



CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES POSITIVAS A PARTIR DE LENGUAJES ARTÍSTICOS ESCÉNICOS EN EL NIVEL PRIMARIO

CONSTRUCTION OF POSITIVE IDENTITIES THROUGH PERFORMING ARTISTIC LANGUAGES AT THE PRIMARY LEVEL

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por

Jorge Armando Vergara Perez
<https://orcid.org/0000-0002-1572-2167>

Eder Wilmer Carrasco Saavedra
<https://orcid.org/0009-0007-8959-2880>

Mario Vicente Chaca Torres
<https://orcid.org/0009-0006-8488-2435>

Asesora

Maricielo Judith Aguinaga Villegas
<https://orcid.org/0000-0002-3403-5696>

Lima, marzo, 2024

Trabajo de investigación_Vergara, Carrasco y Chaca_vf



Nombre del documento: Chaca, Carrasco y Vergara_versión final enviada.docx
ID del documento: 05505d45e2f280c2c82168d2fd9b5c48d63f5d14
Tamaño del documento original: 96,18 kB

Depositante: MARICIELO AGUINAGA
Fecha de depósito: 25/3/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 25/3/2024

Número de palabras: 13.121
Número de caracteres: 89.618

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	uvadoc.uva.es https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/41322/1/Performance.pdf 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (74 palabras)
2	bibalex.org http://bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/121179.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (61 palabras)
3	uvadoc.uva.es https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56751/TFG-G5596.pdf?sequence=1&isAllowed=y 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (51 palabras)
4	www.redalyc.org https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (49 palabras)
5	e-spacio.uned.es http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Pcruz/Documento.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)

RESUMEN

Las identidades positivas (Brooker y Woodhouse, 2008) se construyen desde la infancia a partir de la relación con otros individuos en diversos entornos. En ese sentido, desde la escuela el fortalecimiento de estas identidades, que involucra el desarrollo de la autoestima, el autoconocimiento y el autoconcepto, es clave para que niñas y niños puedan vivir una identidad que les resulte comfortable. Con ese propósito, los lenguajes artísticos escénicos como el teatro, la danza y la performance se presentan como herramientas privilegiadas. En esta investigación se exponen las posibilidades pedagógicas de estos lenguajes artísticos en el desarrollo de las identidades positivas, así como las estrategias que posibilitan su inclusión en el aula. Se concluye así que existe amplia evidencia para sostener el abordaje de las artes escénicas en la educación primaria y aprovechar sus ventajas expresivas que sitúan al uso y reconocimiento del cuerpo y de los cuerpos de los sujetos en el centro. De esta manera, las ventajas en el trabajo reflexivo, colaborativo, integrador de culturas y consciente del cuerpo y el espacio de las artes escénicas impactan en la formación de una identidad con la que el niño siente un estado de bienestar.

Palabras clave: identidades positivas; lenguajes artísticos, artes escénicas, educación primaria.

ABSTRACT

Positive identities (Brooker and Woodhouse, 2008) are constructed from childhood through relationships with other individuals in different environments. In this sense, the strengthening of these identities at school, which involves the development of self-esteem, self-knowledge and self-concept, is key for children to be able to live an identity that is comfortable for them. For this purpose, performing arts languages such as theatre, dance and performance are privileged tools. In this research, the pedagogical possibilities of these artistic languages in the development of positive identities are presented, as well as the strategies that make their inclusion in the classroom possible. It is thus concluded that there is ample evidence to support the approach of the performing arts in primary education and to take advantage of their expressive advantages that place the use and recognition of the body and the bodies of the subjects at the centre. In this way, the advantages of the reflective, collaborative, culturally integrative and body- and space-conscious work of the performing arts have an impact on the formation of an identity with which the child feels a state of well-being.

Keywords: positive identities; artistic languages, performing arts, primary education.

ÍNDICE

RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: LAS IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN EN LA ESCUELA	11
1.1. Hacia una definición de las identidades positivas	11
1.2. Conceptos asociados a las identidades positivas	15
1.3. Estrategias docentes para el desarrollo de la identidad	19
CAPÍTULO II: LOS LENGUAJES ESCÉNICOS EN LA ESCUELA Y SU CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	21
2.1. La construcción de identidades positivas a partir del teatro en educación primaria	22
2.2. La construcción de identidades positivas a partir de la danza en educación primaria	26
2.3. La construcción de identidades positivas a partir de la performance en educación primaria	30
2.4. Síntesis de los aportes y estrategias	34
CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aportes de la danza en la educación básica	28
Tabla 2. Aportes de las artes escénicas a las identidades positivas	35

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende abordar la temática de la construcción de identidades positivas desde las artes, específicamente desde las artes escénicas o performáticas. El área curricular a la que pretende aportar esta monografía es la de Personal Social, a partir del desarrollo de la competencia *Construye su identidad*, además de las competencias vinculadas a la creación y apreciación artística de Arte y Cultura, las competencias comunicativas y enfoques transversales (Ministerio de Educación, 2016).

En los últimos años, el arte ha ido ganando relevancia en el ámbito educativo y social, por lo que se sugiere que las personas conozcan los lenguajes artísticos a partir de prácticas y experiencias que los vinculen (Unesco, 2006). En ese sentido, las artes escénicas (en este trabajo nos circunscribimos al teatro, la danza y la performance) constituyen lenguajes artísticos pertinentes para su abordaje en la niñez. El teatro se caracteriza por desarrollarse “en el presente y en la presencia de los espectadores” (Ráez, 2017, p. 23) lo que puede constituirse como un encuentro o una invasión del actor hacia el espectador. Es decir, las artes escénicas fuerzan el encuentro corporal, social, mental entre los sujetos y esto implica un gran número de posibilidades para reflexionar y performar problemas propios del grupo etario con el que se trabaja, como la autoestima y la identidad.

En portugués, el término “identidades positivas” tiene una mayor tradición en la literatura académica que en castellano. Abordajes como los de Ribeiro (2016), De Almeida (2016) y Ahedo (2016) posicionan a las identidades positivas como un constructo que se desarrolla en la práctica y que puede concretarse a partir de expresiones culturales y artísticas en contextos desfavorecidos. Sin embargo, existe también una extensa literatura en español que relaciona las experiencias con lenguajes artísticos con el desarrollo de las identidades. Este término, actualizado al plural (Romero, 2004; Broker y Woodhead, 2008), se concibe como un constructo móvil que el niño va desarrollando en su interacción con los demás sujetos e instituciones. En este trabajo, se comprenderán los aportes de las artes escénicas a la formación de las identidades en el sentido que proponen Broker y Woohead (2008), quienes se refieren a las identidades positivas en el sentido de cómo, a partir de la

interacción con otros sujetos, la comunidad y consigo mismos, se construyen identidades con las que las personas se sienten a gusto, identidades que les proporcionan bienestar.

Desde esta perspectiva se analizarán los aportes de las artes escénicas a las identidades positivas, en el marco de su contribución a la autodefinición, autoestima o autoconfianza del niño. Esta aproximación de las artes escénicas desde su aporte a la comunidad, en específico a la educativa, se relaciona con la visión del teatro aplicado a la educación. Es decir, se concibe a las artes escénicas a partir de las oportunidades que pueden desarrollar para el cambio de los sujetos en el escenario educativo, más allá de si es representado o no o de su cualidad artística, lo que no implica que no se participe de las cualidades estéticas del lenguaje artístico (Motos y Ferrandis, 2015).

Durante la niñez media, el mundo social del niño se amplía: transita del núcleo familiar a otros contextos de interacción en el que se irán formando sus identidades. Es en esta etapa donde el autoconcepto, autoconfianza y autoestima se tornan claves en el desarrollo de una identidad positiva (Craig y Baucum, 2009; Broker y Woodhead, 2008). Además de la familia y la comunidad, la escuela tiene un rol importante en la conformación de esa identidad (Revilla et al., 2016). En ese sentido, el abordaje de la identidad implica un reto con relación a las niñas y niños de etapa intermedia por el alto impacto en la construcción de su personalidad (Sedano et al., 2004).

En ese plano, las artes permiten ver un enfoque diferente en las cuestiones de la niñez y las infancias (Kerlan y Lemonchois, 2014), por lo que constituyen una herramienta para influir en los comportamientos, actitudes y creencias (Sousa, 2021), además del entendimiento y representación del propio cuerpo (Abad, 2014). De esa forma, las artes posibilitan estrategias y lenguajes pertinentes para el abordaje de la identidad, entendida también como una construcción cultural (Sousa, 2021; Brooker y Woodhead, 2008), especialmente los lenguajes artísticos escénicos que involucran un trabajo con el cuerpo y la autorrepresentación.

Esta investigación pretende estudiar el potencial de los lenguajes artísticos escénicos en la construcción de identidades positivas. Existe evidencia bibliográfica que demuestra la efectividad del teatro para la construcción de la identidad (Motos, 2017). En ese marco, se incluye junto con la danza y el teatro, también a la performance, toda vez que, en la

enseñanza-aprendizaje de las artes o en su uso como estrategia, el arte contemporáneo ha sido usualmente relegado, debido a preconcepciones que implican una actitud de rechazo (Muñoz, 1993). Sin embargo, en las últimas décadas se ha posicionado en la educación por su valor contextual, crítico y comprensivo de la realidad (Acaso, 2010). Asimismo, desde el Ministerio de Educación (2023) se empieza a desarrollar un interés por las actividades que hacen uso de las artes, como, por ejemplo, las artes escénicas para la “activación artística”.

