

LA APLICACIÓN DEL TEATRO DEL OPRIMIDO EN EL AULA: UNA HERRAMIENTA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

THE APPLICATION OF THE THEATRE OF THE OPPRESSED IN THE CLASSROOM: A TOOL FOR INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION

A APLICAÇÃO DO TEATRO DO OPRIMIDO NA SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL

SARA RABAL TERRAES¹

 <https://orcid.org/0009-0008-0535-607X>

 s.rabalterraes@edu.gva.es

¹ Profesora de Enseñanza Secundaria de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana (España), en la especialidad de Filosofía y Valores Éticos. Actualmente ejerzo como docente en el instituto público IES Miralcamp, en Vila-real (Castellón).

RESUMEN

El presente artículo explora la aplicación del Teatro del Oprimido, una propuesta del escritor y dramaturgo Augusto Boal, basada en la pedagogía de Paulo Freire, en un aula de 1º de Bachillerato de un instituto de secundaria en la Comunidad Valenciana (España). El aula a la que va dirigido este taller presenta serios problemas de exclusión y racismo, lo que genera un ambiente hostil. El objetivo de esta investigación es comprobar si el Teatro del Oprimido puede llegar a ser una herramienta pedagógica efectiva para promover la inclusión, la empatía, la justicia social y la participación activa del alumnado, con el objetivo de transformarlos de espectadores pasivos en agentes activos en la resolución de conflictos. Este estudio subraya la importancia de la educación inclusiva y el encuentro entre culturas, para lograr así una educación intercultural.

Palabras clave:

Pedagogía del oprimido, teatro del oprimido, educación inclusiva, educación intercultural, problemas culturales.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 30/09/2024 **Fecha Aceptado:** 12/06/2025 **Fecha Publicado:** 30/06/2025

Rabal Terraes, S. (2025). *La aplicación del teatro del oprimido en el aula: una herramienta para una educación inclusiva e intercultural*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 7(1). ppt. 8-29



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ABSTRACT

This paper explores the application of the Theater of the Oppressed, a proposal by the writer and playwright Augusto Boal, based on the Paulo Freire's Pedagogy, in a 1st year Baccalaureate classroom from a secondary school in the Valencian Community (Spain). The classroom to which this workshop is directed presents serious problems of exclusion and racism, which generates a hostile environment. The objective of this research is to verify whether the Theater of the Oppressed can become an effective pedagogical tool to promote inclusion, empathy, social justice, and the active participation of students, with the aim of transforming them from passive spectators into active agents in the resolution of conflicts. This study highlights the importance of inclusive education and the encounter between cultures, to achieve intercultural education.

Keywords:

Pedagogy of the oppressed, theater of the oppressed, inclusive education, intercultural education, cultural problems

RESUMO

O presente artigo explora a aplicação do Teatro do Oprimido, uma proposta do escritor e dramaturgo Augusto Boal, baseada na pedagogia de Paulo Freire, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola secundária na Comunidade Valenciana (Espanha). A turma à qual se dirige este workshop apresenta sérios problemas de exclusão e racismo, o que gera um ambiente hostil. O objetivo desta pesquisa é verificar se o Teatro do Oprimido pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para promover a inclusão, a empatia, a justiça social e a participação ativa dos alunos, com o intuito de transformá-los de espectadores passivos em agentes ativos na resolução de conflitos. Este estudo destaca a importância da educação inclusiva e do encontro entre culturas, para assim alcançar uma educação intercultural.

Palavras chave:

Pedagogia do oprimido, teatro do oprimido, educação inclusiva, educação intercultural, problemas culturais.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural en las aulas se ha convertido en un reto clave para los sistemas educativos contemporáneos. La exclusión o el racismo que se da en algunos centros pueden afectar gravemente la convivencia y el aprendizaje en el aula. En este artículo, se analiza la aplicación del Teatro del Oprimido (a partir de ahora: TO), una metodología teatral basada en la pedagogía de Paulo Freire y desarrollada por Augusto Boal, como herramienta para fomentar la inclusión y la cohesión en una clase de 1º de Bachillerato de un instituto público en la Comunidad Valenciana, de España.

El estudio se llevó a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) situado en la ciudad costera de Calpe, provincia de Alicante, caracterizado por su diversidad cultural. El grupo de estudio, compuesto por 22 estudiantes de entre 16 y 17 años, refleja esta diversidad, con aproximadamente la mitad del alumnado de origen extranjero, principalmente de América Latina, Ucrania, Pakistán e Irak. A pesar de que todos los estudiantes comparten el castellano como lengua común, las observaciones iniciales y las encuestas realizadas indicaron la presencia de problemas graves relacionados con el racismo, la segregación y el abuso escolar. Además, entre los estudiantes predomina la tendencia a agruparse según su origen cultural, lo que ha generado conflictos y una falta de integración efectiva en el aula.

Los datos recogidos a través de encuestas revelaron que un 64,3% del alumnado reconoce la presencia de conflictos de índole racista, mientras que un 35,7% ha experimentado algún tipo de exclusión. Asimismo, un 50% del grupo vincula los casos de acoso escolar con el origen, las lenguas y las tradiciones de los estudiantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de una intervención pedagógica que promueva la inclusión y el respeto a la diversidad cultural.

En este contexto, el TO se ha seleccionado como una metodología educativa capaz de transformar la dinámica del aula, favoreciendo la participación activa del alumnado en la identificación y resolución de conflictos. El TO permite que los estudiantes reflexionen sobre las desigualdades sociales y culturales que viven en su entorno escolar, contribuyendo así a la construcción de un clima de respeto y apoyo mutuo. La intervención propuesta pretendió que el alumnado desarrollara empatía hacia sus compañeros, favoreciendo la comprensión de la diversidad cultural y reduciendo las actitudes racistas y xenófobas dentro del aula.

Este artículo se centra en analizar los aportes del TO como estrategia pedagógica para la promoción de la inclusión escolar. Las preguntas clave que guiaron esta

investigación fueron:

- ¿Cómo tratar la diversidad cultural a través del sistema educativo?
- ¿Qué aportes ofrece el TO para promover la inclusión dentro del aula?
- ¿Cómo contribuye esta metodología a abordar la exclusión y fomentar la cohesión en entornos educativos diversos?
- ¿Qué reflexiones y aprendizajes obtienen los estudiantes al participar en actividades de TO?

