



RIESISE

Revista Iberoamericana de
Economía Solidaria e
Innovación Socioecológica

Vol. 6 (2023), pp. 149-167 • ISSN: 2659-5311

<http://dx.doi.org/10.33776/riesise.v6.7498>

ODS Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A PARTIR DE DISTINTAS EXPERIENCIAS DE TEATRO SISTÉMICO

SDG AND INCLUSIVE EDUCATION BASED ON DIFFERENT EXPERIENCES OF SYSTEMIC THEATRE

Emma Lucía Luque Pérez
Escuela de Teatro Sistemico
escuela@teatrosistemico.com

Natalia Simón Medina
Universidad de Castilla-La Mancha
natalia.simon@uclm.es

RESUMEN

La Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2021) establece que el porcentaje de población en riesgo de pobreza en España aumentó al 27,8%. A su vez, la tasa AROPE, manifiesta que el 38,4% de la población que ha alcanzado un nivel educativo equivalente a educación primaria o inferior estaba en riesgo de pobreza y que, el abandono temprano de la educación-formación en el año 2020 alcanzaba el 20,2% para los hombres y el 11,6% para las mujeres. El objetivo de esta investigación es conocer las experiencias del profesorado participante en las acciones formativas del teatro sistémico como herramientas de transformación que inciden directamente en su intervención en las aulas. Se ha empleado una metodología de corte cualitativo mediante entrevistas en profundidad, dirigido al profesorado que ha recibido la formación en el curso 2020-2021. Como principal conclusión se destaca el potencial del teatro sistémico como metodología educativa que mejoraría la situación de pobreza a la que se enfrenta el alumnado que presenta desmotivación, fracaso escolar, y riesgo de exclusión social y, por lo tanto, muy adecuada enseñar en las etapas de formación inicial del profesorado.

PALABRAS CLAVE

ODS, Teatro Sistemico, Educación Inclusiva, Pobreza

ABSTRACT

The Survey of Living Conditions (NIS, 2021) establishes that the percentage of the population at risk of poverty in Spain increased to 27.8%. In turn, the AROPE rate states that 38.4% of the population that has reached an educational level equivalent to primary education or less was at risk of poverty and that early abandonment of education-training in 2020 reached 20.2% for men and 11.6% for women. The objective of this research is to know the experiences of the teaching staff participating in the training actions of systemic theater as transformation tools that directly affect their intervention in the classroom. A qualitative methodology has been used through in-depth interviews, aimed at teachers who have received training in the 2020-2021 academic year. The main conclusion highlights the potential of systemic theater as an educational methodology that would improve the situation of poverty faced by students who present demotivation, school failure, and risk of social exclusion and, therefore, very appropriate to teach in the stages of initial teacher training.

KEYWORDS

SDG, Systemic Theatre, Inclusive Education, Poverty

Fecha de recepción: 19/12/2022

Fecha de aceptación: 10/05/2023

Fecha de publicación: 15/12/2023

CÓDIGOS JEL: H75, I21.

1. INTRODUCCIÓN

Los datos que refleja la Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto de Estadística en España para el año 2021 arrojan un panorama desalentador en cuanto al elevado porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social, más si cabe si tomamos como referencia la tasa AROPE (At Risk Of Poverty or social Exclusion) a partir de la cual la población afectada se puede encontrar, al menos, en alguna de las siguientes situaciones: 1) riesgo de pobreza; 2) Carencia material y social severa; 3) Baja intensidad en el empleo (INE, 2022).

Tomando como punto de partida la tercera situación, la baja intensidad en el empleo, uno de los factores que puede influir en la misma es la formación recibida a lo largo de la vida. Además, tomando como referencia a la población menor de 16 años, las estadísticas muestran como la baja intensidad en el empleo subió 1,4 puntos en este grupo de población. Desagregando los datos AROPE por nivel de estudios se comprueba como, el 38,4% de la población que ha alcanzado un nivel educativo equivalente a educación primaria o inferior estaba en riesgo de pobreza o exclusión social, reduciéndose al 14,9% cuando se alcanzaba la educación superior (INE, 2022).

Además, el abandono temprano de la educación-formación en el año 2020 alcanza el 20,2% para los hombres y el 11,6% para las mujeres (INE, 2021), situando a España a la cabeza de Europa.

Teniendo en cuenta el problema planteado y considerando que la formación es un pilar elemental para la consecución de un empleo, y que un empleo es un factor clave para evitar situaciones de exclusión y pobreza, nos preguntamos cómo podría ayudar otra forma de enseñanza como el teatro sistémico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para evitar el abandono temprano y absentismo escolar y así posibilitar finalizar la formación mínima necesaria para acceder a un empleo.

La investigación sobre el teatro sistémico como herramienta de transformación social desde un enfoque educativo es muy reciente por lo que no existen evidencias con las que contrastar los resultados que se muestran en esta investigación si bien esta investigación forma parte de un proyecto más amplio que permitirá en el futuro acceder a interesantes conclusiones al respecto. Sin embargo, sí existen investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, referidas al teatro foro, que concluyen que éste es una herramienta metodológica muy positiva en el ámbito de la formación inicial docente (García & De Vicente, 2020; Calvo et al., 2015).

