulo, es que cualquiera que se acerque y me vea trabajar, lo que le nace es eso, porque te cambia absolutamente. Te da una fuerza... El problema que tenemos hoy en día es que no nos paramos a mirarnos a nosotros mismos, a examinarnos nosotros, vamos muy corriendo, nos pasan cosas y las dejamos ahí y seguimos para adelante, seguimos caminando; la vida es un camino. Pero llega un momento que la mochila es tan pesada que no acabamos de desarrollarnos ni de hacer realmente lo que nos gusta en un futuro. Entonces, este tipo de herramienta, el teatro de esta forma. El teatro bien llevado como herramienta emocional o como una herramienta didáctica útil en el aula, te permite quitar peso de la mochila. Entonces, al quitar el peso en la mochila, tú vas de otra manera y nuestra actitud es otra. La vida te cambia, porque tu actitud es otra y porque te da fuerza a lo mejor para enfrentarte a otras situaciones que de otra manera no te enfrentarías. Es muy grupal, hay mucha cohesión grupal, eso es importantísimo. Para una persona que está sufriendo algún tipo de rechazo por su físico o por lo que sea, tener un grupo que lo aguanta, lo protege es muy importante. Es que en todos los ámbitos.

Personas que por ejemplo, tartamudean aquí lo tenemos normalizado, muchos tartamudean y el teatro les quita la tartamudez y como... Tú sabes lo que es ver a un niño que tiene 9 años y lleva toda su vida tartamudeando y eso es un problema para él, porque lo hace

introvertido y yo voy y lo pongo de narrador de Romeo y Julieta, y se abre el telón y él sale y se queda cortado. Hasta que de repente arranca y la gente le aplaude y ese niño, de la emoción que le produce no vuelve a tartamudear en su vida. Porque la experiencia ha sido tan significativa que da un puñetazo en la mochila y la mochila se abre.

¿Y hay algunas dificultades para llevarla a cabo?

Todas las que te puedas imaginar. Compañeros que no están de acuerdo; eres la artista, la loca. Equipos directivos y directores que no están de acuerdo y que te ponen muchas trabas. Te pone trabas la Inspección, este año a mí me han prohibido dar teatro, la inspección educativa, porque los padres se han quejado, porque según ellos perdían tiempo. Y la Inspección no ha venido a ver lo que yo hago, la inspección ha prohibido el teatro. Ha tenido 200 y pico de reclamaciones en contra, pero esto es la vida real. Y eso no está fundamentado en el proyecto..., pero bueno me ha tocado una inspectora muy tradicional que según ella...

¿Ante esas dificultades que haces? Pues no pasa nada. Si no puedo hacer teatro doy lengua oficial, *“adaptando un poco a los contextos”*. Pero yo he tenido mucha suerte porque soy Directora, también he estado de maestra y he tenido suerte, con mi Director del Polígono Sur. Al revés, porque en seguida se veían los resultados. Aquí el primer problema cuando yo llegué era el absentismo, los niños no venían. Entonces, de repente se empezó a correr la voz de que había una profe de lengua que enseñaba a leer y a escribir y hablar bien. Lo que yo enseñaba es hablar bien a través del teatro, y que estimulaba un montón. Entonces, empezaron a llegar a mi clase y eso animaba al Director, porque le subían las listas y eso mola. Pero aún así, he tenido muchas dificultades. Yo también he tenido la suerte de que he estado muy reconocida por la Administración, y eso también es importante. Pero pasaron 10 años antes de que me reconocieran.

“Entonces, en realidad empezaste con la excusa de trabajar algo más cognitivo, que son las materias como lengua...”. Yo fui profesora de lengua en el instituto, **claro y como que lo vivenciaste eso de poner más trabas dentro de la educación.** Lo que no es curricular no le puedes dar, esa es la premisa. Lo que pasa es que el teatro es curricular, lo que no es curricular es la educación emocional. Por eso la educación emocional necesita al teatro, porque el teatro es curricular. Te puede pasar como a mí me ha pasado este año que te digan que el teatro no es curricular, pero no es lo habitual; lo habitual es que el teatro esté súper aceptado. Es más dentro de nuestro decreto en el artículo 18, habla sobre esto, eso ha sido una cosa que no se lo puede creer nadie. Y bueno algo tendría yo que aprender también, es decir, esto es un aprendizaje, la vida hay que tomársela así. Pero lo emocional en la escuela no tiene cabida; en la escuela de ahora, porque ten en cuenta que en la mía sí, pero en la escuela normalizada no tiene cabida porque seguimos en la misma escuela del siglo XIX.

¿Con respecto a eso cómo crees que se incluyen los cuerpos dentro de la educación, cómo se atienden a las necesidades del cuerpo?

No se atienden, se atienden con profesores innovadores que de repente trabajan con el teatro, con la danza, con la biodanza, con el yoga, con el mindfulness...empiezan a innovar y empiezan a meter cosas así, pero son pequeñas ayudas.

No se atienden. Mira la disposición de las aulas, en el S.XIX las aulas se ponían así porque el 85% de estos alumnos iban a acabar trabajando en fábricas. Porque había que acostumbrar a estas personas desde muy pequeñitos a que estuvieran muchas horas haciendo una tarea sin ruidos...

Y por eso las escuelas funcionaban así, pero ya no es la era industrial, y ya la mayoría de la gente no va a terminar trabajando en fábricas; al revés, las empresas lo que quieren son

gente que innove, que tenga carisma, que trabaje en equipo. Sin embargo, la escuela sigue con el modelo del S.XIX, en vuestra mano esta que eso cambie.

Claro, ¿Y ese cambio desde que perspectiva se debe hacer? Desde el maestro, no podemos esperar que cambien las leyes...

¿Qué mirada ha de tomar el maestro?, ¿una mirada más humanizadora hacia el niño?, ¿hacia el contexto?

Mira, yo tengo de lema “hacer de la docencia una nana.” Esa es la mirada, a los niños hay que quererlos mucho, si tú quieres a una persona no quieres nada malo para ella. Hay que tratarlos como te hubiera gustado que te trataran a ti. Si un niño se traba con una multiplicación, gritarle o hacer que escriba 20 veces una multiplicación, no sirve para nada. Porque eso lo que hace es bloquearla y que sea una emoción negativa que va a crear una impronta en su hipotálamo. Tampoco crea situaciones competitivas para el aprendizaje es bueno, estamos haciendo lo contrario de lo que tenemos que hacer, y lo sabemos porque la neurociencia he estudiado esto. Entonces, ¿cuál es la mirada del maestro? Primero estar muy formados en neurociencia, creo que sería fundamental que en las Universidades todos los años hubiera asignaturas relacionadas con neurociencia. Uno, dos y tres, ¡todos los años!, porque es fundamental saber con lo que estamos trabajando.