A partir de estas preguntas, se buscó entender en qué medida la participación en actividades de TO podía contribuir a que los estudiantes adquirieran una conciencia crítica sobre su entorno y desarrollaran actitudes inclusivas que mejoraran la convivencia en el aula.

PROBLEMATIZACIÓN

El grupo de 1º de Bachillerato está compuesto por alumnos y alumnas de 16 a 17 años con poca tolerancia al fracaso, que necesitan ser escuchados y que presentan un interés por las actividades dinámicas y creativas. Asimismo, uno de los aspectos más interesantes que presenta esta aula es su amplia diversidad cultural. No obstante, mediante la observación se ha detectado lo siguiente:

- La mitad del alumnado es de origen extranjero, con una mayor presencia de latinoamericanos, ucranianos y árabes. Aunque se han integrado en el centro y entienden el castellano, practican sus propias costumbres (por ejemplo, siguen sus propios calendarios de celebraciones religiosas como el Ramadán o usan vestimentas tradicionales de su región), a menudo se sienten aislados y tienden a relacionarse mayoritariamente con personas de su misma cultura.
- Por otro lado, el alumnado de la cultura predominante muestra un rechazo hacia los grupos minoritarios, observable a través de aislamientos, burlas, incomprensión y poca empatía.

La dinámica del aula revela una falta de cooperación y compañerismo, que se traduce en situaciones de exclusión hacia el alumnado extranjero. Esta exclusión no solo afecta la convivencia, sino que perpetúa un clima hostil y de deshumanización, donde las identidades de los estudiantes minoritarios no son reconocidas ni valoradas. La ausencia de interacción y comunicación entre los diferentes grupos culturales genera un multiculturalismo superficial, sin la profundidad necesaria para fomentar un entendimiento mutuo.

Con el objetivo de abordar estas problemáticas, se diseñó el taller de TO como

una intervención destinada a capacitar al alumnado para convertirse en “actores” activos frente a situaciones de injusticia y exclusión. Se buscó desarrollar una conciencia crítica que les permitiera reconocer y actuar ante las injusticias que observan en su entorno. Además, se pretendió mejorar el ambiente en el aula y fomentar el contacto intercultural, desafiando y eliminando, en la medida de lo posible, los estereotipos racistas que prevalecen.

MARCO TEÓRICO

En el contexto educativo contemporáneo, las nociones de inclusión y diversidad cultural se han vuelto fundamentales para promover una educación equitativa, en la que todos los estudiantes, sin importar su origen o capacidades, tengan acceso a un entorno de aprendizaje justo y enriquecedor. En este marco teórico, se exploran de manera integrada los conceptos de escuela inclusiva y educación intercultural como componentes inseparables en la construcción de un sistema educativo capaz de responder a las necesidades de una sociedad plural y diversa. Además, se retoman las ideas de Paulo Freire para profundizar en los desafíos de la educación actual, particularmente en la crítica a los sistemas educativos tradicionales y la propuesta de una pedagogía liberadora. Todo ello asentará las bases para comprender en profundidad los aportes del TO llevado al aula.

La educación inclusiva e intercultural

Vivimos en una sociedad democrática caracterizada por el pluralismo, lo cual se refleja también en las aulas. Como expone Pujolàs (2012), actualmente uno de los factores que condicionan la diversidad dentro de los centros educativos es el alumnado discriminado por factores culturales y de género. Además, los comportamientos de índole racista favorecen la “exclusión educativa” (Castel, 2004).

Los prejuicios, los estereotipos, las actitudes racistas y discriminatorias que se suelen dar en el centro construyen un concepto de “normalidad” (como una vara de medir, que beneficia a la cultura predominante), que es necesario tratar y replantear (Sapon-Shevin, 2013). La normalidad, que se presenta como una idea excluyente, según Sapon-Shevi (2013), busca la homogeneización y la normalización de los estudiantes para que se ajusten a un “alumno ideal”. Esta concepción de normalidad implica una visión hegemónica que silencia la diversidad y excluye a aquellos que no encajan en este modelo ideal. Este enfoque perpetúa relaciones desiguales de poder, justifica situaciones de injusticia y promueve la exclusión.

Para pasar de una escuela tradicional a una escuela inclusiva, es fundamental ampliar el concepto de normalidad o redefinirlo. La normalidad debe abarcar

la diversidad de capacidades, estilos de aprendizaje y experiencias de vida de todos los estudiantes. Por ello, hay que transformar las escuelas con ambiente escolar hostil, falta de profesorado bien formado en este ámbito, valores éticos como la tolerancia o el respeto, la falta de propuestas y soluciones ante la diversidad (puesto que las soluciones aportadas solo practican la evitación), un currículo obsoleto y una pedagogía poco flexible y no preocupada por llegar a todo el alumnado.

Por educación inclusiva se entiende un proceso continuo de mejora de los métodos de enseñanza para fomentar la participación y el desarrollo personal de todos los estudiantes (Ainscow *et al.*, 2006), con estrategias y pedagogías que promuevan la integración social y la igualdad de oportunidades. Ahora bien, ¿cómo pasar de una escuela tradicional a una escuela inclusiva, donde todo el alumnado se sienta integrado? Como expone Sapon-Shevi (2013), el cambio solo será posible con la modificación de ciertos factores (educación en valores, una mayor formación e implicación del profesorado, un currículo interactivo, sensible y bien diseñado, pedagogías activas, etc.), lo que Ainscow (2013), denominó "ecología de la equidad".

Ahora bien, la diversidad cultural no solo se observa en la sociedad, sino también dentro de las aulas, concretamente, en el aula de 1º de Bachillerato en la que se enfocó este estudio. La diversidad cultural dentro de un aula consiste en la multiplicidad de grupos que están unidos por ciertos aspectos (en el caso particular del estudio, el alumnado de 1º de Bachillerato comparte la participación de actividades y proyectos grupales, las experiencias escolares, el aprendizaje o las normas del centro), pero, a su vez, desean conservar un cierto grado de identidad y diferencia frente a otros (Jordán, 1997). Se trata de que haya, de una manera positiva, una convivencia basada en principios de igualdad, diferencia, respeto e inclusión.

