

# Mediación artística y educativa: teatro foro con temática inclusiva y diversidad de género contra el bullying<sup>1</sup>

María Teresa Colomina Molina<sup>2</sup>

Recibido: 11 de enero 2022 / Aceptado: 24 de abril 2023

**Resumen.** En este estudio se ha trabajado la mediación artística y educativa con alumnado de educación secundaria para prevenir el bullying, y generar una mayor aceptación e inclusividad en los centros educativos. Para ello, se ha tomado como punto de partida la obra de teatro *Malnacido* que cuenta la historia verídica de Romasanta, que, por su condición intersexual, fue perseguido y acosado; convirtiéndose en un asesino en serie. Mediante una metodología basada en el Teatro Foro como herramienta de investigación participativa, y a través de recursos etnográficos, se pretende como objetivos que, por un lado, el estudiantado tome consciencia de su responsabilidad individual y colectiva, reconociendo aquellas conductas en los procesos de marginación y exclusión que empeoran la situación de las víctimas; y, por otro lado, mostrar a estas, las víctimas, mecanismos de defensa. Al final de la investigación se constata que el Teatro Foro promueve entre quienes participan una mayor cohesión grupal, y facilidad para detectar y actuar ante casos de acoso, por lo que su uso se considera fundamental para fomentar la actitud crítica y los valores democráticos. De la misma manera, permite incidir en aquellas competencias clave que están relacionadas con el desarrollo del lenguaje, la autonomía, la cultura y el conocimiento.

**Palabras clave:** Mediación artística, Teatro Foro, Bullying, Diversidad de género

## [en] Artistic and educational mediation: forum theatre with inclusive and gender diversity themes against bullying

**Abstract.** This study has worked on artistic and educational mediation with secondary-school students to prevent bullying and generate greater acceptance and inclusiveness in schools. For this purpose, the starting point was the play *Malnacido*, which deals with the true story of Romasanta, who was persecuted and harassed because of being intersex and became a serial killer. Using a methodology based on Forum Theatre as a participatory research tool, and through ethnographic resources, the aim is to make the students aware of their individual and collective responsibility, recognising those behaviours in the processes of marginalisation and exclusion that worsen the situation of the victims, as well as to show them defence mechanisms. At the end of the research, it was found that the Forum Theatre fosters greater group cohesion among those who participate and facilitates detecting and acting before cases of harassment, which is why it is considered fundamental to promote a critical attitude and democratic values. It also contributes to influence some of the key competences related to the development of language, autonomy, culture and knowledge.

**Keywords:** Artistic mediation, Forum Theatre, Bullying, Gender Diversity

**Sumario:** 1. Justificación del estudio. 2. Premisas sobre diversidad sexual y de género. 3. El Teatro Foro. 4. Metodología. 5. Praxis del Teatro Foro. 6. Resultados y análisis de datos. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Colomina Molina, M. T. (2023). Mediación artística y educativa: teatro foro con temática inclusiva y diversidad de género contra el bullying. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-10.

## 1. Justificación del estudio

La historia de la humanidad está marcada por la desigualdad social, la cual engloba diferentes tipos de inequidades. Hablar de exclusión social es evidenciar un fallo en los mecanismos de defensa del propio sistema democrático que no permite el avance de una sociedad integradora y plural. La exclusión social de ciertos colectivos, aun siendo al-

<sup>1</sup> Este proyecto de Teatro Foro se ha realizado con apoyo financiero por parte del Ayuntamiento de Murcia y el Instituto de las Industrias Culturales y las Artes de la Región de Murcia.

<sup>2</sup> Profesora asociada Ares de expresión plástica y dinámica  
E-mail: [colomina@um.es](mailto:colomina@um.es)

gundo de estos estos minoritarios, es una de las mayores causas de fractura social que atenta sobre los derechos fundamentales de los individuos y los valores de la democracia (Aranda, 2011). Ser ciudadano o ciudadana, además de implicar derechos y obligaciones, tiene un significado que permite sentirnos parte conviviente del marco social establecido con un compromiso de mejora colectiva (Flores, 2020).

En la Constitución de 1978, el artículo 14, establece el derecho a la igualdad y a la no discriminación, citando el nacimiento, la raza, el sexo, la religión u opinión, y prohibiendo la discriminación por cualquier otra circunstancia personal o social. Así mismo, el apartado segundo del artículo 9 expresa la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones y remover los obstáculos para que la igualdad del individuo y de los grupos en los que se integra, sea real y efectiva.

España es uno de los países de su entorno pionero en legislar a favor de los derechos del colectivo LGTBI, sin embargo, la realidad de las personas de este colectivo no está del todo visibilizada. La Proposición de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans de 2021 pretende convertirse en un hito al posicionarse contra la patologización y medicalización de este colectivo, así como permitir el cambio de sexo registral (Córdoba, 2021). De igual modo, la última Ley de Educación, la Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE) 3/2020 aduce evitar la discriminación por orientación o identidad sexual con el objetivo fundamental de mejorar la necesaria cohesión social.