El problema es que, ¿qué hace una maestra de infantil de tres años haciéndole escribir letras a los niños? ¿Usted no sabe en qué etapa psicológica está este niño? Hay que saber neurociencia, hay que estar muy informado. Porque en primaria, la normativa habla de que hay que evaluar capacidades. Y las capacidades no se evalúan con los conocimientos, se evalúan con la persona, con la capacidad que tiene esa persona para resolver problemas de cualquier tipo, de lengua, de matemáticas, de lo que sea, de la vida, eso hay que trabajarlo, yo es que lo veo tan claro...

Bueno, te he preguntado qué aspectos humanos crees que son esenciales... te quería preguntar sobre derechos humanos. ¿Qué aporta la dramatización en relación con la educación para los derechos humanos?

Primero le da voz al que no la tiene, yo esto de trabajar con obras colectivas en la que los niños puedan... o modificar una obra ya existente para hablar de algo, o crear ellos sus propias obras. A mí me parece una manera magnífica para hablar de algo, lo que hizo Brecht, ¿Sabes quién era Bertolt Brecht? Un dramaturgo alemán que le decía a los nazis que eran unos “hijos de su madre” en su cara. Pero como era teatro, y era muy divertido a través de un camarero, ellos no se enteraban hasta que ya pillaron, lo pillaron y no le quedó más remedio que salir corriendo. Fue un poco eso.

Eso, por un lado, por otro lado, enseñarles a los niños eso implica enseñarles a debatir; pensar, a tomar decisiones. Tiene que haber un pensamiento crítico y eso es fundamental para crear ciudadanos estables el día de mañana que defiendan sus derechos y los de los demás. Hay que pensar en sociedad y en equipo, estamos abocados al individualismo y este, para mí, es el cáncer más grande que tienen los derechos humanos, el individualismo. Cada vez vamos abocados más a que cada uno va ya a lo suyo y no quiere saber nada de los demás. Mira lo que está pasando en Siria ahora, como que no va conmigo, como no me toca. Y yo creo que esto es lo que hay que cambiar y creo que el teatro lo hace...porque son cosas que tiene innato, el juego teatral. No el teatro como espectáculo, sino el juego teatral y todo el proceso. Eso, eso es lo que hace que tú puedas trabajar los derechos humanos de manera efectiva. El año pasado yo escribí un libro, (yo y algunos compañeros) que nos que nos pidió el Ayuntamiento y la FAD. Ahora os voy a dar un libro en el que se trabajaban los derechos humanos, era la cooperación para el desarrollo a través del teatro. Y ahí estuve trabajando el bullying. Pero el bullying a más escalas, el acoso a personas, en el colegio, también puede ser

un acoso en el trabajo. O puede ser un acoso civil, de gobierno, es que eso nadie lo escucha, es que eso es lo mismo.

Es como mucho más, entonces las pequeñas cosas, los pequeños casos que vemos en la escuela, se van a convertir en grandes zancadas en el futuro. Esos niños van a saber andar. Y creo que esa es la manera de trabajar la educación para el desarrollo.

Bueno yo... mis niños del Polígono Sur son todos con necesidades educativas especiales, porque son todos con muchas carencias afectivas, hay muchos desniveles, y fíjate cómo se atiende. Porque les da una cosa que no da la escuela que es la motivación, y ellos saben por qué tienen que hacer las cosas.

Si ya vamos a hablar de necesidades específicas, te puedo hablar del autismo, que es lo que estamos trabajando aquí. Yo tengo un aula de autismo. Y en todas mis obras de teatro, todos los años, con los niños del aula específica integrados. ¿Pues qué le puede aportar? Pues tú no te puedes imaginar, con Romero y Julieta por ejemplo, pues un niño hizo de ladrón, que paraba al cura. Pues salía y decía: “¡tú no te mueves!”, le daba un puñetazo y ya está. Pues si tú supieras ese salón de acto en pie, aplaudiendo... se puso a llorar.

Pero que un niño autista, que está metido en su mundo, le llegue eso... es absolutamente brutal, o sea, que él llegue a saber que le están aplaudiendo, es brutal, es muy bueno. Está integrado ya totalmente en el aula.

Y luego te podría decir que con respecto a la educación emocional ya más general, te podría decir que cuando tú trabajas el nivel de emociones, bajas el nivel de estrés del alumnado. Adquieres más silencio. Este es un colegio muy silencioso, pero no es un silencio impuesto. Aquí se manda a bajar la voz con cuencos tibetanos. Eso ha hecho, que los niños con autismo, que suelen tener muchas crisis la reduzcan. Cuando aquí llegamos creo que

estaban contabilizadas 72 crisis (que por lo visto es un buen número), en segundo (año) lo bajamos a “30 y tantas”, el tercero a “10 y tantas” y de momento ya no hay tantas crisis. Solo bajando el nivel de ruido. Y eso gana en el nivel de salud del alumnado. ¿Por qué? Porque cuantas menos crisis tengan, se sienten más a gustito en el cole. Los niños autistas necesitan mucho el tener un espacio tranquilo.

Hacemos mucho role-play con ellos. No tanto teatro, y en sí role-play. Porque para ellos es fundamental. Lo que intentamos es que ellos sean capaces de comunicarse con los demás. Y a veces, un niño autista necesita comunicación de otra manera. Entonces, yo por ejemplo, tengo alumnos con los que el ejercicio del espejo, que es un ejercicio de dramatización típico, es una maravilla. Porque se centran y solamente con el tacto del compañero, son capaces de llegar a niveles de comunicación gestual, que de otra manera no llegan. Entonces sí que creo que el teatro es una herramienta magnífica dentro de las Necesidades Educativas Especiales.

ANEXO III: JORNADA PEDAGÓGICA 50 AÑOS DE CARTA A UNA MAESTRA Y EL FRACASO ESCOLAR EN ANDALUCÍA

Informate clave 3: García Carlos

Formación: Educador milaniano en el Puerto de Santa María

Hora: 12.45h-13.45h

Lugar de la ponencia: Facultad Ciencias de la Educación

SEGUNDA PARTE: 50 AÑOS DE CARTA A UNA MAESTRA

Una persona adecuada para hablarnos de este asunto, es el doctor por la Universidad de Salamanca, Don José Luis. Digo que al tiempo que estaba en la Universidad de Salamanca y hacía su tesis doctoral, al mismo tiempo era también vaquero de la granja escuela (Lorenzo Milani). También trabajó, quizás con menos fortuna, de peón de albañil. Circunstancias que alguien pudiera considerar anecdóticas, pero creo que importantes en la toma de consciencia y en la succión de la realidad económica, sociológica, en este caso salmantina, pero extensible a toda la realidad española.