Cuando se establece una relación entre las culturas, teniendo en cuenta las diferencias entre grupos y las aproximaciones que se puedan dar entre ellos (como la aceptación de valores, las normas de convivencia, los derechos humanos), se denomina interculturalidad. Este término, tal y como expone Sartori (2001), se refiere a la interacción y convivencia entre diferentes culturas en un marco de respeto, igualdad y reconocimiento mutuo. No se trata solo de la coexistencia de culturas, sino de un proceso dinámico en el que hay intercambio, diálogo y enriquecimiento mutuo sin que una cultura se imponga sobre otra. Esta dinámica social es contraria al multiculturalismo, que se limita a la coexistencia de culturas diversas sin fomentar la interacción ni la cooperación entre ellas (Arcas, 2004). El multiculturalismo, como afirma Sartori (2001) tiene un carácter estático, antipluralista y antiético, ya que fomenta la segregación y el aislamiento cultural. Esta visión puede llevar a una fragmentación social, donde los estudiantes se agrupan según su origen cultural sin desarrollar habilidades de convivencia y colaboración. Además, el multiculturalismo puede reforzar

estereotipos y prejuicios, como se observa en el aula de 1º de Bachillerato, ya que la falta de interacción impide que los estudiantes conozcan y valoren las diferencias culturales de manera constructiva. Esto no solo limita el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también puede generar tensiones y conflictos dentro del aula, dificultando la creación de un ambiente educativo inclusivo y armonioso.

En conclusión, la educación actual debe preparar a las personas para el mundo laboral y ser ciudadanos plenos y responsables en una sociedad cada vez más compleja e interconectada. Este desarrollo permite que las escuelas sean centros inclusivos que fomenten el aprendizaje entre estudiantes, el intercambio de experiencias y la cooperación social. Además, en el aula de 1º de Bachillerato, lograr el desarrollo de estos valores conseguirá un ambiente verdaderamente intercultural.

La pedagogía de Paulo Freire

Paulo Freire, destacado pedagogo brasileño, propuso una nueva visión de la educación orientada a la inclusión y la transformación social. Su enfoque busca superar las barreras de la educación tradicional, que se centra en la competitividad y la acumulación de conocimientos, lo que denominó *educación bancaria*. En su lugar, Freire promueve una educación inclusiva e intercultural, que fomente la reflexión crítica y el entendimiento del otro, como señala Zembylas (2020), conceptos esenciales en las "pedagogías de la acogida", las cuales valoran la diversidad cultural y promueven la hospitalidad en el aula.

Paulo Freire desarrolla en su obra el concepto central de "humanización", que es el eje de su *Pedagogía del oprimido*. En diferentes contextos del mundo, existe una estructura basada en la jerarquía opresores-oprimidos, que se manifiesta en situaciones históricas y sociales concretas que promueven la deshumanización. El autor entiende que la deshumanización se da cuando los opresores ejercen actos de violencia, situaciones de abusos, injusticias, opresiones, violencia, etc., que impiden que los oprimidos ejerzan su libertad, obtengan justicia y se desarrollen plenamente. La humanización, por tanto, implica que los seres humanos se perciban a sí mismos como "seres inconclusos y en permanente búsqueda", conscientes de su propia existencia y de la de los demás.

En esta dialéctica, Freire identifica dos roles: opresores y oprimidos. Los opresores son aquellos que abusan de su poder y autoridad, imponiendo su visión del mundo y conocimientos de manera unidireccional. Por otro lado, los oprimidos son individuos a quienes se les han negado los derechos, son excluidos y marginados, lo que les impide desarrollar plenamente su personalidad y alcanzar su potencial. Los opresores son quienes practican la deshumanización hacia los oprimidos, y aunque parece que solo los oprimidos la sufren, Freire argumenta que los opresores también se deshumanizan a través de sus actos de violencia y opresión, por lo que la lucha por cambiar esta estructura deshumanizadora no

es solo responsabilidad de los oprimidos; es necesaria una transformación total de la estructura social.

La pedagogía del oprimido busca empoderar a los oprimidos, ayudándoles a tomar conciencia de su situación y a pasar de una "conciencia servil" (al servicio y beneficio de los opresores) a una "conciencia para sí" (conciencia crítica, reflexiva, libre). Este enfoque educativo también busca que los opresores reconozcan su participación en el sistema deshumanizador. El objetivo es la humanización, que implica una transformación radical del orden social, eliminando la dicotomía entre opresores y oprimidos (ya que este orden no es algo fijo o estático) y promoviendo una nueva conciencia en todos los individuos.

En términos de dialéctica, Freire describe tres etapas en la liberación de los oprimidos:

1. *Tesis*. Los oprimidos están inmersos en un sistema que condiciona y estructura su pensamiento, impidiéndoles ser conscientes de su opresión. Freire señala que los oprimidos tienen un carácter dual e inauténtico: desean liberarse, pero están frustrados y con una conciencia alienada, lo que les lleva a seguir sirviendo al opresor. Esta inmersión en la estructura (ideología, según Marx) les impide darse cuenta de su situación. Además, existe un miedo a la libertad y a la rebelión, ya que toda elección implica angustia, miedo y un desafío a las normas establecidas, lo que hace que la situación sea cómoda y adaptada para los oprimidos dentro del engranaje social.
2. *Antítesis*. Comienza un segundo momento. Los oprimidos comienzan a tomar conciencia de su falta de libertad y autenticidad bajo el orden social existente y comienzan a percibirse como una conciencia opresora.
3. *Síntesis*. La liberación se compara con un parto doloroso, donde se enfrenta toda la estructura opresora, naciendo un nuevo individuo libre de las categorías de opresores y oprimidos. Freire alude a Hegel y Marx al remarcar que solo se superará la contradicción en la que se encuentra el sujeto cuando se reconozcan como oprimidos y este hecho los comprometa a una lucha por liberarse, entendiendo "liberarse" como derribar las estructuras de dominación que configuran la sociedad.

Freire sostiene que tanto los oprimidos como los opresores deben cambiar. Los oprimidos inician la lucha y, a través de su proceso de humanización, enseñan a los opresores a desarrollar empatía y solidaridad. Esta transformación de la realidad opresora es una tarea histórica conjunta para alcanzar la libertad. Los oprimidos provocan a los opresores al volverse conscientes de su situación y al recuperar su humanidad, dejando atrás todas las formas de opresión. El autor argumenta que la lucha solo tiene sentido cuando los oprimidos, en su búsqueda por recuperar su humanidad, no se convierten en opresores, sino que

transforman la sociedad. La pedagogía liberadora de Freire incita a los oprimidos a reconocerse como seres con conciencia y a iniciar la lucha por la libertad. Esta pedagogía no se limita a la asimilación de conocimientos, sino que promueve la observación y la reflexión crítica.

