

El Teatro del Oprimido como experiencia pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes del Modelo Escuela Nueva de la Institución Educativa Rural El Salto, sede Quebradona, municipio de Gómez Plata, Antioquia.

Verónica M. Gallego, Sebastian Vidal y Meiby D. Cortés y

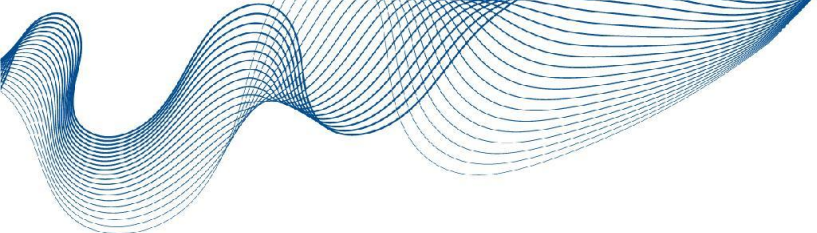
Asesor

Mag. Christian Castaño

**Universidad Santo Tomás
División de Posgrados modalidad virtual
Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa
Facultad de Educación
Bogotá, 2026**

Índice

Capítulo 1: Planteamiento del Problema y Marco Teórico	10
1.1 Planteamiento del Problema	10
1.2 Objetivos	13
1.3 Justificación	14
1.4 Marco Teórico	20
Capítulo 2: Diseño Metodológico	26
2.1 Enfoque Metodológico	26
2.2 Contexto y participantes	28
2.3 Técnicas Instrumentos de Recolección de Datos	29
2.4 Plan de Acción	33
Capítulo 3: Implementación y Reflexión	38
3.1 Desarrollo del Plan de Acción	38
3.2 Observaciones y Ajustes	46
3.3 Análisis de Datos	49
Capítulo 4: Resultados y Discusión	57
4.1 Resultados	57
<i>Hallazgo 1: La distancia y la falta de transporte como barreras estructurales</i>	58
<i>Hallazgo 2: El hambre y la pobreza como injusticias reconocidas, pero no siempre problematizadas</i>	59
<i>Hallazgo 3: El silencio como estrategia de protección</i>	59
<i>Hallazgo 4: El teatro foro como espacio de liberación de la palabra</i>	60
<i>Hallazgo 5: Tensión entre obedecer y pensar</i>	61
4.2 Análisis e interpretación	61
Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones	67
5.1 Síntesis de Hallazgos	67
5.2 Propuestas de mejora	69
5.3 Líneas Futuras de Investigación	72
6. Referentes Bibliográficos	75
7. Anexos	82



Anexo 1. Base de datos	82
Anexo 2. Razonamiento por contraste	82
Anexo 3. Matriz Estado del Arte	82
Anexo 4. Matriz de correspondencia	82

Resumen

Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa Rural El Salto, sede Quebradona, ubicada en el municipio de Gómez Plata, Antioquia, y tiene como argumento central que la integración de metodologías inspiradas en el *Teatro del Oprimido* dentro del modelo pedagógico *Escuela Nueva* fortalece el *pensamiento crítico* en estudiantes de educación básica primaria de la escuela rural. El enfoque metodológico es cualitativo y en este estudio corresponde a la Investigación-Acción en el Aula (IAA), concebida como un proceso participativo y reflexivo que involucra activamente a estudiantes, docentes y comunidad educativa en la identificación de problemáticas del entorno para la construcción colectiva de alternativas de transformación. A través de guías didácticas teatrales y estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo, surgieron aprendizajes colectivos relacionados con la interpretación crítica de la realidad, la argumentación, la conciencia social y la acción transformadora, así mismo, los hallazgos evidencian transformaciones en las prácticas educativas, al fortalecer la participación, el sentido comunitario y el rol activo de los estudiantes como sujetos de cambio.

Palabras Clave

Investigación-Acción en el Aula, Teatro del Oprimido, Modelo Escuela Nueva, Pensamiento Crítico, Educación Rural, Prácticas Educativas Transformadoras.

Abstract

This research was conducted at Institución Educativa Rural El Salto, Quebradona campus, located in the municipality of Gómez Plata. Its central thesis is that the integration of methodologies inspired by the Theatre of the Oppressed within the Escuela Nueva pedagogical model strengthens critical thinking among rural elementary school students. The methodological approach is qualitative and, in this study, is framed within Classroom Action Research (CAR), understood as a participatory and reflective process that actively involves students, teachers, and the educational community in identifying contextual challenges and collectively constructing transformative alternatives. Through theater-based instructional guides and strategies grounded in autonomous and collaborative learning, collective learning experiences emerged around the critical interpretation of reality, argumentation, social awareness, and transformative action.

The findings reveal meaningful transformations in educational practices by strengthening participation, fostering a sense of community, and reinforcing students' active role as agents of change.

Keywords

Classroom Action Research, Theatre of the Oppressed, Escuela Nueva Model, Critical thinking, Rural Education, Transformative Educational Practices.

Introducción

En los recintos escolares rurales que operan bajo el modelo pedagógico de Escuela Nueva, caracterizados por aulas multigrado y contextos multiculturales, se han identificado limitaciones persistentes en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. De acuerdo con investigaciones previas sobre la educación rural en Colombia (Urrea y Figueiredo, 2018; Marín, 2015), este fenómeno se deriva de factores estructurales y pedagógicos específicos, en primer lugar, se observa un instruccionismo caracterizado por el aprendizaje mecánico de las guías de autoaprendizaje, componente central de este modelo, el cual restringe la interacción dialógica, el debate argumentativo y la confrontación de ideas.

En segundo lugar, la marcada brecha tecnológica ampliada por el aislamiento geográfico de las zonas rurales del país, lo que limita el acceso a fuentes de información diversa. Por último, se evidencia una falta de contextualización de los materiales educativos frente a las complejas realidades socioculturales locales; las guías y currículos suelen asumir lo rural como un espacio idealizado y homogéneo, omitiendo las problemáticas agrarias, ambientales y sociales reales que rodean al estudiantado.

Al estandarizar los contenidos, se impide el ejercicio de problematizar, investigar y proponer soluciones a la propia realidad, lo que pone en cuestión la manera en que se implementan las estrategias pedagógicas y las herramientas de evaluación en la ruralidad; este fenómeno se observa de manera concreta en la Institución Educativa Rural (IERI) El Salto, sede Quebradona, ubicada en el municipio de Gómez Plata (Antioquia), escenario donde se sitúa la presente investigación.

A partir del diagnóstico pedagógico situacional y las observaciones realizadas en la fase de diagnóstico de esta IAA se han identificado experiencias pedagógicas que reflejan un incipiente nivel de desempeño en las habilidades del pensamiento crítico. Esta caracterización inicial de la población conduce a cuestionar la forma en que se implementan las estrategias metodológicas del modelo Escuela Nueva en el aula de la sede Quebradona; dichos cuestionamientos se extienden a los contenidos curriculares y a las herramientas de evaluación utilizadas, las cuales, en consonancia con las deficiencias del modelo advertidas por la literatura, no responden de manera suficiente a las necesidades del contexto rural ni a los desafíos sociales que enfrentan los estudiantes.

La relevancia de esta investigación se sustenta en diversas necesidades presentes en el contexto educativo rural del municipio de Gómez Plata, Antioquia, donde el 44,6% de la población se encuentra en situación de pobreza y el 14,9% de los hogares presenta necesidades básicas insatisfechas, según la Encuesta de Calidad de Vida departamental (Universidad de Antioquia, 2020). En el ámbito social, se identifican problemáticas relacionadas con la salud y la salud mental que se agravan en las zonas rurales colombianas por las brechas históricas en el acceso a servicios, la dispersión geográfica y las limitaciones en infraestructura y transporte, lo que se asocia con peores resultados en indicadores como la mortalidad evitable y la expectativa de vida.

A ello se suma que, en materia de seguridad alimentaria, cerca del 13% de los hogares de Gómez Plata presenta inseguridad alimentaria severa y un 41% se ubica en riesgo leve

(Instituto de Estudios de Antioquia, 2025), lo cual incide directamente en la economía familiar y en las condiciones de bienestar de niños, niñas y adolescentes.

En el plano educativo, diversos estudios sobre la ruralidad colombiana evidencian que, aunque el modelo Escuela Nueva ha contribuido a mejorar ciertos aprendizajes en lengua y matemáticas; frente a escuelas rurales tradicionales, persisten brechas significativas en cobertura, permanencia y calidad, con tasas de deserción rural cercanas al 10,9%, muy por encima del 2,5% en contextos urbanos (Rojas, 2023). Este escenario se entrecruza con otras manifestaciones de exclusión educativa en los territorios rurales, como el rezago escolar, que afectan de manera particular a los hogares con mayores niveles de pobreza.

Asimismo, a nivel institucional, se hace evidente la necesidad de una presencia estatal continua y articulada, dado que los hogares rurales de Antioquia registran una prevalencia de inseguridad alimentaria moderada o grave cercana al 31,6% (DANE, 2025) y enfrentan condiciones de vulnerabilidad estructural que requieren políticas intersectoriales de desarrollo rural sostenible y fortalecimiento de la participación ciudadana.

En coherencia con el enfoque de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, esta investigación se enmarca en la IAA, entendida como una metodología mediante la cual los docentes analizan y transforman su práctica educativa a través de ciclos sistemáticos de planificación, acción, observación y reflexión crítica sobre su quehacer pedagógico. Esto permite identificar las problemáticas que afectan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, diseñar e implementar estrategias pedagógicas contextuales y valorar colectivamente su impacto en los procesos de aprendizaje.

La propuesta se articula de manera directa con la línea de profundización en Pensamiento y Pedagogías Críticas, en la medida en que problematiza las prácticas escolares que limitan la participación, interpretación, argumentación y toma de decisiones de los estudiantes, y busca promover una relación más dialógica y emancipadora con el conocimiento. Al incorporar el Teatro del Oprimido (TdO) en el contexto del modelo Escuela Nueva, se pretende generar espacios pedagógicos en los que niñas y niños puedan cuestionar sus condiciones de vida, reconocer las relaciones de poder presentes en su entorno y ensayar, a través de la creación teatral, alternativas de acción colectiva que fortalezcan su pensamiento crítico y permitan transformaciones, se propone como una oportunidad para recuperar saberes locales y narrar las vivencias del estudiantado.

Entendiendo que, el TdO, propuesto por Augusto Boal, se concibe como una metodología participativa que promueve la reflexión crítica, la conciencia social y la acción colectiva a través de ejercicios teatrales y, a su vez, el modelo Escuela Nueva hace énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante, la autonomía y la vinculación con el entorno, ofrece un marco propicio y con sentido para la incorporación de metodologías democráticas y experienciales; la articulación de ambas propuestas busca potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, específicamente la interpretación y argumentación.

El documento se estructura en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación y el marco teórico que fundamenta el proyecto de investigación. El segundo capítulo describe el diseño metodológico, el contexto, los participantes, los instrumentos de recolección de información y

el plan de acción. En el tercer capítulo se exponen las acciones implementadas, los ajustes realizados y el proceso de observación y análisis de los datos. Finalmente, en los capítulos cuarto y quinto se presentan la discusión de resultados, las conclusiones, los hallazgos, las propuestas de mejora y las líneas futuras de investigación.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del Problema

La presente investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá (2025-2026). Su propósito es analizar los aportes metodológicos del Teatro del Oprimido que contribuyen al desarrollo de la interpretación y la argumentación, como dimensiones del pensamiento crítico, en los estudiantes de educación básica primaria del modelo Escuela Nueva.

El estudio tiene lugar en la IER El Salto, sede Quebradona, ubicada en zona rural del municipio de Gómez Plata, departamento de Antioquia (Colombia), donde se implementa el modelo pedagógico de Escuela Nueva, se caracteriza por un enfoque participativo, flexible, multigrado y centrado en el estudiante, diseñado para atender las necesidades educativas de los territorios rurales.

A pesar de que el modelo ha facilitado avances en la participación estudiantil y el aprendizaje activo, persisten retos, como el desarrollo efectivo del pensamiento crítico; de

acuerdo con el informe de la Procuraduría General de la Nación (2024), Antioquia concentra el 11,9% de la matrícula rural del país, una de las poblaciones rurales escolares más grandes de Colombia, con una oferta educativa predominantemente en los niveles de preescolar y primaria, lo que limita la continuidad formativa de los estudiantes, profundiza las brechas de aprendizaje y relega el desarrollo del pensamiento crítico.

A ello se suma que, según la Universidad Javeriana (2024), solo el 62,8% de los niños de zonas rurales accede a la educación básica, y menos de la mitad culmina la educación media debido a factores estructurales como la pobreza, el aislamiento geográfico y la falta de infraestructura adecuada. Estas condiciones, mencionadas también por el Concejo de Bogotá (2024), incluyen la carencia de conectividad en el 79,8% de las sedes rurales y la falta de energía eléctrica en el 18,1%, afectando la calidad de los procesos pedagógicos.