En este capítulo se muestra en primer lugar un marco teórico de referencia que incluye el ordenamiento académico en España, la situación de abandono educativo-formativo, y el enfoque del denominado teatro sistémico. Posteriormente, un apartado sobre la metodología utilizada y el plan de análisis llevado a cabo, un apartado de resultados subdividido en cinco bloques de contenido, un apartado de conclusiones y, finalmente, otro de discusión.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. FORMACIÓN

En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) establece el mapa formativo que parte de un sistema educativo que organiza la educación en etapas ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos, ofreciendo diez enseñanzas: 1) Educación infantil; 2) Educación primaria; 3) Educación Secundaria Obligatoria; 4) Bachillerato; 5) Formación profesional; 6) Enseñanzas de idiomas; 7) Enseñanzas artísticas; 8) Enseñanzas deportivas; 9) Educación de personas adultas, y 10) Enseñanza universitaria, y estableciendo una educación básica constituida por la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico y una educación secundaria postobligatoria constituida por el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas artísticas profesionales tanto de música y de danza como de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio (BOE, núm 340).

En el caso que nos ocupa, destacar la Educación Secundaria Obligatoria cuya finalidad es la de preparar al alumnado para su incorporación a los estudios superiores y su inserción laboral; los ciclos formativos de grado básico que están dirigidos al alumnado con mayores posibilidades de aprendizaje y de alcanzar las competencias de educación secundaria obligatoria pero en un entorno vinculado al mundo profesional; y el bachillerato, que permite la adquisición y logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional y capacitar para el acceso a la educación superior siempre y cuando se haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

A su vez, hay que destacar la Formación Profesional regulada en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, cuya finalidad, tal y como apunta en su artículo primero, es la de regular un régimen de formación y acompañamiento profesionales que, sirviendo al fortalecimiento, la competitividad y la sostenibilidad de la economía española, sea capaz de responder a los intereses y expectativas de cualificación profesional de las personas a lo largo de la vida, para el aumento de la productividad y la generación de empleo (BOE, núm 78)

2.2. ABANDONO EDUCATIVO-FORMATIVO

La reducción del abandono prematuro de la educación-formación es considerado en la LOMLOE, en concreto en el artículo 6, estableciendo que, en ningún caso el currículo (conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas regladas por esta Ley) podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación; en el artículo 72, estableciendo que las administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones, asociaciones, para facilitar la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono escolar temprano.

Además de la legislación en materia de educación a partir de la cual, entre otros aspectos, se pretende el desarrollo individual y social de las personas, y el acceso al mercado laboral, cabe destacar la Agenda 2030, en concreto el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, sobre educación de calidad.

De hecho, la LOMLOE presenta en su Disposición adicional quinta que, a fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030 se promoverá los programas de cooperación territorial como línea estratégica de actuación, con especial atención a mejorar los niveles de formación profesional, promover el desarrollo por competencias, la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente.

Tomando como referencia la Encuesta de Población Activa, el abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la formación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista, es decir, que su máximo nivel educativo es preescolar, primaria o primera etapa de educación secundaria y no recibe ni educación ni formación. El cálculo del abandono temprano de la educación-formación, en estos términos, se basa en los datos de la Encuesta de Población Activa y de la Encuesta Europea de Fuerza de Trabajo (LSF) (Instituto Nacional de estadística, 2021).

En este sentido cabe consierar los siguientes resultados:

- En el año 2020, tal y como se apunta en la introducción de este texto, en España el abandono temprano de la educación-formación alcanza la cifra de 20,2% para los hombres y 11,6% para las mujeres.
- El abandono temprano de la educación-formación en España, si bien ha mejorado en el año 2020 respecto a años anteriores, sigue mostrando porcentajes muy preocupantes.
- Los hombres presentan mayor porcentaje de abandono temprano que las mujeres.
- Las mejoras en las cifras del año 2020 se debe al incremento de la población que ha alcanzado el nivel de educación secundaria de segunda etapa.

- La cifra de abandono temprano para los hombres, con un 20,2%, se sitúa en la más alta de todos los países de la Unión Europea, casi duplicando la cifra de la UE-27 que se sitúa en un 11,8%.
- La cifra de abandono prematuro para las mujeres, se sitúa en España en un 11,6%, situándose también por encima de la UE-27 que se sitúa en un 8,0%, estando por debajo solamente de Bulgaria (12,1%), Malta (13,9%) y Rumanía (16,6%).

En cuanto a las metas del ODS 4, sobre educación de calidad, destacamos la 4.3 “de aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”; la 4.4 “de aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular, técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”; y la 4.5 “de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad” (Naciones Unidas, 2022).

Según Eurostat (2022), en el progreso de la UE en cuanto al ODS 4 se refiere, los abandonos prematuros de la educación y la formación han conseguido un progreso significativo hacia el objetivo marcado inicialmente. En concreto, España ha pasado de un 19,0% en 2016 a un 13,3% en 2021, siendo el porcentaje de la UE de 10,6% para 2016 y de 9,7% para 2021. Sin embargo, según esta misma fuente, el ODS 4 ha logrado un menor progreso y más lento que otros ODS.