Como docentes y artistas entendemos la necesidad de construir conocimiento desde las escuelas y entes académicos, apostando por la inclusión de dinámicas artísticas como actores clave en el ejercicio del aprendizaje. Por otro lado, es tarea de los centros educativos crear entornos seguros e inclusivos para el conjunto del alumnado; y desde los cargos directivos garantizar la mediación y evitar situaciones de acoso, tal y como recogen el artículo 132.f de la Ley Orgánica 2/2006, y el artículo 27 del Decreto 16/2016 por el que se establecen las normas de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Uno de los grandes “retos es gestionar la diversidad, eliminar toda forma de discriminación y armonizar las diferencias que se originan por la coexistencia de culturas y/o personas” (Gallego y Rodríguez, 2015, p.40). Sin embargo, en la práctica no siempre se cuenta con los recursos económicos o humanos necesarios, e incluso algunas comunidades autónomas como Castilla y León o Murcia están surgiendo iniciativas políticas de partidos de extrema derecha que pretenden implantar con un pin parental el derecho de los padres a vetar la asistencia de sus hijos a charlas informativas sobre violencia de género o diversidad afectivo-sexual, fomentando la *lgtbifobia* (Carratalá, 2021). Lo que contradice precisamente la premisa de que para evitar la homofobia y la transfobia, y no fomentar el *bullying*, es necesario desarrollar estrategias de prevención en los centros educativos (Martxueta y Etxeberria, 2014). Incluso, López-Amurrio (2013) va más allá, y expresa que todos los agentes implicados en los centros educativos, así como los propios padres y madres deben formarse en educación en diversidad afectivo-sexual y de género para generar espacios seguros y libres de violencia, ya que para (Dettlaff, y Washburn, 2018) muchos de los jóvenes de minorías sexuales y de género a menudo se encuentran con el rechazo de las propias familias como respuesta a la revelación de su orientación sexual, tal y como se puede apreciar en el videoclip musical *The light of Hollysiz* (2014) en el que se muestra la dura realidad de muchos niños y niñas transsexuales ante el rechazo de la sociedad y de los progenitores.

El *Bullying* término acuñado por Olweus (1978) o acoso escolar es una conducta de intimidación intencionada y repetitiva en la que el acosador interactúa de forma sistemática y dinámica contra la víctima (Sarasola y Ripoll, 2019), a diferencia del *bullying* homofóbico que según Rodríguez (2018) se distingue de otros tipos de acoso por la utilización de insultos homófobos; la creencia en mitos y estereotipos de género o la ampliación del estigma a los defensores de las personas damnificadas.

El Informe Cisneros X realizado en centros educativos españoles sobre acoso y violencia escolar, argumenta que los casos de *bullying* no son una realidad marginal (Oñate y Piñuel, 2007), por lo que en los centros escolares es esencial que prime un buen clima de convivencia y no solo han de estar capacitados para desarrollar actividades preventivas del acoso escolar, sino también incrementar la protección ante conductas autolíticas del alumnado, ya que la adolescencia se relaciona con una etapa de inestabilidad emocional e inmadurez, que influye negativamente en la toma de decisiones y la resolución de problemas (Azúa, et al., 2020). En occidente existe un tabú sobre la muerte, y concretamente con el suicidio. Son temáticas que no suelen abordarse en profundidad en el ámbito educativo, ni a nivel social. En el ámbito de la psicología se conoce por *Efecto Werther* el suicidio por imitación, por lo que los medios de comunicación tienden a ocultar estas noticias para no generar un efecto de *bola de nieve* entre adolescentes y personas adultas. Sin embargo, otros estudios señalan el *Efecto Papageno*, donde hablar abiertamente del suicidio, ofreciendo soluciones, ayuda a prevenir estas conductas (Herrera et al., 2015).

## 2. Premisas sobre diversidad sexual y de género

La diversidad sexual es aquella que no se centra en el paradigma basado en la heteronormatividad y que históricamente ha reiterado la lógica de recalcar la heterosexualidad (Bejarano y García-Fernández, 2016, p. 763). Por lo que abarca más allá de la heterosexualidad, teniendo en cuenta opciones como la homosexualidad, transexualidad e intersexualidad. Por otra parte, el género es un constructo social que está relacionado con las conductas esperadas por el sexo biológico que se asigna a las personas al nacer en el binomio (hombre/mujer) y que estructura la organización de la ciudadanía de las sociedades occidentales mediante la asunción preconcebida de los atributos físicos con el rol que se debe ejercer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018). Sin embargo, existen otras culturas no binarias en el sudeste asiático, Centro América y América del sur donde ser hombre o mujer son solo dos mues-

tras de una gran variedad de posibilidades (García-López, 2019), y es que la cultura occidental ha tenido, a veces, desde la antigüedad una forma simplista y dual de explicar la realidad: el bien y el mal; la noche y el día; Dios y el demonio; razón y emoción; ciencia y arte, por citar algunos ejemplos.

En un estudio realizado por Francisco et al., (2017) los resultados obtenidos muestran la falta de inclusión de la diversidad afectivo sexual en el aula. En otro estudio de Ramírez y Cabeza (2020) se demostró que los jóvenes estudiantes de secundaria, sobre todo los de género masculino tenían más problemas para aceptar la diversidad sexual en el deporte. Y en una investigación de Granero (2019) con estudiantes de segundo ciclo de la ESO, los estudiantes, aun encontrándose en la última etapa de su educación obligatoria, todavía mantienen actitudes y valores que no favorecen la igualdad de derechos y oportunidades para las personas no-heterosexuales, trans o intersexuales.

A nivel global en los centros educativos es fácil encontrar formación sobre inclusión para evitar el racismo, sexismo, clasismo, pero hay poca información y formación sobre cómo abordar la diversidad afectivo-sexual de los estudiantes (Soler, 2020). Por otra parte, las artes ofrecen un enfoque para entender las diferentes circunstancias del ser humano, y entre ellas la diversidad de la población. En el área de las artes visuales hay numerosos ejemplos cinematográficos para ilustrar la realidad de las personas del colectivo *lgtbi*, lo que ayuda a potenciar la mirada crítica de los sucesos que acontecen sirviendo de recurso educativo. Una vez terminada la proyección se pueden establecer debates, pero por su particularidad es imposible acceder a un diálogo con los personajes, algo que sí se puede realizar en el teatro gracias a su inmediatez.