Dirigió la casa escuela Santiago I, con un proyecto inspirado fundamentalmente inspirado en la escuela de Barbiana, apoyado por algunas personas, yo me alegro que hoy estemos aquí, tres de las que iniciamos este proyecto. Esta realidad pedagogía de Salamanca que no solo sigue en marcha hoy, desde el año 71, sigue en marcha, ha mejorado ostensiblemente, y creo que vive su mejor momento, y otras casa Santiago I que existen.

Corzo, escribe sobre pedagogía, escribe la obra de Milani. Ayuda a los alumnos/as de Santiago I, en una obra que escriben entre todos, escrito por el tío de un muchacho del pueblo. Escriben la *Escritura colectiva*, *Leer periódicos en clase*, *EducarNOS*; no sé si es el momento de decir que la realidad toma otro camino, la pedagogía de Barbiana, *Jesucristo*

falta a clase, Educar es otra cosa, etc. Y muchos más libros, artículos, y mientras hace esta labor continua como altavoz por toda España e Italia, de donde significativamente no solo hace oír la voz de Milani en Italia, sino que es capaz de hacer que vengan algunos alumnos de la escuela de Barbiana aquí a Santiago I, y sobretodo haberles mostrado la persona que Milani admitió en su escuela y que durante mucho tiempo le ha ayudado a llevarla adelante.

Nuestra modesta revista, **EducarNOS**, no sería lo mismo sin la indiscutible aportación de Corzo. **Desde ella se alzan las voces de quienes no se resignan, y luchan por una escuela distinta, por una contra escuela. Una escuela que pone su acento en las necesidades**, aquí se han dicho muchas palabras para aludir a esta gente: los más necesitados, los pobres... pues efectivamente a todos esos. **Una escuela que mira por los últimos**. Para ellos muchos amigos, maestros, muchas personas, José Luis ha sintetizado la teoría y la práctica, que insisto en que tengáis estas palabras en cuenta, porque con tal de habilidad y sabiduría, vais a tener la oportunidad de escuchar y participar en la charla de una persona que ha sabido conjugar estos conceptos, ya clásicos que deben resaltar toda la labor de las personas, teoría y práctica. Con vosotros José Luis Corzo.

Informante clave 4: Corzo Toral José Luis

Formación: Profesor emérito de la Universidad Pontificia de Salamanca y promotor del Movimiento de Educadores Milanianos

Hora: 12.45h-13.45h

Lugar de la ponencia: Facultad Ciencia de la Educación

SEGUNDA PARTE: 50 AÑOS DE CARTA A UNA MAESTRA

Buenos días a todos. La verdad es que ya lo ha insinuado mi querido amigo, Carlos García, maestro y director de una escuela en el Puerto de Santa María durante muchos años y en algún otro sitio más. Estoy emocionado porque hay en la sala otras cuatro personas con las

que he vivido cuando era como vosotros de edad. Está el padre Daniel González de Santa María que está en el colegio los escolapios en Montequinto, en el que se encuentra actualmente, y fuimos compañeros de seminario. Hemos aprendido muchas cosas y dejado de aprender aquellas que no servían para nada. Están también Manolo Pérez que lo habéis escuchado hablar aquí, que tiene la fundación Ideas y que estuvo de educador voluntario en la casa escuela Santiago I, una serie de años, y por lo tanto, le he conocido muy joven, como vosotros ahora, y llenándose de ilusión también; ya lo ha demostrado aquí con lo que ha dicho, nada menos que por los chavales que fracasan en la escuela: lo cual es un equívoco de nuestro pobre lenguaje, como diría Unamuno “*por qué estas palabras con las que hablo no sienten, no lloran, no sufren, son manejables, son instrumentos.*” **¿Quién fracasa? ¿Fracasan los chavales? o ¿Fracasa la escuela con ellos?** Esas cifras de fracaso que nos ha contado Manolo y que nos la ha dado fotocopiadas y hoy viendo a la Junta de Andalucía en algún estudio que ha hecho publicar, que es inútil hacer repetir. Hace 50 años en *Carta a una maestra*, propuesta que hacemos, luego les cuento. “*No hagáis repetir*”, hace 50 años. Así que bueno, esa es la segunda de las personas que están aquí, y vosotros dos, que son Jesús Gómez Fernández Cabrera y Carlos García. Somos los tres primeros de los seis que fuimos para abrir la casa escuela Santiago I; y a mí me emociona poder hoy no solo estar con ellos, sino estar ante vosotros, porque teníamos vuestra edad. ¿Qué pasó? Como de joven uno puede enamorarse, no se acaba nunca el momento de enamorarse, pero ese es el primer amor. Puede uno enamorarse de algo apasionante. Ortega y Gasset parece que decían que **“para ser un grupo, para ser un nosotros, para ser parte de algo, hace falta una idea común incitante.”** Pues bien, nosotros vimos en aquél momento, sin querer y sin saber dónde nos metíamos, que teníamos ganas y fuerza porque había una idea común incitante. Y así comenzamos Santiago I leyendo *Carta a una maestra*.

Os contaré también, si me permitís la confidencia lo he contado varias veces, incluso por escrito, pero me parece divertido. Yo conocí este libro en italiano en 1970 el libro se escribió en 1967. En el 70 tenía yo 27 años, y pasó que el libro que surgió en el 67 se hizo bandera de un montón de voluntarios/as universitarios jóvenes en Italia que se pusieron a dar clases de repaso, de apoyo a los chavales de las escuelas que iban mal, sobretodo las periferias romanas.

Yo me apunté también, estaba entonces en Roma, y me apunté con un grupo de chicos/as, a dar clases en las periferias romanas. Lo que solíamos hacer en mi tiempo era escuchar al profesor que hablaba. Al cabo de unos días de llevar allí ayudando a los críos, una chica como vosotras/os joven universitaria me echó; me dijo que no volviera. “Y ¿por qué?” le dije yo. Dice “*Porque te he oído decir a los chicos que aquí se viene a estar formal, a estudiar, aprender, y no a molestar a los de al lado, y que si un viene a molestar que mejor se quede en su casa, es decir, tú echas a los que nosotros estamos buscando.*” Me dio la carta en italiano, “*toma léete este libro*”, y me fui a mi casa, que el libro todavía lo tengo ahí en mi despacho en Madrid, y me lo leí en una noche. Y yo decía “*pero cómo no me dijeron los escolapios que a los maestros nos pagan pa’ el último, nos pagan pa’ el último, no pa’ el primero.*” No sabéis el daño que me hace, cuando me encuentro a veces en grupos de maestros y empiezan hablar los maestros de los alumnos que han triunfado, el fulanito que es médico, el otro que es ingeniero porque fue alumno mío, porque el otro, porque éste... y no no, si nos pagaban para el último. Lo entendí aquel día de un flechazo.