En cuanto al abandono temprano de la educación y la formación éste ha sido abordado desde diferentes dimensiones. Desde la visión del profesorado (González et al., 2015), desde el análisis del paso de la educación primaria a la secundaria (Isorna et al., 2013), desde el análisis de las medidas adoptadas por familias y centros educativos (Álvarez & Martínez-González, 2016), o desde la perspectiva interna a la escuela y sus protagonistas (Morentin & Ballesteros, 2018).

2.3. *TEATRO SISTÉMICO*

Una de las metodologías que mejoraría esta situación, planteada en el apartado anterior, es el teatro sistémico que emplea herramientas teatrales para llegar, mediante la investigación corporal y psíquica, a un proceso de transformación social y política ya que los participantes forman un todo único y la escena se transforma para conseguir ese empoderamiento y reivindicar los espacios sociales y colectivos.

Según Emma Luque Pérez, creadora de la metodología de teatro sistémico, fundadora y facilitadora de conflictos de la entidad Tr3s Social. Facilitación/Teatro/Transformación y responsable de la escuela de Teatro Sistémico, el teatro sistémico, surgiría del teatro del oprimido, enmarcados éstos a su vez en el marco del teatro social, y éste, a su vez, en el marco del

teatro político. Siendo cuatro los aspectos importantes a tener en cuenta: 1) La influencia fundamental pedagógica de los oprimidos de Freire; 2) el teatro político; 3) La terapia sistémica y la psicología de procesos; y 4) La transformación positiva del conflicto y la facilitación de grupos.

Las dinámicas teatrales del teatro del oprimido han demostrado su potencialidad educativa y emancipadora en diferentes contextos culturales, y pueden ser entendidas como procedimientos creativos que implican acciones educativas llevadas a cabo con grupos comunitarios para favorecer la interacción social, basada en la comunicación, la cooperación, la confianza, la reciprocidad, el respeto mutuo y la responsabilidad (Baraúna, 2011).

A su vez, el teatro social que pretende que sus actividades sean un mediador de la intervención socioeducativa (Bogart, 2007), cumple un papel fundamental como promotor de cultura, potenciador de la creatividad y como agente socializador (Moreno, 2016) ya que promueve el paso del espectador a la acción, a la participación ciudadana y a la corresponsabilidad con el contexto (López, 2020).

A partir del teatro político se pretende despertar la mirada crítica y el cuestionamiento de los problemas sociales y políticos, siendo necesario, tal y como apunta (Brecht, 1975) que el teatro aplique y produzca aquellos pensamientos y sentimientos que juegan un gran papel en la transformación del mismo campo histórico.

En definitiva, y en pocas palabras, el teatro sistémico sería una combinación entre pedagogía, teatro y terapia (María Colodrón, Ana Rodhes, Luis Jiménez o Hellinger).

3. OBJETIVO GENERAL Y METODOLOGÍA

El objetivo general de esta investigación es presentar las experiencias del profesorado participante en estas acciones formativas del teatro sistémico como herramientas de transformación que inciden directamente en su intervención en las aulas en las que imparten clases, y así, en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación emplea una metodología de corte cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad al profesorado que participa en las acciones formativas de teatro sistémico en la Escuela de Facilitación, Transformación del Conflicto y Teatro Sistémico durante el curso 2020-2021, la selección de participantes ha sido por conveniencia siendo el requisito principal haber realizado la formación en ese curso.

Para desarrollar las entrevistas en profundidad se ha diseñado *ad hoc* un guion formado por un total de 10 cuestiones relacionadas con la formación recibida (expectativas que tienen ante la formación sobre teatro sistémico, opiniones sobre el alumnado en la actualidad, satisfacción con la formación recibida, dificultades para incorporar lo aprendido en su trabajo, beneficios al alumnado y a la sociedad), además de recoger el perfil de los participantes a través de 5 preguntas de clasificación (sexo, género, edad, nivel formativo alcanzado y ámbito laboral).

Una vez que se informa de la investigación a la directora de la escuela de Facilitación, Transformación del Conflicto y Teatro Sistémico, se le solicita si puede contactar con el profesorado participante en las acciones formativas (en total 15 profesores y profesoras) que se llevan a cabo en su escuela para poder contactarles y solicitar su colaboración, aceptando voluntariamente participar un total de 11 personas. La recogida de datos se lleva a cabo entre agosto y septiembre de 2022.

Como se ha comentado anteriormente, las personas entrevistadas forman parte de los grupos que han recibido la formación en la metodología de facilitación de grupos y transformación del conflicto desde el teatro sistémico durante los años 2020-2021, en diferentes grupos de estudio, tanto en Madrid como en Valencia, en la escuela Teatro Sistémico S.L.