Sin embargo, ¿qué relación guarda la estructura opresores-oprimidos con el sistema educativo? En este sistema, Freire distingue dos figuras principales: los "opresores", quienes ejercen el poder y actúan como educadores, y los "oprimidos", que reciben pasivamente el conocimiento depositado por los primeros, quedando relegados a la pasividad, denominados "educandos". En este sistema educativo, el educador se posiciona como el sujeto narrador y los educandos como meros receptores de contenidos, a los que Freire denomina "depositarios" (Freire, 2023), ya que se deposita en ellos el saber del docente.

Según Freire, esta forma de educación, centrada en la narración unidireccional y descontextualizada, tiene como objetivo primordial llenar a los educandos con conocimientos, relegando su participación, creatividad y su capacidad de reflexión crítica: "Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (Freire, 2023, p. 76).

Para Freire, el proceso educativo liderado por el educador se caracteriza predominantemente por la narración, "saber de experiencia narrada" (Freire, 2023). No obstante, esta forma de educar omite el contexto y la experiencia individual del educando, concentrándose en una meta básica de acumulación de información: cuanta más información se imparta, mejor. Esta educación percibe al educando como un recipiente vacío que simplemente recibe y almacena conocimientos de manera pasiva, limitándose a memorizar y repetir, sin lograr una comprensión significativa y una experiencia de aprendizaje auténtica, un "saber de experiencia realizada". Por su parte, los educadores actúan como los "sabios" que perpetúan un sistema de deshumanización al depositar conocimientos que controlan y que mantienen el orden establecido. Esta dicotomía revela una brecha significativa y estática entre ambos roles, donde el sistema educativo no fomenta una igualdad de aprendizaje ni un desarrollo conjunto, manteniendo una distancia que perpetúa la desigualdad y la falta de empoderamiento en el proceso educativo.

Freire sostiene que, al perpetuar la deshumanización, estas estructuras debilitan la conciencia crítica esencial para el ser humano. Su propósito es fomentar una conciencia que no esté al servicio del educador, que no sea la de "seres-para-otros", sino que esté orientada hacia sí misma y, al mismo tiempo, que reconozca a los otros como sujetos activos, capaces de conciencia y compañeros de diálogo y lucha.

Para el autor brasileño, el ser humano *no está* simplemente en el mundo, como

si fuese un mero espectador, el individuo está con el mundo y con los otros. No obstante, la educación bancaria no permite esa interacción propia del individuo persona-mundo, ya que controla el pensamiento y la acción, promueve la domesticación y no fomenta el despertar de la conciencia (la toma de conciencia que implica que la persona es consciente de sí, de su entorno, de los otros), sino que se reduce el aprendizaje a la mera adquisición de información sin explorar ni cuestionar la realidad circundante. Esto genera una dicotomía entre el ser humano y el mundo, donde los educandos se convierten en espectadores pasivos (teoría que conectará con el TO de A. Boal) de su entorno, sin participar activamente en la transformación de su realidad.

Según Freire, los estudiantes se encuentran "sumergidos" o "inmersos" en un sistema injusto que los perjudica, al servicio de ese sistema y de sus opresores. El objetivo educativo debe orientarse hacia la transición del "ser-para-otros" al "ser-para-sí", un concepto utilizado en filosofías existencialistas como la de J.P. Sartre. Este término alude a la condición ontológica en la que el individuo es consciente de su propia existencia, asume responsabilidad por sus elecciones, ejerce su libertad y define su esencia personal. En otras palabras, los estudiantes deben emanciparse de estar al servicio de los educadores, quienes perpetúan las estructuras de poder, para desarrollar una conciencia auténtica y comprometida tanto con la transformación personal como social.

Como exponen Baraúna y Motos (2009), se trata de una educación *conscientizadora*, en la medida en que, además de conocer la realidad, puede transformarla. La educación no solo aporta un conocimiento sobre cómo es el mundo, sino que debe impulsar al individuo en su realidad (oprimido) para cambiarla, destacando su función práctica. Potenciar todas estas actitudes forma parte de las pedagogías radicales que son necesarias para criticar la realidad injusta y excluyente y promover la emancipación, la democracia y la justicia social eliminando la visión de educación bancaria, tal y como exponía Freire (2009).

La concepción bancaria de la educación no reconoce a los individuos como "sujetos históricos", es decir, como personas inmersas en un contexto, una realidad y un mundo interrelacionados. Según pensadores como Sartre (2021) y Ortega (2022), nosotros estamos "proyectados hacia el futuro", vivimos nuestras vidas como proyectos activos. Por lo tanto, la educación no debe limitarse a la mera adquisición de conocimientos, sino que debe servir para orientar a los estudiantes hacia un futuro significativo y contextualizado.

Para Freire y otros pensadores como Levinas (2006), la educación verdadera implica adquirir conocimientos que estén conectados con la realidad del educando y que promuevan la comunión con los demás, ya que serán los otros quienes configuran la propia existencia. Ahora bien, tal y como señala el autor brasileño, la mejor forma de cambiar la educación será por medio del diálogo:

"El que educa, en tanto que educa, siempre será a través del diálogo hacia el educando y quien al ser educando también educa" (Freire, 2023, p. 90).

En conclusión, la educación debe ser consciente de la importancia de la praxis y la conexión del individuo con su contexto, contrario a la educación bancaria que aliena a los sujetos y los desvincula de su realidad. La educación problematizadora fomenta un esfuerzo constante donde los individuos se perciben críticamente en su situación existencial y en relación con su entorno. La educación debe ser aquel instrumento que cultive una conciencia crítica en los estudiantes, transformándolos de simples receptáculos vacíos de conocimiento a personas con criterio, curiosidad y pensamiento propio. Esta transformación educativa no solo busca que el aprendizaje sea significativo y contextualizado, sino que también aspire a una conexión profunda con el entorno y el mundo actual en el que viven los educandos.

Los aportes del Teatro del Oprimido

El teatro es una herramienta poderosa para la reflexión crítica y el desarrollo de la identidad humana, como han defendido filósofos como Aristóteles o Sartre. En el ámbito educativo, el TO de Augusto Boal se presenta como un recurso eficaz para promover la inclusión y la interculturalidad, al fomentar la participación activa de los estudiantes y el pensamiento crítico, permitiendo enfrentar conflictos y enriquecer la experiencia educativa.