De esta manera, pretendemos hacer una revisión de la literatura cuyo objetivo es describir la pertinencia de los lenguajes escénicos (el teatro, la danza y la performance, en específico) como estrategias para la construcción de identidades positivas en la educación primaria. El tema abordado se considera relevante, puesto que para el desarrollo de mayores oportunidades de aprendizaje es necesario proveer al docente de estrategias que posibiliten su mejora continua (Elliot y Bartlet, 2016). En ese sentido, es pertinente que este trabajo sistematice las estrategias de las artes escénicas para el desarrollo de identidades positivas. Esta sistematización tiene como objetivo explicar cómo los lenguajes artísticos escénicos promueven la construcción de identidades positivas en estudiantes de educación primaria. De esta manera, espera constituirse en evidencia que promueva decisiones sobre el rol del arte en la educación. En términos de la Unesco, “para que los responsables acepten y aprueben la introducción de la educación artística y las artes en la educación, hay que aportar pruebas de su eficacia” (Unesco, 2006, p. 10). Por otro lado, si bien la educación artística no debe ceñirse o constatar su importancia sólo con relación al desarrollo de valores (Gardner, 1990), sí consideramos relevante posicionar las estrategias y experiencias docentes desde los lenguajes artísticos como herramientas necesarias para la construcción de la identidad, de forma que puedan emplearse de forma inter y multidisciplinaria.

La premisa de esta investigación es que los lenguajes artísticos escénicos promueven la construcción de identidades positivas en estudiantes de la Educación Primaria, por lo que los aportes estudiados se limitarán a este nivel educativo. El método empleado para sistematizar los aportes de las artes escénicas a las identidades positivas y evidenciar estrategias será la revisión de la literatura de tipo narrativa no sistemática. Se han seleccionado artículos académicos en español incorporados en Google Académico.

La premisa de esta monografía responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo los lenguajes artísticos escénicos promueven la construcción de identidades positivas

en estudiantes de Educación Primaria? Se asume así el objetivo general de explicar cómo los lenguajes artísticos escénicos refuerzan las identidades positivas en estudiantes de Educación Primaria. En ese sentido, los objetivos específicos planteados fueron los siguientes: (i) explicar cómo se desarrollan las identidades positivas en la educación primaria, y (ii) explicar cómo los lenguajes artísticos escénicos (danza, teatro y performance) promueven la construcción de identidades positivas en educación primaria.

Para lograr los objetivos propuestos se han desarrollado dos capítulos. En el primero, titulado “Las identidades en construcción en la escuela”, se explica el concepto de las identidades positivas y cómo esta se ha vinculado con los lenguajes artísticos. Se explican los conceptos asociados a la construcción de identidades positivas, como la autoestima, la autodefinición y el autoconcepto. También se exponen algunas estrategias que se usan para fortalecer la identidad. En el segundo capítulo, titulado “Los lenguajes escénicos en la escuela y la construcción de la identidad”, se desarrollan los aportes de recientes investigaciones en el campo del teatro, la danza y la performance a las identidades positivas en estudiantes de educación primaria, así como las estrategias empleadas. En un último apartado se sintetizan los aportes y estrategias.

CAPÍTULO I:

LAS IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN EN LA ESCUELA

1.1. Hacia una definición de las identidades positivas

Cuando abordamos el concepto de identidad, debemos reconocer que esta se forja desde el nacimiento. En ese sentido, es importante según Rogoff (1990, en Brooker y Woodhead, 2008, p. 4) “reconocer inclusive en el más pequeño de los bebés una identidad y personalidad particulares”. Ya desde la infancia el niño desarrolla la autoconciencia. En específico, entre los 15 y 24 meses es capaz de reconocer y comprender que posee una identidad distinta de su entorno, se reconoce como un ser, como un individuo (Papalia et al., 2012).

Por ello, se resalta la necesidad de una identidad propia en cada ser humano y más aún, se busca una identidad del yo: *lo que soy, lo que fui, para poder ser*. De ahí que sea importante ver al niño como un sujeto activo, como un actor social, consciente de sí mismo. La identidad está vinculada a cómo el niño se relaciona con los demás, cómo se posiciona con relación al género, etnia. etc., pero también a qué tan único se siente.

En esa línea, los especialistas plantean un abordaje al desarrollo del sentimiento de identidad personal en los niños y niñas desde un contexto social, cultural y político. De acuerdo con Morrow y Connolly (2006, citado en Brooker Woodhead, 2008), se ha reconocido la importancia del desarrollo de identidad vinculada al género, etnia o religión en la formación de niñas y niños. En el mismo Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016) una de las competencias (“construye su identidad”) está orientada al reconocimiento de la identidad personal y colectiva, al reconocimiento de la identidad de otros y otras, al desarrollo de estrategias de diálogo, la promoción de la igualdad, la pertenencia, el fortalecimiento de vínculos y la protección de la integridad. Además, el enfoque intercultural, que incide en el fortalecimiento de las identidades culturales, es transversal a todas las áreas y responsabilidad de los diversos actores. En ese sentido, existe un marco curricular que impulsa el desarrollo de la identidad.

No se puede abordar el concepto de identidad como un solo constructo (López, 2019; Brooker y Woodhead, 2008). Existen distintas identidades, por ejemplo, la identidad jurídica, la cual es un derecho del niño al nacer. A lo largo de su vida, el niño construye su identidad (sus identidades) con relación a determinados rasgos que van a permitir diferenciarlo: el género, la etnia, religión, edad y posición social. Se asume así, desde la posición de los investigadores, que la identidad es también cambiante y que el niño va a ir posicionándose en torno a ella. De esta manera, se habla también de *identidades múltiples* en el sentido de que la construcción de la identidad no debe verse como un proceso unidireccional, debe atender una complejidad que se relaciona con el sujeto mismo y con los marcos socioculturales que posibilitan distintas formas de erigir la identidad (Brooker y Woodhead, 2008). Por ello, en la actualidad, el término “identidad” se expande por el de “identidades”. Desde las ciencias sociales, por ejemplo, se ha estudiado cómo las personas transitan de una identidad a otra de acuerdo a contextos específicos (Romero, 2004).

Brooker y Woodhead (2008) sintetizan la definición de las identidades positivas desde las siguientes preguntas que todo niño se hace a sí mismo: “¿Quién soy yo?”, “¿Está bien que yo sea quién soy?” y “¿Qué lugar ocupo en este mundo?” (p. 26). Se debe reconocer que, según Miell (1990, en Brooker y Woodhead, 2008), el niño desde su estar en el mundo ya es un actor social, que cuenta con autoconsciencia y posee autonomía. Esta noción de su identidad va creciendo y mejorando, emergiendo, cambiando y reflexionando con mayor gradualidad. Estas identidades positivas se construyen a partir de los vínculos del niño con la familia, con cada uno de sus integrantes y a partir de sus interacciones, así como con la sociedad y su cultura. La misma comunidad y sus costumbres pueden reforzar o no estas identidades (Brooker y Woodhead, 2008).

La vida en sociedad y los probables problemas (violencia, discriminación, por ejemplo) también modelarán la identidad del niño. Pedreira y De Souza (2021) advierten que las identidades positivas necesitan afirmarse. Un caso especial es el de las comunidades abyectas o disidentes, las cuales, según los autores, destacan por la ausencia de identidades positivas que se afirmen; en su lugar, se advierte un conjunto de características negativas o estereotipos que los sujetos, dependiendo de sus circunstancias, problematizan o las asumen como parte de su identidad. Al respecto, por ejemplo, con relación a la etnia, Donato (2018)

señala que afecta la construcción de la identidad el hecho de que no existan representaciones artísticas ni mediáticas en la que las y los niños puedan identificarse.

En la tesis doctoral de López (2019) se puede advertir cómo los sujetos (en este caso, docentes) pueden construir identidades positivas -que les son favorables, que implican una mejor autopercepción, autoestima- e identidades negativas; a estos fenómenos los denomina *fenómenos identitarios*. Es decir, las personas construyen (desde y a partir de su representación, relación con los demás, relación con las instituciones) sus identidades, que pueden ser negativas o positivas.

De acuerdo a Brooker y Woodhead (2008), es la función de los especialistas de la niñez e infancias coadyuvar a la construcción de una identidad “positiva” para forjar la resiliencia necesaria que le permita al niño enfrentar distintos escenarios y dificultades. De acuerdo a la misma noción de identidad, se puede hablar de diversas identidades positivas a las que acude el niño en función de la situación. También los autores advierten cómo lo “positivo” en una identidad definida por un grupo puede relativizarse y considerarse negativo en otro, o emplearse en la misma construcción identitaria; por ejemplo, un aspecto de la identidad vinculada al género masculino puede relacionarse a una visión negativa del género femenino. De manera sencilla, los autores explican que la idea de las identidades positivas es que los niños logren “sentirse bien” consigo mismos. De acuerdo a lo anterior, se destaca la necesidad de desarrollar identidades positivas desde distintos escenarios y desde la misma infancia. Asimismo, es clave este trabajo en la niñez media, entre los seis y once años, cuando el niño complejiza su autoconcepto de manera tal que impacta en su autoestima (Papalia et al., 2012).

1.1.1. Identidades positivas y lenguajes artísticos

Desde que la educación artística se presentara como disciplina curricular, se han desarrollado investigaciones que atienden a los distintos enfoques que ha tenido el arte en la educación (Bramford, 2009). Esto implica abordar la disciplina de la educación artística desde distintas miradas, enfoques, métodos y tradiciones: la educación artística desde sus méritos para abordar problemas vinculados con la identidad, valores, conductas; la educación artística como formación disciplinar; la educación artística como una herramienta en sí misma que posibilita la experiencia artística (Bramford, 2009). La tradición de estudios

sobre los aportes del arte en la formación escolar es mayoritaria (Marín, 2011) más allá de los últimos aportes de la Investigación Basada en las Artes y las metodologías artísticas de investigación. En este sentido, sistematizar las experiencias investigativas en torno a las ventajas de la práctica artística en la escuela resulta relevante. En ese marco, la relación de la identidad y el arte puede constituir una tradición en sí misma.

En el ámbito educativo, la construcción de la identidad implica un proceso continuo a lo largo de las distintas etapas del desarrollo humano. En términos de Piaget (citado por Papalia y Feldman, 2012), en la niñez se puede hablar de la asimilación de la identidad y la acomodación de la identidad como procesos del desarrollo cognoscitivo. Por un lado, la asimilación de la identidad implica el intento del niño por mantener la coherencia de su yo ante experiencias no correspondientes con estructuras anteriores. En cambio, la acomodación de la identidad implica que el esquema del niño se adapta a estas experiencias nuevas, es decir, propicia el cambio.