Se trata de profesores y profesoras tanto de educación infantil como de educación secundaria, participantes algunas de ellas del proyecto de Mediación y Convivencia subvencionado por el Ayuntamiento de Madrid, que actualmente tiene su 5ª edición y desarrollándose en la actualidad en cinco centros de educación secundaria. Este proyecto de formación a profesorado, alumnado y familias tiene como objetivo la creación de grupos motores de convivencia restaurativa en centros escolares, a partir de un proyecto que se aplicó en nueve centros educativos, seis de primaria

Tabla 1. Correspondencia entre preguntas y dimensiones

Dimensiones	Preguntas
Expectativas que tienen ante la formación sobre teatro sistémico	P1 - ¿Cuál es el principal motivo por el que decidiste recibir esta formación? P2 - ¿Podrías explicar brevemente qué esperabas encontrar en esta formación? P5 - ¿Cómo consideras puede ayudarte esta formación en tu día a día, personal y profesionalmente?
Opiniones sobre el alumnado en la actualidad	P3 - En general ¿cuál consideras que es la situación del estudiantado en las etapas de educación primaria, secundaria, de formación profesional o universitaria? (Elige la etapa que consideres oportuna) P4 - ¿Qué perfil tiene tu alumnado? Tanto dentro como fuera del aula. P6 - ¿Cómo crees que estas formaciones pueden cambiar la vida del alumnado?
Satisfacción con la formación recibida	P7 - ¿Cuál es la técnica que más te ha gustado? En qué consiste P7 (1) - ¿Qué te aporta esta técnica? P9 - ¿Podrías evaluar la experiencia que te llevas con la realización de esta formación teniendo en cuenta las expectativas que traías?
Dificultades para incorporar lo aprendido en su trabajo	P8 - ¿Te es fácil/difícil trasladar lo aprendido en esta formación al aula? P8 (1) - ¿Cuáles son los obstáculos con los que te encuentras para aplicarlo? P8 (2) - ¿Cuáles son los aspectos que te facilitan aplicarlo?
Beneficios al alumnado y a la sociedad	P7 (2) - ¿Qué puede aportar esta técnica al alumnado? P10 - ¿Qué aporta este tipo de formaciones a la sociedad?

Fuente: Elaboración propia.

y tres institutos del distrito de Arganzuela en Madrid, entre los años 2013 y 2016 y en otros distritos desde 2017 hasta la actualidad.

En el análisis se ha procedido a realizar un análisis de discurso, utilizando para ello categorías de análisis coincidentes con las dimensiones en las que se dividen las preguntas del guion de entrevista (expectativas, opiniones, satisfacción, dificultades y beneficios). En la tabla 1 se puede contemplar las preguntas consideradas para cada dimensión/categoría.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta el perfil de las personas participantes, todas ellas profesionales del ámbito educativo (ver tabla 2). En total han participado 11 personas, mayoritariamente mujeres, apuntando a la feminización de este tipo de formaciones. Los participantes tienen una edad comprendida entre los 28 y 53 años siendo la media de edad de 37 años. Menos una persona que tiene estudios de formación profesional y está jubilada, el resto tiene estudios universitarios y se encuentra trabajando por cuenta ajena. De las 11 personas participantes tan solo una de ellas no ha querido que se especificara sus datos de clasificación.

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se divide en cinco categorías de análisis (expectativas que tiene el profesorado ante la formación sobre teatro sistémico; opiniones sobre su alumnado; satisfacción con la formación recibida; dificultades para incorporar lo

Tabla 2. Perfil de las personas participantes

Sujetos	Sexo	Género	Edad	Estudios	Empleo
1	Mujer	Femenino	38	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
2	Mujer	Femenino	43	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
3	Mujer	Femenino	41	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
4	Hombre	Masculino	44	Universitarios	Trabajador por cuenta ajena
5	Mujer	Femenino	38	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
6	Mujer	Femenino	53	Formación profesional	Jubilada
7	Mujer	Femenino	47	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
8	Mujer	Femenino	38	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
9	Mujer	Femenino	28	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
10	Mujer	Femenino	45	Universitarios	Trabajadora por cuenta ajena
11	No especifica estos datos				

Fuente: Elaboración propia.

aprendido en su trabajo docente; beneficios de esta formación entre el alumnado y la sociedad.

4.1. EXPECTATIVAS QUE TIENEN ANTE LA FORMACIÓN SOBRE TEATRO SISTÉMICO

Los motivos por los cuales los participantes han decidido recibir esta formación son por las posibilidades que puede ofrecer en el ámbito de la educación, bien en relación con el alumnado bien para uno mismo.

Los participantes consideran que esta formación en teatro sistémico puede mejorar la conexión con su alumnado y, además, tiene ventajas en un plano más personal, para mejorar sus competencias personales y académicas (autoconocimiento, terapia, desarrollo personal y empoderamiento o desarrollar otras habilidades y conocimientos).

“Por ayudarme en mi tarea docente y poder aprender formas de conectar con alumnado, y de mejorar mis competencias personales”

Algunas participantes ya estaban formadas previamente en teatro sistémico, incluso lo habían puesto en marcha en sus centros educativos y estaban interesadas en seguir formándose y profundizar más en sus contenidos.