Además, el 61,5% de los estudiantes rurales tienen que desplazarse a sus colegios a pie en medio de territorios que suelen ser complejos por su geografía o extensos por la distancia entre su casa y el centro educativo más cercano, mientras que casi todas las sedes urbanas cuentan con servicio de energía eléctrica y conexión a internet las escuelas rurales presentan sus servicios con recursos limitados en tecnología, materiales didácticos, infraestructura, alimentación, entre otros. (Concejo de Bogotá, 2024), igualmente se han realizado algunos análisis a los resultados de la prueba Saber 11 de 2024 donde se evidencia que:

El 14% de los estudiantes se ubican en el nivel más alto de desempeño (nivel 4) en la prueba de lectura crítica. Esto indica que el 86% no demostró estar en la capacidad de proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto, evaluar

contenidos, estrategias discursivas y argumentativas, relacionar información de dos o más textos para llegar a una conclusión, ni plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto. (Universidad Autónoma del Caribe, 2025).

En conjunto, estos informes indican que el país enfrenta desafíos, especialmente en el sector rural, donde factores como la falta de formación docente, prácticas educativas tradicionales, la escasez de materiales didácticos contextualizados, el acceso a la información y la desigualdad afectan directamente en la formación de estudiantes capaces de interpretar, analizar, cuestionar, argumentar y transformar sus propias realidades.

En este contexto, el TdO emerge como una estrategia metodológica pertinente y transformadora. Experiencias en otras instituciones urbanas del país han confirmado que esta metodología facilita la expresión libre, el análisis de tensiones cotidianas y la construcción colectiva de soluciones. Prácticas documentadas por el Instituto Técnico Patios Centro Número Dos del municipio de Los Patios – Norte de Santander, demostraron resultados positivos sobre la resolución pacífica de conflictos y fortalecimiento de competencias ciudadanas, en cuanto al comportamiento de los estudiantes, se evidenciaron mejoras en la comunicación, empatía y cooperación entre ellos al usar ejercicios teatrales basados en el enfoque de Augusto Boal (Ayala y Rubiano, 2022).

Bajo este panorama, surge la inquietud de reconocer si la implementación de talleres de arte basados en las metodologías del TdO puede contribuir al desarrollo de habilidades de interpretación y argumentación en los estudiantes de la IER El Salto, sede Quebradona. El reto consiste en integrar estas metodologías armónicamente al contexto rural para favorecer que los

niños y las niñas se reconozcan como protagonistas de su propio aprendizaje y agentes de cambio en su entorno escolar y comunitario, tal como se ha comprobado en experiencias urbanas y en algunas comunidades rurales latinoamericanas.

Pregunta de investigación

¿Cómo contribuye la implementación de estrategias pedagógicas basadas en los aportes del Teatro del Oprimido en el desarrollo de la interpretación y la argumentación como dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes del modelo Escuela Nueva de la sede Quebradona del municipio de Gómez Plata, Antioquia?

1.2 Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la interpretación y la argumentación como dimensiones del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica primaria de la sede Quebradona, municipio de Gómez Plata (Antioquia), mediante una propuesta didáctica que articule las metodologías del Teatro del Oprimido con las estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo del modelo Escuela Nueva.

Objetivos específicos

Identificar las técnicas y estrategias pedagógicas del Teatro del Oprimido que favorecen el desarrollo de la interpretación y la argumentación como componentes del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica primaria de la sede Quebradona.

Analizar los aportes metodológicos del Teatro del Oprimido en la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria para la construcción de una propuesta didáctica articulada al modelo Escuela Nueva en la sede Quebradona.

Evaluar el impacto pedagógico de la propuesta didáctica, basada en los enfoques del Teatro del Oprimido y articulada con los principios del modelo Escuela Nueva, en el desarrollo de la interpretación y la argumentación en los estudiantes de educación básica primaria de la sede Quebradona.

1.3 Justificación

El desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria constituye una prioridad en los procesos formativos actuales, especialmente en contextos rurales donde las oportunidades de aprendizaje crítico y reflexivo suelen verse limitadas por factores estructurales, pedagógicos y sociales. Formar estudiantes capaces de interpretar su entorno, argumentar con fundamento y actuar frente a las realidades que los rodean resulta esencial para construir una ciudadanía participativa y transformadora.

En la sede Quebradona de la IER El Salto, del municipio de Gómez Plata, Antioquia, donde se desarrolla esta investigación, el modelo Escuela Nueva ofrece un marco pedagógico centrado en la autonomía, la participación y el aprendizaje cooperativo. No obstante, persisten

desafíos en el fortalecimiento de habilidades como la interpretación y la argumentación, dimensiones fundamentales del pensamiento crítico; es así como surge la necesidad de incorporar metodologías innovadoras que promuevan experiencias vivenciales, dialógicas y significativas para los estudiantes.

El Teatro del Oprimido, creado por Augusto Boal, en Brasil, en un diálogo con principios pedagógicos de Freire, se plantea como una metodología pedagógica y artística que permite a los niños explorar, analizar y representar sus propias realidades mediante la acción teatral. A través de sus técnicas participativas, esta metodología fomenta la reflexión, la toma de conciencia y la transformación colectiva, convirtiendo el aula en un espacio de diálogo y construcción de sentido. Su carácter vivencial posibilita que los estudiantes pasen de ser espectadores pasivos a “espect-actores”, protagonistas activos de su propio aprendizaje.

Así que, integrar el TdO al modelo Escuela Nueva representa una oportunidad pedagógica innovadora que articula dos enfoques con una misma raíz emancipadora: ambos promueven la participación, el diálogo horizontal y la formación de sujetos críticos; por lo tanto, esta investigación se justifica en la necesidad de analizar y evaluar cómo la implementación del Teatro del Oprimido puede fortalecer la interpretación y la argumentación como dimensiones esenciales del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica primaria.

Además de su aporte teórico y metodológico, esta propuesta busca responder a una necesidad contextual concreta: ofrecer alternativas pedagógicas situadas que reconozcan las condiciones, potencialidades y voces de las infancias rurales. En este sentido, la investigación

no solo aporta a la innovación educativa, sino que también contribuye a la construcción de una escuela más democrática, sensible y comprometida con la transformación social.

Finalmente, este trabajo adquiere relevancia académica al aportar una reflexión sistemática sobre la articulación entre el Teatro del Oprimido y el modelo Escuela Nueva —una relación escasamente explorada en la literatura educativa nacional—, y relevancia social al abrir caminos para una educación rural que fomente la autonomía, la expresión y la conciencia crítica desde las primeras etapas de formación.

Antecedentes Investigativos

En las últimas décadas, la reflexión sobre la educación en América Latina ha estado marcada por la búsqueda de modelos pedagógicos capaces de romper con la tradición transmisiva y abrir espacios para la emancipación, la creatividad y la transformación social. Tres grandes líneas convergen en este debate: la pedagogía crítica, el modelo Escuela Nueva y las metodologías participativas, para este caso el Teatro del Oprimido.

La pedagogía crítica, inspirada en las ideas de Paulo Freire, propone una ruptura con la educación bancaria, caracterizada por la transmisión vertical y la pasividad del estudiante, en esta perspectiva el conocimiento es un proceso colectivo y situado, en el que el diálogo y la reflexión sobre la realidad concreta son fundamentales para la formación de sujetos críticos y autónomos. La educación se entiende como praxis, es decir, como la unión de teoría y acción orientada a la transformación social y política (Freire, 1967). Esta visión reconoce la

importancia de los saberes populares y culturales, integrándolos en el proceso educativo para promover la emancipación y la humanización

En el mismo sentido, el TdO, traslada estos principios al ámbito artístico y comunitario; esta metodología convierte el teatro en un espacio de análisis, reflexión y acción colectiva frente a las distintas formas de opresión que atraviesan la vida cotidiana, el público deja de ser espectador pasivo y se transforma en “espect-actor”, participando activamente en la creación de alternativas para superar la discriminación, la violencia y la exclusión, igualmente, el TdO utiliza técnicas como el Teatro Foro y el Teatro Imagen para dinamizar la participación; su valor reside en que el arte se convierte en un laboratorio social, donde el cuerpo, la voz y la experiencia se reconocen como fuentes legítimas de conocimiento y empoderamiento (Boal, 1974).

Ambas propuestas, aunque desde campos distintos, coinciden en la importancia de la participación, el diálogo y la problematización de la realidad, a su vez que ubican que el conocimiento se construye en la interacción y en la reflexión colectiva, y la finalidad última es la emancipación de los sujetos y la transformación de las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad.

La integración de estrategias artísticas y tecnológicas ha enriquecido el modelo Escuela Nueva y la educación rural en general; experiencias que incorporan la fotografía, la cartografía social y el teatro han demostrado su capacidad para motivar a los estudiantes, fortalecer su creatividad y promover una comprensión crítica del entorno (Yory-Sanabria et al.,

2021; Llanos, 2023). Estas prácticas permiten conectar la escuela con el territorio y la vida cotidiana, haciendo del aprendizaje una experiencia significativa.

El análisis de estos enfoques revela puntos de encuentro importantes: todos sitúan al estudiante como agente activo, promueven metodologías participativas y subrayan la necesidad de contextualizar la educación para responder a las realidades locales; sin embargo, según (Rendón, 2024) también persisten desafíos. La integración sostenida de estas metodologías en los sistemas educativos formales enfrenta barreras institucionales, limitaciones en la formación docente y escasez de recursos; además, la articulación entre propuestas críticas, artísticas y los marcos institucionales sigue siendo un reto, así como la necesidad de políticas públicas que garanticen la innovación y la equidad en la educación rural.

En el ámbito escolar, el modelo Escuela Nueva representa una de las experiencias más significativas de innovación educativa en América Latina, nacido en Colombia en los años setenta, este modelo surgió como respuesta a la profunda desigualdad y precariedad de la educación rural. Su enfoque pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la participación comunitaria y la adaptación curricular a las necesidades y realidades del entorno. Colbert, Mogollón y Levinger (2020) sostienen que la Escuela Nueva integra la escuela, la familia y la comunidad, apoyándose en una pedagogía activa y cooperativa en la que el docente cumple el papel de guía y facilitador; de igual forma, plantean que el currículo es flexible y se ajusta a los intereses de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje significativo y la resolución de problemas reales.

Este modelo ha demostrado ser eficaz para mejorar la equidad y la calidad educativa en zonas rurales, al tiempo que fomenta la formación de ciudadanos críticos, responsables y participativos, la experiencia de Escuela Nueva ha sido reconocida por su capacidad de articular la pedagogía activa, la participación democrática y la integración escuela-comunidad, permitiendo que los estudiantes sean protagonistas de su propio desarrollo (Narváez, 2006). Además, la incorporación de estrategias artísticas y tecnológicas, como la fotografía y la cartografía social, ha enriquecido las prácticas pedagógicas, motivando a los estudiantes y promoviendo una comprensión más crítica y creativa de su entorno (Yory-Sanabria et al., 2021; Llanos, 2023).

El análisis de estas propuestas revela posiciones convergentes: la centralidad del sujeto como agente activo, la importancia del diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, así como la necesidad de contextualizar la educación para que responda a las realidades y desafíos de cada comunidad. Sin embargo, también se identifican vacíos y desafíos persistentes.

Uno de los principales obstáculos es la dificultad para integrar de manera sostenida estas metodologías críticas y participativas en los sistemas educativos formales, debido a barreras institucionales, falta de formación docente y recursos limitados. Además, la articulación entre las propuestas críticas y los marcos institucionales sigue siendo un reto, así como la necesidad de políticas públicas que garanticen la innovación y la equidad en la educación rural.

A pesar de estas dificultades, las experiencias analizadas demuestran que es posible construir una educación más humana, democrática y transformadora que forme sujetos capaces de pensar, dialogar y actuar sobre su realidad. La Pedagogía crítica, el Teatro del Oprimido y Escuela Nueva muestran caminos posibles para una educación que contribuya a la emancipación, la justicia social y el desarrollo integral de las personas y comunidades.

En conclusión, la revisión de antecedentes en educación rural evidencia la posibilidad de articular enfoques críticos, artísticos y participativos. El diálogo entre pensamiento crítico, arte y pedagogía crítica ofrece herramientas valiosas para enfrentar los desafíos de la exclusión y la desigualdad, y para construir una escuela capaz de formar ciudadanos libres, creativos y comprometidos con la transformación social como busca hacerlo nuestra propuesta con el Teatro del Oprimido.

1.4 Marco Teórico

La configuración de este marco teórico se sustenta en un ejercicio de reflexión pedagógica que entrelaza tres enfoques fundamentales: la pedagogía crítica, la metodología pedagógica basada en el TdO y el modelo Escuela Nueva en Colombia. En lugar de limitarse a una revisión acumulativa de antecedentes, este marco adopta un análisis interpretativo que busca comprender cómo la interacción entre estas perspectivas puede abrir nuevas posibilidades para fortalecer el pensamiento crítico en la educación primaria en contextos rurales del país.