En el ámbito de los lenguajes artísticos en la educación, se han desarrollado diversos proyectos que se enfocan en el desarrollo de identidades positivas, no siempre con el empleo del adjetivo “positivas”, pero que estudian el impacto de proyectos artísticos en la forma en cómo los sujetos se ven a sí mismos y construyen su identidad. Así, Ribeiro (2016) destaca cómo a través del *breakdance* en la periferia de Río de Janeiro se contribuye al desarrollo de identidades positivas que permiten que las y los jóvenes puedan cuestionar la realidad: su subalternización en una dinámica social que los margina. Por otro lado, Almeida (2016) investiga cómo desde la periferia social los sujetos pueden construir sus propios espacios culturales y cuál es el papel de expresiones como el hip-hop y la “literatura marginal” en la resignificación de su identidad en camino de construir identidades positivas. Basándose en nociones de Stuart Hall y Bauman, considera a la identidad cultural como un posicionamiento frente a una idea estable de la misma. En esos términos, precisamente las expresiones artísticas sitúan al sujeto en su representación y autorrepresentación. Por otra parte, Ahedo (2016) constata que las actividades físico-deportivas posibilitan la construcción de identidades positivas además de la interacción social.

Calderón et al. (2017) sostienen que las artes modifican nuestro mundo porque nos permiten tener varios puntos de vista, así como unir nuestro pasado con el futuro. El impacto del arte en las personas que participan creativamente de los lenguajes artísticos y también

como receptores está implicado a procesos que no solo se vinculan con el desarrollo cognitivo, sino también con las sensibilidades.

Hang y Muñoz (2019) mencionan que el teatro, la danza y la performance (denominadas “artes performativas”, “artes escénicas” o “artes vivas”) implican “generar efectos y afectos, cambiar las formas o los modos establecidos y proponer —al menos temporariamente— pequeños espacios de libertad” (pp. 14-15). En ese sentido, generan identidad, permiten repensarla, cuestionarla, reconstruirla, a partir de una cocreación.

Desde las artes escénicas, Ráez (2018) advierte que “el teatro es un arte colectivo: por su funcionamiento interno (equipo de producción, tramoyistas, obreros) y por su proyección externa (un fenómeno social comunitario)” (p. 23). Es decir, el teatro constituye un lenguaje artístico que, lejos de ser solipsista, involucra siempre a un espectador y para su desarrollo puede solamente necesitar un “espacio vacío” en términos de Peter Brook (1968). Motos y Ferrandis en *Teatro Aplicado* (2015) han sistematizado las distintas funciones del teatro en un contexto no necesariamente artístico. En ese sentido, el teatro aplicado en educación ha presentado diversos resultados que corroboran su utilidad para impactar de forma positiva en el desarrollo de los estudiantes y esto implica también su impacto en la identidad.

En las *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura* en Educación Primaria (Ministerio de Educación, 2019), se parte de una propuesta multicultural que necesariamente está enfocado al desarrollo de las identidades personales y colectivas de los estudiantes a partir del diálogo intercultural y la apreciación y participación en manifestaciones culturales propias y no tan cercanas.

1.2. Conceptos asociados a las identidades positivas

Las identidades positivas en términos de Brooker y Woodhead (2008):

(...) se componen de los aspectos de autodefinición, autoestima y confianza en sí mismo que permiten al niño experimentar la sensación tanto de ser una individualidad como de pertenecer a su propio mundo social, desarrollar

competencias, conocimientos y habilidades culturales apropiadas y alcanzar el bienestar emocional (p. 12).

De acuerdo con Brooker y Woodhead (2008), la formación de identidades positivas implica un abordaje desde diversos actores en torno a la autoestima, la autodefinición y la autoconfianza, además de todos aquellos conceptos que impactan en la formación de la identidad. En este apartado se expondrán brevemente algunos de estos.

1.2.1. La autoestima

La autoestima es la valoración positiva o negativa que una persona hace de sí misma en razón de cómo va evaluando sus pensamientos (Fernández et al., 2004). Está compuesta por la autopercepción que tiene el sujeto sobre sí mismo, por la valoración que sujetos significativos para una persona tienen sobre esta, y por la comparación del mismo individuo con otros. Desarrollar la autoestima posibilita la construcción de una base sólida y que genera resiliencia y satisfacción. En ese sentido, Páez et al. (2004) en *Psicología social, cultura y educación* plantean que una persona con alta autoestima se encuentra mejor preparada para soportar momentos estresantes, para adaptarse a nuevos momentos, contextos y decisiones, y también goza de un mejor bienestar.

De acuerdo con Craig y Baucum (2009), la autoestima se caracteriza por ser valorativa: un sujeto puede tener una baja o alta autoestima dependiendo de qué tan conforme y a gusto esté consigo mismo. En el contexto de la escuela, la autoestima está relacionada con el éxito académico del niño, con su relación con sus compañeros, con su familia y con la comunidad. Sus niveles se acrecentarán o no considerando los triunfos o fracasos que acumule en diversos aspectos de su vida.

Esto conlleva a determinar que el desarrollo positivo de la autoestima permitirá afianzar, fortalecer y posicionar de una mejor forma nuestra identidad, de manera que se construya como realmente positiva. De ahí que el autoconcepto y la autoeficacia estén vinculadas con la autoestima. En términos sencillos, permite afrontar mejor los retos a los cuales nos enfrentaremos en la vida y sostiene a los sujetos con relación a los demás. Fernández et al. (2004) mencionan que “la autoestima es funcional ya que es un buen indicador de la aceptación social y el sentido de pertenencia” (p. 3).

Ser aceptados y formar parte de un entorno favorece la identidad positiva del individuo. El trabajo en la escuela centrado en un mayor incremento de la autoestima implica una construcción más sólida de la identidad. Su desarrollo es responsabilidad conjunta de los distintos actores educativos, en vista del impacto notorio en las diversas dimensiones del desarrollo del estudiante. Beane (1986, citado en Naranjo, 2007) concluye lo siguiente:

Los alumnos con auto-conceptos claros y una autoestima positiva tienden a participar más y a tener puntajes de competencia educativa más altos, como a exhibir una conducta pro-social y a demostrar un logro académico mayor que el que tienen sus iguales con autopercepciones no claras o negativas (p. 7).

Sedano et al. (2010) sostiene que la definición del autoconcepto (término asociado a la autoestima, un componente y un vector de las identidades positivas) en el individuo, en especial en los niños de edad media, se deposita en la identidad personal y positiva del niño y va marcada por los rasgos de la personalidad que desarrolla. Por esa razón, el trabajo con la autoestima y la identidad resulta fundamental en este grupo etario. Es posible encontrar distintos antecedentes que vinculan el arte y la autoestima, por ejemplo, Martínez Rossel (2018) por medio de la arteterapia o García (2002) mediante el trabajo con las artes plásticas.

Desde los lenguajes artísticos, existe ya una tradición que relaciona, por ejemplo, las artes escénicas con la autoestima. Calderón et al. (2015) sostienen que las artes modifican nuestro mundo porque nos permiten sostener varios puntos de vista, además de unir nuestro pasado con nuestro futuro. En ese sentido, Sousa (2014) advierte que el arte es una herramienta para influir en los comportamientos, actitudes y creencias. Por eso, los lenguajes artísticos se han presentado como herramientas pertinentes para el incremento de la autoestima.

1.2.2. La autoconfianza

Si bien conceptos como la autoconfianza, la autopercepción, el autoconcepto, la autoestima y la identidad se encuentran vinculados y en algunos casos se conciben como componentes de uno de estos constructos, existen diferencias. De acuerdo con Mezerville (2004, citado en Naranjo, 2007), la autoconfianza es una de las dimensiones de la autoestima, por lo que es un componente actitudinal importante para elevarla. Díaz y Lobo (2016) conceptualizan a la autoconfianza como una consecuencia, es decir, producto de la valoración que hace el

sujeto sobre sus experiencias. La evidencia más notoria de la autoconfianza se encuentra en la seguridad que posee el individuo. Una persona con autoconfianza expresa sus ideas sin dificultades, cree en la valía de sus propias ideas y decisiones tanto como en la de los demás. Gómez et al. (2015) refieren que la autoconfianza no debe confundirse con las capacidades que tiene una persona, sino más bien con la autopercepción del sujeto con relación a estas. Esto significa que alguien con muchas capacidades para realizar una función, por ejemplo, no las ejecute porque tiene la percepción de que no puede llevarlas a cabo. En ese sentido, la autoconfianza se convierte en un factor importante en la toma de decisiones y también en un componente de la identidad de un sujeto.

1.2.3. La autodefinition y autoconcepto

El autoconcepto es la percepción consciente del sujeto sobre sí mismo (la forma en cómo se define) y la evaluación que los otros hacen de este (Naranjo, 2007). Es, en consecuencia, el resultado de qué tanto, y de qué forma, el sujeto conoce sus propias características. Algunos de estos atributos se forjan en un entorno social; por eso, los sujetos también se autodefinen desde una colectividad.

Por ello, Páez et al. (2004) diferencian al autoconcepto-colectivo, que parte de un “nosotros” (*yo soy gitano*, por ejemplo), del autoconcepto individual o identidad individual, más ligado a los atributos personales de un sujeto y su historia de vida. De acuerdo con Naranjo (2007), el autoconcepto vendría a ser la síntesis de las autodefinitiones del sujeto, es decir, la autodefinition es la síntesis de una autopercepción en una faceta, mientras que la autoconcepción la suma de estas, una identidad que se autohipotetiza.

Las personas a lo largo de su desarrollo recogen datos que les permiten autodefinirse (Naranjo, 2007). Según Craig y Baucum (2009), el autoconcepto resulta vital en la niñez media, en vista de que el niño ya conoce sus limitaciones y habilidades (características físicas, intelectuales y de personalidad) y empieza a proyectar su comportamiento. Como se mencionó, las personas van a formarse conceptos sobre sí mismas de acuerdo con las diversas facetas de su vida. De esta manera, Páez et al. (2004) sostienen que se proyecta el autoconcepto cuando se evalúan los atributos en cuanto a lo material, social, psicológico, entre otros.