Así que claro, a partir de ahí la idea común incitante pues funcionó, y siendo muy jóvenes hicimos cosas que estamos contentos de haberlas hecho y sobretodo yo veo emocionado de que Lorenzo Milani, que entonces no lo conocía en España prácticamente nadie, lo trajeron, porque ya se había traducido al catalán la *Carta a una maestra* que entró en España, por Barcelona de la mano de otro amigo que se llama Miguel Martínez, el que la

tradujo primero al catalán y luego ya al castellano en 1969/1970. Pero toda la expansión de Milani se debe a esta modesta revista que ya va a cumplir el año 20 de su existencia, que no hace publicidad, ni se sostiene con publicidad, y que, por tanto, os recomiendo.

También recomiendo que escuchéis estas pocas palabras como si fuerais vosotros/as, el que hubiera dicho vete de esta escuela, porque echas a los que precisamente nosotros buscamos. La *Carta a una maestra* es en el fondo una mano tendida a que cada maestra y cada maestro sean capaces de entender eso. Los pone verde; antes dijo la profesora Virginia Guichot que en medio de las muchas cosas que dicen en contra de la maestra, hay una terrible, a mí al menos me aparece terrible que dice “*ya hemos encontrado por fin el insulto preciso que os merecéis*”. Uno se espera cualquier cosa porque en algún momento han puesto puntos suspensivos y una nota, y pone debajo: “*sois simplemente unos superficiales.*” No se han enterado de nada, como yo; yo iba allí y el que viene a estudiar y ser formal se queda y el que no a su casa. No he entendido nada de la escuela. Aquí os rogaría que en el diálogo pongáis que no tengo razón o que si la tengo o algo así, porque este es el punto clave de lo que yo puedo aportar ahora, después de muchos años dedicados a Milani. No es un punto que se encuentre en los libros de Milani con facilidad, pero está. La instrucción es un arma social en nuestro tiempo, pero estoy acentuando la palabra instrucción, que es distinta, diferente la palabra y concepto de la palabra educación.

La instrucción, **el conocimiento** en esto que llaman ahora la sociedad del conocimiento **es un derecho humano**. Si uno no alcanza a comprender lo que dicen por ejemplo los políticos, a comprender lo que dicen las instrucciones para manejar un aparato, las instrucciones para hacerse con un puesto en una fábrica de máquinas, si uno no es capaz de entender a los demás y de ser capaz de explicarse ante cualquiera, esta persona es inferior. La instrucción es un arma y por lo tanto, la escuela pública en manos del estado, no en manos de buena gente o de gente que quiera hacer negocio con la enseñanza, sino la escuela pública en

manos del estado es un servicio a la democracia. Es una obligación de los políticos para conseguir eso que dicen todas las constituciones civilizadas, y donde no haya civilización no creo que haya constitución, habrá solamente absolutismo.

Todos los ciudadanos son iguales ante la ley. Sí, todos los ciudadanos son iguales ante la ley, pero este entiende todo y se puede explicar ante cualquiera y este no. Este está obligado a leer la prensa deportiva, si es que se lee o a estar todo el día con el ordenador escuchando noticias de deportes y no es capaz de seguir un debate político. Por lo tanto, **la escuela es un deber democrático y nosotros los maestros somos servidores de ese derecho, principalmente el de los últimos que tienen que llegar. Dicho para los más jóvenes, la escuela obligatoria es compensatoria, por esencia.**

Me invitaron en Granada a unas sesiones como estas de escuelas de segunda oportunidad. Hay muchísimas iniciativas en España y en otros países para recuperar los que la escuela ha perdido, y las llaman así, escuelas de segunda oportunidad; para algunos será escuelas hasta de tercera oportunidad. Y yo estaba tan contento de que me invitaran a decir cuatro cosas allí que fui, pero ese día había logrado por unos enchufes entrevistarme con otra persona que me acompañaba, que también era importante que viniera, con el ministro de educación actual, que es Iñigo Méndez de Vigo. Y yo digo “*no no no, chico, vete tú. Apuntamos lo que le teníamos que decir y yo me voy a Granada, porque yo eso de la segunda oportunidad va más conmigo que no el ministro que me va a escuchar en una fila de ocho o diez conferencias que tiene hoy y se le olvidará.*” Pues claro cuando volví, el otro me contó lo que dijo, porque lo que le iba a decir era “*Mira usted, señor ministro. El plan de renovación de las escuelas, el pacto escolar, con la escuela privada, con la escuela pública, con los socialistas, con los otros... por favor, háganlo en base a que la escuela básica, la escuela obligatoria; en España hasta los 16 años, en otros sitios hasta los 14, es compensatoria. Y que por lo tanto, tenemos que dar una escuela mejor para los últimos. Mejor significa con*

menos ratio profesor-alumno, mejor significa con más horarios, etc.” Y ¿saben cuál fue la respuesta del ministro? Que es una propuesta que escandaliza. *“Anda esa es una idea que jamás la había escuchado, es interesante.”* ¿Qué se pensaría este hombre que es la escuela? Pues que la escuela es lo que se está convirtiendo en un sistema liberal, en un sistema del neoliberalismo, del neocapitalismo liberal. Aquí el que tiene méritos es listo y se lo gana, triunfa; y el que no es listo y no tiene méritos y no se lo gana, pues se hunde.

Por lo tanto, **la escuela no ayuda a competir en el mercado liberal.** Y padres y madres de misa y comunión diaria, llevan a sus niños a la mejor escuela, para que desde el principio no se pierdan las capacidades del niño y pueda triunfar. No me escandaliza mucho, porque el amor materno y paterno es muy grande, pero claro si no se dan cuenta que a ese sitio donde lo llevan que es un colegio, sea público, privado o concertado, es una institución española para el servicio democrático, principalmente a los últimos, que tiene ser llevados al otro nivel, pues entonces me escandaliza.