El TO: una propuesta para la lucha contra la desigualdad

El TO fue desarrollado a finales de los años 50 por Augusto Boal, en un contexto social y político marcado por la represión y la desigualdad, como una herramienta de concienciación y transformación social. Nacido de la fusión entre la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y el Teatro Popular, el TO tiene como objetivo principal provocar una reflexión crítica en los espectadores, promoviendo soluciones colectivas frente a las injusticias sociales y políticas. Inspirado por las ideas de Marx y Engels, Boal plantea una visión de la sociedad dividida entre opresores y oprimidos, y busca empoderar a los sectores marginalizados para que tomen un rol activo en su propio proceso de liberación.

Uno de los aspectos más innovadores del TO es el concepto de "espect-actor", en el que el espectador deja de ser un observador pasivo para convertirse en protagonista de la acción dramática. A través de técnicas como el teatro foro, el teatro invisible y el teatro legislativo, Boal invita a los participantes a intervenir en las representaciones teatrales, contribuyendo con sus ideas y perspectivas para modificar la realidad presentada en escena. Esta metodología, detallada en obras como Juegos para actores y no actores y 200 ejercicios y juegos para el actor y no actor con ganas de decir algo a través del teatro, democratiza el teatro al hacerlo accesible y participativo para todos.

Al igual que Freire, Boal utiliza el teatro como una herramienta de alfabetización

social, ayudando a los individuos a comprender su propia situación y la de los demás, fomentando el autoconocimiento y la reflexión sobre la realidad. En este sentido, el TO se convierte en un medio para movilizar al pueblo hacia la libertad, la justicia social y la transformación de las estructuras de poder opresivas. Esta metodología ha sido ampliamente utilizada en contextos educativos y comunitarios, donde se presenta como una poderosa herramienta de cambio y empoderamiento social.

Estructura y práctica del TO

El TO, desarrollado por Augusto Boal, es una metodología teatral y pedagógica que busca empoderar a los participantes para que dejen de ser meros espectadores y se conviertan en protagonistas activos de su realidad. En el aula de 1º de Bachillerato, el TO se ha aplicado mediante una pregunta clave: "¿Y tú, qué eres: actor o espectador?", invitando al alumnado a tomar conciencia de su rol en el mundo, alejándose de la educación tradicional pasiva, conocida como educación bancaria. El objetivo es que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, analizando los conflictos presentes en su entorno (escuela, hogar, sociedad) y planteando alternativas de cambio.

A través de juegos y dinámicas teatrales, el TO fomenta la reflexión sobre problemáticas sociales y políticas, como la desigualdad o la exclusión cultural. Este enfoque práctico facilita la creación de representaciones teatrales donde los conflictos son expuestos y debatidos por el alumnado. La práctica del TO en el aula destaca por ser un proceso participativo, donde los estudiantes no solo representan los problemas, sino que también proponen soluciones a través de la improvisación y el debate. Esta metodología, tal y como destaca Hernando (2016), promueve el desarrollo de habilidades críticas y prácticas, preparándolos para resolver conflictos de manera constructiva y activa.

Boal estructura su enfoque teatral en cuatro etapas clave. Las primeras dos se centran en el conocimiento y expresión corporal, invitando a los participantes a descubrir sus capacidades físicas y comunicativas. A través de dinámicas como "Sentir todo lo que se toca" o "Escuchar todo lo que se oye", los estudiantes aprenden a expresarse y conectarse con los demás de manera más profunda. Esto los prepara para las dos últimas etapas: el teatro como lenguaje y como discurso. En estas fases, el alumnado utiliza el teatro para representar situaciones de injusticia social, y a través de técnicas como el teatro foro o el teatro imagen, intervienen activamente en la acción dramática, proponiendo soluciones para los conflictos planteados.

Un elemento clave en la práctica del TO es la figura del "curinga", quien actúa como guía y facilitador durante el proceso teatral. El curinga no solo ayuda a estructurar las escenas y coordinar la participación activa del alumnado, sino que también interviene cuando es necesario para fomentar el debate crítico y asegurar que las "reglas de oro" –principios de respeto, escucha activa y

empatía— se cumplan. Su papel es vital para mantener el equilibrio entre la creatividad de los estudiantes y el objetivo pedagógico del TO: convertir el aula en un espacio donde se exploren y cuestionen las estructuras de poder y opresión, promoviendo el diálogo y la reflexión. De esta manera, el curinga facilita que las intervenciones teatrales no solo sean actuaciones, sino oportunidades reales de aprendizaje y transformación social.

Además, las “reglas de oro” son esenciales para el éxito del TO, ya que promueven un ambiente de respeto y participación activa, facilitando la alternancia entre los roles de espectador y actor. Estas normas enfatizan la importancia de la escucha, la empatía y el respeto mutuo, permitiendo a los participantes explorar múltiples soluciones a los conflictos representados. Una dinámica clave en este proceso es la técnica del “stop”, donde los “espect-actores” pueden interrumpir la acción con un “¡Stop!” y sustituir a un personaje para proponer nuevas direcciones en la escena. Esta intervención no solo fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también estimula el diálogo sobre cómo abordar las situaciones de opresión, enriqueciendo la reflexión colectiva y el aprendizaje en el aula.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en una metodología cualitativa centrada en las actitudes, comportamientos y opiniones del aula durante tres periodos: antes, durante y después del taller. Para complementar el análisis, se utilizaron herramientas cuantitativas como encuestas y cuestionarios, que proporcionaron datos sobre la implicación y percepción del ambiente en el aula. La investigación se inspiró en la Investigación-Acción Participativa (IAP), que involucra a todos los participantes en el proceso de investigación, promoviendo la transformación social a través del aprendizaje y la reflexión colectiva.

La IAP se basa en la idea de que el conocimiento no es solo un objeto de estudio, sino una herramienta de cambio. En este contexto, el alumnado no es un sujeto pasivo de análisis, sino un actor clave en la construcción del conocimiento. La elección de esta metodología responde a la necesidad de generar un impacto real en la convivencia del aula y fomentar la conciencia crítica en el alumnado, siguiendo la pedagogía de Freire y la metodología teatral de Boal.

Esta metodología se desarrolló en tres fases diferenciadas:

1. Fase de problematización. Se identificaron y analizaron las situaciones problemáticas en el aula a través de observaciones y encuestas online, permitiendo a los estudiantes expresar anónimamente sus opiniones sobre el clima de clase y los conflictos. Se utilizaron registros de observación del

docente y un cuestionario estructurado, adaptado de Muguirra (2023), para recabar información cuantitativa sobre la percepción del alumnado.