### 3. El Teatro Foro

En la actualidad nos enfrentamos a retos para una enseñanza más humana holística e integral, uniendo la razón con sentimientos y emociones. Este cambio de paradigma favorece la inclusión de la mediación artística, entendiendo esta como una herramienta que posibilita superar situaciones de vulnerabilidad o conflicto más allá de unos resultados técnicos o estéticos (Moreno, 2017). El teatro es una experiencia colectiva y lúdica que posibilita vivenciar y ensayar múltiples realidades, por ello la dramaterapia permite a través del juego simbólico fomentar el autoconocimiento, devolviendo la imagen de nuestro mundo interior como si de un espejo se tratara, mediante la expresión artística (Guiote, 2013).

Partiendo de los planteamientos del educador Paulo Freire en los cuales se opone a lo que denomina la *educación bancaria*; donde argumenta que quienes ejercen la profesión de enseñar no aplican fórmulas para potenciar la crítica en el alumnado, y donde se destaca la necesidad de alfabetización de las clases sociales más desfavorecidas para que tomen conciencia de su status como oprimidos de una forma dialógica más que curricular, permitiendo la lucha contra la dominación y una mayor sociabilidad (Ocampo, 2008), el brasileño Augusto Boal durante los años 60 desarrolla las bases teóricas del Teatro del Oprimido con el fin de concienciar al pueblo sobre la opresión y abordar estrategias para romper con ese tipo de estructuras alienantes (Chesney-Lawrence, 2013). En esencia aboga por la poética de la liberación, donde el público abandona el rol pasivo de observador y entra en escena para interpretar los personajes de la obra, y desde ahí alcanza la perspectiva necesaria para asimilar los conflictos y aprender a manejarlos (Boal, 1989). Una década después pone en práctica un teatro alejado de la concepción de la escena convencional, a través de lo que se conoce como Teatro Foro, Boal crea una herramienta de análisis y reflexión sobre las relaciones de poder, con la que el público reconvertido en actor “abre la posibilidad de transformar la realidad a través de una escena interpuesta, como si la representación fuera un ensayo previo antes de actuar en la realidad misma” (García-Gómez y de Vicente, 2020, p. 439). Por lo que en el Teatro Foro de Boal se realiza un teatro alejado del espectáculo de masas hecho para divertir. La premisa fundamental es una vivencia colectiva y social de aprendizaje mutuo para cambiar los problemas del presente.

En España tenemos algunos ejemplos de la utilización del Teatro Foro como una técnica interesante para trabajar valores democráticos en el ámbito de la educación, y conseguir una sociedad más equilibrada, justa y abierta que garantice la igualdad (Gil et al., 2015; Haya y Rojas, 2019; Uria y Galarreta, 2020;).

### 4. Metodología

Ante la necesidad de visibilizar y celebrar la diversidad sexual y de género desde la mediación artística, la compañía murciana de teatro *Los Menos* dentro de la convocatoria de *Reactivos Culturales*, programa patrocinado por el Ayuntamiento de Murcia, a través de la Concejalía de Cultura y con la ayuda a la mediación cultural por el Instituto de Industrias Culturales de la Región de Murcia (ICA), pone en escena en varios centros educativos y teatros de la región la obra *Malnacido*, escrita por Paco López Mengual, interpretada por el actor Fernando Caride y dirigida por Joaquín Lisón. La obra basada en hechos reales se ambienta en la Galicia rural de 1852. Manuel Blanco Romasanta es un asesino en serie. Durante su juicio, Romasanta narra los maltratos y vejaciones que ha sufrido por su condición intersexual, y alega que los crímenes no han sido ejecutados por él sino por un lobo que habita en sus adentros. La puesta en escena, a través del Teatro Foro, traslada el problema a centros educativos de Educación Secundaria y plantea 3 preguntas: ¿La sociedad es culpable de crear hombres lobo? ¿Fue Romasanta una víctima antes de ser un verdugo? ¿corremos el riesgo de marginar y crear enfermedades mentales en las personas diferentes?

Se diseña una actuación entendiendo el Teatro Foro como una herramienta de investigación acción participativa (IAP) que surge de la praxis o acción teatral en busca de un cambio social para los integrantes de una comunidad

(Colmenares, 2012; Kuric et al., 2020). Desde una perspectiva psicosocial la comunidad está formada por docentes, profesionales de las artes escénicas, mediadores artísticos y discentes en busca de un espacio de encuentro, creación y participación (Garaigordobil, 2017). Para la recogida de datos se utiliza medios etnográficos como la entrevista grupal con preguntas semiestructuradas, diario de campo, la observación directa de los sujetos participantes y medios audiovisuales.

Los objetivos de esta praxis educativa sustentada en la mediación artística y el Teatro Foro se planifican y configuran para:

- Evidenciar la responsabilidad individual y de la sociedad como conjunto en los procesos de marginación y exclusión de la diversidad afectivo sexual y de género.
- Reconocer conductas propias y del entorno que agravan la situación de las víctimas y su posterior revictimización.
- Mostrar a las propias víctimas recursos y mecanismos de defensa para evitar el desarrollo de conductas destructivas.