Esta idea que decía don Milani, que la escuela de los curas tenía que ser una escuela clasicista, él lo dice con toda claridad. La escuela de los curas tiene que ser clasista y dice, *“Acaso se admite en Cáritas el reparto de sopa a los ricos. El clasismo para la iglesia no es ninguna novedad. Se les da sopa caliente a los que necesitan comer sopa caliente, no se los van a dar ahora a todos los que quieran pasar por la calle.”* **La escuela es así, un lugar para sacar a flote a los últimos.**

Os decía que voy a hacer hincapié y aquí termino, en esa diferencia que hay entre instrucción y educación. Porque resulta que son dos conceptos que aluden a dos realidades humanas muy diferentes. ¿Conocéis personas instruidas que sean muy superficiales y muy poco maduras? Si alguno no conoce a ninguno que busque, porque es muy fácil encontrar. Personas en la universidad, personas con un título, personas con un doctorado, pero con poca

madurez. Segunda pregunta y última, ¿conocéis personas analfabetas de gran categoría humana? Si no las conocéis hay muchas más que de las primeras, porque los instruidos somos pocos y los analfabetos son la gran parte del mundo. Cuando decimos tercer mundo, no nos referimos a una tercera parte del mundo, que esto de las matemáticas que nunca se me dio bien para esto me llega. Decir tercer mundo son probablemente son dos o más terceras partes del mundo. Los pobres, los que no saben hacer la “O” con un canuto; y sin embargo, pueden alcanzar una madurez humana importante.

Son dos fenómenos diferentes, en la escuela lo que hay que hacer es instruir. A mí no me escandaliza nada cuando oigo algunas veces algún profesor, sobretodo de secundaria que es gente que viene de la licenciatura en Química, Historia, y también ha entrado en el sistema educativo con eso que os contaba antes que se puede hacer hasta máster; y esta gente se encuentra en aquel mar de problemas y dicen algunos “*A mí me pagan por enseñar matemáticas o enseñar geografías, a mí no me pagan para educar a estos bestias.*” Pues a mí no me escandaliza, hombre no me gusta lo de bestias, pero no me escandaliza porque tiene razón. Es decir, **la tarea de un profesor y de una escuela es instruir y ahí está todo lo que acabo de decir de lo compensatorio, y hay que asegurar a todos igualdad de oportunidades, para que todos puedan ser ciudadanos, elegir en las elecciones, etc.**

Y entonces, la educación en qué consiste; es otro proceso diferente. **La educación que se puede tener siendo analfabeto también, consiste en** nada menos **que** aquello que decía Paulo Freire, “*Nadie puede hacerle a otro*”. Fíjense ni esto hemos aprendido, dejadme que lo diga con un poco de chulería: mis colegas míos universitarios que enseñan en educación han llegado a comprender lo que dijo Paulo Freire. **“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión, mediatizados por el mundo.”** Pero la palabra mediatizados en un lío es español, que nadie sabe lo que significa. La palabra mediatizado se ha utilizado en español mediante el mundo. De ninguna manera Freire dice eso. Freire dice

que el mundo nos mediatiza, por ejemplo: yo me siento un poco mediatizado, intimidado, provocado, condicionado, porque están aquí mis colegas que ahora me ven de profesor emérito, pero que éramos todos iguales, trabajando de albañiles, Carlos y yo ahí en Italia cuando buscábamos conocer a los alumnos de Milani. Bueno pues hoy entonces hacer aquí de profesor, con su presencia me mediatiza, me compromete, me complica la vida, me interroga, de una manera amable, no me siento disgustado, todo lo contrario. Que el mundo nos provoca, por eso dice él que nadie educa a nadie, porque la situación de Siria, la situación de este señor Trump que saca vídeos de la extrema derecha inglesa en los que se ve algún musulmán maltratar a gente blanca de Inglaterra, y el tío los ha publicado de la extrema derecha, para que vean lo malo que son los musulmanes cuando se los acepta de inmigrantes. Estas cosas nos ponen muy nerviosos, a las personas sensibles, algo más que nuestro móvil en nuestro grupo de whatsapp.

El mundo nos provoca y entonces ¿en qué consiste la educación? En responder. Uy! esto se trata más que aprender, en la instrucción se trata de aprender. Me ha gustado mucho lo que se dijo antes, no sé si el profesor Aguilera, que decía “*se manda a repetir curso al que no repite las lecciones que le hemos dado.*” Es decir, el aprendizaje es que yo chupo, trago y repito. No, en la educación no es así de fácil. La educación es que tengo que responder con una actitud que a lo mejor no resuelve el problema de Trump, ni el problema de Siria, ni el de mi padre y mi madre que se han separado, o el de mis hermanos que uno está en la droga, o el de la gente del pueblo que está en el paro. Yo no resuelvo respondiendo esos problemas enormes que me provocan. Cada niño llega a la escuela todos los días con un fardo de desafíos, así lo dice Paulo Freire. Cada niño va a la clase todos los días con una mochila llena de desafíos que son suyos; ahí se educa, al hacer frente a esos desafíos de su propia realidad.

Si no he explicado bien lo que es instruir y lo que es educar, lo sentiría mucho porque es muy importante. Saben cuál es nuestro problema que en el lenguaje habitual ambas cosas

se mezclan constantemente, y constantemente estamos oyendo que hay que educar a los niños. Digan simplemente cuando oigan eso que, ¿y yo quién soy para educar a los niños de la escuela? ¿Qué pasión me ha entrado a mí ahora por clonar en los otros un modelo de persona que ni siquiera yo realizo? Pero qué es esto, masa de plastilina, el ser humano. No. Miren si quieren ayudar a educarse con los otros, por eso nuestra revista se llama *EducarNOS*, si quieren hacer algo de eso, el secreto está en que **las relaciones de los desafíos con nosotros, desafíos buenos o malos, ayuden a las relaciones. Eso es educarnos, relacionarse con los chicos, con las cosas que nos provocan, eso es educar.**

La confusión tiene consecuencias tremendas, voy a decir una que va contra mi casa, que sirva de autocrítica. Muchos colegios de pago, muchos colegios de religiosos y religiosas, se llenan la boca con la honestidad, lo dicen seriamente, con que *“Educan cristianamente a los niños; aquí damos una educación cristiana a los niños, somos educadores de los niños.”* Está bien, ojalá. Espero que se eduquen con ellos, es decir, que afronten los desafíos como lo suele hacer la familia cristiana desde Jesús de Nazaret. y que al desafío de la inmigración, de la pobreza, del subdesarrollo, y al de tal y al de cual, **ellos sean capaces de responder holísticamente. No solo la inteligencia, el cuerpo entero de la persona, la naturaleza de la persona afronta los desafíos.** Pero entre tanto, mientras educan cristianamente, que por cierto unos niños serán cristianos y otros no, porque eso sí que no se controla, es imposible de controlar. Ser creyente es una suerte, en teología se dice *“ser creyente es una gracia.”* Mientras lo intenta, instruyen e instruyen con eficacia. Hay colegios católicos y curas y monjas que están en lo más alto del ranking de la eficacia cultural en España. Haber sido alumno del colegio Pilar del Madrid, donde han ido montones de ministros de derechas y de izquierdas, están allí las listas; pues eso no es cualquier cosa. Eso es un colegio que instruye.