El autoconcepto es un constructo vinculado directamente con la autoestima. Naranjo (2007) sostiene que un autoconcepto positivo implica una autoestima favorecedora. Esto es relevante en el desarrollo de los niños, en donde sus “éxitos” y “fracasos” en la escuela, así como la interpretación que le otorguen contribuyen a su autoconcepto.

Valero (2015) ha rastreado el uso de las artes para el desarrollo del autoconcepto en contextos no solo educativos, sino terapéuticos. Los lenguajes artísticos resultan efectivos en vista de que posibilitan proyectar características, ideas, pensamientos que los individuos no pueden expresar por otros medios.

Los conceptos abordados anteriormente nos permiten comprender cómo se pueden orientar las identidades positivas en términos de Brooker y Woodhead (2008) a partir del desarrollo de la autoestima, la autoconfianza y el autoconcepto, conceptos vinculados y que en conjunto posibilitan una identidad con bienestar. Por lo tanto, las investigaciones revisadas en esta monografía consideran cómo los lenguajes artísticos escénicos pueden impactar en algunas de estas categorías potenciadoras de las identidades positivas.

1.3. Estrategias docentes para el desarrollo de la identidad

La bibliografía en español en torno al fortalecimiento de la identidad en el aula es amplia, especialmente sobre la identidad cultural. Algunas propuestas desde el Estado peruano y la evidencia de investigadores proporcionan herramientas para su empleo en el aula.

La promoción de la identidad definida como un derecho es parte de los retos que desde la gestión educativa asumen los directivos y docentes (Ministerio de Educación, 2022), los cuales deben dialogar con los distintos actores y responsables de la comunidad para que cada niño y niña tenga una identidad reconocible a través de un documento nacional de identidad o DNI. Por otra parte, desde el Ministerio de Educación, en los últimos años se han desarrollado materiales pedagógicos como el cancionero ñomájinhta (Ministerio de Educación, 2021), jaqaru (Ministerio de Educación, 2021), adivinanzas yaminahua (Ministerio de Educación, 2021), cartillas de animales quechua (Ministerio de Educación, 2021), entre otros cuya función es el fortalecimiento de la identidad a partir del uso de la lengua.

Por el lado del desarrollo de la identidad cultural, Vargas (2014) demostró que los docentes emplean en mayor medida estrategias que promueven el aprendizaje de conocimientos y habilidades cognitivas. Por ejemplo, profundizan en los conocimientos de las culturas locales y el legado material e inmaterial en su propio contexto. Sin embargo, no es usual que los profesores desarrollen valores, normas y actitudes con ese propósito. Asimismo, el uso de recursos es limitado a los materiales de apoyo visual, especialmente impresos.

Matías y Hernández (2018) consideran que promover la identidad en la escuela significa trascender la educación tradicional de corte positivista, desmontarla; en otras palabras: la promoción de distintos enfoques (de género, intercultural, ambiental) que permitan una interpretación de la realidad. Así también, el fortalecimiento de la identidad está relacionado con la aceptación de la diferencia, de manera que la escuela asume el reto de enseñar a dialogar, a concertar y a corregir conductas que atenten al diálogo: fortalecer una identidad no debe significar atentar contra otra(s).

Nazario y Paredes (2020) proporcionan evidencia, en un nivel preexperimental, en torno a la influencia del juego para el fortalecimiento de la identidad personal de los niños de seis años y de su autonomía. Taro y Pincay (2023) también posicionan al juego como estrategia para la identidad cultural. En su caso, sustentan que la interacción y las habilidades comunicativas que movilizan los juegos tradicionales permitieron a los participantes (niñas y niños de 4 a 5 años) internalizar valores, principios y tradiciones de su marco cultural.

CAPÍTULO II:

LOS LENGUAJES ESCÉNICOS EN LA ESCUELA Y SU CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

La educación es uno de los pilares fundamentales en la formación de individuos capaces de desenvolverse en la sociedad, y la inclusión de los lenguajes escénicos contemporáneos en la educación puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo integral de los estudiantes. Como indica García (2014), estos lenguajes permiten que los estudiantes se expresen de manera creativa y auténtica, lo que puede resultar en un incremento en la autoestima y la autoexpresión.

En ese sentido, es importante destacar los lenguajes escénicos como herramienta pedagógica en la educación infantil y en la construcción de identidades positivas. Como plantea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2016), “el teatro como educación artística es educación para la vida; las personas participantes no solo están recibiendo conocimientos del lenguaje dramático, sino que al mismo tiempo están ampliando sus posibilidades creativas, comunicativas y de mediación en el mundo” (p.13).

Por otro lado, los lenguajes escénicos son una herramienta que permite la complementariedad entre cuerpo y mente, y que puede ser utilizada para la promoción del desarrollo integral de niñas y niños. Además, la danza, el teatro (y la performance) son lenguajes escénicos que pueden emplearse para el fomento de la colaboración y el trabajo en equipo (Pérez, 2019). La implementación de actividades grupales que involucren estos lenguajes posibilita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que los preparan para enfrentar situaciones de la vida real.

Cabe afirmar que Galindo (2013) advierte que el teatro como herramienta pedagógica logra generar en el estudiante una visión frente a la vida y el mundo que lo rodea. Esta afirmación se basa en que los lenguajes escénicos permiten a los estudiantes expresarse de manera auténtica y creativa, lo que puede aumentar su confianza en sí mismos y su capacidad para comunicarse de manera efectiva. En tal sentido, la utilización de los lenguajes escénicos contemporáneos en la escuela puede promover la empatía y la comprensión hacia las diferentes culturas y formas de pensar (Hernández, p. 45). Al involucrar a los estudiantes del nivel primario en la interpretación y representación de

diferentes culturas y perspectivas, se les brinda la oportunidad de desarrollar una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales y una mayor apertura hacia las diferentes formas de pensar.

La educación no solo se trata de la adquisición de conocimientos teóricos, sino también del desarrollo de habilidades sociales y emocionales. En este sentido, los lenguajes escénicos se presentan como una herramienta valiosa para la educación, ya que permiten fomentar la creatividad, mejorar la autoestima y las habilidades sociales, y promover la empatía y la comprensión hacia distintas culturas y formas de pensamiento (y la de sí mismos).

2.1 La construcción de identidades positivas a partir del teatro en educación primaria

Las afirmaciones anteriores sugieren que es necesario desarrollar estrategias para la promoción del teatro en la escuela. Según Vigotsky (1930), es fundamental crear un ambiente que estimule el interés y el deseo de los estudiantes para que, a través del teatro, puedan adquirir las experiencias necesarias para su crecimiento personal. En este sentido, el autor señala que no es recomendable que los niños se limiten a reproducir libretos, ya que lo más beneficioso es que comprendan e improvisen en las obras creadas por ellos mismo, lo que les permitirá equilibrar su imaginación y su capacidad cognitiva. Vigotsky (1930) enfatiza que el arte creador infantil se encuentra en el proceso y no en el resultado final. En consecuencia, es posible observar la evolución en la forma de tratar las emociones y desenvolverse en diversas situaciones a medida que las actividades teatrales se complejizan. Un recurso útil al respecto, es la síntesis de Onieva (2011; como se cita en Del canto et al., 2021) a partir del cual se puede entender cómo el teatro se desenvuelve en el aula empezando por el juego simbólico en la infancia, continuando con el juego dramático y el juego de roles conforme al crecimiento.

De acuerdo con Chalmer (2007), la esencia de los niños es ser teatrales. Esto se explica a partir de cómo configuran el mundo a partir del juego, cómo construyen y se comprenden como personajes y disfrutan de ello. Esta afirmación de Chalmers es importante porque manifiesta la importancia del juego en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Además, resalta su capacidad creativa y lúdica, y cómo el juego les permite

experimentar y aprender sobre el mundo que les rodea. En la educación tradicional, se suele enfatizar el aprendizaje de habilidades cognitivas, pero se tiende a descuidar el desarrollo de habilidades emocionales. Frente a ello, el juego es una herramienta fundamental para el desarrollo emocional de los niños. A través del juego, estos experimentan diferentes emociones y aprenden a controlarlas. Además, el juego les permite desarrollar habilidades sociales, como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos.

Es por este motivo que la guía práctica “Teatro 3 – 6” de Debbie Chalmers (2007) advierte que el teatro no solo permite el desarrollo de habilidades de comunicación, físicas y creativas, sino también puede estimular el conocimiento matemático y la comprensión del mundo a través de canciones y cuentos, así como el uso imaginativo del espacio. No obstante, las áreas donde se obtienen mayores beneficios son el desarrollo social, emocional y personal de los niños, ya que el teatro favorece la seguridad, la autoestima y el trabajo colaborativo. Incluso los niños más tímidos o con poca experiencia social pueden disfrutar de las actividades de teatro en grupo, sabiendo que no serán juzgados ni comparados con los demás.

En este sentido, el teatro puede ser una herramienta poderosa para la construcción de identidades positivas en los niños y niñas. La participación en actividades teatrales puede fomentar la autoexpresión, la creatividad y la confianza en sí mismos (Chalmers, 2007). Al participar en la creación de historias y personajes, los niños tienen la oportunidad de explorar diferentes dimensiones de su personalidad, de manera que desarrolla un sentido de identidad sólido y positivo.

2.1.1. Principales aportes del teatro en la construcción de identidades positivas

El teatro es una actividad que ha sido valorada desde hace mucho tiempo por su capacidad para desarrollar habilidades sociales y emocionales en los niños. Según Cárdenas (2013), el teatro es una actividad que fomenta la participación y el trabajo en equipo. En el contexto escolar, En línea con lo anterior, otros autores han destacado la importancia del teatro en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños. Por ejemplo, Gutiérrez (2017) destaca el papel del teatro en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, así como en la mejora de la capacidad de expresión oral y corporal. Asimismo, Díaz (2010) señala que el teatro puede ser una herramienta útil para que los niños aprendan a expresarse de manera efectiva y a comprender mejor las emociones y los sentimientos de los demás.