Hasta el momento la obra ha sido llevada a 4 centros educativos públicos de la Región de Murcia: IES Salzillo (Alcantarilla); IES Infanta Elena (Jumilla); IES Abanilla (Abanilla) e IES Licenciado Cáscales (Murcia).

## 5. Praxis del Teatro Foro

Tras poner en escena la obra a la que asiste el alumnado de los centros junto a sus profesoras y profesores, regresa al escenario el personaje principal encarnado en la figura del actor, el director de la obra y el curinga o joker “que es la persona encargada de dinamizar el foro, de facilitar la interacción entre público y escena, rompiendo la cuarta pared para pasar el protagonismo a las personas del público” (Calsamiglia y Cubells, 2016, p. 190); y se establece una comunicación directa entre el personaje, los alumnos y las alumnas actuantes, el público y el director de la obra. Se inicia un debate con los asistentes para evaluar qué han comprendido de la historia y los acontecimientos que allí suceden, repasar los personajes que salen en la función (Manuela/Manuel, los amigos, el pueblo, la madre, el padre, los hermanos, el doctor, etc.).

Es importante que el alumnado y la comunidad educativa en conjunto tomen consciencia más allá del binomio agresor/víctima, de la figura del observador y su actitud activa, ya sea de aspecto positivo o negativo: ser defensor y empático para con la víctima, o por el contrario, convertirse en aliado del agresor. Existen dudas en el alumnado sobre las figuras pasivas, pues creen que mostrar indiferencia ante el acoso es sinónimo de neutralidad, por tango algo positivo, cuando en realidad la no involucración para la mediación o no detener una agresión significa tener normalizadas conductas violentas, ya sean verbales o físicas, y estar desprovistos de valores éticos (Caballo et al., 2012; Íñiguez et al., 2020).

En el momento que emerge el primero de los conflictos que trata la obra, el curinga invita a quienes lo deseen a subir al escenario y encarnar los diferentes roles interpretativos. Tanto chicos como chicas pueden hacer de personajes masculinos o femeninos, no importa la apariencia física, lo importante es trabajar sobre la actitud y captar los objetivos que mueven al personaje. Tampoco se entra a valorar aspectos estéticos o las técnicas interpretativas.

Figura 1. Dinámica activa de la compañía con los estudiantes sobre el escenario



Fuente: elaboración propia.

En Malnacido existen 4 conflictos clave que giran en torno a la amistad, la sociedad, la autoridad y la familia. Cuando Romasanta, que por aquel entonces es una niña llamada Manuela, participa junto a los demás niños del pueblo en un reto para averiguar quién orina más lejos en el río. Es ahí cuando se descubre que también tiene genitales masculinos y es abucheada por eso. El siguiente conflicto aparece cuando todo el pueblo es informado y la madre de Manuela se siente avergonzada por las críticas. El tercer conflicto sucede cuando llaman al doctor para conocer su opinión médica, y este resuelve que Manuela es un chico; y el último cuando la familia realiza un cambio de nombre y registro. Suceso que trastoca toda la vida de Manuela, ya que ella se siente mujer y es obligada a cambiar de aspecto y ejecutar los roles típicos de la masculinidad, siempre bajo la burla y el desprecio de los demás.

El rasgo más observado durante todos los procesos es cuando los alumnos y alumnas adquieren el rol de los amigos y amigas de Manuela e interpretan la escena del río con la intención de mejorar el destino del personaje: la realidad es que, durante el primer intento, los alumnos y alumnas reproducen exactamente los mismos insultos y ataques que se ven en la obra original. Es decir, aprenden a través de la mimesis, imitando los comportamientos mostrados, aunque estos sean negativos. En este momento el curinga paraliza la escena y le pregunta al personaje de Manuela cómo se siente. Esta cuenta que le están haciendo sentir mal, lo que hace que el curinga pida a los actantes y al público que empaticen con el personaje y actúen como les gustaría que hiciesen con ellos, incluso estos últimos pueden subir al escenario si así lo desean. Se vuelve a repetir la escena, y normalmente, solo algunos alumnos y alumnas intentan restar importancia al descubrimiento. Es aquí cuando el director interviene y va señalando los modelos positivos a imitar y los negativos a desechar.

Figura 2. Momento de la escena del río



Fuente: elaboración propia.

En el segundo conflicto, se cambian los actantes, nuevos alumnos-actores y alumnas-actrices abordan los próximos personajes. Vuelve a ocurrir de forma similar lo acontecido en el primer escenario: todavía hay personajes que humillan a Manuela. Mientras se rehace la escena las veces que sea necesario, el curinga muestra diferentes ejemplos sobre comunicación gestual y oral para ganar habilidades y ser inclusivos: comprender la diferencia entre hablar discutiendo y dialogar; utilizar un lenguaje y tono de respeto; aprender a medir los gestos; no adoptar posturas amenazantes que se realizan de forma inconsciente, o colocarse a la altura física del otro, ya que Manuela suele estar sentada en un banco.

En el inicio del tercer conflicto es cuando los y las estudiantes han comprendido la dinámica del proceso. A partir de este momento, se observan cambios importantes en el abordaje del problema. Esta es la escena en la que la familia llama a un médico para que venga a inspeccionar a Manuela. En la obra, se muestra un personaje frío, que examina a Manuela como si fuese un animal y que finalmente dictamina que es un varón. En esa escena, bien por parte del alumno que interpreta ese personaje, o desde el público que lanza consignas, el doctor muestra mayor empatía con Manuela, le pide permiso para examinarla, y aunque posea ambos genitales, se le pregunta a ella cómo se siente. Algo muy parecido ocurre durante el cuarto conflicto, paulatinamente, los personajes de los hermanos, la madre y el padre de Manuela, en vez de sentirse avergonzados y optar por cambiar la personalidad de Manuela a Manuel, asumen que sea ella quien determine quién desea ser. Los primeros personajes que muestran apoyo por Manuela, son sus hermanos, esa condición de igualdad parece facilitar la comunicación con los progenitores.