Por lo mismo, no se pretende replicar las problemáticas de la educación del país, sino construir propuestas para aportar otras miradas, reconociendo la escuela como un espacio de transformación y esperanza; esta propuesta parte en un contexto rural colombiano, reconociendo su complejidad histórica, las desigualdades persistentes y, al mismo tiempo, la riqueza de sus saberes comunitarios, resistencias y potencial creativo. A continuación, se presentan las bases teóricas estructurales de la propuesta académica.

Pensamiento Crítico en el ámbito educativo

Hablar de pensamiento crítico implica mucho más que referirse a una habilidad cognitiva o a una competencia evaluable, se trata de una actitud ante el mundo, una forma de habitarlo, una disposición ética e intelectual que permite repensar lo que parece establecido. En la tradición heredada de Paulo Freire (1970), pensar críticamente supone “leer el mundo” antes que los textos, identificar las tramas de poder que sostienen las injusticias y, a partir de ahí, emprender procesos de transformación.

Freire resignifica el pensamiento crítico como concientización (*conscientização*), entendida como la capacidad del sujeto para leer críticamente su realidad y actuar sobre ella para transformarla. Para Freire, educar es un acto político, y el pensamiento crítico se convierte en un instrumento de emancipación y liberación frente a las estructuras opresivas del sistema; de forma complementaria, Henry Giroux (1988) plantea que el docente debe asumir un rol de *intelectual transformador*, orientando su práctica pedagógica hacia la formación de sujetos críticos capaces de analizar las relaciones de poder y construir alternativas de cambio social.

En zonas rurales donde la exclusión ha sido sistemática, esta forma de leer y actuar cobra una urgencia particular, la escuela puede, y debe, abrir espacios para que niños y niñas desarrollen una mirada crítica, como herramienta vital para imaginar otros futuros. Además, el legado de la Escuela de Frankfurt parte de que este tipo de pensamiento no florece en contextos autoritarios o cerrados, lo hace en ambientes donde la palabra circula, donde se reconoce la experiencia como fuente válida de conocimiento, y donde el diálogo sustituye a la imposición.

Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica, tal como la plantea Freire (1967), no solo cuestiona los modelos educativos tradicionales, por su parte propone una alternativa radical basada en la construcción conjunta del saber. Bajo esta mirada, el aula es un espacio de encuentro; y el maestro, más que un experto que imparte contenidos es un acompañante que camina con sus estudiantes, reconociendo sus voces y sus historias.

Uno de sus gestos más potentes es el reconocimiento del saber popular como punto de partida. Lejos de oponerlo al conocimiento académico, la pedagogía crítica los pone en diálogo, permitiendo que los sujetos aprendan desde lo que viven, sienten y saben. De allí surge la praxis, entendida como esa tensión fecunda entre la reflexión y la acción (Freire, 1970), que vuelve significativo el proceso educativo.

En las escuelas rurales, esta perspectiva permite recuperar los vínculos entre educación y territorio, entre saber y vida, abriendo posibilidades para una escuela que escucha y

construye desde lo colectivo, más no impone, la educación como un acto de liberación, reflexión y transformación social; por lo tanto, la enseñanza debe formar sujetos críticos y conscientes, capaces de analizar su realidad y actuar para transformarla (Freire, 1970; Giroux, 1988).

Teatro del Oprimido

El Teatro del Oprimido, ideado por Augusto Boal (1974), transforma el escenario en un espacio pedagógico, donde los cuerpos hablan, los silencios se politizan y las experiencias se vuelven colectivas. Inspirado en Freire, Boal propone un teatro que no representa, sino que interpela; que no se mira pasivamente, se construye en la acción.

Del mismo modo, experiencias como el Teatro Foro o el Teatro Imagen permiten a los participantes asumir su historia como materia dramática, representando opresiones concretas y ensayando posibles caminos para subvertirlas. En lugar del espectador pasivo, aparece el "espect-actor", figura clave de este teatro emancipador que devuelve a cada sujeto el derecho a intervenir, a narrar su mundo y a transformarlo.

En escuelas rurales, donde la expresión suele estar constreñida por estructuras rígidas o por la invisibilización de las voces infantiles, esta metodología abre un horizonte pedagógico distinto; el teatro se convierte en una experiencia para pensar y sentir, permitiendo la construcción colectiva de otros relatos posibles desde el cuerpo, la emoción y la imaginación.

Modelo Escuela Nueva

Diseñado en Colombia como respuesta a las dificultades propias del ámbito rural, el modelo Escuela Nueva propone una reorganización profunda de las dinámicas escolares. Este modelo valora la autonomía de los estudiantes, promueve el trabajo colaborativo y reconoce la importancia de vincular el proceso educativo con la comunidad y su entorno inmediato (Colbert, Mogollón & Levinger, 2020).

El rol docente se redefine: ya no es quien “sabe” frente a quien “no sabe”, es quien facilita procesos, acompaña ritmos diversos y crea condiciones para el aprendizaje activo. Esta propuesta ha mostrado impactos importantes en términos de equidad, permanencia escolar y apropiación del conocimiento (Narváez, 2006).

En tiempos recientes, Escuela Nueva ha incorporado elementos expresivos como el teatro, la cartografía social o la fotografía, ampliando sus posibilidades pedagógicas. Así, se articula no solo con la dimensión cognitiva, también con lo afectivo y lo simbólico, permitiendo que niñas y niños lean su territorio desde nuevas miradas (Yory-Sanabria, Niño-Vega & Fernández-Morales, 2021; Llanos, 2023).

Perspectivas de articulación

Aunque sus trayectorias sean distintas, los enfoques aquí reunidos comparten una ética común: el sujeto como centro del proceso educativo, el diálogo como método y la transformación social como horizonte; articularlos no es un ejercicio de suma, sino de síntesis creativa, el TdO puede integrarse al modelo Escuela Nueva como estrategia para movilizar emociones, cuerpos e ideas, dentro de un marco crítico que dé sentido a la experiencia.

Sin embargo, llevar esta articulación a la práctica implica retos concretos: exige formación docente específica, voluntad institucional y apertura para desmontar lógicas tradicionales. A pesar de que existen antecedentes significativos (Proyecto Teatro del Oprimido, 2019), su sistematización y evaluación siguen siendo insuficientes; Pensar esta convergencia desde los territorios y no desde los laboratorios académicos es fundamental. Solo así puede tejérsela como una propuesta viva, situada, que reconozca tanto las dificultades como las posibilidades reales de las comunidades.

Lejos de constituir una mera combinación metodológica, la propuesta aquí desarrollada plantea una apuesta política en la que busca desarrollar una escuela que forme estudiantes capaces de comprender críticamente su realidad y de actuar para transformarla. Esta articulación ofrece herramientas para sembrar preguntas, provocar reflexiones y alimentar el deseo colectivo de justicia.

En las infancias rurales, frecuentemente desatendidas por los discursos pedagógicos hegemónicos, esta apuesta cobra especial relevancia. No se trata de romantizar la ruralidad, más bien de asumirla como fuente de saber, creatividad y memoria. Desde allí, esta investigación busca proponer un camino.

Al proponer una articulación entre pedagogía crítica, Teatro del Oprimido y Escuela Nueva, esta investigación busca abrir caminos para que la escuela no solo forme sujetos informados, más bien sean sujetos comprometidos, capaces de actuar con sentido ético en su comunidad, sobre todo en un país como Colombia, donde lo rural ha sido históricamente invisibilizado, imaginar otra educación es también imaginar otra sociedad. En un contexto

donde la educación sigue siendo campo de disputa, pensar con y desde los territorios es, más que una opción, una urgencia ética.

Capítulo 2: Diseño Metodológico

2.1 Enfoque Metodológico

La presente investigación se presenta desde un enfoque cualitativo y se desarrolla desde la Investigación-Acción en el Aula (IAA), entendida como una metodología participativa, reflexiva y transformadora que permite al docente investigar su propia práctica pedagógica con el propósito de comprenderla, problematizarla y transformarla de manera consciente y situada. Este enfoque resulta pertinente en contextos educativos rurales y multigrado, ya que reconoce la complejidad del aula como un espacio vivo de interacción social, cultural y pedagógica.

La IAA se asume más allá de un método de indagación, también desde una mirada ética y política frente al proceso educativo, de la mano con los principios de la pedagogía crítica, el modelo Escuela Nueva y las estrategias del TdO; desde esta perspectiva, el conocimiento se construye de manera colectiva, en y desde la práctica, a partir de la reflexión constante, la participación activa de los estudiantes y el diálogo permanente entre acción y pensamiento. El aula, entonces, se muestra como un escenario donde las experiencias cotidianas se convierten en objeto de análisis e intervención pedagógica.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la IAA se desarrolla mediante ciclos sucesivos que articulan diagnóstico, acción, observación y reflexión, los cuales no se conciben

como fases lineales ni cerradas, sino como momentos interrelacionados y dinámicos que se retroalimentan continuamente. De acuerdo con este planteamiento, este trabajo investigativo está basado a partir de dichos momentos, permitiendo ajustar y trabajar la propuesta pedagógica a partir de los hallazgos que surgen.

El momento diagnóstico tiene como finalidad realizar una aproximación a la realidad del aula en la sede Quebradona, donde se realiza el trabajo de investigación, allí se identifican las características del grupo, las dinámicas, las formas de participación y el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en lo relacionado con la interpretación de situaciones y la argumentación de ideas. Los resultados del diagnóstico fundamentarán la creación de espacios de experimentación pedagógica a través del TdO, articulando sus estrategias didácticas a los contenidos programáticos del modelo Escuela Nueva.

El momento de observación y/o análisis se realiza de manera transversal durante la implementación de la propuesta pedagógica, en esta fase se lleva a cabo un seguimiento sistemático de las acciones desarrolladas; esta observación permite reconocer tanto los avances como dificultades propias del proceso, aportando información relevante sobre el impacto de las actividades implementadas.

El último momento, de reflexión y evaluación, implica el análisis crítico de la experiencia pedagógica, tanto por parte del docente-investigador como de los estudiantes; la reflexión se asume como una praxis crítica en la que pensar la experiencia conduce a transformarla (Freire, 1970), incorporando vivencias de todos los estudiantes como parte fundamentales para la construcción del conocimiento.

En resumen, la elección de la IAA se justifica en la necesidad de desarrollar una investigación situada, coherente con el contexto rural, el modelo Escuela Nueva y la propuesta del TdO, reconociendo a los estudiantes son sujetos activos, críticos y protagonistas de su proceso de aprendizaje.

2.2 Contexto y participantes

El contexto sociocultural de la vereda Quebradona está marcado por dinámicas propias de la ruralidad, como el trabajo agrícola, estas condiciones influyen directamente en las experiencias, saberes y formas de interacción de los estudiantes; la investigación se desarrolla en IER El Salto, se trata de una institución educativa de carácter rural que atiende población de educación básica primaria y funciona bajo el modelo pedagógico Escuela Nueva, diseñado para responder a las particularidades de los contextos rurales en Colombia, así mismo la sede presenta limitaciones en infraestructura y recursos pedagógicos. Sin embargo, se caracteriza por su fuerte vínculo con la comunidad y la cercanía entre estudiantes y docente, lo que favorece procesos educativos basados en el diálogo y la participación.

Igualmente, bajo la modalidad de escuela multigrado con docente único (monodocente); lo que significa, que es un trabajo simultaneo de estudiantes de diferentes niveles educativos en un mismo espacio escolar. Esta forma de organización demanda estrategias pedagógicas flexibles, centradas en el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la contextualización de los contenidos.

La selección de los participantes se realizará mediante un muestreo intencional, dado que el grupo corresponde en su totalidad a los estudiantes matriculados en la sede educativa

durante el periodo en el que se proyecta el desarrollo de la investigación. No se establecen criterios de exclusión, ya que la propuesta pedagógica está diseñada para involucrar a todos los estudiantes del aula, respetando sus ritmos de aprendizaje, intereses y niveles de desarrollo.

Los participantes de la investigación son, por lo tanto, siete estudiantes de educación básica primaria, con edades aproximadas entre los 5 y 12 años, distribuidos de la siguiente manera: una estudiante de preescolar, un estudiante de primero, una estudiante de segundo, un estudiante de tercero, un estudiante de cuarto y dos estudiantes de quinto de primaria. Esta heterogeneidad etaria y académica constituye una característica central del aula multigrado y representa, a la vez, un desafío y una oportunidad pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de experiencias compartidas.

Las actividades se desarrollan en el marco de la práctica pedagógica regular; así mismo, los estudiantes son reconocidos como sujetos de derecho y actores centrales en la construcción del conocimiento, cuyas experiencias serán consideradas fundamentales para la comprensión del proceso investigativo.