Por otro lado, García (2014) afirma que la práctica teatral fomenta la autoestima y la autoconfianza, al mismo tiempo que desarrolla la capacidad de escucha y la empatía hacia los demás. Estos aportes son destacados también por Rizzuto (2006), quien sitúa al teatro como una herramienta de trabajo en equipo con influencia en la autoestima.

González (2015) señala que el teatro permite a los niños expresar sus emociones de manera segura y controlada, lo que les ayuda a comprender y manejar sus sentimientos de una manera más efectiva. Además, el teatro fomenta la empatía y el respeto hacia los demás, lo que se traduce en una mejora de las relaciones interpersonales. De manera similar, Gutiérrez y García (2010) destacan que el teatro puede ser un medio efectivo para mejorar la autoestima y la confianza en sí mismos de los niños. Al participar en una obra teatral, los niños pueden desarrollar un sentido de logro y reconocimiento, lo que a su vez puede mejorar su autoimagen. Además, el teatro puede ser una herramienta efectiva para fomentar la creatividad y la imaginación en los niños.

Por otro lado, según Muñoz (2017), el teatro puede ser un medio para fomentar el aprendizaje y la comprensión de contenidos educativos. Al utilizar el teatro como una herramienta pedagógica, se puede lograr una mayor atención y participación de los niños en el proceso de aprendizaje. Además, el teatro puede ayudar a los niños a comprender mejor temas complejos, ya que les permite visualizar situaciones y escenarios de una manera más concreta. En ese sentido, el teatro ha sido reconocido como una herramienta valiosa para el desarrollo cognitivo de los niños, ya que les permite adquirir habilidades importantes, como la memoria, la atención y la concentración. Según Celaya (2016), el teatro también fomenta la creatividad y la imaginación de los niños, lo que posibilita la una mejora del pensamiento divergente. Por otro lado, algunos autores han destacado la importancia del teatro en el desarrollo de habilidades lingüísticas y literarias en los niños. Según Fernández (2008), el teatro puede ayudar a los niños a mejorar su vocabulario, su comprensión lectora y su capacidad para expresarse de manera clara y efectiva. Asimismo, según García (2014), el teatro puede ser una herramienta eficaz para fomentar el amor por la lectura y la literatura en los niños.

De acuerdo a los párrafos anteriores, el teatro se sitúa como una herramienta valiosa para el desarrollo social, emocional y cognitivo los niños. La evidencia sitúa a este lenguaje artístico como como un recurso privilegiado para la construcción de identidades positivas.

2.1.2. Estrategias del teatro para el desarrollo de identidades positivas en la educación primaria

Como se ha evidenciado, el teatro es una herramienta poderosa en la educación primaria para el desarrollo de identidades positivas en los niños. Según Melero (2012), “el teatro permite al niño ponerse en el lugar del otro, establecer roles y tomar decisiones, desarrollando así su empatía y su autoestima” (p. 97). Además, el teatro ofrece la oportunidad de trabajar en equipo y fomentar la colaboración. Con ese propósito, se explicitarán algunas estrategias para su abordaje en el aula.

En primer lugar, el docente puede utilizar técnicas de improvisación para fomentar la creatividad y la confianza de los estudiantes. Los ejercicios de improvisación permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento rápido y creatividad, al mismo tiempo que se sienten cómodos expresándose en un ambiente seguro. Méndez (2017) destaca que las reglas de la improvisación posibilitan una participación democrática y un reconocimiento de la imagen propia y de los otros: durante el ejercicio de la improvisación, por ejemplo, se aceptan sin juzgar todas las propuestas que realicen los compañeros involucrados.

En segundo lugar, el docente puede utilizar juegos de roles para ayudar a los estudiantes a desarrollar empatía (Melero, 2012). Los juegos de roles les permiten a los estudiantes situarse en el lugar de otras personas, lo que permite entender de manera más cercana las perspectivas de los demás y desarrollar habilidades para resolver conflictos de manera efectiva. Esto puede ser especialmente útil para estudiantes que tienen dificultades para interactuar con sus compañeros.

Por último, el docente puede utilizar *técnicas de actuación* (Méndez, 2017) para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación efectiva. Las técnicas de actuación, como la proyección de la voz y la expresión corporal, pueden ayudar a los estudiantes a comunicarse de manera clara y efectiva, lo que puede ser especialmente importante para aquellos estudiantes que tienen dificultades para expresarse verbalmente.

Una estrategia efectiva para desarrollar las habilidades emocionales en los niños es la creación de obras de teatro hechas por los propios niños. Según Llorente y Vidaurreta (2015), “la creación de una obra de teatro por parte de los estudiantes implica un proceso de

reflexión y creatividad que les ayuda a desarrollar su autoconcepto y su autoestima” (p. 45). Los niños pueden crear personajes que reflejan sus propias experiencias y sentimientos, lo que les permite explorar su identidad y comprender mejor a los demás.

Otra estrategia es el uso de juegos teatrales. Según García y García (2019), “los juegos teatrales son una herramienta útil para fomentar la creatividad y la imaginación de los niños, así como para desarrollar su capacidad de expresión y comunicación” (p. 23). Por ejemplo, un juego teatral que se puede utilizar es el “teatro invisible”, donde los niños deben representar una escena sin utilizar palabras, lo que les ayuda a desarrollar su expresión corporal y su capacidad de comunicación no verbal.

Atendiendo a estas consideraciones, el teatro provee una herramienta invaluable para fomentar el desarrollo de la identidad positiva en los estudiantes de educación primaria. Esto se puede argumentar a partir de los beneficios en la autoestima, el autoconocimiento, la autoimagen y el desarrollo del niño. El proceso de participar en actividades teatrales ofrece a los estudiantes la oportunidad de explorar su creatividad, comunicar sus ideas y emociones, y desarrollar habilidades sociales y emocionales.

2.2. La construcción de identidades positivas a partir de las danzas en educación primaria

En nuestro ámbito, el Programa Nacional de Educación Primaria del Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016) cuando manifiesta la importancia de las artes en el enfoque que sustenta las competencias del arte y la cultura, sostiene que estas experiencias están presentes en las diversas manifestaciones culturales. Es decir, el individuo conoce y se concientiza con el mundo a partir del conocimiento de su propia realidad y la exploración de otras. Esto le permite insertarse en una sociedad globalizada. Además, le posibilita mayor apertura y conocimiento de sus propios códigos y el de otras culturas, lo que, en consecuencia, refuerza su identidad y lo prepara para interrelacionarse. El currículo, asimismo, advierte que en las artes se participa de forma individual y colectiva, a través de diferentes lenguajes artísticos y mediante la integración con otras disciplinas (Ministerio de Educación, 2016).

El reconocimiento de este enfoque permite entender el derecho que todo ciudadano tiene de participar en la vida cultural y artística de nuestro país, lo que constituye una herramienta de identidad personal y territorial (Currículo Nacional, 2016). Martínez y González (2011) advierten que “los conceptos de identidad y ciudadanía han estado ligados a la formación y consolidación del Estado-nación y, por tanto, a la idea de nacionalidad” (p.11). Es decir, pensar en la identidad involucra también pensar en las características socioculturales del entorno, de la nación o las naciones en las que se vive. Es así que la palabra “identidad” puede adquirir distintas acepciones o dimensiones. Sin embargo, desde el marco de Brooker y Woodhead (2008), las identidades pueden denominarse “positivas” en tanto estas distintas dimensiones producen un estado de bienestar, y se construyen a partir de los vínculos del niño con la familia, con cada uno de sus integrantes y a partir de sus interacciones, así como con la sociedad y su cultura.

La herencia identitaria se basa en respetar al otro, en sentir orgullo de la obra individual o colectiva; así, como implica una transmisión de valores, se convierte en instrumento de la educación (Mestre y Gil, 2013). Desde ahí, en el Perú considerar a la danza como un lenguaje artístico es clave para dialogar con el entorno, además del trabajo corporal y colectivo que supone. Se debe considerar que en el Perú existen más de dos mil danzas tradicionales, y que estas implican no solo un espectáculo, sino una forma de participación social y política de las diversas comunidades (Álvarez, 2017).

2.2.1. Aportes de las danzas para el desarrollo de las identidades positivas

La danza como expresión artística produce cambios a nivel sociocultural en cualquier etapa de la vida humana, implica un acercamiento a la cultura de donde provienen las danzas o coreografías. Este primer encuentro desde la corporalidad es también un intercambio cultural. Por ello, la identidad explorada a través de diferentes expresiones artísticas como la danza, motivan a abordarla desde una edad temprana (Alcívar y Tituana, 2023).

La danza, que tiene la capacidad establecer un vínculo con/entre el o la danzante y despertar emociones y sentimientos tales como alegría, tristeza, amor, ira, entre otras, es una forma de liberar emociones y de conectarnos con nuestra esencia humana (Pedrero, 2013). En ese sentido, se convierte en una herramienta didáctica que justifica su inclusión en el aula (Cajonera, 2023). Por otro lado, Desde el punto de vista físico, el ejercicio de la danza

posibilita el desarrollo de la coordinación y el equilibrio. Además, en el aspecto socioemocional, la danza es una vía para la disciplina, la socialización y la autoaceptación.

Tomando como referencia a Fuentes Serrano (2006), podemos sintetizar los aportes de la danza en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Aportes de la danza en la educación básica*

Socioemocionales	Físicas	Cognitivas
Posibilidad de interacción y creación de lazos	Desarrollo de capacidades coordinativas	Incremento de posibilidades expresivas y comunicativas
Fortalece vínculos interculturales	Adquisición y desarrollo de habilidades perceptivo-motoras	Incremento de la creatividad
Fomento de la solidaridad, el respeto y la tolerancia	Conocimiento y control corporal	Desarrollo de la intuición, la razón y el juicio cultural
Fortalecimiento de la identidad	Adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas	Fortalece la memoria, la atención y el pensamiento crítico
Desarrollo de la personalidad	Desarrollo de las cualidades físicas básicas	Mejora del conocimiento artístico y la apreciación

Fuente: Basado en Fuentes Serrano (2006).