“Conocía el teatro sistémico por una formación previa, así como su uso y desarrollo dentro de la gestión de la convivencia en el centro formativo en el que trabajo. Me interesaba mucho aplicar sus procesos al proyecto de mediación que estamos formando actualmente, así como acercar estas técnicas de análisis y gestión de las emociones y la convivencia al equipo docente”

Entre los aspectos que esperaban encontrar en la formación, a modo de expectativas, destacan las siguientes: conocer herramientas específicas más artísticas y dinámicas con el fin de ponerlas en funcionamiento con su alumnado; para potenciar el diálogo y la comprensión tanto interna como externa; adquirir seguridad; contagiar a sus compañeros y compañeras del equipo docente de sus centros en el potencial real que tiene este tipo de herramientas para trabajar en las aulas.

“Esperaba hacer consciente al equipo docente de que el análisis de las emociones y la historia de vida es fundamental para abordar un cambio en el abordaje de la convivencia en los centros”

E incluso sin tener unas expectativas claras manifiestan las ganas de transformación personal y profesional a través del teatro.

“No tenía casi expectativas en mente, pero sí muchas ganas de transformarme personal y profesionalmente desde el teatro”

Este tipo de formación tiene beneficios tanto a nivel personal como profesional como ya se ha comentado, pero además puede ayudarles en su día a día igualmente tanto personal como profesionalmente y así lo manifiestan los participantes.

En el plano personal, destaca el hecho de poder ser más empáticos y abrir la mirada a otras realidades, sin juicios de valor, y a la vez la posibilidad de conocerse mejor a sí mismos, en el plano de las emociones, las debilidades, los deseos, etc. Esta formación ofrecería una explicación más amplia de la vida de ahora y de uno mismo, tomando como referencia otros contextos sociohistóricos y el propio contexto familiar.

“Abre la mirada a otras realidades, ayudando a ponerse en los pies de la otra persona. Además, te hace consciente de tus emociones, de tus anhelos, de tus virtudes y defectos. Ofrece una explicación más amplia de la vida, teniendo en cuenta otros tiempos y otros lugares, no solo el aquí y el ahora”

“Me ha ayudado a comprenderme a mí en mi tarea como profesora y acompañante en el desarrollo de las chicas y chicos, a mostrarme alineada con mis valores, creencias y necesidades”

“A nivel personal me ha aportado mucha consciencia y comprensión sobre los procesos que vivo yo con las personas que me rodean en mis entornos afectivos. Lo que me ha llevado a vivir los conflictos que se generan con más compasión hacia mí y hacia el resto, haciendo que me sienta más tranquila y en paz”

En cuanto al plano profesional destaca como esta formación ayuda a gestionar el aula, conocer y acompañar al alumnado entendiendo y comprendiendo sus entornos familiares y adaptando distintas herramientas para identificar mejor y comprender los procesos personales por los que pasa el alumnado, integrando el cuerpo como metodología de reflexión y análisis crítico de la realidad.

A nivel profesional: “sé gestionar mejor el aula, generar un buen clima de trabajo en la primera evaluación que facilita la motivación y las tareas. Me ayuda a empatizar y comprender al alumnado, a respetar y valorar sus historias personales, sus sistemas familiares. Me ayuda a acompañarlos, a conectar con sus fortalezas y abrazar sus vulnerabilidades”

4.2. OPINIONES SOBRE EL ALUMNADO EN LA ACTUALIDAD

Al preguntarles por la situación del alumnado en las etapas en las que imparten docencia se aprecia como son conscientes de que, en general y al relacionarnos con esos alumnos y alumnas, se nos olvida lo que significa esas etapas de infantil y adolescencia. Proponiendo la necesidad de conocerse a sí mismos para poder conocer a los demás.

En general, en todas las etapas educativas, el alumnado carece de capacidad de reflexión, de pensamiento crítico y de herramientas y habilidades para afrontar la vida y los posibles conflictos, y dificultad para gestionar las emociones.

“Considero que la reflexión, el fomento del espíritu crítico, así como la adquisición de herramientas para transformar los conflictos y alcanzar mayor consciencia sobre una misma son aspectos muy ausentes en todas las etapas, a pesar de ser fundamentales”

Hay diferencias según etapas educativas, por un lado, el profesorado de infantil tiene la sensación de que solamente es esta etapa educativa cuando el profesorado puede dedicarse a la educación emocional y en valores dejando más a un lado los aspectos curriculares y de contenido académico.

“Me parece fundamental aprender a conocernos para poder conocer a los demás, aprender a escucharnos, sentirnos, querernos... Es una etapa para cuidar lo que de verdad nos hace personas. Por suerte, todo lo curricular, los contenidos, quedan fuera y se está a disposición de la educación emocional y en valores. Pero tengo la sensación de que solo se establece esta relación en infantil”

En cuanto a la etapa de educación secundaria, consideran que el alumnado siente rechazo hacia los estudios y el profesorado en particular, y el centro educativo en general. Además, muchos presentan situaciones vitales que no están cubiertas como y dificultades para gestionar las emociones.