2. Fase de planificación e intervención pedagógica. Basada en los hallazgos de la fase anterior, se diseñó el taller titulado "¿Y tú qué eres: actor o espectador?", con 11 sesiones que incluyeron dinámicas teatrales y la representación de una obra creada por el alumnado. En esta fase se emplearon diversas rúbricas para evaluar la participación y actitud del alumnado en las dinámicas y en el debate, así como el uso de un cuaderno de aprendizaje donde los estudiantes reflexionaron sobre su aprendizaje y experiencias.
3. Fase de análisis de la información. Se llevó a cabo un análisis de los datos recogidos mediante observaciones, encuestas y los cuadernos de aprendizaje del alumnado. En esta fase, se compararon los resultados de una encuesta inicial y una final para medir cambios en percepciones, actitudes y habilidades adquiridas para abordar injusticias. El análisis se complementó con un diario de campo del docente, que documentó la participación e interacciones en cada sesión, y se aplicaron técnicas de triangulación para obtener una visión más completa del impacto del taller.

En cuanto al proceso de análisis de datos, se empleó una combinación de análisis de contenido y análisis comparativo. Se revisaron las transcripciones de las reflexiones del alumnado, los registros del docente y los resultados de las encuestas, categorizando la información en función de los objetivos del estudio. Esta triangulación permitió validar los hallazgos y obtener una visión más completa sobre la evolución de la dinámica del aula.

En todo el proceso, el docente actuó como "curinga" (Santcum, 2009) facilitando el proceso y permitiendo que los estudiantes fueran protagonistas de su aprendizaje, alejándose del enfoque tradicional. Esta metodología proporciona un marco valioso para entender y mejorar la convivencia en el aula, destacando la importancia de la acción colectiva y el diálogo en la transformación social.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

Esta investigación se ha llevado a cabo en la asignatura de Filosofía, en el bloque "Ética, política y estética", conforme a la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, así como al Decreto 108/2022, de 5 de agosto por el que establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana. El taller se ha compuesto de once sesiones, de cincuenta y cinco minutos cada sesión. En la elaboración de las actividades y dinámicas se tuvieron en cuenta la realización de actividades iniciales, actividades de desarrollo y actividades finales.

En la siguiente tabla se pueden observar la temporalización y las actividades establecidas para cada sesión:

Tabla 1
Tabla de la temporalización del taller

| Sesión | Actividades de enseñanza-aprendizaje |
|--------|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad inicial. Visualización de diversos elementos artísticos (pintura, publicidad, redes sociales y música) que representen actitudes racistas, xenófobas de exclusión dentro y fuera del aula, así como nuestro papel ante ellas. - Actividad de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión escrita individual sobre lo que acaban de ver. - Puesta en común de lo reflexionado individualmente. - Píldora de conocimiento: breve historia del Teatro del Oprimido y objetivos del programa. - Explicación de la dinámica y el producto final a través de ejemplos. - Actividad final de sesión. Puesta en común de los conflictos surgidos en el aula a lo largo de las etapas educativas del alumnado como primaria y secundaria, que se colocarán en un mural para recordar las actitudes que hay que derrotar. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad inicial. Repaso de los objetivos que se quieren conseguir. |
| 3 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentir todo lo que se toca. Se trabajará el contacto físico y el movimiento corporal. El objetivo es promover la confianza y la cohesión social. |
| 4 | <ol style="list-style-type: none"> 2. Escuchar todo lo que se oye. Está relacionado con la escucha directa, el ritmo y la musicalidad. Se trabajan la voz, la música y la danza. 3. Ver todo lo que se mira. Esta modalidad está relacionada con la vista, con el objetivo de reconocer y obtener información de las distintas personas u objetos. 4. Activar los distintos sentidos. Esta modalidad se divide en dos: por un lado, cuando se les priva de la vista, activando el resto de sentidos; posteriormente, recuperando la vista y trabajando conjuntamente. 5. La memoria de los sentidos. Los ejercicios de esta categoría están destinados a reforzar la memoria, estimular la imaginación y potenciar la creatividad. <ul style="list-style-type: none"> - Actividad final de sesión. Se brindará al alumnado tiempo para que complete en su "Cuaderno de aprendizaje" (Guerrero, 2020) aquello que ha adquirido durante la sesión. |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad inicial. Lectura en clase de una noticia de actualidad relacionada con las figuras de oprimidos tanto dentro como fuera del aula. Breve reflexión grupal sobre ello. |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad desarrollo <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de los grupos heterogéneos. - Píldora de conocimiento: estructura de una escena teatral y pautas. - Investigación individual y conjunta sobre las situaciones de injusticia. - Actividad final de la sesión. Breve disertación en el "Cuaderno de aprendizaje" sobre la situación escogida. |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad inicial. Puesta en común sobre la temática de las diferentes escenas que se van a representar. |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad desarrollo <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del guion con el acompañamiento del docente. - Actividad final de la sesión. Breve disertación en el "Cuaderno de aprendizaje" sobre la situación elaborada. |

- 9
10
- **Actividad inicial.** Explicación de las "Reglas de oro"
 - **Actividad desarrollo**
 - Representación de la obra que han escrito cada uno de los grupos establecidos.
 - Sustitución de roles en la pieza anti-modelo.
 - **Actividad final.** Breve disertación en el "Cuaderno de aprendizaje" sobre las situaciones vistas.
- 11
- **Actividad inicial.** El curinga iniciará la sesión con preguntas abiertas como: ¿qué os ha parecido la dinámica? ¿Creéis que os ha hecho ver las cosas desde otra perspectiva? ¿Creéis que estáis más capacitados para actuar delante de una injusticia? ¿Quién creéis que es el oprimido y el opresor? ¿Por qué actúan así? ¿Habéis encontrado familiar alguna de estas situaciones?
 - **Actividad desarrollo**
 - Se intercambian opiniones con respeto y empatía.
 - Se reflexiona sobre la situación en el aula y se buscan.
 - **Actividad final.** Evaluación de la dinámica y el docente. Autoevaluación.

El diseño de las dinámicas y actividades se realizó con la intención no solo de que el alumnado reflexionara sobre las situaciones de exclusión, sino que, siguiendo a Hernando (2016), pudiera llegar a plantear preguntas más amplias, como: ¿qué contribución puedo hacer yo? Y más aún, ¿cómo puede este taller estar presente en mi día a día?