2.2.2. Estrategias de las danzas para el desarrollo de las identidades positivas

Entendiendo que el cuerpo, el espacio, la energía y el tiempo son elementos básicos para desarrollar la danza, es importante entender cómo se determinan las estrategias, las que al “combinarse dan la posibilidad de caminar, correr, brincar, resbalar, caer, levantarse, rodar y también permanecer estático” (Durán, 1995, p. 108). En el currículo español, por ejemplo, se recomendaba graduar la complejidad de la danza en Educación primaria (Pedrero, 2013). De esta manera, con los niños de los primeros grados se abordan movimientos corporales básicos y danzas sencillas; con niños en un nivel intermedio (en nuestro caso, de tercero y cuarto de primaria) se pueden ya ejecutar danzas que involucren secuencias de movimientos más complejas; por último, los niños de mayor edad pueden desenvolverse en coreografías y participar en la creación de las mismas.

Las siguientes son una serie de estrategias que sugiere Lin Durán (1995) cuando aborda la importancia de la danza en la educación del niño y su posterior desarrollo dentro del ámbito educativo primario o elemental:

- a) Solicitar y no mostrar. “El proceso debe iniciarse en el propio niño, de adentro hacia afuera, nunca se le pide que imite o copie”, ya que esto no permite el desarrollo de su creatividad (Durán, 1995, p. 109). No se debe de limitar este desarrollo creativo con instructivas o esquemas demasiados elaborados.
- b) Distribuir. La clase debe estar dividida en tres etapas:
 - Tener un elemento formal o temático y presentarlo
 - Darle libertad al niño para explorar.
 - Formar una estructura a través de la integración de los elementos. Siempre con la música como un complemento y la improvisación que ella permite.

Lo que se busca es que el niño experimente todas sus posibilidades para realizar todas sus potencialidades.

- c) Agrupar. Bailar en grupos con un objetivo común permite desarrollar la coordinación y el ritmo, además de una mejor integración.
- d) Ambientes. No hay límites para los espacios. Se pueden aprovechar los elementos del salón de clases: las bancas apiladas permiten escalar, un lápiz puede dar golpes rítmicos, palmear, cantar, zapatear en el patio, el jardín, espacios hacia las alturas, etc. La lógica es emplear todos los espacios al alcance.

Es relevante que el docente considere las características individuales en el desarrollo psicomotor de los niños para participar de las danzas, así como la complejidad de las danzas elegidas y la posibilidad que estas les brindan para integrar a otras áreas (Pedrero, 2013). Es decir, es necesario conocer un repertorio de danzas para elegir la idónea, según su adaptabilidad a las características de los niños y su potencial pedagógico. Esto responde a la necesidad de aprovechar el repertorio cultural de las danzas en el Perú. Sin embargo, participar del lenguaje artístico dancístico no se limita a seguir una secuencia predeterminada. La danza libre, por ejemplo, no busca una danza estilizada, sino la

expresión corporal producto de una introspección de los sujetos; se emparenta con la improvisación (Thornton, 1996 en Herrero, 2019). Domínguez y Castillo (2016) han evidenciado el potencial de la danza creativa para el incremento de la autoestima y el autoconcepto físico, emocional y social en educación primaria. Otra posibilidad es también emplear la danza con objetos, también emparentada con la improvisación y el teatro.

Se entiende que estas estrategias no deben ser estáticas ni categóricas. El maestro debe adaptarse a situaciones reales del entorno donde se desarrolla su sesión, tener iniciativa y buscar resolver cada situación o problema que se presente. Se sugiere comparar con otros maestros las metodologías usadas, para mantener la creatividad y no perder de vista los objetivos trazados. Cabe agregar que una educación de calidad, implica pensar en la evaluación. García et al. (2013) mencionan la importancia de los maestros que buscan desarrollar competencias no solo relacionadas con la teoría, sino las que involucran a las prácticas evaluativas, lo que permitirá optimizar la calidad de la educación. En ese sentido, en las aulas cabe pensar también las estrategias evaluativas idóneas para los lenguajes artísticos, como el uso de la observación.

2.3. La construcción de identidades positivas a partir de la performance en educación primaria

En los últimos años ha habido un intento por incluir al arte contemporáneo en la escuela. En ese proceso, la mayoría de propuestas se ha orientado al abordaje de las artes visuales contemporáneas; sin embargo, se han dejado de lado aportes que desde las artes escénicas han significado un cambio importante en la forma como se conciben y se ejecutan, así como de sus posibilidades expresivas (Zuberoa, 2016). Este es el caso de la performance, cuyo límite con los otros lenguajes artísticos realmente no es claro, en vista de que surge desde la misma frontera entre estos y la necesidad expresiva. Basados en Torres (2005), Álvarez e Illera (2017) definen a la performance como...

(...) una acción heterogénea en la que se entremezclan campos y elementos artísticos diversos; que posee carácter efímero; que se realiza en un momento concreto y en un lugar establecido; que intenta alejarse de lo rutinario a través de lo inesperado;

que aspira, mediante la provocación, a remover la conciencia no solo del espectador, sino también del performer en un diálogo bidireccional y rehabilitador (p. 52).

En ese sentido, la performance se fundamenta en una acción ejecutada con el cuerpo, el cual es vehículo de una expresión que impacta en un receptor activo. Su origen se remonta a las distintas acciones e intervenciones de artistas en público que han acompañado diversas etapas de la historia del arte, pero se concretan en las últimas décadas, cuando el arte conceptual y las propuestas más recientes de arte contemporáneo la posicionan (Vidal, 1993 en Zuberoa, 2016). Si bien la performance puede considerarse cercana al teatro, “no es teatro; pero sí algo parateatral” (Couto y Castro, 2022, p. 43), en el sentido de un ritual en el que confluyen diversas expresiones.

2.3.1. Aportes de la performance para el desarrollo de las identidades positivas

La necesidad de incluir a la performance como un lenguaje artístico presente en la escuela se fundamenta en la evidencia teórica sobre la importancia de las corporalidades en movimiento para la reflexión y la construcción de la identidad personal (Arisbanarreta et al., 2018). En ese sentido, se sabe que la performance puede constituirse como una estrategia didáctica pertinente para la integración grupal, el autoconocimiento y el desarrollo integral en general (Arisbanarreta et al., 2018; Álvarez e Illera, 2017).

Entre los beneficios de incorporar la performance como una estrategia que contribuya a la formación de identidades positivas en la escuela, Basilio (2022) destaca el valor de la performance enmarcada en el teatro aplicado en educación en primaria por su impacto en la confianza y respeto de los participantes, así como en su sentimiento de seguridad. Couto y Castro (2022) incluso le otorgan a la performance un valor terapéutico en vista de que como ritual sus posibilidades expresivas permiten la comunicación de sentimientos y la reflexión del sujeto sobre sí mismo. Por otro lado, su abordaje en el colegio es importante siempre que desde este escenario también se forma a los públicos (Arisbanarreta et al., 2018).

Es importante destacar el valor de la performance para el cuestionamiento de distintos discursos sobre la realidad, incluyendo a la realidad educativa y su organización (Martínez et al., 2022). En ese sentido, la performance en consonancia con procesos

orientados al cuestionamiento y la reflexión, es una herramienta eficaz para el pensamiento crítico.

Rojas (2022), por su parte, destaca las ventajas del empleo de lenguajes artísticos contemporáneos, como la performance, en la escuela primaria. En primer lugar, es conveniente que se estudie en las escuelas el arte que en ese momento y contexto se está desarrollando (arte contemporáneo). En segundo lugar, la naturaleza interdisciplinar de las artes contemporáneas, posibilita también el diálogo entre diferentes áreas para plantear proyectos educativos. Por otro lado, hay un importante trabajo físico (y una relación con la educación física) que es necesario en el desarrollo de estas propuestas.

2.3.2. Estrategias de la performance para el desarrollo de las identidades positivas

Para la *performer* Esther Ferrer, no existen reglas en el desarrollo de la performance más que la responsabilidad activa del ejecutante (Couto y Castro, 2022). Esta postura se enmarca en una característica propia del devenir del arte contemporáneo. Sin embargo, para su empleo en proyectos educativos, se han propuesto diversas estrategias. Desde el Ministerio de Cultura (2021), en la *Guía pase de Arte y Educación* se plantea una actividad basada en la performance. Esta se denomina “Ceviche expandido” porque sitúa a la carne de pescado (el cuerpo) como ingrediente central de la propuesta artística en relación con los demás ingredientes (la realidad misma, los espectadores, el contexto). El proyecto implica la revisión de videos explicativos preparados especialmente para comprender qué es la performance y cómo ha devenido en el Perú. Se sostiene que los elementos necesarios para concretarla son uno o varios cuerpos, movimiento, tiempo y público, y acción además de los recursos técnicos que se pueden usar para la iluminación, vestuario, etc.

Álvarez e Illera (2017) proponen el uso del juego como una estrategia para emplear la performance en un aula de primaria. Ello resulta útil en vista de que niñas y niños desde el disfrute del juego pueden ser conscientes de su cuerpo y desde el ejercicio de la creatividad y la expresión corporal pueden comunicar sentimientos, deseos de reivindicación y reclamos.

Zuberoa (2016) desarrolla una propuesta que integra diversas áreas, en las que pueden emplearse las trayectorias de distintos *performers* y artistas conceptuales conforme a los contenidos que se deseen abordar. Así, en Comunicación, el análisis y exploración de

la obra *Como explicar los cuadros a una liebre muerta* (1965), de Joseph Beuys, puede ser una oportunidad para practicar el lenguaje no verbal. Es decir, se pueden aprovechar las diversas manifestaciones y obras de artistas contemporáneas para aterrizar en el aula de forma creativa contenidos educativos. De esta manera, los beneficios de la performance no solo se centrarían en su impacto en la identidad, la autoestima, el autoconocimiento o el trabajo con el cuerpo, sino que se aprovecha como estrategia didáctica.