El rol del docente-investigador es simultáneamente el de orientador pedagógico y facilitador del proceso investigativo; no obstante, esta doble condición exige una actitud reflexiva permanente para evitar sesgos y garantizar una mirada crítica sobre la propia práctica, tal como lo plantea Elliott (2000).

2.3 Técnicas Instrumentos de Recolección de Datos

Los instrumentos de recolección de datos de esta investigación se conciben como mediaciones pedagógicas que facilitan la comprensión, interpretación y resignificación de las experiencias vividas en el aula. En coherencia con la IAA, estos instrumentos acompañan un proceso cíclico, participativo y reflexivo orientado a la transformación de la práctica pedagógica (Kemmis y McTaggart, 2014).

Las estrategias pedagógicas se fundamentan en los principios del TdO, por lo que las técnicas seleccionadas permiten captar tanto los procesos reflexivos característicos de la IAA como las expresiones corporales, dialógicas y colectivas que emergen de las actividades teatrales. Esta articulación posibilita analizar el desarrollo de la interpretación y la argumentación como dimensiones del pensamiento crítico.

2.3.1. Técnicas

Se emplean dos técnicas principales, la observación participante, la entrevista semiestructurada, cada una de ellas aporta una perspectiva complementaria para comprender la experiencia pedagógica derivada del Teatro del Oprimido.

Observación participante. La observación participante constituye una técnica fundamental en la IAA. El docente-investigador asume un rol doble: participa en las actividades teatrales e, igualmente, observa de forma sistemática las interacciones, los gestos, las expresiones corporales y los diálogos que se generan durante las sesiones.

Esta técnica resulta esencial para captar las formas de aprendizaje que no siempre se evidencian por medios escritos u orales, sino que se expresan a través del cuerpo, la acción y la interacción simbólica propias del TdO.

Entrevista semiestructurada (Técnica). La entrevista es una técnica cualitativa que permite acceder a las percepciones y reflexiones de los participantes acerca de sus experiencias. Dentro de sus modalidades, la entrevista semiestructurada combina preguntas abiertas con un orden flexible de temas, lo que propicia la construcción conjunta de sentido entre investigador y participantes.

En este estudio, la entrevista semiestructurada se utiliza como técnica para indagar en profundidad la experiencia individual y colectiva de los estudiantes frente a las estrategias inspiradas en el TdO; esta técnica resulta coherente con el enfoque participativo de la investigación, en tanto reconoce a los estudiantes como sujetos de palabra y de saber, y no solo como informantes del proceso.

2.3.2 Instrumentos de recolección de información

En correspondencia con las técnicas descritas, se utilizan los siguientes instrumentos:

Diario de Campo. El diario de campo se utiliza como un instrumento de reflexión crítica permanente sobre la práctica educativa y el proceso investigativo, este diario recoge interpretaciones, preguntas, tensiones, emociones y decisiones pedagógicas que surgen durante la implementación de las estrategias inspiradas en el TdO. Desde la pedagogía crítica, el diario se asume como una herramienta de autoformación docente, en la medida en que permite

problematizar el propio rol pedagógico y las relaciones de poder que atraviesan el aula (Freire, 1970).

De esta manera, las representaciones teatrales que emergen de las estrategias inspiradas en el TdO se conciben como momentos de registro vivencial dentro del proceso pedagógico, estas se desarrollan a partir de situaciones reales del contexto escolar y comunitario, identificadas y seleccionadas por los propios estudiantes. A través de la actuación, los niños y las niñas exteriorizan conflictos, emociones y problemáticas cotidianas, convirtiendo la escena en un espacio de análisis simbólico de la realidad.

Este conjunto de registros constituye una fuente cualitativa que permite al investigador captar el tránsito de los estudiantes de la vivencia corporal a la reflexión consciente sobre su realidad, por lo tanto, las representaciones cobran valor a través del diario de campo, un instrumento poderoso de observación y análisis, coherente con los principios de participación, acción y crítica que orientan este proyecto de investigación.

Entrevistas semiestructuradas (Instrumento). La entrevista semiestructurada como instrumento, se diseña como una guía dirigida a un grupo intencional de estudiantes, la guía organiza los ejes temáticos y las preguntas abiertas, formuladas con un vocabulario adaptado a su contexto y características, de manera que facilite la comprensión y la expresión espontánea. Este instrumento orienta la conversación hacia aspectos como las emociones experimentadas durante las actividades teatrales, los aprendizajes que consideran significativos, el debate generado en el aula y los cambios percibidos en la forma de expresar sus ideas. De este modo, la guía de entrevista semiestructurada se constituye en un dispositivo sistemático de

recolección de información, articulado con la perspectiva crítica y dialógica que orienta el proyecto de investigación.

2.4 Plan de Acción

La propuesta pedagógica se estructura en cuatro fases articuladas entre sí, orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico mediante la integración de estrategias del TdO y los principios del modelo Escuela Nueva. Estas fases permiten desarrollar un proceso progresivo de reconocimiento del contexto, implementación de experiencias teatrales, análisis de los aprendizajes construidos y valoración de las transformaciones evidenciadas en los estudiantes. En este sentido, el aula se concibe como un espacio de participación, diálogo, reflexión y construcción colectiva de saberes, donde las experiencias pedagógicas se vinculan con las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

Fase 1: Diagnostico

Esta fase tiene como propósito reconocer las formas iniciales en que los estudiantes interpretan su realidad, construyen lecturas del contexto y expresan argumentos frente a situaciones cotidianas; asimismo, busca identificar las dinámicas de participación, las capacidades comunicativas y las maneras en que los estudiantes problematizan situaciones sociales presentes en su entorno.

Fase 2: Implementación

En esta fase se implementan herramientas propias del TdO integradas al trabajo cotidiano del aula desde la perspectiva de Escuela Nueva, a través de guías didácticas orientadoras; entre las estrategias desarrolladas se encuentran los juegos teatrales de sensibilización y desinhibición, la dramatización y creación de escenas colectivas, el Teatro Foro, las actuaciones y las improvisaciones.

Posteriormente a cada representación o ejercicio teatral, se generan espacios de reflexión guiada en los que los estudiantes analizan las situaciones representadas, argumentan sus posturas, contrastan puntos de vista y proponen acciones orientadas a la transformación de las problemáticas identificadas. De esta manera, el teatro trasciende su dimensión artística para convertirse en una herramienta pedagógica que favorece la interpretación crítica y la construcción colectiva de conocimiento.

Fase 3: Análisis

Esta fase permite identificar avances, dificultades y elementos emergentes relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. A partir de la observación, los registros de campo y las producciones realizadas durante las actividades, se analizan las transformaciones evidenciadas en los procesos de interpretación, argumentación y participación colectiva. Los siguientes son los Indicadores de análisis que se usarán para la lectura de las interacciones sociales que puedan surgir en los encuentros:

- Nivel de participación corporal y verbal de los estudiantes.
- Capacidad para interpretar situaciones problemáticas representadas.

- Uso de argumentos para justificar opiniones y propuestas.
- Disposición hacia el trabajo colaborativo y el diálogo respetuoso.

Fase 4: Cierre y evaluación

Esta fase tiene como finalidad valorar el impacto de las estrategias teatrales en el fortalecimiento de la interpretación, la argumentación y el pensamiento crítico de los estudiantes, así como identificar ajustes y posibilidades de mejora para futuras aplicaciones pedagógicas.

Desde la perspectiva de la IAA, esta etapa no representa un cierre definitivo, sino la apertura de nuevos procesos de reflexión y transformación, reafirmando la investigación pedagógica como un ejercicio continuo, dinámico y contextualizado.

A continuación, se presenta síntesis de las estrategias pedagógicas propuestas, el cronograma tentativo de implementación y los indicadores de seguimiento definidos para el desarrollo de la propuesta para visualizar de manera organizada las acciones planteadas en cada fase, así como la relación entre las actividades desarrolladas y los objetivos de la investigación.

Tabla 1. Plan de Acción

De la decodificación literal a la interpretación crítica corporizada Objetivo: Identificar las técnicas y estrategias pedagógicas del Teatro del Oprimido que favorecen el desarrollo de la interpretación y la argumentación como componentes del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica primaria de la sede Quebradona.
--

Fase: Diagnostica	Cronograma: Semana 1-2	
Actividades	Técnicas e instrumentos	Seguimiento
Selección y validación de los instrumentos	Revisión formatos de instrumentos	Validación del instrumento elegido.
Reconocer el contexto, las dinámicas de grupo y las formas iniciales de interpretación, argumentación y participación de los estudiantes.	Entrevista semiestructurada	Registro en diario de campo sobre las dinámicas observadas en el grupo.
Identificación de estrategias pedagógicas basadas en el juego y la interpretación teatral que aporta el Teatro del Oprimido.		Sistematización de respuestas obtenidas en las entrevistas.
Objetivo: Analizar los aportes metodológicos del Teatro del Oprimido en la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria para la construcción de una propuesta didáctica articulada al modelo Escuela Nueva en la sede Quebradona.		
Fase: Implementación y análisis	Cronograma: Semana 3	
Actividades	Técnicas e instrumentos	Seguimiento
Desarrollo de juegos teatrales de sensibilización e integración, inspirados en el Teatro del Oprimido, articulados a la temática de la democracia propuesta en el currículo del modelo Escuela Nueva para el mes de marzo. Guía <i>No1: Cuerpos y voces</i>	Diario de campo Observación participante	Registro en diario de campo Identificación de avances en la expresión de ideas y argumentación frente a las situaciones representadas.

<i>que piensan: iniciación al Teatro del Oprimido</i>		Observación de la participación verbal, gestual, corporal y emocional de los estudiantes
Fase: Implementación y análisis	Cronograma: Semana 4	
Lectura y análisis colectivo de noticias y situaciones cercanas al contexto de los estudiantes. Implementación de ejercicios teatrales inspirados en el Teatro del Oprimido para la representación y reflexión crítica de situaciones sociales, promoviendo la construcción de posibles acciones transformadoras. <i>Guía No2: Leer el mundo: Explorando el pensamiento crítico</i>	Diario de campo Observación participante	Registro en diario de campo de las interacciones, posturas críticas y aprendizajes. Identificación de avances en la interpretación crítica de situaciones sociales del contexto.
Fase: Implementación y análisis	Cronograma: Semana 5	
Construcción colectiva de propuestas y posibles soluciones frente a problemáticas identificadas en la comunidad, promoviendo la participación ciudadana de los estudiantes. Desarrollo de espacios de diálogo y debate orientados al fortalecimiento de la argumentación y el respeto por las opiniones de los demás. <i>Guía No3: Había otra vez</i>	Diario de campo Observación participante	Observación de la participación de los estudiantes en los espacios de diálogo y Teatro Foro. Registro de argumentos, opiniones y posturas construidas durante las discusiones colectivas.

		Registro en diario de campo de reflexiones, aprendizajes y transformaciones evidenciadas durante las actividades.
Objetivo: Evaluar el impacto pedagógico de la propuesta didáctica, basada en los enfoques del Teatro del Oprimido y articulada con los principios del modelo Escuela Nueva, en el desarrollo de la interpretación y la argumentación en los estudiantes de educación básica primaria de la sede Quebradona.		
Fase: Cierre y evaluación	Cronograma: Semana 6-7	
Actividades	Técnicas e instrumentos	Seguimiento
Reflexionar sobre los aprendizajes, transformaciones y limitaciones del proceso. Retroalimentación colectiva sobre la experiencia	Análisis categorial	Recolección de insumos para los capítulos de resultados y conclusiones Generación de propuestas de mejora

Nota. Elaboración propia según la secuencia metodológica y pedagógica desarrollada.

Capítulo 3: Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

El desarrollo del plan de acción se llevó a cabo mediante un proceso pedagógico e investigativo organizado en diferentes momentos de intervención dentro del aula rural multigrado de la sede Quebradona. La propuesta didáctica se fundamentó en la articulación

entre las metodologías del Teatro del Oprimido y los principios participativos del modelo Escuela Nueva, con el propósito de fortalecer las dimensiones de interpretación y argumentación.

Desde la perspectiva de la IAA, el proceso no se limitó a la aplicación de actividades aisladas, además, implicó una construcción pedagógica situada, donde las experiencias, las voces y las problemáticas del contexto rural se convirtieron en el eje central de las intervenciones de los estudiantes; en este sentido, el aula fue concebida como un espacio de diálogo, participación y construcción colectiva de conocimiento, en el que los estudiantes no asumieron un papel pasivo frente al aprendizaje y se reconocieron como sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad y proponer alternativas de transformación a través de experiencias teatrales.

En un primer momento, se implementó una entrevista semiestructurada compuesta por nueve preguntas abiertas orientadas a identificar manifestaciones iniciales de tres competencias asociadas al pensamiento crítico: cuestionamiento, interpretación y argumentación. Esta actividad se desarrolló con la totalidad de los estudiantes participantes y permitió reconocer las formas en que comprendían, narraban y analizaban situaciones relacionadas con su entorno familiar, escolar y comunitario.