Pues miren para que vean que no exagero, un documento vaticano, rarísimo, que me he entretenido a ver quien lo cita en el número 58 y no lo cita ni su padre que se murió, que era

el cardenal Garrón. Y firmó en ese número 58, en este documento que es de 1977, que se llama la escuela católica. “A la iglesia le preocupa tener escuelas de ricos, porque dado que la instrucción es un medio eficaz de promoción católica para el individuo, si la iglesia la ofreciera exclusiva o preferentemente a miembros de una clase social, ya privilegiada contribuiría a robustecerla frente a la otra, en un orden social injusto.” Si yo pidiera que me la tradujeran a conceptos del marxismo, ustedes inmediatamente sabrían decirme contribuiría a la lucha de clases. Pero el que ese concepto sea del marxismo no quiere decir que ahora que no hay marxismo, ni casi hay partido comunista, la lucha de clases no está aquí, delante de nuestras narices y que nosotros no estemos implicados en ella. Por lo tanto, el documento del vaticano avisa a los colegios religiosos que no se ilusionen con que educando en cristiano no apoyan en la instrucción a la lucha de clases. Son cosas serias que están en Lorenzo Milani hace un montón de años, que era un cura al que le mandaron lejos del obispo y lejos del centro, a Barbiana, que es un lugar lejos donde no había carretera, luz, agua, teléfono. Este hombre hablaba en su casa cinco lenguas: italiano, inglés, francés, alemán y latín. Este señor aterrizó allí, y dijo aquí lo que falta es la lengua. Y dijo cosas tremendas, hace 50 años, que para ir acabando os voy a leer simplemente algunos párrafos de Cartas a una maestra. Que acabamos de hacer esta nueva traducción en la que hemos buscado actualizarla más con el sistema educativo español, que ahora ya no es como el italiano. Entonces ahora podéis ver las equivalencias. Equivalencias en España con esto de alargar la escuela obligatoria hasta los 16 años se ha desajustado un poco de Italia que sigue manteniéndola hasta los 14 años. Y además hemos recuperado un poco los gráficos que los chicos hicieron para la edición italiana.

Veamos ese libro un poquito: “*Querida señora, Carta a una maestra.*” En italiano se llamaba *Carta a una profesora*, se refería a las escuelas de entonces de magisterio, aquí en España se llama escuelas normales. En la época nuestra simplemente con sexto y revalida, ni

siquiera con el título universitario porque no era facultad universitaria. Vosotros estáis ahora en una universidad en la Facultad de Pedagogía, aunque vayáis a hacer solamente el Grado de Magisterio, porque esta es una reforma nueva que nos hace que siendo todos de la universidad, estamos todos más lejos. Quiero decir, de la realidad concreta de los chicos y chicas de las escuelas. Aunque muchos no pisan una escuela en su vida y les van a dar el título. Por lo menos en medicina, la gente se hace un MIR. Y es médico interno residente durante una temporada. Aquí te dan la patente, peor aún los de secundaria, con los niños en plena pubertad. Y con 180 horas, ahí te va eso.

Este país es de locos. Lleno de capitalistas que saben bien que, si la gente se clasifica sola en la escuela, uno para listos y otros para el andamio, mejor que mejor. Porque si tuviéramos que decidir unos para listos y otros para el andamio por la calle, se iba a liar una gorda. Pero, con la blandura de la infancia un niño fracasado escolar que tiene que repetir con diez años. Con menos de seis años. Hay hasta quien repite de pequeño. Eso es todo indoloro... insípido. Por eso no se puede tolerar gente que un auditorio como este se dedique a bromear. Porque estamos tocando no solo las médulas de la democracia, sino de la más sensible humanidad. Hacer fracasar en la escuela a una criatura de diez años que tiene que repetir es una enormidad. Y me diréis vosotros: “¿qué se puede hacer, si este es tonto?”

Pues de eso se trata, para eso sirve, para saber si existe efectivamente o no ciencias de la educación. Porque si no existen ciencias de la educación que nos den el título y vámonos para adelante, sin necesidad de estudiar. Pero sí existen, hay que aprender cómo se hace para recuperar a ese niño. Esto lo escribieron hace 50 años. Así que *Carta a una Maestra* va dirigida a la profesora de magisterio, porque algunos chicos de la Escuela Barbiana quisieron pasar a la escuela normal. Y le suspendieron, y se cabrearon mucho. Pero toda la carta rezuma la escuela obligatoria. Y fue una excelente pedagoga de este país, catalana, que se llamaba Marta, presidenta del Consejo Escolar del estado en la democracia. Quien recomendó

al traductor que, en lugar de poner carta a una profesora, que era algo demasiado genérico, que se llamara *Carta a una Maestra*.

Bien, vuelvo al texto que es para vosotras/os:

“Querida señora:

Usted ni siquiera se acordará de mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos!

*Yo, en cambio, he pensado muchas veces en usted, en sus compañeros, en esa institución que llamáis escuela, en los chicos que rechazáis. Nos echáis al campo y a las fábricas y nos olvidáis. Las maestras son como los curas y las putas. Se enamoran en seguida de las criaturas, y si luego las pierden, no tienen tiempo de llorar, y hay otro cliente, y hay otro devoto. **El mundo es una familia inmensa, hay muchas criaturas a las que servir.**”*

Siempre me creí que en este epíteto las maestras y las putas era un insulto. Hasta que encontré un paralelo en una carta de Milani le escribe a su hijo más querido, y le dice: *“Lo estoy pasando mal y la escuela no va bien, y estaba a punto de cerrar el negocio y poner en la puerta de mi habitación: «El cura no os recibe, porque se ha puesto a escuchar música de Beethoven.»*

Pero no puedo, me ha llegado la visita y me han hecho comprender que tengo que seguir amando a las criaturas todos los días como las maestras y las putas.”

Y no parece un desprecio, veis, aquí parece algo que él ha asumido en su propia profesión.

“La escuela no tiene más que un problema (confieso que esto me ha hecho casi llorar): los chicos que pierden.”, “Si los perdemos la escuela ya no es escuela, es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos.”

Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. La Sagrada Congregación para la Educación Católica, hubiera dicho; *“Se convierte en un instrumento de diferenciación, se convierte en un instrumento más irremediable de la lucha de clases por perder a los chicos.”*

“Porque no hay nada tan injusto como tratar igual a quienes son desiguales. Para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño os proponemos tres reformas.”

Fijaos, nosotros llevamos ocho leyes generales de educación, y ninguna de ellas ha entrado de fondo en la formación del profesorado, pero además de eso, son complicadísimas esas leyes, algunos no llegaron a entender lo que era la LOGSE que era la buena ley, pero cambiaron el modelo de aprendizaje. Tres reformas, que ustedes ahora se apuntan en su corazón. Si se leen la Carta, a mí me duró una noche.

Primera cuestión: **no hacer repetidores**. Carga con el chico. Busca los remedios mientras lo tienes.

Dos: **a los que parecen tontos, dadles escuela a pleno tiempo**. Mientras el estado no os pueda aumentar el horario, esto no tiene solución. Eso le ha propinado críticas tremendas, porque daba la impresión de que a los maestros les pedían un horario extra, como si no fueran trabajadores más. Pero lo que se propone, es que los niños que van peor, hay que proporcionarles el doble de horario. Porque los niños de las familias ricas aprenden en vacaciones. Pero los pobres van tirando piedras a los gatos. Hay que aumentarles el horario a los chicos, independientemente de los maestros.

Última reforma: los tontos más tiempos, **a los vagos basta ofrecerles un para qué**. Es la clave. Para qué se va a la escuela, hay que tenerlo claro. Contestaos a vosotros mismos. ¿Para subir? Mal vamos... ¿Para dar más? Mal vamos... ¿Para qué se aprende?

No lo voy a preguntar. Si luego alguien se anima, que me lo diga. En la Carta lo va a encontrar. Y voy al final. Toda la primera parte de la carta es una protesta a favor de los fracasados y, por lo tanto, una denuncia de que la escuela es selectiva, partidista. Y de pronto nos encontramos con esta frase: *“En la primera parte de esta carta se ha visto cuánto daño hacéis a los que descartáis. He visto que el daño más profundo se lo hacéis a los escogidos.”* (...)

Todos los que estamos aquí somos escogidos, hemos pasado la escuela obligatoria y más.

“Más daño al escogido, pobre escogido. Casi me das lástima. Has pagado caro tu privilegio, deformado por la especialización, los libros y por el contacto con gente toda igual que tú.” (...) *“¿Por qué no te vienes? Deja la universidad, los cargos, los partidos, ponte a enseñar enseguida. Sólo lengua y nada más. Abre caminos a los pobres sin abrírtelo tú. Deja de leer, desaparece, es la última misión de tu clase.”*

Aquí me siento aludido, he gastado tanto tiempo en saber, que es la última misión de tu clase, deja todo eso y ayuda al tercer mundo. Este hombre en una entrevista que le hacen en la televisión, le preguntan: “- Y usted, ¿Está contento de la vida que hace? Sí, si fuera por mí solo...yo hubiera preferido seguir en Bangladesh. Pero no crea que lo digo porque sería más útil, sino porque me aseguraría de que el día en que los pobres se decidan a enderezar este mundo, no estaré frente a ellos con el cañón.”

“Abre camino a los pobres sin abrírtelo tú, es la última misión de la parte equivocada del mundo, que es la que se ha desarrollado.”

Yo soy víctima de una engañifa cuando tenía la edad de ustedes. Me dijeron que los países eran como un tren, en cabeza los países desarrollados, después los países en vías de

desarrollo y luego los subdesarrollados. Y el timo era que yo creía, que, como los trenes, que era el ejemplo, todos los vagones iban enganchados unos a otros. Pero luego me di cuenta que los vagones subdesarrollados no estaban enganchados. Y el subdesarrollo crece y el desarrollo todavía más. Son cada vez más ricos los ricos, que son menos que los pobres.

“No trates de salvar a tus viejos amigos, si vuelves a hablarles siquiera una vez, seguirás como antes.”, “La verdadera cultura, la que todavía nadie ha poseído, se compone de dos cosas: pertenecer a la masa (tercer mundo) y dominar la palabra.”

Gracias.

ANEXO IV: TALLER DE LA DRAMATIZACIÓN EN AL ESCUELA

Informante clave 5: Baca Romero, Piedad

Formación: Maestra y Directora en Asociación Sociocultural *Maestro Pascual Baca* (2005)

Lugar de la ponencia: Facultad Ciencias de la Educación

El centro de esta exposición, protagonizada por Piedad Baca, es el “teatro de inclusión” dentro del aula. En este teatro puede participar desde niños hasta adultos con cualquier característica, cubriendo así el grupo heterogéneo que da vida a la inclusión. El desarrollo de dicha actividad consiste en realizar la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos, etc., a través de la expresión corporal, la comunicación verbal y/o no verbal, el uso de objetos, música, pinturas...

El teatro o juego dramático, se realiza en un espacio de intimidad que permita el desarrollo pleno de sus miembros. Este juego dramático ayuda a la improvisación, la creatividad, trata temas académicos vistos en clases o temas del entorno, es decir, creamos una conexión entre juego y aprendizaje. Todo ello siempre en un clima relajado, de confianza y respeto.

Siguiendo con los beneficios de trabajar el teatro en el ámbito educativo, podemos observar el control de la respiración y de emociones, la adopción y vivencias de emociones, y la motivación, la curiosidad e intriga que genera un acertado clima de enseñanza y aprendizaje. Además, es una herramienta que nos ayuda a trabajar la autoconciencia (toma de conciencia) muy necesaria sobretodo en alumnos/as de NEAE; por ejemplo, contextualizamos al alumnado en situaciones conflictivas para posicionarlos hacia una conciencia de respeto y empatía.

Para que el proceso de dramatización sea fructífero y culmine en un teatro es necesario tener una preparación, una programación y una evaluación previa que te ayude a saber los puntos de partida de cada uno de los componentes del grupo clase. Además, realizamos una observación durante todo el proceso teatral, evaluando y modificando algunos aspectos. Esta evaluación se puede realizar en formato asamblea, la cual nos ayuda a la resolución de dudas, conflictos que se han podido ocasionar en la sesiones de dramatización debido a las interacciones entre personas.

Para concluir, otras de los aspectos que podemos trabajar con el juego dramático son el cómo hago, cómo siento, adoptando el papel de otra persona, es decir, nos impregnamos en otra persona. Esto ayuda a trabajar de forma cooperativa.