Otra parte del ejercicio es la transformación de Manuel en Romasanta, el asesino en serie. Los crímenes que ha cometido son atroces, pero no se entra a juzgar ni a este ni a ninguno de los personajes, es decir, no se trata de valorar quienes son los buenos o los malos. La finalidad de la práctica es identificar los errores para no repetirlos en la vida real. En vez de juzgar al hombre-lobo, el curinga se centra en desgranar su personalidad, los atributos de su carácter como la rabia y la agresividad tienen una parte de fuerza útil para ser rescatada, y mediante una canalización positiva sea utilizada para poner límites y aprender a defenderse de los opresores sin necesidad de emplear la violencia. Es necesario que los opresores se responsabilicen de sus actos y tomen conciencia de que las acciones violentas se retroalimentan, por lo que deben aprender a ser tolerantes y empáticos, al igual modo, que las víctimas tengan los mecanismos necesarios para ocupar su lugar en el mundo de una forma asertiva. Es importante resaltar la necesidad de abordar los conflictos en sus comienzos por todas las partes implicadas y tener mayores posibilidades de transformarlo y aprender del mismo (Tejada et al., 2021).

Figura 3. Alumnado y Romasanta en un momento de reflexión



Fuente: elaboración propia.

## 6. Resultados y análisis de datos

Esta investigación tuvo lugar en los propios centros educativos y en este apartado se describen los hallazgos recogidos durante las entrevistas al alumnado en relación a los objetivos planteados. Se ha optado por organizar el análisis de los resultados en cuatro bloques claramente diferenciados, así como acompañar estos con casos de citas:

### a. El Teatro Foro como herramienta de mediación

Las personas entrevistadas señalan tras vivir la experiencia del Teatro Foro que este les ha ayudado a revivir el conflicto desde diferentes puntos de vista; identificar a los sujetos implicados y a desarrollar de forma conjunta, permitiendo trabajar de forma lúdica un espacio de comunicación y expresión para intercambiar ideas y protocolos, ya que el teatro tiene la capacidad de estimular el lenguaje y la percepción de uno mismo en relación con los demás (Martín, 2018).

*E1: Al principio, me encontraba un poco perdido, pero según pasaban las escenas era más sencillo interactuar con los personajes y los conflictos.*

*E2: Desde fuera (como público) se ve antes la solución al problema porque entendías qué fallos se estaban cometiendo, y te pones menos nerviosa, aunque actuar te da mayor responsabilidad.*

*E3: Esta actividad ha servido para crear un vínculo mayor entre todos los que hemos participado porque nos ha hecho conocernos mejor.*

### b. Evidenciar la responsabilidad individual y de la sociedad como conjunto en los procesos de marginación y exclusión de la diversidad afectivo sexual y de género.

La obra de Romasanta como ya se ha comentado está basada en un hecho real acaecido en el siglo XIX. Algunos alumnos desconocían que aspectos de la sexualidad y el género de las personas transexuales e intersexuales ya eran motivo de conflicto en el pasado, pues lo relacionaban con problemáticas de índole político del momento presente. Creyendo erróneamente que se debía a una actitud propia de la posmodernidad, y no a un conflicto enquistado, silenciado y marginador de la sociedad, pues durante la adolescencia es común tener como referentes ciertos programas de la televisión que fomentan dichos fenómenos. Y es que tal y como apuntan Brandariz et al., (2018) la pola-

rización social y política de los temas de género no debería ser motivo de debate, ya que la marginación no es posible en un estado democrático.

*E4: En la TV se debate constantemente sobre los derechos lgtbi con unos en contra y otros a favor, pero tanto lo que dicen unos como los otros, parece positivo y tú ya solo te posicionas en un bando o en otro, según tus creencias.*

*E5: Pensaba que eran problemas políticos de ahora.*

Por otra parte, dicen tomar mayor conciencia del sufrimiento de las víctimas que sufren acoso; de su propia actuación que no ha de ser pasiva para con los demás y consigo mismos, lo que concuerda con un estudio de Burton y O'Toole (2009) en el que jóvenes estudiantes de secundaria "identificaron al espectador como la parte más capaz de intervenir para cambiar una situación de acoso" (p.13). Entendiendo que quien es testigo de un abuso y no interviene se convierte igualmente en cómplice.

La mayoría de estudiantes coinciden en la necesidad de supervisión y guía por parte de los adultos una vez detectado el problema, lo que concuerda con un estudio de Crothers, et al., (2006) en el que los y las estudiantes valoran de forma positiva la figura del adulto proactivo que les ayude a manejar las situaciones de acoso, en este caso, durante los debates es el curinga quien interviene, pero en el día a día del aula debería ser el equipo docente.

*E6: Me he dado cuenta de lo importante que son las acciones de todos, incluso de los que no estamos en el conflicto de forma directa porque incluso no participar es malo para la víctima.*

*E7: A mí esto me pasó una vez en otro centro, pero por otros motivos. Y ahora entiendo que le puede pasar a cualquiera por ser diferente.*

*E8: Es necesario avisar a un profesor de estas situaciones para que nos ayude a resolverlas, pues cuando el orientador daba las órdenes y explica, resultaba más sencillo hacer lo correcto.*

c. Reconocer conductas propias y del entorno que agravan la situación de las víctimas y su posterior revictimización.