Durante esta fase diagnóstica se evidenció que, aunque los estudiantes lograban expresar experiencias cotidianas vinculadas a la convivencia y a las dinámicas rurales de su contexto, presentaban dificultades para profundizar en las causas de las problemáticas o sostener argumentaciones más elaboradas frente a sus opiniones; de igual manera, algunos

estudiantes tendían a responder de manera breve o descriptiva, mientras que otros mostraban inseguridad para expresar desacuerdos o cuestionamientos.

Posteriormente, se desarrollaron tres sesiones específicas con estrategias inspiradas en el TdO, integradas con los principios de participación activa y aprendizaje colaborativo propios del modelo Escuela Nueva. Durante todas las sesiones se utilizó la técnica de observación participante y el registro en diario de campo, lo que permitió documentar las dinámicas de interacción, las formas de participación, las expresiones corporales y las reflexiones construidas por los estudiantes a lo largo del proceso.

Las actividades fueron diseñadas a partir de situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes, buscando promover espacios de diálogo y análisis colectivo sobre problemáticas relacionadas con la convivencia, la participación democrática, la injusticia social y las limitaciones educativas presentes en los contextos rurales. Asimismo, las guías didácticas incorporaron estrategias teatrales como juegos corporales, teatro imagen, dramatizaciones, representación de escenas y teatro foro, permitiendo que el cuerpo se convirtiera en una herramienta de expresión, comunicación y reflexión crítica.

La primera intervención, denominada Cuerpos y voces que piensan: iniciación al Teatro del Oprimido, tuvo como propósito introducir a los estudiantes en ejercicios teatrales sencillos articulados a la temática de la democracia trabajada desde el currículo del modelo Escuela Nueva. Así mismo, se buscó reconocer las formas iniciales en que los estudiantes interpretaban y argumentaban a partir de escenas y juegos relacionados con situaciones de participación, convivencia y exclusión presentes en su contexto.

La sesión inició con actividades de reconocimiento corporal y presentación, donde cada estudiante expresó su nombre acompañado de un gesto corporal. Aunque en un comienzo algunos niños evidenciaron timidez, inseguridad y resistencia a exponerse frente al grupo, progresivamente comenzaron a involucrarse con mayor confianza en la dinámica colectiva. Este primer acercamiento permitió generar un ambiente de respeto y cuidado mutuo, indispensable para el desarrollo de las experiencias teatrales posteriores.

Posteriormente, se desarrolló la dinámica denominada “Semáforo democrático”, orientada al trabajo corporal, la escucha activa y el seguimiento de acuerdos colectivos con consignas relacionadas con valores como el respeto, la escucha y la convivencia, los estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de las normas construidas colectivamente para garantizar la participación de todos. Durante este ejercicio surgieron reflexiones espontáneas sobre situaciones de irrespeto, interrupciones y conflictos cotidianos presentes tanto en el aula como en otros espacios de convivencia.

Más adelante, se implementó la actividad de “estatuas corporales”, en la cual los estudiantes representaron mediante el cuerpo conceptos y situaciones relacionadas con democracia, injusticia, respeto, exclusión y participación, lo permitió evidenciar cómo los niños y niñas lograban interpretar críticamente determinadas realidades sociales incluso sin recurrir inicialmente a la palabra. A través de las representaciones corporales comenzaron a emerger experiencias asociadas a la falta de escucha, las burlas entre compañeros y la exclusión de algunos estudiantes en la toma de decisiones.

El cierre de la sesión se desarrolló mediante un diálogo en círculo donde los estudiantes compartieron sus percepciones frente a las actividades realizadas y relacionaron

las escenas representadas con experiencias de su vida cotidiana. En este espacio empezaron a formular cuestionamientos sobre las dinámicas de convivencia presentes en la escuela y propusieron temas que consideraban importantes para abordar en encuentros posteriores, tales como las peleas en el recreo, la falta de participación de los estudiantes más pequeños y las dificultades para expresar opiniones libremente.

A nivel pedagógico, esta primera experiencia permitió observar una transición progresiva desde formas de participación limitadas hacia intervenciones más espontáneas, auténticas y reflexivas, los estudiantes comenzaron a utilizar el cuerpo como medio legítimo de comunicación y expresión, fortaleciendo gradualmente su seguridad para participar tanto en las representaciones teatrales como en los espacios de diálogo colectivo. Asimismo, se identificaron primeras aproximaciones al pensamiento crítico cuando lograron relacionar las escenas teatrales con situaciones reales de injusticia, exclusión y falta de participación presentes en su entorno escolar y social.

La segunda intervención, titulada Leer el mundo: explorando el pensamiento crítico, tuvo como propósito desarrollar en los estudiantes la lectura crítica de noticias cercanas a su realidad, promoviendo procesos de interpretación, argumentación y reflexión sobre problemáticas sociales de su contexto. Esta sesión adquirió especial relevancia debido a la naturaleza multigrado del grupo, por lo que las actividades fueron adaptadas según las edades y niveles de comprensión de los estudiantes.

Inicialmente, se generó un espacio de conversación sobre las noticias y la información que los estudiantes observaban en sus hogares y comunidades, a partir de preguntas orientadoras, comenzaron a compartir experiencias relacionadas con noticias sobre violencia,

problemas comunitarios, dificultades económicas y situaciones de injusticia cercanas a su realidad. Este momento permitió reconocer que, aunque algunos estudiantes tenían contacto limitado con medios escritos, sí poseían conocimientos y percepciones construidas desde las conversaciones familiares y comunitarias.

Posteriormente, mediante la actividad “Detectives de la noticia”, los estudiantes analizaron diferentes noticias relacionadas con problemáticas sociales y comunitarias, los estudiantes mayores asumieron roles de apoyo hacia los más pequeños, fortaleciendo dinámicas de colaboración y construcción colectiva del conocimiento. Durante este ejercicio comenzaron a surgir interpretaciones más profundas sobre las causas de los problemas abordados, así como cuestionamientos relacionados con las voces ausentes en las noticias, las desigualdades y las afectaciones generadas en determinadas comunidades.

Más adelante, cada grupo representó corporalmente la noticia trabajada mediante escenas teatrales; estas dramatizaciones permitieron evidenciar mayores niveles de apropiación, creatividad y participación frente a las sesiones iniciales, así, los participantes no solo reprodujeron las situaciones observadas en las noticias, sino que incorporaron emociones, posturas y reflexiones sobre las consecuencias de las problemáticas representadas.

El momento de Teatro Foro posibilitó abrir espacios de discusión colectiva donde los estudiantes interpretaron las escenas presentadas y propusieron posibles transformaciones frente a las situaciones observadas, durante las intervenciones comenzaron a aparecer argumentos más elaborados relacionados con la injusticia, la desigualdad y la necesidad de escuchar diferentes perspectivas antes de emitir juicios, se evidenció un fortalecimiento progresivo de la escucha activa y del respeto frente a las opiniones divergentes.

La tercera intervención, denominada Había otra vez, se orientó al fortalecimiento de la argumentación, la participación ciudadana y la reflexión crítica sobre problemáticas relacionadas con el acceso a la educación en territorios rurales. A diferencia de las sesiones anteriores, esta experiencia permitió profundizar en una problemática directamente vinculada con las vivencias de los estudiantes: las dificultades de transporte y acceso a la escuela.

La sesión inició con la presentación de una situación problemática relacionada con las desigualdades que enfrentan muchos niños y niñas rurales para acceder a la educación, desde el comienzo, los estudiantes manifestaron una fuerte conexión emocional con la temática abordada, ya que gran parte de las situaciones representadas hacían parte de sus experiencias cotidianas.

Durante el desarrollo del Teatro Foro, los estudiantes asumieron diferentes roles dentro de una reunión comunitaria ficticia donde emergían posturas opuestas frente al problema del transporte escolar. A través de la representación teatral se evidenciaron tensiones relacionadas con la indiferencia, la falta de escucha, la naturalización de las desigualdades y el silenciamiento de algunas voces dentro de la comunidad.

Posteriormente, se desarrolló un espacio de escritura y reflexión crítica orientado a analizar las causas estructurales del problema. En este momento, los estudiantes más allá de expresar emociones y opiniones frente a la situación representada comenzaron a relacionar las dificultades de acceso a la educación con factores sociales, económicos y geográficos presentes en los contextos rurales; la actividad permitió reconocer que muchas de las limitaciones educativas no dependen únicamente de decisiones individuales, sino también de condiciones estructurales de un sistema históricamente desigual.

Uno de los aspectos más significativos de esta intervención fue la transformación progresiva de las posturas de los estudiantes frente al problema, ya que, durante la segunda representación del Teatro Foro, varios participantes intervinieron para modificar las escenas iniciales, proponiendo alternativas basadas en el diálogo, la organización comunitaria y la participación ciudadana; entre las propuestas surgieron ideas relacionadas con la ampliación de la postprimaria rural, la implementación de modelos híbridos y la participación de jóvenes monitores comunitarios.

Estas intervenciones evidenciaron avances importantes en la capacidad argumentativa de los estudiantes, quienes comenzaron a justificar sus propuestas considerando las necesidades colectivas de la comunidad y los posibles beneficios de las soluciones planteadas. Asimismo, se fortalecieron habilidades relacionadas con la escucha, el respeto por las opiniones diferentes y la construcción conjunta de acuerdos.

En términos generales, el desarrollo del plan de acción permitió evidenciar que las metodologías inspiradas en el Teatro del Oprimido favorecen la participación activa, la expresión crítica y la reflexión colectiva en contextos educativos rurales, así como componentes del pensamiento crítico, a través de las experiencias teatrales, los estudiantes lograron problematizar situaciones de su realidad, expresar emociones y opiniones con mayor seguridad, así como construir interpretaciones y propuestas frente a las problemáticas abordadas.

De igual manera, el proceso permitió reconocer que el pensamiento crítico en la infancia rural no emerge únicamente desde ejercicios académicos tradicionales, lo hace también desde experiencias pedagógicas vinculadas con el cuerpo, la emoción, el diálogo y la

realidad cotidiana de los estudiantes. En este sentido, el teatro se consolidó como una herramienta pedagógica capaz de transformar el aula en un espacio de participación, escucha y construcción colectiva de alternativas frente a las problemáticas del contexto, validando la hipótesis central de esta investigación.

3.2 Observaciones y Ajustes

El desarrollo de la propuesta pedagógica permitió reconocer diferentes desafíos metodológicos, pedagógicos y contextuales que surgieron durante la implementación, aun así, dichas dificultades no representaron obstáculos definitivos para el proceso investigativo, por el contrario, se configuraron como oportunidades de reflexión y ajuste permanente desde la perspectiva de la Investigación Acción en el Aula. En este sentido, cada situación emergente exigió repensar las actividades, flexibilizar las estrategias y adaptar las propuestas a las necesidades reales del grupo y del contexto rural multigrado.

Uno de los principales retos identificados durante la implementación estuvo relacionado con la naturaleza multigrado del grupo participante, ya que, la presencia de estudiantes con edades, ritmos de aprendizaje y niveles de desarrollo diferentes implicó importantes desafíos al momento de diseñar e implementar las actividades de las guías didácticas. Mientras algunos estudiantes lograban comprender con mayor facilidad preguntas orientadas al análisis crítico o a la argumentación, otros requerían acompañamiento más cercano, explicaciones concretas y apoyos para participar de manera significativa en las actividades.

Esta situación se hizo especialmente evidente durante la aplicación de la entrevista semiestructurada y en algunas actividades de lectura crítica desarrolladas en la segunda guía pedagógica, algunas preguntas inicialmente formuladas desde un lenguaje más abstracto resultaban complejas para los estudiantes de menor edad, particularmente para aquellos que apenas comenzaban procesos de lectura y comprensión textual, algunas dinámicas relacionadas con el análisis de noticias o la interpretación de problemáticas sociales requerían adaptaciones para garantizar que todos los estudiantes pudieran involucrarse activamente en el ejercicio reflexivo.

Frente a esta dificultad, fue necesario realizar ajustes metodológicos permanentes durante el desarrollo de las sesiones. Las preguntas de la entrevista fueron reformuladas utilizando expresiones más cercanas al lenguaje cotidiano de los niños y niñas, incorporando ejemplos concretos vinculados con situaciones de la escuela, la familia y la comunidad. De igual manera, las actividades fueron adaptadas según las edades y posibilidades de participación de los estudiantes, buscando mantener el sentido pedagógico de la propuesta sin excluir a ninguno de los participantes.

Asimismo, algunas actividades fueron transformadas para privilegiar la expresión corporal y visual sobre la producción exclusivamente verbal o escrita, permitiendo que los estudiantes más pequeños pudieran expresar sus ideas mediante gestos, movimientos, dramatizaciones y representaciones teatrales.