En la tesis de Gutiérrez y Gutiérrez (2015), se plantea una propuesta de performance que comprende el ejercicio de las artes marciales como arte-acción. Es decir, circunscriben la ejecución de estas artes en la performance. Se destaca la propiedad de la performance, de integrar otras disciplinas. En ese marco, se evidenció que este lenguaje artístico permite que el docente pueda trabajar en el incremento de autoestima de los estudiantes, además del trabajo en equipo, la madures emocional y la coordinación física.

En la aplicación de su propuesta de performance en la educación, Folch et al. (2020) inician con una elección del tópico o tema que se abordará, es decir, una primera instancia es la investigación, y posteriormente se prepara la performance. En esta parte, se sugiere una primera fase de trabajo físico, apoyado por la experimentación con la secuencia de movimientos, la exploración sonora o visual que complementan la experiencia interdisciplinaria. Una estrategia útil es el empleo del *storyboard* para la planificar los movimientos, integrar los distintos lenguajes y clarificar el mensaje que se va a comunicar. Si bien, la intervención de Folch et al. (2020) se realizó con estudiantes universitarios, la secuencia seguida proporcionó herramientas para potenciar las capacidades expresivas, el trabajo colaborativo y la autoconsciencia.

La propuesta de Frutos (2021) para aplicar la performance en la escuela primaria parte de secuencias de apreciación y acción. En su proyecto, sugiere el análisis conjunto de niñas y niños de trabajos como los de María Abramóvic, la artista más representativa de este lenguaje escénico, alternados con secuencias de exploración donde se asume la identidad de un *performer*. Cabe agregar que, en la educación primaria y en otros niveles donde se empleen propuestas artísticas, se asume que la intención de la aplicación de la performance no es la de formar un actor o un artista (Basilio, 2022), sino emplear la técnica para explotar sus habilidades expresivas.

2.4. Síntesis de los aportes y estrategias

Desarrollar identidades positivas en los estudiantes de primaria a través del teatro es posible en vista de que constituye una herramienta que no solo permite explorar diferentes roles y emociones, sino que también fomenta la autoexpresión, la autoconfianza y la empatía hacia los demás. Al participar en juegos dramáticos los niños tienen la oportunidad de identificarse con otros sujetos, comprender sus motivaciones y desafíos, lo que permite una mayor comprensión del mundo y desarrollar la tolerancia y la solidaridad. Además, el teatro les brinda un espacio seguro para expresar sus pensamientos y sentimientos de una manera creativa, promoviendo así un ambiente enriquecedor que fortalece su autoestima y les enseña a trabajar en equipo.

La práctica de la danza permite el desarrollo de identidades positivas de los estudiantes en educación primaria. Por un lado, considerando el importante acervo cultural del Perú, participar de la danza implica vincularse con diversas manifestaciones culturales. Esta integración es clave en el desarrollo de la identidad cultural. Por otro lado, el trabajo colectivo que implica la danza beneficia al niño desde la socialización, conocimiento de sus limitaciones y posibilidades corporales y sentimiento de seguridad.

Por el lado de la performance, su inclusión en la educación primaria (así como el de diversos lenguajes artísticos contemporáneos) posibilita que el niño pueda comprender su cuerpo como herramienta de expresión. Esto significa un importante proceso de reflexión, autoconocimiento y vinculación con los otros, en vista de que performar implica una vinculación inmediata y comunicación con los receptores. Entender el cuerpo como vehículo expresivo, aceptarlo, connota un abordaje hacia la autoconfianza y la autoestima.

La siguiente tabla sintetiza las contribuciones de los lenguajes artísticos escénicos a las identidades positivas de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada.

Tabla 2. *Aportes de las artes escénicas a las identidades positivas*

LENGUAJE ARTÍSTICO	CONTRIBUCIÓN A LAS IDENTIDADES POSITIVAS	REFERENCIA
Teatro	Promueve la construcción de la identidad personal	(Arisnabarreta et al., 2018).
	Desarrolla la autoestima y la autoconfianza	García (2014), Llorente y Vidaurreta (2015), Gutiérrez y García (2010), Rizzuto (2016)

	Permite expresar emociones de manera segura y controlada	González (2015)
	Estimula la comprensión del mundo, así como el uso imaginativo del espacio	Chalmers (2007)
	Fomenta la creatividad e imaginación, y la confianza en sí mismos	Chalmers, (2007), García y García, (2019)
	Procesa la reflexión y creatividad	Llorente y Vidaurreta (2015)
	Mejora la autoexpresión	Fernández (2008), García y García (2019), Chalmers (2017), Gutiérrez (2017)
	Mejora el clima escolar	García y García (2019)
	Desarrollo de la empatía	Díaz (2010)
Danza	Establece vínculo con los participantes y libera emociones	Pedrero (2013), Fuentes Serrano (2006)
	Fomenta la solidaridad, el respeto y la tolerancia	Fuentes Serrano (2006)
	Permite el conocimiento y control corporal	
	Fortalece vínculos interculturales	
	Incrementa la capacidad de expresión	
	Fortalece la identidad	
	Posibilita el desarrollo de la personalidad	
Performance	Posibilita la construcción de la identidad personal	Arisbanarreta et al. (2017)
	Desarrolla el autoconocimiento	Arisbanarreta et al. (2018), Álvarez e Illera (2017)
	Contribuye a la integración grupal	Arisbanarreta et al. (2018), Álvarez e Illera (2017)
	Refuerza el respeto, confianza y seguridad	Basilio (2022)
	Invita a la reflexión del sujeto sobre sí mismo	Couto y Castro (2022)
	Incentiva el pensamiento crítico y el cuestionamiento	Martínez et al. (2022).

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

1. Las identidades positivas, en términos de Brooker y Woodhead (2008), se definen a partir de la relación de los sujetos con los demás individuos y con el entorno familiar, social y comunitario. Ello significa que se construye desde la infancia. Pese a la polisemia del término “identidad” y sus concepciones en diversas investigaciones y disciplinas, el término “identidades positivas” se refiere al estado de bienestar que le produce al sujeto su propia identidad. Esto se relaciona con la autoestima, el autoconocimiento y el autoconcepto, términos que se encuentran emparentados.
2. Si bien la identidad se construye a partir de la relación con los demás, un proceso inevitable, desde la escuela se puede mediar esa interacción y desarrollar estrategias que posibiliten que las y los estudiantes desarrollen identidades positivas.
3. La evidencia bibliográfica permite situar a los lenguajes escénicos (teatro, danza y performance en este caso) como herramientas privilegiadas para la promoción de identidades positivas. Ello implica reconocer el potencial de estos lenguajes artísticos en educación primaria para el fortalecimiento de las distintas identidades (culturales, sociales, personales), de la autoestima, el autoconocimiento, el autoconcepto y las interacciones positivas con los demás sujetos y culturas.
4. Los lenguajes artísticos escénicos también constituyen herramientas didácticas potentes, en el sentido de que fomentan la creatividad, la interdisciplinariedad y lo lúdico, independientemente del área con la que se relacionen para el desarrollo de proyectos educativos. En ese sentido, su utilidad en educación primaria no solo se limita al abordaje de competencias emocionales y el desarrollo de la reflexión, sino que representan estrategias didácticas con múltiples posibilidades pedagógicas.
5. Existe amplia bibliografía que explora diversas estrategias para realizar proyectos educativos con el teatro y la danza. Estas estrategias consideran la adecuación a los distintos niveles de desarrollo y la progresiva complejidad de la propuesta artística con la que se trabaja. En los últimos años, se observa el interés por trasladar el arte contemporáneo de los museos al aula. En esa línea, se han elaborado proyectos que

abordan la performance en la educación primaria. Las propuestas revisadas en esta investigación coinciden en integrar tanto la apreciación artística como el desenvolvimiento en la creación.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En Patricia Sarlé, Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández (coord.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. OEI.
- Abelenda, A. I. (2018). *Theatre as a Tool for Education: Bridging Theory and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). Arthinking. *¿Cómo el arte puede mejorar la educación?* Paidós.
- Ahedo, R. (2016). Características de las prácticas de ocio físico-deportivas significativas de los jóvenes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 67-72. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235149102011.pdf>
- Alcívar, N., y Tituana, E. (2023). La danza como estrategia pedagógica para el rescate de la identidad cultural en niños de edad preescolar. *Revista Dominio de Las Ciencias*, 9(2), 239–247.
- Álvarez, A. (2017). *Coreografía de la danza peruana*. Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas.
- Álvarez, E., y Illera, C. (2017). La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, pp. 47-61. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/22157/1/0235347_00026_0006.pdf
- Arisnabarreta, R., Furci, J., Lanza, C., y Zafaronni, A. (2018). Cuerpo, arte y educación: performance como herramienta didáctica en la enseñanza de Ciencias Sociales. *II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14234/ev.14234.pdf
- Basilio, A. (2022) El valor del performance en el teatro del nivel primaria. *Universita Ciencia*, 10, 64-80. <https://universita.ux.edu.mx/universita-ciencia/article/view/543/883>
- Belver, M., Moreno, C., y Nuere, S. (2005). *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Editorial Eneida.
- Berenguer, A. (2007). Motivos y estrategias: Introducción a una teoría de los lenguajes escénicos contemporáneos. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, 21, 13-29. <https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1211&context=teatro>
- Brooker, L., y Woodhead, M. (2008). *El desarrollo de identidades positivas*. The Open University.
- Camas, C. (2015). Educación artística aplicada al desarrollo del autoconcepto con personas con enfermedad mental. (Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza). <https://zagan.unizar.es/record/36900/files/TAZ-TFG-2015-4501.pdf>
- Calderón, D. Martín, C., y Gustem, J. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte y Sociedad*, 301(1), 77-93. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56350>