“Creo que en ESO el alumnado, mayoritariamente, siente rechazo hacia el centro educativo y el sistema de enseñanza/aprendizaje que se aplica. La configuración de nuestro sistema educativo provoca miedo, rabia y angustia en mucho de nuestro alumnado y esto genera un rechazo o un “querer salir de ahí” más que motivarles para aprender, aportar y crear”

En la formación profesional comentan, observan un alumnado con dificultades para gestionar las emociones, para trabajar en grupos, que se muestran desorientados profesionalmente y sin pensamiento crítico respecto a la sociedad y lo que en ella acontece y cómo acontece, pero también un alumnado más abierto y motivado. Aunque se trata de un alumnado que arrastra ciertos miedos o rechazos de sus etapas educativas anteriores y se muestran con muchos estereotipos.

“En la formación profesional observo a alumnado que tiene dificultades en cuanto a la gestión emocional, conflictos en los trabajos en grupo, desorientación en el ámbito profesional, con muchos estereotipos y dificultad en el pensamiento crítico respecto al sistema social dominante”

El perfil del alumnado con el que trabajan depende de la etapa educativa en la que se encuentren. En infantil suelen tener niños y niñas alegres, que quieren jugar y ser queridos.

“Entre tres y cinco años, por lo que son peques alegres, confiados y con una mirada limpia. Quieren jugar y ser queridos, como todos. Trabajo en un colegio “gueto”, por lo que el perfil de las familias es personas migrantes (empiezan a ser de segunda y tercera generación), con pocos recursos socioeconómicos, con mucho bagaje emocional en sus mochilas, fuerte arraigo religioso (la mayoría son musulmanas)”

El alumnado de formación profesional depende de la familia profesional en la que curse sus estudios. Pero en general, mucho de este alumnado tiene una historia escolar con dificultades, entornos familiares también con dificultades educativas y económicas, y presentan una autopercepción muy negativa. Muchos son inmigrantes

“Mi alumnado es de formación profesional de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. El perfil es sobre todo mujeres, que han tenido en sus vidas alguna situación o rol de cuidadoras o conflictos que les hacen ser más empáticas o sensibles a las personas más vulnerables en la sociedad (mayores, infancia, personas en situación de maltrato...)”

Dado el perfil de su alumnado consideran que este tipo de formaciones puede ayudares bastante pero que primero es necesario que cambie el profesorado, considerando que el cambio no debe empezar en el alumnado sino en el profesorado. Así, con la formación de profesorado los centros educativos también pueden transformarse de cara a su alumnado y, aunque no puedan cubrir sus necesidades vitales sí pueden ser un espacio seguro y acogedor.

“El centro educativo no puede abarcar la satisfacción de estas necesidades, pero puede ser un espacio de reparo, seguro y formativo para su vida adulta. Para ello las técnicas de teatro sistémico pueden ayudar a alcanzar estos objetivos”

“El vivenciar, aunque sea por un corto de tiempo, un rol diferente en una situación de conflicto o poder analizar a través de las compañeras el rol que suelo ocupar, ha generado en las alumnas una mirada empática y comprensiva. El análisis de los factores sociopolíticos que influyen en estas situaciones aporta una perspectiva crítica de la realidad”

4.3. *SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA*

Otras de las categorías de análisis es la satisfacción con la formación recibida. Para ello se les ha preguntado cuál era la técnica que más les había gustado, si recordaban en qué consistía y qué les aportaba dicha técnica. En términos generales, todas las dinámicas permiten conectar con aspectos emocionales, empatizar, y dialogar de forma comprensiva, gratificante y reconfortante.

Las técnicas que más les ha gustado son las siguientes:

- a) *Teatro foro*. Permite trabajar en gran grupo aspectos a detectar, parar, reformular. Además, permite empatizar con los diferentes roles en los que cada parte del conflicto se ve inmerso.
- b) *Playmobil*. Permite identificarse y poder reflexionar sobre conflictos o sobre cada uno se sitúa ante un conflicto.
- c) *La niña interior*. Ayuda a conectar con los miedos y aprendizajes desde la infancia hasta el momento actual.
- d) *Los animales de poder*. Ayuda a conectar, verbalizar y validar la energía con la que cada uno llega en esa sesión, a poderse cuidar y a valorar la diversidad.
- e) *Teatro imagen-foro*. Permite pasar a cuerpo lo que se quiere expresar respecto a un concepto o conflicto, además, permite observar y reflexionar sobre lo que significa dicho concepto o conflicto para cada persona y extraer detalles que están en el mundo subjetivo-interior y que de otras formas más racionalizadas no aparecerían.
- f) *Foto de persona de la familia*. Permite compartir lo que valoramos de esa persona de la familia que ha sido representativa para nosotros. Ayuda a valorar lo que llevamos de nuestro sistema familiar, ayuda a ver que todos tenemos seres queridos que ya no están pero que nos han dejado muchos dones o fortalezas.

Consideran que la experiencia con esta formación ha sido transformadora y maravillosa y que se llevan mucho más de lo que esperaban, por lo que es una formación que supera las expectativas que se tienen de la misma.

Les ha permitido conectar con su yo interno y repensar cómo son, por qué son así, y cómo quieren ser. Y, además, ponerlo en práctica con su alumnado.