Otra dificultad significativa estuvo relacionada con la poca familiaridad que tenían varios estudiantes con experiencias pedagógicas centradas en el cuerpo y la expresión artística,

durante las primeras sesiones se evidenciaron manifestaciones de timidez, inseguridad y resistencia frente a actividades que implicaban movimiento corporal, dramatización o exposición frente al grupo, algunos estudiantes evitaban participar en las representaciones teatrales, hablaban en voz baja o mostraban temor a ser observados por sus compañeros.

Ante esta situación, fue necesario implementar estrategias orientadas a construir progresivamente un ambiente de confianza, cuidado y participación segura. Las primeras actividades teatrales fueron diseñadas desde dinámicas sencillas de reconocimiento corporal, juegos colectivos y ejercicios de sensibilización que permitieran disminuir el miedo a la exposición. El trabajo en círculo, los juegos grupales y las dinámicas basadas en el acompañamiento mutuo ayudaron a generar un clima de mayor tranquilidad y disposición hacia las actividades teatrales.

Con el desarrollo de las sesiones se evidenció una transformación gradual en la relación de los estudiantes con su cuerpo y con la participación grupal. Actividades como las estatuas corporales, los juegos teatrales y el Teatro Foro comenzaron a generar mayores niveles de espontaneidad, seguridad y apropiación, los estudiantes empezaron a utilizar el cuerpo como una herramienta para expresar emociones, opiniones y experiencias relacionadas con su realidad cotidiana.

En términos generales, los ajustes realizados durante el proceso permitieron reafirmar la importancia de la flexibilidad pedagógica dentro de las investigaciones desarrolladas en contextos rurales y multigrado; las dificultades encontradas no debilitaron la propuesta investigativa; por el contrario, enriquecieron el proceso al evidenciar la necesidad de construir

metodologías sensibles a las características reales de los estudiantes, sus experiencias y sus formas particulares de aprender y participar.

Desde la perspectiva de la IAA, estas observaciones y ajustes constituyeron parte fundamental del proceso reflexivo de la investigación, permitiendo comprender que las prácticas pedagógicas requieren transformarse continuamente a partir de las dinámicas emergentes del contexto, en este sentido, la experiencia desarrollada evidenció que el pensamiento crítico puede fortalecerse significativamente cuando las estrategias pedagógicas reconocen la diversidad, promueven la participación auténtica y convierten el aula en un espacio de escucha, diálogo y construcción colectiva de sentido.

3.3 Análisis de Datos

El análisis de los datos recolectados durante la implementación del plan de acción derivado de las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y el registro meticuloso en los diarios de campo, se abordó desde el enfoque del análisis de contenido cualitativo y la sistematización de experiencias en el aula. Este ejercicio metodológico se orientó a responder a la pregunta central de esta investigación: ¿Cómo contribuye la implementación de estrategias pedagógicas basadas en los aportes del Teatro del Oprimido al desarrollo de la interpretación y la argumentación como dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes del modelo Escuela Nueva de la sede Quebradona?

Para dar cuenta de los hallazgos de manera rigurosa, los datos empíricos fueron codificados y agrupados en dos grandes categorías analíticas, las cuales reflejan la transición

de los estudiantes desde un estado de asimilación pasiva hacia una praxis educativa emancipadora, corporizada y dialógica.

Categoría 1: De la decodificación literal a la interpretación crítica corporizada

La primera dimensión del pensamiento crítico analizada corresponde a la capacidad de interpretación. En la fase de diagnóstico inicial (entrevista semiestructurada), los estudiantes de la sede Quebradona demostraron una lectura literal y marcadamente descriptiva de su entorno. Al ser interrogados sobre las problemáticas de su comunidad, las respuestas tendían a la reproducción de discursos institucionalizados o a la naturalización de las condiciones de vulnerabilidad, lo que coincide con las críticas cualitativas sobre el sesgo instruccionalista de los modelos tradicionales, que suelen presentar la ruralidad de forma idílica y desproblematizada.

No obstante, la introducción de las secuencias didácticas basadas en el Teatro del Oprimido catalizó una ruptura epistémica en los procesos de interpretación de los niños y niñas. Al desplazar el centro del aprendizaje desde el texto escrito hacia el lenguaje de la corporalidad y la dramatización situada, los estudiantes lograron exteriorizar comprensiones profundas de las contradicciones de su entorno social.

A continuación, se presenta la matriz analítica que condensa las manifestaciones del proceso interpretativo a lo largo de las tres intervenciones pedagógicas:

Tabla 2. Análisis de categoría 1 de la decodificación literal a la interpretación crítica corporizada

Encuentro pedagógico y técnica	Manifestación empírica de la interpretación	Tránsito cognitivo y crítico evidenciado
Sesión 1: Cuerpos y voces que piensan (Técnica: Estatuas Corporales)	Representación de posturas de encorvamiento, asimetrías físicas y gestos de silenciamiento como manos en la boca y rostros agachados al evocar la "exclusión".	De la descripción verbal a la abstracción simbólica: Los niños interpretan las dinámicas de poder ocultas en la cotidianidad escolar sin depender de la lectoescritura formal.
Sesión 2: Leer el mundo (Técnica: Detectives de la Noticia)	Codirección multigrado: estudiantes mayores decodifican la prensa y, junto a los menores, interpretan las "voces ausentes" y las causas de las problemáticas de convivencia rural.	De la lectura pasiva a la hermenéutica de la realidad: Se deconstruye el mensaje de los medios. La realidad deja de ser un paisaje estático y se interpreta como un territorio en disputa donde los niños manifiestan el sentir de la comunidad con sus propias expresiones y cosmovisiones.
Sesión 3: Había otra vez (Técnica: Representación Teatral "Un camino a la escuela")	Interpretación con alta naturalidad de la opresión geográfica y la desigualdad social. Los niños moldearon con sus cuerpos las distancias, el cansancio físico y el aislamiento territorial.	Los estudiantes logran comprender el acceso a la educación desde una perspectiva intersectorial que involucra factores sociales, económicos y geográficos, a la vez que plantean soluciones enfocadas al reconocimiento e implementación situada de los derechos humanos



		en los espacios de diálogo comunitario.
--	--	---

Nota. Elaboración propia a partir de la matriz comparativa de procesos interpretativos según la secuencia pedagógica.

El hallazgo fundamental de esta categoría reside en que el Teatro del Oprimido democratizó el derecho a la interpretación dentro del aula multigrado. La asimetría en los niveles de alfabetización tradicional (lectoescritura) que usualmente segrega a los estudiantes más jóvenes en el modelo de escuela rural fue subsanada mediante la semiótica corporal. Los niños interpretaron críticamente las barreras materiales y culturales de su entorno al encarnarlas en el espacio escénico, dotando de un significado situado a categorías políticas abstractas como la equidad y la justicia social.

Categoría 2: De la respuesta descriptiva a la argumentación dialógica y situada

La segunda dimensión analizada es la argumentación, entendida desde la pedagogía crítica como una herramienta de reivindicación, debate y participación ciudadana en el territorio. En los momentos iniciales de la investigación, la argumentación era casi inexistente; los estudiantes mostraban inseguridad para sostener puntos de vista divergentes o expresar desacuerdos frente al docente o sus pares, optando por respuestas monosilábicas o evasivas.

La implementación del tercer encuentro “Había otra vez” y su núcleo metodológico basado en el Teatro Foro provocó una transformación sustancial en la densidad y autonomía argumentativa del grupo. Al enfrentar una escena teatral que reflejaba textualmente su opresión cotidiana, como las dificultades de transporte, el cruce de quebradas y el riesgo de

deserción, los estudiantes experimentaron una movilización ética y afectiva que los impulsó a tomar la palabra para defender alternativas de transformación.

El análisis cruzado de los diarios de campo demuestra que el desarrollo argumentativo se desplegó en tres niveles de complejidad progresiva:

Nivel 1. Justificación basada en la experiencia vivida (Afectiva/Subjetiva)

En las primeras fases del debate, las estructuras argumentativas de los y las estudiantes emergieron de manera orgánica e intrínsecamente ligadas a la emocionalidad y la vivencia personal. Lejos de constituir un sesgo de validez, esta dimensión afectiva representó el punto de partida de su concientización, donde la argumentación brotó de una emoción primaria y corpórea frente a la desprotección territorial, sintetizada en relatos de los estudiantes como "está mal porque a veces los vecinos tienen disputas por territorios y cercan los caminos o las salidas y entradas, y nos toca caminar eso solo".

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, este nivel inicial posee una profunda relevancia epistemológica, puesto que demuestra que la infancia rural no teoriza el entorno desde la abstracción, también desde la corporeidad y la sensibilidad. El miedo y la incertidumbre provocados por los tramos habitados en soledad debido al cerramiento arbitrario de sus rutas habituales son la manifestación sensible de un conflicto comunitario y agrario materializado en sus cuerpos.

Así, este primer peldaño de la argumentación constituye el despertar de una memoria territorial; los estudiantes validaron su propio sentir como un saber legítimo para identificar que las disputas de linderos ajenas terminan por restringir su libre tránsito, transgrediendo de

forma directa su bienestar emocional y su derecho fundamental a la educación y a la protección en el territorio.

Nivel 2. Conexión causal con factores estructurales (Territorial)

Tras la fase de escritura y autorreflexión, la argumentación maduró hacia la identificación de variables sociodemográficas y políticas. Los estudiantes comenzaron a ligar sus dificultades de movilidad con el abandono institucional y las brechas históricas de la ruralidad colombiana. El argumento se consolidó una vez los y las estudiantes evidenciaron que la garantía de un desplazamiento seguro hacia la escuela dejó de concebirse como un favor geográfico o una simple ayuda comunitaria, interpretándose como una condición material del derecho fundamental a la educación cuya ausencia perpetúa el riesgo de deserción.

Es imperativo destacar que, en la ruralidad dispersa de Colombia, y específicamente en zonas como las veredas de Gómez Plata, la idea tradicional de un autobús escolar transitando por carreteras pavimentadas es inviable debido a la geografía accidentada, la falta de vías terciarias y la misma dispersión de las viviendas. Por lo tanto, el valor del proceso argumentativo de los estudiantes en este nivel no radicó en la exigencia de una solución urbana e impracticable para su entorno (como un autobús convencional), sino en que dejaron de ver el problema como una culpa de sus familias o del clima, para entenderlo como una vulneración de su derecho a la educación debido a las condiciones de exclusión del territorio.

Su argumentación apuntó directamente a la responsabilidad del Estado en proveer soluciones reales y viables para el campo. En este sentido, la movilidad escolar en el contexto

de la sede Quebradona se pensó desde la exigencia y deliberación de alternativas viables para la infraestructura del territorio, tales como la adecuación de caminos seguros, el mantenimiento de puentes sobre las quebradas, cabalgatas organizadas o subsidios adaptados a las dinámicas de la ruralidad.

Nivel 3. Argumentación propositiva y colectiva (Praxis)

El punto álgido ocurrió cuando los estudiantes pasaron de una participación puramente guiada a una intervención autónoma en el Teatro Foro, donde no solo respondían preguntas, además, modificaron el guion de la opresión aportando argumentos sólidamente justificados. Este tránsito metodológico marcó la emergencia de un claro enfoque de derechos humanos dentro del aula, en la medida en que las dinámicas teatrales trascendieron la simulación artística para convertirse en un escenario de ejercicio y exigencia de derechos fundamentales.

Al tomar la iniciativa para transformar la escena, los y las estudiantes ejercieron activamente su derecho a la participación democrática, a la libre expresión y a la toma de decisiones sobre los asuntos que afectan su territorio. Como lo detalla el registro cualitativo, las tensiones iniciales de los estudiantes quienes tendían a dar respuestas inmediatas o simplificadas fueron superadas mediante el andamiaje dialógico del Teatro Foro.

Las intervenciones finales resultaron significativamente más elaboradas en comparación con las sesiones diagnósticas, combinando con éxito la expresión oral y corporal para cuestionar posturas indiferentes en la comunidad y defender el bienestar colectivo del grupo multigrado. De este modo, la argumentación se consolidó como una praxis

emancipadora donde la infancia rural que reconoce los derechos, los habita, los defiende y los gestiona de manera situada a través de la organización comunitaria y el diálogo crítico.

En conclusión, el análisis de los datos demuestra que la articulación de metodologías participativas y artísticas en la ruralidad multigrado no solo es viable, sino indispensable para subvertir las limitaciones de los modelos pedagógicos instrumentales. La investigación evidencia que el pensamiento crítico en la infancia rural emerge cuando el aula se despoja de la rigidez cognitiva de la transferencia de contenidos y se abre a la validación del cuerpo, la emoción y la problematización del territorio.

Desde la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos, este proceso adquiere su mayor potencia en la forma en que estos se introducen y se configuran en el espacio escolar. Lejos de asumir los derechos humanos desde una postura academicista tradicional basada en la memorización de hechos históricos o en la simple enunciación abstracta de normas y declaraciones, la mediación docente logró introducirlos como una experiencia vital, situada y cotidiana. El rol del educador es agenciar las condiciones metodológicas para que el aula se transformara en un laboratorio de convivencia democrática y justicia social.