Como demostración práctica, Piedad pide varios voluntarios que ayudarán al desarrollo de una sesión de Matemáticas fuera de lo tradicional. Todos se disfrazan y ejercen un rol. Con el uso de diferentes objetos conocen la historia del número 1 de una manera dinámica, innovadora y dramatizada.

La participación y realización de la sesión fue muy amena, pues a través del teatro consiguió captar la atención de todos los espectadores, enseñar el pequeño contenido y perdurar en la memoria de todos los presentes. Eso nos hace pensar que el proceso de aprendizaje grupal ayuda a la obtención de contenidos conceptuales, pero también a conseguir numerosas competencias (habilidades sociales, trabajo en equipo, solidaridad...) necesarias y presentes en el currículum.

ANEXO V: I JORNADAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DRAMATIZACIÓN: EDUCAR DESDE LA EXPRESIÓN Y LA PRÁCTICA TEATRAL

Informante clave 6: Rodríguez Almodóvar Antonio

Formación: Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. Catedrático de Instituto. Académico Correspondiente de la Real Academia de la Lengua (RAE), novelista, autor dramático, guionista de televisión y poeta

Hora: 11.15h-12.00h

Lugar de la ponencia: Facultad Ciencias de la Educación

Primera Conferencia

A la hora de entender, apoyar y trabajar el teatro debemos desvincularlo de la política. Sin embargo, dentro del sistema educativo el teatro se tiene que incluir como programa permanente en el currículo y no como una actividad de final de cuatrimestre o final de curso. Además, es conveniente a nivel estructural dotar el centro de un espacio que ayude al desarrollo de la dramatización y no situar dicha herramienta en el salón de usos múltiples (SUM) de todos los centros escolar que no favorece a su deseada ejecución.

Podemos decir que **el teatro está fundamentado en la pedagogía de valores, ayudando al desarrollo de la comunicación, habilidades sociales, etc.** La conceptualización del teatro es entender que dotamos a los centros de una herramienta pedagógica que **otorga libertad, y para ello, es necesario disponer de un profesorado formado en la creación de un teatro feliz.**

El teatro y la literatura van de la mano; la literatura ayuda al desarrollo psicológico de los niños. El objetivo principal de los niños es el juego. Éstos al no tener creada una personalidad firme, es decir, los paradigmas y modelos no están bien establecidos, por lo que la creatividad debe ser cuidada. Es decir, debemos cuidar la literatura que utilizamos para el

desarrollo del teatro, como por ejemplo *Caperucita roja* o *La Cenicienta*, pues los valores e historias de vidas que cuentan pueden crear unos ideales confusos en los niños/as.

Para tener en cuenta todos los aspectos mencionados debemos tener clara la gran incógnita ¿qué es un niño? Los adultos pensamos que los niños/as tardan en ser conscientes de sus conciencias, pero no es cierto. Por ello, uno de los puntos más importantes a tratar con el teatro es la alteridad.

Así pues, es importante saber que hay que construir antes el paradigma que la doctrina o la ideología y para ello, son muy claras las palabras de Machado que dice: “*lo primero es construir bien las entendederas, el andamiaje. Crear pilares fuertes que la base permanezca, pero se puedan modificar otras partes.*” Por ello, podemos decir que la cultura oral es la verdadera, desde donde se origina todo.

Informante clave 7: Moncayo Agudo María del Mar

Formación: Joven investigadoras en Dramatización y teatro aplicado a la educación

Hora: 16.30h-17.45h

Lugar de la ponencia: Facultad Ciencias de la Educación

Mesa Redonda 2

Trabajar la dramatización no consiste en aprender solo técnicas dramáticas sino también valores. Por ello, según Alonso de Santos “*el teatro aporta un buen desarrollo cognitivo, ejercita la memoria, desarrolla la creatividad, desarrolla las habilidades sociales (mirar, escuchar a los demás y a ti mismo...)*”. El teatro atiende muy bien a la inclusión; esa idea de todo la unión de personas para salir adelante.

El teatro es una herramienta que ayuda a desmecanizar y eso relaja el proceso de aprendizaje. Además, ayuda a gestionar las emociones y trabajar esa doble persona (doble cara); a nivel docente ayuda a gestionar el yo (persona) y el yo (docente).

Como docentes aportan los conocimientos del manejo de técnicas dramáticas. Los alumnos/as aprender por modelaje y los docentes son los modelos que transmiten muchas competencias. El teatro aporta habilidades verbal, corporal y espacial o de movimiento; es una herramienta didáctica de acción, reacción, creatividad, confianza, escucha, observación, concentración, imagen, aspectos afectivos, etc.

Informante clave 8: Tejado Cabeza Bárbara

Formación: Joven investigadoras en Dramatización y teatro aplicado a la educación

Hora: 18.00h-19.30h

Lugar de la ponencia: Facultad Ciencias de la Educación

Mesa redonda 2

La dramatización ayuda a realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos (Maslow). Trata la educación de forma diferente, usando como base las emociones y el juego dramático; trabaja situaciones interpersonales e intrapersonales desde un enfoque cualitativo.

La dramatización ayuda a conocerse a uno mismo y a los demás al exteriorizar los sentimientos, pensamientos, etc. Contribuye en la resolución de conflictos, a través del diálogo, la búsqueda de soluciones, la mirada del otro... Crea conciencia de responsabilidad y autonomía, creando sus propias normas.

El juego dramático da confianza (escucha + integración). Aporta el valor del empoderamiento. El docente es el modelo, actuando de guía, canalizando las emociones, trabajando con ensayo-error las modificaciones para mejorar siempre. Es la figura de referencia que aporta confianza, siendo el punto de apoyo para el alumnado.

Informante clave 9: López Muñoz Matilde

Formación: Profesora y Directora Escénica

Lugar de la ponencia: Facultad Ciencias de la Educación

Mesa Redonda 3: La práctica teatral en educación

Tenemos que entender y visualizar el teatro como teatro de la posibilidad. Éste trabaja las emociones de forma natural. En educación lo más importante es el proceso y su construcción personal. Aprender a gestionar y canalizar las emociones, bajando los conflictos y asertismo con el aumento de la motivación. La educación emocional es hacer un efecto con el alumnado. Con todo esto se consigue la escuela inclusiva.

En los colectivos marginales se trabaja el teatro como terapia (teatro social). Teatro para aprender herramientas para desarrollarte en la sociedad. El teatro es un puzle, todas las piezas son importantes y aportan para formar un todo. El teatro es una simbiosis en la que el profesor y el alumno/a son receptores que aprenden.