Mediante el Teatro Foro se aprende de una historia real poniéndola en práctica. Interpretando los diferentes personajes se toma conciencia del propio lenguaje y las actitudes corporales, mejorando la propiocepción y la autopercepción (Martínez, 2018). Es una forma de probar y ensayar diferentes actitudes para evaluar las posibles consecuencias futuras.

En la obra de Romasanta el conflicto se amplifica cuando los amigos de Manuela le cuentan a todo el pueblo la condición fisiológica de esta. Igualmente, una vez conocido el hecho, durante la obra no todos los personajes se burlan de Manuela, algunos sin llegar a estos extremos, simplemente no le confieren libertad al personaje para autodefinirse. Por tanto, para prevenir las conductas negativas se aprende a no hacer suposiciones sobre la identidad sexual de nadie y no repetir rumores.

*E9: No somos nadie para juzgar a los demás.*

*E10: Cuando algo te sorprende sientes la necesidad de contarlo, pero claro al final todo el mundo habla de los mismo y la bola se hace grande.*

*E11: Es importante que la familia o los amigos te apoyen. Si nadie te entiende te encuentras solo.*

A colación de lo anterior, el proceso se centró en el momento de disfrute de quien acosa, que para Harris y Petries (2006) es una de las recompensas que se obtiene cuando se carece un grado normal de empatía. La búsqueda de alegría y diversión no pueden coartar la libertad de los demás, en edades tempranas esta idea no llega a confrontarse con ciertas actitudes que traspasan la frontera de lo ético.

*E12: Cuando te burlas de alguien le estás faltando el respeto, pero no eres consciente porque a ti te hace gracia y lo continúas.*

*E13: No pensamos en los demás, ni nos ponemos en su piel. Somos injustos y no nos damos cuenta.*

d. Mostrar a las propias víctimas recursos y mecanismos de defensa para evitar el desarrollo de conductas destructivas.

Aunque el personaje de Manuela durante la práctica siempre es encarnado por el actor de la compañía y su realidad es la que fue, al grupo de discentes se les da pautas para saber cómo reaccionar cuando se es víctima de acoso, siendo estas las más necesarias al inicio de un conflicto (Campomasi, 2014; Ferro, 2013; Gairín et al., 2013; López-García, y Saneleuterio, 2016).

- No sentirse un bicho raro.
- Reconocer que si se necesita ayuda hay que pedirla a las familias y en el propio centro escolar
- Exteriorizar nuestros sentimientos
- Actuar de forma serena y neutra para con nuestros acosadores
- Adquirir habilidades comunicativas
- Explorar el lenguaje no verbal

Numerosas investigaciones han demostrado que algunas víctimas de bullying o acoso escolar pueden cambiar de rol y convertirse en agresoras, por lo que se considera importante desarrollar el autocontrol sobre la ansiedad para evitar que esta se reconvierta en violencia para los demás o incluso para las propias víctimas (Ruiz-Narezo et al., 2020).

## 7. Conclusiones

Este estudio se ha orientado para poner en práctica en diferentes centros educativos de secundaria una experiencia de Teatro Foro, mediante la puesta en escena de la obra de teatro Malnacido, centrada en narrar los problemas de abuso y acoso que sufrió el personaje de Manuela/Manuel Blanco Romasanta por su intersexualidad. La totalidad del proceso ha servido de ayuda en el aprendizaje para la detección de síntomas de acoso entre adolescentes y aquellas conductas que potencian la no convivencia en armonía. Además, se ha aprovechado como moraleja para entender que los comportamientos violentos engendran más violencia, lo cual hace necesario aprender a evaluar las consecuencias porque se pueden volver en nuestra contra y los resultados pueden llegar a ser imprevisibles, tanto para las víctimas como para quien acosa.

El Teatro Foro es un método para el cambio social a nivel individual y comunitario. En él se gesta un proceso alejado de las convenciones meramente estéticas, y se trabaja una vía para rebajar el nivel de opresión desde la dicotomía del propio espectador. Por un lado, el público participa de la acción dramática, y por otro lado, el espectador que observa la práctica del bullying aprende a manejar el conflicto y a detectar el acoso infligido a terceros, actuando y dejando de lado el confort que otorga la pasividad.

Por otra parte, las víctimas aprenden a desarrollar mecanismos de defensa mediante el diálogo para devolverles el derecho a ser y reconocerse libres en la esfera social. No se trata de ensayar un único modelo de respuesta, sino de hacer pensar y actuar sobre una variedad de alternativas. A través del Teatro Foro se trabajan dinámicas interpretativas propias del *role playing*, el *training* y la improvisación actoral con la finalidad de revivir situaciones concretas, lo que brinda la oportunidad de enfrentarse a ciertos prejuicios personales y ciertos tabúes sociales. Por otro lado, el ser humano aprende por imitación, y el teatro como arte mimético ha demostrado ser una herramienta que permite la cohesión grupal y afectiva, señalando tanto aquellos gestos que son perjudiciales y necesitan ser erradicados, como las actitudes que apuestan por sumergirnos en un clima de respeto y compañerismo. Sin embargo, a diferencia de otros países, ya sean estos anglosajones o latinoamericanos, en España el Teatro no forma parte del currículo escolar, ni existe como parte de la formación del profesorado en las Facultades de Magisterio. Por esta razón entendemos, la necesidad de hacer un llamamiento a la comunidad educativa, para diseñar planes de docencia dónde las artes escénicas, junto a las artes en general tengan un mayor peso en la educación de nuestros alumnos. Y es que las artes conforman un lenguaje en la esfera de lo intuitivo como principio mismo del conocimiento antes que la propia razón. A partir del hecho de intuir, se va construyendo el saber mediante el acto de sentir y desarrollando la propia creatividad, lo que a su vez está ligado a conformar personalidades proactivas, no solo en lo artístico, sino también en lo social.