A través del TdO, los derechos humanos se vivieron en el plano de lo real y lo corpóreo. Al abordar problemáticas del territorio como las disputas de linderos o el cerramiento de caminos que vulneraban su movilidad, los y las estudiantes de la sede Quebradona no solo interpretaron críticamente las contradicciones de su entorno geográfico, sino que aprendieron a argumentar colectivamente alternativas de transformación basadas en la dignidad y el cuidado mutuo.

En consecuencia, los derechos se desmitificaron de los textos legales para ser habitados en el quehacer diario del grupo multigrado, permitiendo que los niños y las niñas pasaran de ser espectadores pasivos de sus opresiones a convertirse en "espect-actores" autónomos, capaces de ejercer, defender y encarnar los derechos humanos dentro de su propia realidad escolar y comunitaria.

Capítulo 4: Resultados y Discusión

4.1 Resultados

La implementación de la propuesta pedagógica basada en la articulación entre el Teatro del Oprimido y el modelo Escuela Nueva permitió identificar diversos hallazgos relacionados con el fortalecimiento del pensamiento crítico, particularmente en las dimensiones de interpretación y argumentación, en estudiantes de la IER El Salto, sede Quebradona. Los resultados presentados a continuación surgen del análisis de entrevistas, observaciones y registros consignados en los diarios de campo, y se sustentan en evidencias concretas derivadas del proceso investigativo.

Los hallazgos se presentan organizados en cinco núcleos temáticos que emergieron de la codificación axial. Cada núcleo se respalda con citas textuales de las entrevistas y los diarios de campo, así como con referencias a las observaciones registradas. La tabla 1 resume la convergencia entre fuentes.

Tabla 3. Convergencia de hallazgos entre entrevistas y diarios de campo

Hallazgo principal	Evidencia desde entrevistas (número de citas)	Evidencia desde diarios de campo (número de citas)
La distancia y la falta de transporte son las barreras más sentidas para acceder a la escuela.	18 citas (ej. Deiner, Brian, Marlon)	7 citas (Diarios N°2 y N°3)
El hambre y la pobreza son reconocidas como injusticias, aunque no siempre se vinculan con el derecho a la educación.	22 citas (Emiliano, María, Miguel)	5 citas (Diario N°3; Guía N°3)
La mayoría de los estudiantes prefiere callarse en clase por miedo al conflicto o al rechazo.	15 citas (Brian, Deiner, Miguel)	8 citas (Diario N°1 y N°2)
El teatro foro permite romper el silencio y ensayar soluciones colectivas.	9 citas (Marlon, Deiner, Emiliano)	12 citas (Diario N°3)
Existe una tensión entre aprender a obedecer y aprender a pensar/opinar; algunos priorizan la obediencia.	11 citas (Deiner, María)	4 citas (Diarios N°1 y N°3)

Nota. Elaboración propia sobre la convergencia de hallazgos.

A continuación, se desarrolla cada hallazgo con ejemplos concretos.

Hallazgo 1: La distancia y la falta de transporte como barreras estructurales

En las siete entrevistas, la distancia a la escuela fue el problema más mencionado de manera espontánea. Deiner (11 años, 4° grado) expresó: *“de donde yo vivo queda muy lejos para venir a la escuela”* (Entrevista 6). Brian (10 años, 5°) añadió: *“el carro no baja, no tienen para útiles, van muy arriba”* (Entrevista 7). Marlon (11 años, 5°) problematizó: *“¿Por qué está tan lejos la escuela?”* (Entrevista 1). Los diarios de campo corroboraron esta percepción: en la sesión 3, el docente registró que la representación del “camino largo” generó una identificación inmediata en todos los estudiantes, y que en el teatro foro las propuestas de solución giraron en torno a mejorar el transporte o redistribuir recursos comunitarios. Este hallazgo es relevante porque muestra que los niños no solo experimentan la distancia como una molestia, sino que la interpretan como una injusticia que afecta sus oportunidades de aprender.

Hallazgo 2: El hambre y la pobreza como injusticias reconocidas, pero no siempre problematizadas

Los estudiantes manifestaron una aguda sensibilidad frente a la falta de comida. Emiliano (6 años, 1° grado) dijo: *“Si no tiene plata no puede curarse, y los pobres no les dan moneditas”* (Entrevista 5). María (7 años, 2°) afirmó: *“Que eso es injusto”* refiriéndose a los compañeros que no desayunan (Entrevista 3). Miguel (9 años, 3°) propuso una acción concreta: *“Que uno debería darles comida, los que sí tienen”* (Entrevista 2). Sin embargo, en varios casos la explicación de las causas de la pobreza se limitaba a factores individuales

(“porque son más pequeños”, “porque la mamá no los mandó desayunados”), sin alcanzar una comprensión estructural. Solo Marlon y Emiliano, de manera incipiente, relacionaron la pobreza con el desempleo y con la falta de apoyo del gobierno. En el diario de campo N°3 se observó que, después del análisis de los cinco factores estructurales, los estudiantes comenzaron a matizar sus explicaciones, aunque este avance fue más notorio en los mayores.

Hallazgo 3: El silencio como estrategia de protección

Un hallazgo preocupante pero revelador fue la recurrencia de la afirmación “prefiero quedarme callado”. En las entrevistas, seis de los siete niños admitieron que en clase o cuando no están de acuerdo con algo, optan por no hablar. Las razones fueron: miedo a discutir (Brian: *“para no discutir ni tener problemas”*), miedo a quedarse solo (Deiner: *“me tocaría quedarme solo”*), o temor a que los demás se aburran (Miguel: *“los otros se aburren”*). Solo Marlon dijo que él sí dice su opinión porque *“cada uno tiene el derecho de hablar”* (Entrevista 1). Los diarios de campo confirmaron esta tendencia en las primeras sesiones: los estudiantes hablaban en voz baja, esperaban a ser nombrados y evitaban el contacto visual. Sin embargo, en la tercera sesión, durante el teatro foro, esos mismos niños que confesaron callarse en la vida real, intervinieron la escena con seguridad. Esta contradicción es clave y se discute en el siguiente apartado.

Hallazgo 4: El teatro foro como espacio de liberación de la palabra

Los estudiantes valoraron muy positivamente la posibilidad de cambiar las escenas. En las entrevistas, todos respondieron afirmativamente cuando se les preguntó si el teatro puede mostrar descontento. Emiliano (6 años) dijo: “*Sí*” y luego propuso una escena sobre un adulto que le pega a un niño, y concluyó: “*uno no se queda callado, toca contar*” (Entrevista 5). En los diarios de campo se documentaron momentos muy potentes: en la sesión 3, cuando los estudiantes reemplazaron personajes, no solo modificaron las acciones, sino que transformaron las relaciones de poder. Por ejemplo, el personaje de Don Carlos (que negaba el problema) fue sustituido por un niño que ofreció su burro para el transporte. El diario señala: “*Los estudiantes no solo representaron el problema, sino que intervinieron activamente para transformarlo, proponiendo cambios en las actitudes de los personajes y planteando soluciones*” (Diario N°3). Este hallazgo sugiere que el teatro foro tiene el potencial de actuar como un laboratorio de agencia donde se ensayan comportamientos que luego podrían transferirse a la vida real, aunque se requiera más tiempo para consolidarlos.

Hallazgo 5: Tensión entre obedecer y pensar

Al preguntarles qué es más importante en la escuela, si aprender a obedecer o aprender a pensar y opinar, las respuestas se dividieron. Tres estudiantes (Deiner, María, y en parte Miguel) se inclinaron por la obediencia. Deiner fue contundente: “*Aprender a obedecer. Hay muchos que no saben y hay regaños*” (Entrevista 6). María sostuvo: “*A obedecer. Porque uno no hace las cosas mal*” (Entrevista 3). En cambio, Marlon, Brian y Emiliano optaron por pensar y opinar. Marlon argumentó: “*Es mejor la segunda porque vamos a aprender mucho y vamos a opinar bien*” (Entrevista 1). Brian dijo: “*Pensar y opinar. Porque hay que decir lo*

que pensamos, mostrar cómo es” (Entrevista 7). Esta división refleja una tensión constitutiva del modelo Escuela Nueva en la práctica: aunque el discurso institucional promueve la autonomía, la cultura escolar real sigue sancionando la desobediencia. El teatro del oprimido, al ofrecer un espacio donde la opinión y la transformación son el centro, puede ayudar a reequilibrar esta tensión, pero no la resuelve automáticamente.

4.2 Análisis e interpretación

En este apartado se relacionan los hallazgos con el marco teórico (pedagogía crítica, Teatro del Oprimido, modelo Escuela Nueva) y se reflexiona sobre los aprendizajes, tensiones y contradicciones que se identificaron durante el proceso.

Pensamiento crítico como “lectura del mundo”

Para Paulo Freire (1970), el pensamiento crítico no es una mera habilidad cognitiva, sino una actitud existencial que permite “leer el mundo” para transformarlo. En nuestros hallazgos, los estudiantes demostraron tener una capacidad notable de lectura de su realidad: identifican la distancia como barrera, reconocen la injusticia del hambre y describen con detalle las emociones asociadas a la exclusión. Emiliano, a sus 6 años, fue capaz de conectar pobreza con falta de acceso a salud y educación: *“Si no tiene plata no puede curarse”*. Esto indica que la concientización (Freire, 1970) no es ajena a la infancia rural; por el contrario, emerge espontáneamente de la experiencia cotidiana.

Sin embargo, el mismo Freire advirtió que la educación bancaria, basada en la pasividad y la memorización, obstruye la expresión crítica. Nuestro hallazgo sobre el silencio

como estrategia de protección confirma esta obstrucción. Los niños han aprendido que hablar puede traer conflictos, regaños o aislamiento. El silencio no es ausencia de pensamiento, sino una adaptación a un entorno donde la opinión divergente no es bienvenida. Esta interpretación se ve reforzada por el hecho de que, en el teatro foro (un espacio con reglas diferentes), los mismos niños sí hablaron e intervinieron. Por lo tanto, el problema no es la falta de pensamiento crítico, sino la falta de condiciones dialógicas para su exteriorización.

El Teatro del Oprimido y la transición de espectador a espect-actor

Augusto Boal (1974) propuso el teatro foro como un método para que los oprimidos dejaran de ser espectadores pasivos y se convirtieran en espect-actores, es decir, protagonistas que ensayan acciones transformadoras. Nuestros resultados muestran una clara evolución en esa dirección. En la primera sesión, los estudiantes actuaban siguiendo instrucciones, con timidez y sin iniciativa. En la tercera sesión, interrumpían la escena, reemplazaban personajes y construían colectivamente soluciones. La carta al rector, redactada entre todos, es un ejemplo de praxis (Freire, 1970): reflexión y acción articuladas para modificar una situación real.

No obstante, es importante no romantizar el proceso. La transferencia de lo actuado a la vida cotidiana no es automática. En las entrevistas posteriores (no sistemáticas, pero sí conversaciones informales), los estudiantes seguían reportando que en otras clases preferían callarse. Esto indica que el teatro foro actuó como un espacio de excepción, una burbuja de libertad, pero que la estructura escolar más amplia (evaluación, autoritarismo docente, miedo al castigo) no se modificó con tres sesiones. Boal mismo reconocía que el teatro del oprimido

no es una solución mágica, sino un ensayo para la acción real, que requiere continuidad y apoyo institucional.

El modelo Escuela Nueva: potencialidades y contradicciones a la luz de los hallazgos

El modelo Escuela Nueva fue diseñado para promover el aprendizaje activo, la colaboración y la vinculación con la comunidad (Colbert, Mogollón & Levinger, 2020). En nuestra experiencia, efectivamente se observaron prácticas coherentes con estos principios: trabajo en parejas de diferentes edades, uso de guías, aprendizaje basado en problemas reales. El hecho de que los estudiantes mayores ayudaran espontáneamente a los pequeños en la lectura de noticias es una manifestación concreta del espíritu colaborativo del modelo.

Sin embargo, también emergieron contradicciones. Varios estudiantes asociaron la obediencia con evitar regaños, y valoraron más “obedecer” que “pensar”. Esto sugiere que, en la práctica cotidiana, el modelo Escuela Nueva puede estar operando de manera normativa más que emancipadora. Como señala Narváez (2006), una cosa son los principios del modelo y otra muy distinta su implementación real, especialmente cuando los docentes no han recibido formación en pedagogías críticas. En nuestro caso, el docente-investigador estaba consciente de esta tensión y diseñó el plan de acción para contrarrestarla, pero es evidente que tres sesiones no son suficientes para cambiar una cultura escolar arraigada. La articulación con el Teatro del Oprimido aportó un contrapeso significativo, pero para que sea sostenible, se requeriría un acompañamiento más prolongado y una reflexión colectiva con todos los docentes de la institución.