RESULTADOS

Respecto a los resultados, al inicio del taller la idea de una clase diferente a las tradicionales les resultó emocionante. Sin embargo, durante la primera sesión, la reacción fue mixta. Algún alumno se sintió incómodo ante la idea de compartir en voz alta. "Me da mucha vergüenza hablar delante de mis compañeros" (Cuaderno 5), escribió, reflejando el sentimiento de muchos.

La participación inicial fue limitada, con algunas interrupciones y una notable reticencia a compartir en público. Sin embargo, a medida que avanzamos, muchos encontraron mayor comodidad al expresarse de forma escrita en sus cuadernos. "No me gusta dar mi opinión delante de todos, pero no me siento cómodo en clase" (Cuaderno 17) resonó en varios testimonios. Esto me llevó a reflexionar sobre el hecho de que el miedo a ser juzgados podía estar inhibiendo sus voces.

Uno de los principales objetivos del taller era promover el encuentro entre culturas y reducir los prejuicios dentro del aula. Para ello, se rompieron los grupos de amigos y formaron equipos heterogéneos. Esto generó un primer impacto positivo: "Nunca había hablado con Tamara, pero me cae bien" (Cuaderno 10). Este simple comentario refleja un cambio en la dinámica social del aula, donde la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes se convirtió en una

experiencia enriquecedora.

No obstante, no todos se involucraron plenamente. Algunos mostraron falta de interés, lo que nos llevó a cuestionar cómo construir un ambiente de compromiso colectivo. A medida que trabajaron en los guiones de las representaciones, fueron abordando temas de injusticia social, sobre todo vividas o vistas dentro del aula. Asimismo, se establecieron las “Reglas de oro” que ayudaron a crear un entorno seguro para el debate, y aunque inicialmente había resistencia, se convirtió en un espacio de confianza: “He dicho por primera vez cómo me sentía delante del grupo, me ha gustado mucho ver cómo solo me escuchaban” (Cuaderno 8).

Las representaciones revelaron una capacidad para identificar dinámicas opresivas, aunque también surgieron tensiones sobre qué temas abordar. “Hemos tenido problemas a la hora de elegir qué historia hacer” (Cuaderno 12) es un testimonio de las diferentes sensibilidades que enfrentaron al trabajar en grupo. No obstante, en la siguiente tabla se puede observar qué temáticas abordaron:

Tabla 2
Grupos y representaciones realizadas en el aula

| Grupos | Representaciones |
|---------|--|
| Grupo 1 | Un alumno de origen indio padece acoso de sus compañeros cuando van a cenar al restaurante indio y descubren que el compañero trabaja ayudando a sus padres. |
| Grupo 2 | Un docente le niega la asistencia a clase a una alumna que usa diariamente el hiyab. |
| Grupo 3 | Acusan a una persona de etnia gitana de robar un móvil, cuando esta persona solo se lo había encontrado y procedía a devolverlo. |
| Grupo 4 | Un alumno con altas capacidades responde correctamente las preguntas del profesor y el resto de compañeros se burla de su cultura asiática. |

El hecho de que las representaciones se centraran en conflictos relacionados con el racismo, la exclusión y los estereotipos culturales evidencia que el alumnado reconoció estas problemáticas dentro de su entorno. Al dramatizar estas situaciones, se permitió una vivencia empática con la realidad de compañeros que enfrentan discriminación en el aula.

En la segunda ronda de representaciones del taller, donde los estudiantes debían sustituir a los actores para reconducir las escenas, se notó una mayor

incomodidad. A pesar de que el docente tuvo que motivar a los alumnos a participar, muchos sentían que la improvisación y el miedo a hacer el ridículo les impedían actuar. Sin embargo, gradualmente comenzaron a sustituir a sus compañeros, aunque en muchas escenas solo se realizó una sustitución.

Resoluciones de las escenas:

1. Grupo 1. Dos compañeros del grupo opresor reconocen la incomodidad de la situación y animan a frenar la exclusión.
2. Grupo 2. Tres estudiantes exigen que una compañera asista a clase, amenazando con irse si no se logra una solución conjunta.
3. Grupo 3. Testigos en la calle defienden a una persona de etnia gitana y dialogan con sus acusadores para visibilizar la discriminación.
4. Grupo 4. El docente interviene, detiene las bromas y propone a los opresores formar un grupo de refuerzo.

A través de estas representaciones, el alumnado destacó la importancia del diálogo para empatizar con las experiencias ajenas. Muchos optaron por asumir el papel del opresor o incorporar a un tercer personaje –un testigo– que rompió con la pasividad y actuó en pro de la justicia. Los estudiantes reflexionaron que el cambio en estas situaciones no proviene del uso del poder, sino de provocar un cambio de actitud en quienes observan, ya que ellos son quienes pueden realmente intervenir. Comentarios como “uno de mis grupos pidió ser una persona que pasaba por allí y logró que el oprimido dejase de serlo” (Cuaderno 8) y “nuestra escena se resolvió porque la gente actuó” (Cuaderno 15) reflejan esta comprensión.

El taller generó una mayor conciencia sobre la discriminación y los estereotipos culturales, lo que se reflejó en la encuesta final, donde el 70% del alumnado afirmó que la actividad mejoró la cohesión en el aula. Aunque los cambios en actitudes no fueron inmediatos ni generalizados, sí se observó una mayor disposición a interactuar con compañeros de diferentes orígenes.

Los cuadernos de aprendizaje muestran que algunos estudiantes reconocieron prejuicios previos y reflexionaron sobre ellos. Un comentario destacado fue: “Nunca había pensado en cómo se sienten mis compañeros cuando les hacemos bromas sobre su país” (Cuaderno 13). Otro estudiante escribió: “Al final del taller, entendí que la exclusión no siempre es directa, a veces simplemente ignoramos a ciertas personas y eso también es malo” (Cuaderno 6). No obstante, algunos estudiantes mantuvieron posturas más resistentes al cambio, evidenciado en frases como: “Yo no discrimino a nadie, pero la gente es diferente y no siempre se puede mezclar” (Cuaderno 20). Esto indica que, aunque el taller promovió el

diálogo y la reflexión, los estereotipos no desaparecen de inmediato y requieren un seguimiento más prolongado.