“Ha sido una experiencia muy transformadora para mí. Sentí que algunas cosas habían cambiado en mí, que persisten dos años después, y sentía mayor poder interior. Además, he incorporado herramientas que me sirven profesionalmente y que el alumnado valora muy positivamente”

En algún caso, si bien la experiencia en general es muy satisfactoria, también manifiestan no llegar a entender o no estar de acuerdo con algunas dinámicas.

“Si le tengo que poner nota, sería un 10. No termina de ajustarse al aprendizaje de técnicas y estrategias para mediar en conflictos. Y la parte de relacionar el conflicto con mis ancestros, me cuesta verlo. También me pasa eso con los tipos de personalidades. Me chirría porque me suena esotérico y poco científico. Y alejado del día a día en el aula”

4.4. DIFICULTADES PARA INCORPORAR LO APRENDIDO EN SU TRABAJO

El profesorado considera que en la etapa de educación infantil no hay muchas dificultades ya que solo hay que escuchar y mirar, la capacidad de los niños y niñas para transmitir es impresionante. Así, el único límite sería uno mismo ya que la implicación emocional es muy elevada.

En otras etapas educativas consideran que cuesta un poco más, sobre todo por la responsabilidad que uno tiene a la hora de aplicar las técnicas aprendidas y la dificultad de plantear aspectos personales del alumnado, y porque normalmente las clases son magistrales y aplicar estas técnicas conlleva tiempo, implicación y organización.

“Me costó, porque me sentía frágil o insegura de poder abrir aspectos emocionales que pudieran dañar o que no pudiese sostener. Poco a poco he ido utilizando más dinámicas y todavía me falta por poder aplicar más. Me cuesta el quitar clases de estilo más tradicional, y voy poco a poco mezclando lo aprendido con sesiones más magistrales”

“Me he dado cuenta de que el alumnado no está acostumbrado a que se les pregunte por cosas más personales, y a la hora de hacerlo, aparte de sorprenderles y desubicarles un poco se encuentran con la barrera de no saber expresar con palabras lo que sienten u opinan”

Otras dificultades encontradas son los compañeros y compañeras de los centros educativos en los que trabajan, que no comparten o no entienden esta forma de docencia y las reticencias y problemas institucionales al no permitir cambiar horarios o permitir invertir en estas dinámicas.

“Si por temas de tiempos y programaciones y todo lo que se nos pide a las profesoras. Creo que sería perfecto para las tutorías, pero por ahora no soy tutora de ningún grupo”

Los aspectos que facilitan aplicar estas técnicas son la confianza del equipo de trabajo y los propios niños, en el caso de la etapa educativa infantil, en otras etapas que al alumnado le gusta este tipo de clases y cada vez lo valoran más positivamente. En concreto, en la educación secundaria y en la formación profesional los contenidos que se trabajan permiten y facilitan que se puedan aplicar muchas dinámicas aprendidas en esta formación. facilitan que pueda aplicar mucho de lo aprendido.

4.5. BENEFICIOS AL ALUMNADO Y A LA SOCIEDAD

Se considera que cada técnica aporta distintos beneficios al alumnado y a la sociedad.

Al alumnado, unas técnicas aportan otras perspectivas de la realidad, capacidad de análisis, perspectiva crítica y aprendizaje dialógico, otras técnicas conexión emocional, autoestima y calma, aumento de la empatía, comprensión, solidaridad.

“Herramientas para la integración de esta perspectiva crítica y una concepción de la salud, la enfermedad y la atención más holística y humana”

A la sociedad le permite una transformación social potente desde el respeto y el amor a la vez que ciudadanos más conscientes de sí mismos.

“Ayuda a la transformación social de una manera respetuosa y potente”
“Un cambio radical en la forma de estar presente en lo que estamos viviendo”

5. CONCLUSIONES

La principal conclusión que se refleja de los resultados obtenidos es el potencial del teatro sistémico como herramienta metodológica educativa haciendo posible y viable una transformación social en la medida que puede mejorar la situación de pobreza a la que se enfrenta mucho del alumnado que este profesorado tiene entre sus aulas y que presenta desmotivación, fracaso escolar, y riesgo de exclusión social.

Se muestra como es una herramienta muy adecuada para incluir en los planes de estudio de formación inicial del profesorado, es decir en la formación universitaria en el que este se encuentra inmerso en un aprendizaje teórico haciendo posible que también acceda a una formación práctica que, además, le puede servir en su futuro profesional como docentes.

Nos hemos encontrado un profesorado consciente, que quiere cambiar las cosas y que le preocupa la situación que viven sus alumnas y alumnos, pero que encuentra mucha dificultad para llegar a su corazón al tener que atender aulas con una elevada ratio, y tener cada vez más horas de atención lectiva y no disponer de tiempo para el acompañamiento más personal que le acercaría a poder ofrecer un espacio de apoyo para este perfil de alumnado.