Se considera necesario destacar la labor del curinga como maestro de ceremonias o guía, por lo que es pertinente que esta persona que ayuda a facilitar esté cualificada de forma multidisciplinar, con conocimientos en arte y educación, pues en su cometido está facilitar la empatía y el empoderamiento del alumnado, así como ayudar a desbloquear el discurso expresivo, ya sea corporal u oral, pues es muy importante evitar presionar al alumnado para respetar los tiempos de reacción y reflexión, así como mostrar los momentos específicos de posibilidad de metamorfosis, y confluir en sinergias colectivas para posibilitar el cambio de paradigma entre víctimas y agresores, dentro de un marco estético. Aunque no sea este la finalidad concreta de la actividad, creemos que no se debe perder el halo de lo artístico, para no convertirse en un mero ejercicio de improvisaciones dialécticas.

Se ha comprobado durante las entrevistas que los derechos democráticos sobre la diversidad sexual y de género, se entienden en parte como un problema político y no como una problemática social. Y es que son muchos los medios de comunicación los que convierten en espectáculo mediático las diferentes posiciones, a favor y en contra, sobre la diversidad sexual de las personas, contribuyendo a la falsa convicción de que es legítimo sostener argumentos válidos para defender el rechazo y la no inclusión. Igualmente, programas de la prensa del corazón que poseen audiencias muy altas y que, con la excusa de informar, expanden rumores y ahondan en la vida privada de las personas, se convierten en un modelo de referencia para una gran parte de la sociedad. Es de suma importancia que desde las instituciones educativas se apueste por despertar y entrenar la actitud crítica del alumnado para contrarrestar la autocomplacencia y el narcisismo que los *mass-media* potencian en sus emisiones.

Se ha visto la necesidad de profundizar en el rol de quienes observan y en la importancia de evaluar las consecuencias de ser cómplice de abuso, así como los beneficios por apoyar a las víctimas y favorecer la creación de entornos seguros e inclusivos en una sociedad más justa e igualitaria. De este modo, el Teatro Foro permite prevenir y tomar conciencia sobre la gravedad de los actos de acoso, lo que contribuye a que alumnado adquiera capacidades para emprender medidas de actuación para explorar, expresar y aprender a nivel individual y colectivo.

Como puntos de mejora, se debería haber informado previamente al alumnado sobre la estructura del Teatro Foro, pues algunos estudiantes alegan haber tenido problemas al principio para entender el funcionamiento de la dinámica. Además de dotar la praxis de algunos elementos de caracterización o vestuario para lograr una atmósfera más inmersiva.

Finalmente destacar que, a través de las actividades realizadas, se ha logrado abarcar una dimensión epistemológica y personal que ha permitido la reflexión de la comunidad educativa, fomentando así el autoaprendizaje y



desarrollando las competencias clave de comunicación lingüística, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresión cultural, así como la competencia aprender a aprender. Y, por último, destacar la labor de la implicación del profesorado y personal cualificado en la creación de grupos de mediación, orientación y discusión en los propios centros educativos, ya que como se ha visto, el alumnado siente la necesidad de ser guiado por personas adultas y debe tener modelos de referencia para seguir su evolución y sentirse capacitado para aplicar el conocimiento aprendido también en la esfera extraescolar.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 301-314.
- Azúa, E., Rojas, P., y Ruiz, S. (2020). El bullying como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, 91(3), 432-439. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>
- Brandariz, T., Jivkova, D., y Costa, A. (2021). Entre “la España que quieres es feminista” y “fuera chiringuitos de género”: feminismo y colectivo LGTBI en las elecciones generales de 2019. *Comunicación y Género*, 4(2), 137-146. <https://doi.org/10.5209/cgen.75224>
- Bejarano, M. T. y García-Fernández, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789.
- Boal, A. 1989. *Teatro del oprimido 1*. Mexico: Mexico. Nueva Imagen.
- Burton, Bruce y O’Toole, John (2009). Power in Their Hands: The Outcomes of the Acting Against Bullying Research Project. *Applied Theatre Research/IDEA Journal*, 10, 1-15. Recuperado de: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/30914>
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., y Iruña, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3).
- Calsamiglia, A. y Cubells, J. (2016). El potencial del teatro foro como herramienta de investigación. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 16(1), 189-209.
- Capomasi, R. P. (2014). El bullying, la Convención sobre los Derechos del Niño y la mediación escolar en Argentina. *Avances En Supervisión Educativa*, (20) 1-13. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i20.102>
- Carratalá, A. (2021). Invertir la vulnerabilidad: el discurso en Twitter de organizaciones neocón y Vox contra las personas LGTB. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 26, 75-94. <https://doi.org/10.7203/qf.0.21979>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. Recuperado de: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Córdoba, C.R. (2021). La situación actual del Colectivo LGTBI en España: Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (16), 141-164. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0017>
- Chesney-Lawrence, L. 2013. “La dramaturgia y dirección escénica de Augusto Boal”. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies* 26, 7-24. Recuperado de <https://digitalcommons.conncoll.edu/teatro/vol26/iss26/2/>
- Crothers, LM, Kolbert, JB y Barker, WF (2006). Preferencias de los estudiantes de secundaria para las intervenciones contra el acoso escolar. *School Psychology International*, 27 (4), 475-487. <https://doi.org/10.1177/0143034306070435>
- Detlaff, AJ y Washburn, M. (2018). Jóvenes lesbianas, gays y bisexuales (LGB) dentro de la asistencia social: Prevalencia, riesgo y resultados. *Abuso y negligencia infantil*, 80, 183-193. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.009>
- Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de: <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2016/numero/2006/pdf?id=743517>
- Ferro, J.M. (2013). *Acoso escolar a través de las nuevas tecnologías. Cyberacoso y grooming*. Formación Alcalá.
- Flores, M. L. (2020). Gobernanza participativa, la experiencia de Barcelona. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cvu13.gpeb>
- Francisco, A., Aguirre, A., y Moliner, L. (2017). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 93-108. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>
- Gairín, J., Armengol, C., y Silva, B. P. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 19-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886002.pdf>
- Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2015). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), 39-54. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3)
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- García-Gómez, T., y de Vicente, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XXI*, 23(1), 437-458. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23347>
- García-López, D. J. (2019). Ontología jurídica y teoría queer: hacia (el fracaso de) la revuelta. *Revista Quaestio Iuris*, 12(04), 413-431. <https://doi.org/10.12957/rqi.2020.45127>
- Gil, A., Feliu, J., Val, M., Calsamiglia, A., y Conesa, E. (2015). De la investigación mediante relatos de vida al teatro social: el caso de la brecha digital de género. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1583-1598. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.imrv>
- Granero, A. (2019). Concepciones del alumnado de último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades. *Methaodos. revista de ciencias sociales*, 7(1), 55-73. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.284>