De este modo, la interacción obligada entre culturas y el trabajo en proyectos comunes permitieron reducir la segregación inicial en el aula. Aunque persisten desafíos, el hecho de que el alumnado haya identificado y debatido sobre estos conflictos demuestra un avance significativo en su percepción sobre la interculturalidad.

CONCLUSIONES

La implementación del Teatro del Oprimido (TO) en el aula ha enfrentado diversos desafíos, como la falta de participación y compromiso inicial de algunos estudiantes. Este problema se reflejó en una gestión del aula más compleja y en una menor implicación individual en las primeras sesiones. La ausencia de un trabajo previo en grupos heterogéneos y la falta de definición clara de roles y objetivos contribuyeron a la desorganización y a una menor cooperación efectiva. Asimismo, la competitividad entre grupos generó tensiones que obstaculizaron el trabajo colaborativo, especialmente durante las representaciones teatrales. No obstante, con el avance del taller, la participación y el compromiso del alumnado aumentaron progresivamente, lo que permitió una mayor implicación en las actividades y una reflexión más profunda sobre las situaciones de exclusión y discriminación abordadas.

Uno de los aspectos clave para evaluar el impacto del taller fue la encuesta online aplicada al inicio y al final del proceso, la cual permitió analizar cambios en la percepción del alumnado sobre la convivencia en el aula. Al inicio, los resultados reflejaban una marcada segregación entre grupos culturales y la presencia de estereotipos que afectaban la interacción entre compañeros. En la encuesta final, se observó una mayor apertura al diálogo y un incremento en la percepción del aula como un espacio más inclusivo. Un 70% del alumnado afirmó que la experiencia había mejorado la cohesión en clase, aunque los cambios en actitudes fueron graduales y no homogéneos. A pesar de este avance, algunos estudiantes manifestaron que el impacto fue limitado y que la transformación en las dinámicas grupales requiere un trabajo más sostenido en el tiempo. Estos resultados evidencian la necesidad de continuar con iniciativas similares de manera periódica.

El análisis de los resultados también puso de manifiesto algunos desafíos que deben ser abordados en futuras investigaciones sobre educación intercultural e inclusión. Uno de los principales retos es la necesidad de realizar un seguimiento a largo plazo, ya que el impacto del taller en la convivencia del aula no puede medirse únicamente a través de encuestas puntuales. Sería fundamental

evaluar si los cambios observados en la percepción del alumnado se mantienen a lo largo del tiempo o si, por el contrario, se diluyen una vez finalizado el taller. Otro aspecto relevante es la escasa comunicación con las familias, lo que limita la posibilidad de extender el impacto del TO más allá del aula. En futuras investigaciones, sería clave explorar estrategias para involucrar a las familias en este tipo de proyectos, fomentando una mayor conexión entre la educación formal y el entorno familiar. Además, este estudio se ha llevado a cabo en un centro educativo con características específicas, por lo que sería interesante replicarlo en otros contextos con distintos niveles de diversidad cultural y comparar los resultados.

Otro de los desafíos detectados ha sido la falta de apoyo estructural del centro educativo. Para que metodologías como el Teatro del Oprimido tengan un impacto duradero, es fundamental que no dependan exclusivamente de la iniciativa individual de un docente, sino que sean respaldadas institucionalmente. La formación del profesorado en pedagogías inclusivas también sería un aspecto clave para garantizar que este tipo de intervenciones no se limiten a experiencias aisladas, sino que formen parte de un enfoque educativo más amplio. Asimismo, futuras investigaciones podrían explorar la combinación del TO con otras metodologías complementarias, como la mediación escolar o el aprendizaje basado en proyectos, para potenciar su efectividad en la transformación de la convivencia escolar.

La transformación de las escuelas en espacios inclusivos e interculturales es esencial en un mundo donde la diversidad cultural y la xenofobia aún generan barreras. Siguiendo a Ainscow (2006), un centro educativo debe garantizar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, pero la diversidad en las aulas no siempre implica una integración real. Además de los obstáculos estructurales, existen limitaciones legislativas, como la eliminación de la asignatura de Valores Éticos en la Comunidad Valenciana, que reducen las oportunidades para trabajar la empatía y los derechos humanos en el currículo escolar.

El Teatro del Oprimido, inspirado en Freire, ha demostrado ser una herramienta efectiva para fomentar la reflexión y la conciencia crítica en el alumnado. Mediante la dramatización de conflictos sociales y el debate, permite visibilizar problemáticas que suelen pasar desapercibidas. Sin embargo, para que su impacto sea duradero, es fundamental que estas iniciativas no sean experiencias aisladas, sino que formen parte de un plan educativo integral. La educación intercultural debe ser una prioridad, promoviendo el respeto, el diálogo y la cooperación como bases para construir sociedades más justas y equitativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1º edición). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735222.pdf>
- Arcas, P. (2004). El juego de los prejuicios. En *La interculturalidad pedagógica: Nuevos enfoques, nuevas propuestas*. Editorial AXAC.
- Baraúna, T., & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ñaque.
- Boal, A. (1975). *200 ejercicios y juegos para el actor y no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Crisis.
- Boal, A. (2006). *La estética de lo oprimido*. Alba.
- Boal, A. (2009). *El teatro del oprimido*. Alba.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En *La exclusión: Bordeando sus fronteras: Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.
- Cormann, E. (2007). *Para qué sirve el teatro*. Universitat de Valencia.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Clave Intelectual.
- Guerrero, J. A. (2020). *El cuaderno del alumno como instrumento de evaluación ¿cómo implementarlo?* <https://docentesaldia.com/2019/02/21/el-cuaderno-del-alumno-como-instrumento-de-evaluacion-como-implementarlo/>
- Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica España. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/>
- Jordán, J. A. (1997). *Propuestas de la educación intercultural para profesores*.

CEAC.

Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (7a ed). Sígueme.

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

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª edición). Ediciones De La Torre.

Lipman, M. (2012). *Thinking in education* (second edition). Cambridge University.

Muguira, A. (2023). *Pasos para hacer una encuesta para estudiantes*. QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/encuestas-para-estudiantes/>

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Santcum, F. (2009). El curinga. Una investigación de alternativas. En *Pedagogía teatral: De Freire a Boal* (pp. 125-140). Ñaque.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11, 71-85. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus.

Sartre, J.-P. (2021). *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*. Losada.

Zembylas, M. (2020). From the Ethic of Hospitality to Affective Hospitality: Ethical, Political and Pedagogical Implications of Theorizing Hospitality Through the Lens of Affect Theory. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (1), 37-50.