Estamos ante un perfil de profesores y profesoras con motivación y vocación pedagógica, que realmente quieren formar parte de un proyecto que facilite la vida en los centros y ponerse al servicio de ello. Sin embargo, hace falta un trabajo muy intenso que facilite que estas personas dejen a un lado los estereotipos preconcebidos con respecto a los roles dentro de un conflicto, y ayudarles a comprender los engranajes que hay detrás de la violencia tanto para la persona que oprime como para la que recibe la opresión. En este sentido, se hace un trabajo de acompañamiento a este grupo de profesorado en la revisión propia de vida respecto a todo ello, para que puedan sanar también sus propias heridas y entonces acompañar sin proyectar o reflejar sus propios traumas en los posibles conflictos que se pueden dar en los centros educativos en los que trabajan con niños/as, adolescentes y jóvenes.

6. DISCUSIÓN

La formación en este tipo de talleres permite al profesorado conocer otras formas de trabajar con un alumnado que presenta desmotivación, fracaso escolar, y riesgo de exclusión, y apoyando así, tanto la promoción

positiva del alumnado como un aprendizaje más dinámico, motivador y experiencial. En definitiva, un docente con esta formación en Teatro Sistémico se convierte en un docente innovador, dinamizador y facilitador de contenidos, contribuyendo a su vez a su formación continua y crecimiento, alejándose del método de aprendizaje tradicional cada vez menos efectivo e integrador.

A su vez, conlleva una mejora para su alumnado, que se encuentra en una etapa de cambios, descubrimiento de aptitudes personales y profesionales (Muntaner et al., 2020) y en la que la educación sin duda puede mejorar tanto el desarrollo profesional como el entorno familiar y social en el se conforman nuevas y diferentes formas de relación (Mendoza, et al., 2004; Mejía & Ávila, 2009), y una mejora para la sociedad ya que el alumnado de hoy es el adulto del mañana, y como eduquemos a nuestros niños y niñas será como nos encontraremos la sociedad cuando éstos crezcan y serán los responsables de las tomas de decisiones personales y profesionales, repercutiendo así en su calidad de vida.

Incorporar en las aulas dinámicas teatrales con enfoque sistémico supone, tal y como hemos podido observar según la propia visión del profesorado que se ha formado en las mismas, una oportunidad de transformación, en el sentido de conseguir cambios a nivel macro, que abarcan todo el sistema educativo y que son estructurales no fenoménicos como la reforma o la novedad, y que van más allá de lo que supone una innovación en el aula que supone cambios pero a nivel micro ya que abarcan pocas unidades, aunque en esta caso sí son estructurales como la transformación.

Así, se propone una innovación en el aula, pero que implique cambios a nivel macro pasando a una transformación educativa y social, y eso se puede conseguir a través de estas dinámicas de teatro sistémico. Se pretende con ello evitar el fracaso escolar y el abandono temprano de la educación-formación, para reducir los elevados porcentajes de exclusión, de riesgo de pobreza y desempleo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L., & Martínez-González, R. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. doi:<http://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Baraúna, T. (2011). Pedagogía del oprimido para un teatro social creativo. *Novum*, 2(1), 43-54. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/45625/47069>
- BOE, núm 340. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 122868-122953.
- BOE, núm 78. (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

- Bogart, A. (2007). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable*. Alba.
- Brecht, B. (1975). El pequeño orgaño. Obtenido de <http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/07/El-peque%C3%B1o-orga%C3%B1on1.pdf>
- Calvo, A., Haya, I., & Ceballos, N. (2015). El Teatro foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 89-107. Obtenido de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8984>
- Eurostat. (2022). *Eurostat. Su clave para las estadísticas europeas*. Obtenido de <https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/key-findings>
- García, T., & De Vicente, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XX1*, 23(1), 437-458. doi:<https://doi.org/10.5944/educXX1.23347>
- González, S., García, M., Ruíz, F., & Muñoz, J. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43646>
- Instituto Nacional de estadística. (2021). *Instituto Nacional de Estadística*. Obtenido de www.ine.es
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Instituto Nacional de estadística*. Obtenido de https://www.ine.es/prensa/ecv_2021.pdf
- Isorna, M., Navia, C., & Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*(23), 161-177. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4563787>
- López, T. (2020). Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia. *Revista de Educación Social*(31). Obtenido de https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/10/tema_exp_israel_res_31.pdf
- Luque, E. (9 de julio de 2022). El teatro sistémico o cómo romper moldes desde el activismo social para empoderar a personas oprimidas. *Eldiario.es Castilla-La Mancha*.
- Mejía, A., & Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 485-513. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200007&lng=es&tlng=es
- Mendoza, R., Rubio, A., Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Martínez, A., & García, M. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la

- adolescencia. *Psicothema*, 16, 203-210. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716205>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela; una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 16(1), 4-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160047001>
- Muntaner, J., Pinya, C., & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*(24), 96-114. doi:<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Naciones Unidas. (2022). *Naciones Unidas*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Simón, N. (14 de abril de 2020). El teatro sistémico como herramienta de transformación social (Entrada de Blog). Obtenido de <https://repensandolasociedad.com/about/page/3/>

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Las dos autoras han participado de igual manera en la elaboración del artículo.

FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

La investigación que ha dado lugar al artículo no ha contado con financiación alguna.