- Guiote, A. (2013). Arteterapia como acompañamiento para la construcción y empoderamiento de la subjetividad femenina. *Investigaciones Feministas*, 4: 171-199. [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2013.v4.43888](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.43888)
- Haya, I., y Rojas, S. (2019). Taller de Teatro Foro en el instituto: espacios para compartir, espacios de igualdad. *Aula de secundaria*, (34), 42-45.
- Harris, S. L. K., y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: las agresiones, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Herrera, R.; Ures, M. B. y Martínez, J. J. (2015). El tratamiento del suicidio en la prensa española: ¿efecto werther o efecto papageno? *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (125), 123-134. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000100009>
- Hollysiz (2014). The light [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>
- Íñiguez, T., Cano, J., Cortés, A., y Elboj, C. (2020). Modelo estructural de concurrencia entre bullying y cyberbullying: víctimas, agresores y espectadores. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 171, 63–84. <https://www.jstor.org/stable/26976878>
- Kuric, S., Díaz, M. J., López, P., y Pastor, I. (2020). Precariedad laboral universitaria con perspectiva de género a través de la IAP. El teatro INTERSOC como herramienta “participativa” de análisis en el aula. *Tendencias Sociales. Revista De Sociología*, (6), 89–110. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29159>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 04 de mayo de 2006. 1-113. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&p=20220401&tn=6>
- 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). Boletín Oficial Del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 1228668-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Amurrio, E. (2013). Homofobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual? COGAM, Grupo Educación. Recuperado de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4163\\_d\\_informe-completo-homofobia-en-las-aulas-2013.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4163_d_informe-completo-homofobia-en-las-aulas-2013.pdf)
- López-García, R., y Saneleuterio, E. (2016). El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (11), 487-508. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i11.3639>
- Martín, L. (2018). El poder terapéutico de la dramatización: estimulación de las neuronas espejos implicadas en el lenguaje a través de emoción. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 85-102. <https://doi.org/10.5209/ARTE.60119>
- Martxueta, A., y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 21, 3, 121-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual. Documento de apoyo para el abordaje de la salud sexual y la diversidad afectivo sexual en la prevención de la infección por el VIH y otras ITS. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, A. (2017). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Ediciones Octaedro.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 10, 57-72. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1486](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486)
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller. Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo. Informe preliminar. Recuperado de: <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaadid%3Auscids%3AUS%3AAa2923f30-eddb-486a-9a66-4902f74c8eb8>
- Ramírez, A., y Cabeza, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 654-660. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77934>
- Rodríguez, L. M. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista De Psicología*, 36(2), 631-659. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.009>
- Ruiz-Narezo, M., Santibañez, R., y La Espada, T. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72(1), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71909>
- Sarasola, M., y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso. Revista de educación*, (42), 51-72. <https://doi.org/10.58265/pulso.4850>
- Soler, G. (2020). Queerizando las Facultades de Educación: una escuela inclusiva es posible. *Journal of Literary Education*, 3, 25-43. <https://doi.org/10.7203/JLE.3.16699>
- Tejada, E., Garay, U., Romero, A., y Bilbao, N. (2021). El bullying desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 373-390. <https://doi.org/10.6018/rie.422671>
- Uriá, E. y Galarreta, J. (2020). Foro El teatro como espacio democrático de ciudadanía en la escuela secundaria: una experiencia educativa en el País Vasco (*Teatro Foro como espacio democrático de ciudadanía en Secundaria: una experiencia educativa en el País Vasco*), Cultura y Educación, 32:4, 796-810. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819120>