- Cárdenas, J. (2013). *El teatro en la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(63), 131-144. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/16141/13610>
- Celaya, M. (2016). El teatro como herramienta pedagógica. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 26, 1-10.
- Chalmers, D. (2007). *Teatro 3 - 6: guía práctica para enseñar teatro a niños y niñas de infantil*. Graó.
- Consejo Nacional de la Cultura por las Artes. (2016). Aportes de los lenguajes artísticos a la educación. Teatro. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/01/aportes-lenguajes.pdf>
- Craig, G., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (9.a ed). Prentice Hall
- Couto, R., y Castro, A. (2022). Exploración del arte de la performance como herramienta terapéutica emocional. *CREA*, 2, 41-49. <https://revistas.uvigo.es/index.php/ijmc/article/view/3893/3278>
- De Almeida, J. (2016). Identidade marginal. Processos culturais na periferia. *Revista Convergência Crítica*, 8, 41-54. <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/36510/21112>
- Del Canto, S., García Huidobro, V., Sedano, A., y La Balanza, C. (2021). *Teatro aplicado en Educación*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Díaz-Obregón, R. (2002). La enseñanza de arte contemporáneo en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 327-334. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110327A/5886>
- Díaz, L. (2010). El teatro como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños. *Revista de Educación*, 20, 1-8.
- Díaz, N., y Lobo, P. (2016). Autoconcepto, autoconocimiento y autoconfianza en el desarrollo de un aprendizaje autónomo de inglés con fines académicos. *II Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales*. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CUADERNOS%20DE%20CATEDRA/APORTES%2012/PDF/Lenguaje%20cognicion/DIAZ%20LOBO.pdf>
- Domínguez, C., y Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Pedagogía del deporte*, 17(1), 73-80. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/291931/211461>
- Donato, T. (2018). Como contribuir na construção de uma identidade positiva de crianças negras enquanto educador branco. *Congresso Nacional de Educacao*. <https://www.educacaopocos.com.br/Anais/trabalhos2018/154.%20COMO%20CONTRIBUIR%20NA%20CONSTRU%20%C3%87%20O%20DE%20UMA%20IDENTIDADE%20POSITIVA%20DE%20CRIAN%20AS%20NEGRAS%20ENQUANTO%20EDUCADOR%20BRANCO.pdf>
- Durán, L. (1995). La importancia de la danza infantil en el proceso educativo. *Tramoya*, 42, 107-110. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/4164>
- Fernández, E. (2008). El teatro como herramienta para el desarrollo de habilidades lingüísticas y literarias en los niños. *Revista de Lenguaje y Literatura*, 10, 1-12.

- Folch C., Córdoba , T., y Ribalta, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-619. <https://recercat.cat/bitstream/handle/2072/373930/74187-240899-1-PB.pdf?sequence=1>
- Fuentes, A. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). Repositorio institucional de la Universidad de Valencia.
- Galindo, C. (2013). *El teatro como herramienta educativa en Educación Primaria*. (Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja, facultad de Educación). Repositorio institucional. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2042/2013_07_05_TFG_ESTUDIO_DE_L_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, M. (2014). El teatro en la formación integral del niño. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 6(11), 1-10. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/rie/article/view/163>
- García M. (2022). *La expresión corporal y la performance como instrumentos educativos en educación primaria*. (Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/56751/TFG-G5596.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, M., y García, P. (2019). Los juegos teatrales en la educación primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 21-30.
- García, P. (2014). El teatro como herramienta para fomentar el amor por la lectura y la literatura en los niños. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 15, 1-7.
- García Sanz, M. P., García Sánchez, F. A., Martínez Segura, M. J., y Maquilón Sánchez, J. J. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa para mejorar la formación evaluativa del profesorado de Educación Especial. *Revista Educatio Siglo XXI*, 31(1), 149-172.
- Guimón, J. (2016). *Arte y salud mental. ¿Existen las terapias artísticas?* Eneida.
- Gómez, E., Lafuente, E., Vaillant, Y., y Gómez, L. (2013). El impacto diferenciado de la autoconfianza, los modelos de referencia y el miedo al fracaso sobre los jóvenes emprendedores. *Innovar*, 25(57), 157-173. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81839197011.pdf>
- González, M. (2015). El teatro como herramienta pedagógica. *Revista de Educación*, 367, 334-347.
- Gutiérrez, G., y Gutiérrez, H. (2015). *Las técnicas de las artes marciales expuestas a través del arte performance como estrategia para el desarrollo de la autoestima y creatividad*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil). <https://repositorio.ug.edu.ec/items/e51fa5a2-6c0e-42b5-ba85-3ef70f59202e>
- Gutiérrez, S., y García, L. (2010). El teatro en la educación infantil. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 53-68.
- Gutiérrez, C. (2017). El teatro en la educación infantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 23-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5839211>

- Herrero, G. (2019). *Danza libre y emociones en educación infantil*. (Universidad de Valladolid, trabajo de fin de grado). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/38053/TFG-L2442.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kerlan, A., y Lemonchois, M. (2014). Enfances d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 461–466. <https://doi.org/10.7202/1029069ar>
- La Cajonera (2023, 24 de setiembre). *La importancia de la danza en la identidad humana*. <https://lacajoneracircoydanza.es/por-que-es-importante-la-danza-en-la-identidad-del-ser-humano/>
- Llorente, M., y Vidaurreta, M. (2015). La creación de obras de teatro por los alumnos de educación primaria. *Revista de Pedagogía*, 36(87), 43-54.
- López, P. (2019). Identidades docentes y otros fenómenos identitarios docentes en profesoras/es militantes. Construcciones biográficas mediadas por la experiencia en participantes de agrupaciones docentes tras 2015 en Chile. [Tesis doctoral en Psicología, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/189504>
- Machado, J. (2023). El teatro como herramienta educativa para el rescate de la identidad cultural. <https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONYCREATIVIDAD/article/view/444>
- Machuca, G., y Villarreal, K. (2012). *Arte contemporáneo en la escuela. Guía didáctica complementaria para profesores de Artes Visuales de Enseñanza Media*. Consejo nacional de la Cultura y de las Artes
- Martínez, M., Albar, J., y Pallarés, M. (2022). No lugares, escuela e identidad: la performance como herramienta educativa. *Educação e Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.244848>
- Matías, A., y Hernández, S. (2018). El reto de la identidad para la educación como institución social. *Revista Educación*, 42(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23598>
- Melero, M. (2012). *El teatro en la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ministerio de Cultura. (2021). *Guía pase de arte + educación*. <https://drive.google.com/file/d/1pF0XdOjDmRtUqGpvb2lgdrTd2KBtF713/view>
- Ministerio de Educación (2022). *¿Cómo promover el derecho a la identidad desde la gestión escolar?* <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9791>
- Ministerio de Educación. (2021). *Uywakunata riksishun: Cartillas de animales - quechua amazónico - Inicial*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7334>
- Ministerio de Educación. (2021). *Atximkuna: historias y Relatos Jaqaru - Inicial*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7315>
- Ministerio de Educación. (2021). *Ñomájinhta - Ocaina: cancionero - Ocaina*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7508>

- Ministerio de Educación. (2018). *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y cultura. Guía para docentes de educación primaria*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6400>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Miralles Martínez, P., y Alfageme González, M. B. (2013). Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno. *Revista Educatio Siglo XXI*, 31(1), 11–24.
- Motos, T., y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Muñoz, A. (1993). Algunas posibilidades didácticas del arte contemporáneo para la Educación Artística. *Revista Aula de Innovación Educativa* 15, 28-32.
- Nazario, M., y paredes, M. (2020). El juego en la identidad y autonomía del niño. *Revista de Investigación y Cultura*, 9(1), 11-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946081>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>
- Núñez Alfonso, L. Y. (2023). La identidad local y las contribuciones del arte en escolares de la escuela primaria. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 8(3), 195-201. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/521>
- Orozco, A. (2018). Juegos teatrales como estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes, (Trabajo de grado primaria, Universidad De La Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/333/1045729446%201040181800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Páez, D., Zubieta, E., Mayordomo, S., Jiménez, A. y Ruiz, S. (2004). Identidad. En Fernández, I. (coord.). (2004). *Psicología social, cultura y educación*, 125-194. Pearson.
- Pedrero Muñoz, C. (2013). Danza en Educación Primaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 31(1), 129–148. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175101/148241>
- Pedreira, E. y De Souza, A. (2021). Rubiao Bovary, o pesonagem negrogay sob perspectiva autobiográfica. *Revista da ABPN*, 13(37), 344-371. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1179/1191>
- Pérez, A.R., (2017). El teatro en la Educación ¿Espacio para construir la identidad cultural? *Revista de Estudios Culturales*, 13, 17-23. http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/723/art02%20_%20209322-28689-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ráez, E. (2018). *El arte del hombre*. ENSAD.
- Revilla, A., Arruego, L., Avellana, S., y Epierrez, M. (2016). Educar la identidad a través de la educación plástica para educación infantil y primaria.

- I Congreso online sobre la Educación en el Siglo XXI, 244-248.
<https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/educacion/cvsv.pdf>
- Ribeiro, O. (2016). Cromatografía da dança. Segregacao e estilos de vida nas margens da cidades. *Mana*, 22(3), 765-797. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442016v22n3p765>
- Rizzuto, A. (2006). El teatro como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños. *Revista de Psicología Infantil*, 25, 1-9.
- Santacana Mestre, J. y Martínez Gil, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Revista Educatio Siglo XXI*, 31(1), 47-60
- Sousa, J. (2021) El arte en la promoción de la educación intercultural en contextos escolares. *European Scientific Journal, ESJ*, 17(26), 13-26.
- Taro, J. y Pincay, M. (2023). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria. *Revista de Educación Warisata*, 5(15), 38-52. <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/view/1178/2572>
- Valero, S. (2015). Desarrollo del autoconcepto a través de la educación plástica en alumnos de Educación primaria. (Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación). https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2944/Susana_Valero_Sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vargas, C. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en educación primaria. *Educación*, 23(45), 25-50. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3449/Estrategias%20did%20c3%a1cticas%20para%20el%20desarrollo%20de%20la%20identidad%20cultural%20en%20educaci%20n%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vigotsky, L. (1930/2015). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán.
- Winner, E., Goldstein, T. y Vincent, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. OCDE.