La ruralidad como categoría de análisis: entre la riqueza natural y la pobreza estructural

Un aspecto que llamó la atención fue la doble percepción que los estudiantes tienen de su territorio. Por un lado, en las entrevistas, varios comenzaron destacando los aspectos positivos: “animales”, “quebrada larga”, “la escuela es bonita” (Deiner, Brian, Ivana). Por otro lado, reconocían la pobreza, el hambre y las distancias. Esta ambivalencia no es ingenua: refleja la tensión entre una vida en contacto con la naturaleza y la exclusión de derechos básicos. El marco teórico de la pedagogía crítica y el TdO invitan a no romantizar la ruralidad, pero tampoco a reducirla a carencia. Nuestros hallazgos muestran que los niños pueden sostener ambas miradas simultáneamente. Una futura línea de acción podría ser explorar cómo el teatro puede hacer dialogar la riqueza ecosistémica con las injusticias estructurales, para construir narrativas de resistencia que no sean solo queja, sino también afirmación de lo que tienen y quieren preservar.

Aprendizajes, tensiones y contradicciones para la práctica educativa

A modo de cierre de este capítulo, se sintetizan los principales aprendizajes y las tensiones que quedan abiertas.

- El Teatro del Oprimido, incluso en pocas sesiones, logra movilizar la palabra y la acción de los estudiantes, especialmente cuando parte de problemas reales y cercanos.
- La combinación de juegos teatrales, estatuas y teatro foro permite un proceso paso a paso: del cuerpo a la palabra, de la expresión individual a la acción colectiva.

- Los estudiantes más pequeños (5-6 años) pueden participar y argumentar si se les ofrecen apoyos visuales y la mediación de compañeros mayores.
- El análisis de causas estructurales (factores sociales, económicos y geográficos) es una herramienta necesaria para que las propuestas de solución pasen de lo mágico a lo viable.

Tensiones y contradicciones

- **Contradicción discurso-acción:** Los niños dicen que se callan por miedo, pero en el teatro foro hablan con libertad. Esto indica que el problema es contextual, no individual. La escuela debe crear más espacios seguros, no “enseñarles a hablar”.
- **Tensión obediencia vs. autonomía:** El modelo Escuela Nueva promete autonomía, pero la práctica escolar sigue premiando la obediencia. Sin un cambio en las relaciones de poder (incluyendo la evaluación y el castigo), el teatro será solo un oasis temporal.
- **Dificultad de transferencia:** Lo aprendido en el teatro foro no se transfiere automáticamente a otras asignaturas o a la vida cotidiana. Se requiere un trabajo sistemático y continuado, así como la implicación de otros docentes.
- **Riesgo de instrumentalización:** Si el teatro del oprimido se reduce a una “técnica divertida” sin una intención política clara, puede perder su potencia emancipadora. Es fundamental mantener el enfoque crítico y no caer en un activismo vacío.

En conclusión, la implementación del Teatro del Oprimido en el aula multigrado de la sede Quebradona contribuyó significativamente al fortalecimiento de la interpretación y la

argumentación, pero dejó en evidencia que estas habilidades florecen solo en condiciones dialógicas y seguras. La tensión entre la cultura escolar autoritaria y la apuesta por la autonomía crítica es el desafío central que la investigación-acción debe seguir abordando en ciclos futuros.

Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de Hallazgos

La presente investigación tuvo como objetivo general fortalecer la interpretación y la argumentación como dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica primaria de la sede Quebradona, mediante una propuesta didáctica que articula las metodologías del Teatro del Oprimido con las estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo del modelo Escuela Nueva. A partir del proceso de investigación-acción en el aula y el análisis triangulado de entrevistas y diarios de campo, se respondió a la pregunta problema: ¿Cómo contribuye la implementación de estrategias pedagógicas basadas en los aportes del Teatro del Oprimido al desarrollo de la interpretación y la argumentación como dimensiones del pensamiento crítico en estudiantes del modelo Escuela Nueva?

Los hallazgos centrales se sintetizan en las siguientes conclusiones:

El Teatro del Oprimido contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria en contexto rural, siempre que las problemáticas abordadas sean vivenciales (hambre, distancia) y se promueva un clima de confianza y

colaboración entre pares. La progresión metodológica (juegos de sensibilización → representación de noticias → teatro foro) resultó efectiva para transitar de la expresión corporal espontánea a la argumentación justificada y a la acción propositiva.

Se identificaron tres niveles de pensamiento crítico entre los estudiantes: (a) nivel concreto-afectivo (identificación emocional de injusticias sin problematización estructural), (b) nivel medio (identificación de causas, pero con dificultades para actuar por miedo o obediencia), y (c) nivel alto (problematización estructural y propuestas de cambio colectivo). La edad cronológica no fue el único factor determinante; la experiencia directa de carencias (pobreza) y el apoyo familiar para la expresión influyeron decisivamente.

El Teatro Foro resultó ser el dispositivo más potente para movilizar a los estudiantes del silencio o la obediencia a la acción crítica. En ese espacio lúdico, incluso quienes discursivamente priorizaban la obediencia intervinieron activamente, propusieron soluciones y defendieron sus ideas. Esto confirma la hipótesis de que el pensamiento crítico puede estar latente e inhibido por el miedo a la sanción social, y que el teatro ofrece un “permiso para jugar” que libera esa capacidad.

El hambre y la distancia se configuraron como los elementos más reconocidos y sentidos por los estudiantes, con 40 y 37 menciones respectivamente. Todos los niños identificaron el largo camino a la escuela y la falta de alimentos como problemas centrales de su vida cotidiana. Además, emergió una demanda explícita: que la escuela asuma la responsabilidad de proveer alimentación, vista como condición necesaria para el aprendizaje y como un asunto de justicia.

Se identificó una tensión persistente entre obediencia y pensamiento crítico, reflejo de la “cultura del silencio” propia de contextos de opresión. Sin embargo, el Teatro Foro logró reducir esa tensión, al menos en el espacio del aula, al permitir que los estudiantes expresaran opiniones a través de los personajes sin temor.

La riqueza natural del territorio (quebrada, animales, naturaleza) fue mencionada espontáneamente por algunos estudiantes como un aspecto positivo, en contraste con la pobreza material. Esta contradicción dialéctica abre una línea de trabajo para futuras intervenciones, profundizando en las relaciones entre ecología, desarrollo rural y justicia social.

En relación con los objetivos específicos: (1) se logró identificar técnicas del TdO (juegos de sensibilización, estatuas vivientes, imagen de la injusticia, representación de noticias, teatro foro) que favorecen la interpretación y la argumentación; (2) se analizaron sus aportes metodológicos, destacando la capacidad del TdO para conectar emoción, cuerpo y reflexión, y para crear un espacio seguro de ensayo de alternativas; (3) se evaluó el impacto pedagógico de la propuesta, encontrando efectos positivos en la participación, la argumentación y la conciencia crítica, aunque con diferencias entre estudiantes y con la limitación de la corta duración.

Finalmente, se concluye que la articulación del Teatro del Oprimido con el modelo Escuela Nueva es no solo posible, sino altamente pertinente para la educación rural colombiana. Ambos enfoques comparten una raíz emancipadora, centrada en el sujeto, el diálogo y la transformación social. Esta investigación aporta evidencia empírica, sistemática y

situada sobre cómo llevar a la práctica dicha articulación en un aula multigrado con estudiantes de 5 a 11 años.

5.2 Propuestas de mejora

A partir de las dificultades encontradas y las limitaciones del estudio, se formulan las siguientes propuestas de mejora, dirigidas a futuras implementaciones de la propuesta pedagógica, así como a políticas institucionales y educativas más amplias.

Propuesta 1. Extender la duración de la intervención e integrarla al currículo de manera transversal.

Tres sesiones resultaron insuficientes para consolidar los aprendizajes. Se sugiere diseñar una unidad didáctica de al menos 10 a 12 sesiones distribuidas a lo largo de un período escolar (por ejemplo, un trimestre), donde el Teatro del Oprimido no sea una actividad aislada, sino una estrategia pedagógica recurrente para abordar múltiples áreas del conocimiento (lenguaje, ciencias sociales, ética). Cada sesión debería incluir un momento de juego teatral, uno de representación de problemáticas del contexto, y uno de reflexión-acción (teatro foro). Además, se recomienda vincular las escenas trabajadas con los contenidos curriculares del modelo Escuela Nueva (guías de aprendizaje), de modo que el TdO potencie el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Propuesta 2. Fortalecer la formación docente en Teatro del Oprimido y pedagogía crítica.

El éxito de la implementación dependió en gran medida de la sensibilidad y los conocimientos previos del docente-investigador. Para una replicabilidad más amplia, se propone diseñar un curso-taller de formación continua para maestros de Escuela Nueva, con duración mínima de 40 horas, que incluya: (a) fundamentos filosóficos del Teatro del Oprimido y la pedagogía crítica; (b) práctica vivencial de las principales técnicas (juegos, imagen, foro, periódico); (c) adaptaciones para el aula multigrado; y (d) estrategias de evaluación del pensamiento crítico. Este curso podría ser ofrecido por las secretarías de educación en alianza con universidades.

Propuesta 3. Atender las necesidades básicas (alimentación, transporte) como condición para el pensamiento crítico.

El hallazgo de que el hambre y la distancia son las opresiones centrales, y que los estudiantes demandan que la escuela provea alimentos, implica que no puede haber pedagogía crítica efectiva si no se satisfacen primero las necesidades fisiológicas (como bien lo recordaba Maslow). Por lo tanto, se propone:

A nivel pedagógico: Integrar el análisis de estas problemáticas en las sesiones de TdO, pero también actuar sobre ellas a través de la incidencia (cartas a autoridades, reuniones con padres, proyectos de aula).

Propuesta 4. Incorporar el “árbol de problemas” como herramienta diagnóstica y de seguimiento.

Dado que esta herramienta visual resultó eficaz para ayudar a estudiantes con pensamiento concreto a conectar causas y consecuencias, se recomienda utilizarla al inicio y al

final de la intervención como un instrumento de evaluación cualitativa. Además, se puede adaptar para que los estudiantes incluyan dibujos o recortes, facilitando la participación de los más pequeños. El árbol de problemas también puede servir como insumo para la creación de escenas de Teatro Foro.

Propuesta 5. Involucrar a las familias y la comunidad en las representaciones teatrales.

Para reducir la brecha entre el discurso crítico en el aula y la realidad familiar (donde la obediencia suele ser exigida), se propone abrir espacios de socialización comunitaria donde los estudiantes presenten sus escenas de Teatro Foro a los padres, madres y cuidadores. Esto no solo visibiliza las problemáticas, sino que invita a los adultos a reflexionar sobre su propio rol. Eventualmente, se podría realizar un Teatro Foro intergeneracional, donde adultos y niños juntos representen y transformen opresiones compartidas.

Propuesta 6. Desarrollar materiales didácticos contextualizados para el TdO en Escuela Nueva.

Se sugiere la creación de una caja de herramientas pedagógicas que incluya: guías para el docente (con paso a paso de cada técnica), tarjetas con imágenes de situaciones de injusticia rural, un enlace con audios de testimonios de niños campesinos, y un set de “sombreros” o “máscaras” de personajes típicos (campesino, profesor, alcalde, conductor de bus). Estos materiales, de bajo costo y elaborados con recursos locales, facilitarían la implementación en otras sedes rurales.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

Los hallazgos obtenidos en esta investigación, debido a su carácter exploratorio y a su alcance delimitado, abren un valioso panorama de interrogantes y posibilidades de profundización que pueden ser desarrollados en estudios posteriores, tanto a nivel de maestría como doctoral, con el propósito de expandir la comprensión sobre los aportes del Teatro del Oprimido (TdO) en escenarios de educación rural.

En primer lugar, dado que la duración reducida del proceso investigativo constituyó una de las principales limitaciones, resulta fundamental formular estudios longitudinales que realicen un seguimiento a los estudiantes durante períodos más extensos; esto permitiría establecer si los avances evidenciados en habilidades cognitivas como la interpretación y la argumentación se sostienen, evolucionan o disminuyen con el tiempo, aportando datos cruciales sobre el impacto a largo plazo del TdO en la formación de sujetos críticos.

Asimismo, de cara al fortalecimiento metodológico, surge la necesidad de comparar el TdO con otras pedagogías activas vigentes en el ámbito rural, tales como el aprendizaje basado en proyectos, las comunidades de indagación o la filosofía para niños, a través de diseños cuasiexperimentales con grupos de control y enfoques mixtos que utilicen instrumentos estandarizados y adaptados al contexto, logrando así aislar y evaluar con mayor precisión el efecto particular del teatro como estrategia pedagógica.

Por otra parte, una veta indispensable para la equidad educativa consiste en explorar las adaptaciones del TdO para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades, analizando la incorporación de apoyos visuales, sistemas alternativos de

comunicación y adecuaciones metodológicas que garanticen procesos genuinamente inclusivos en el aula rural.

De igual manera, si bien esta investigación se concentró rigurosamente en el pensamiento crítico, los registros de campo sugieren que el TdO dinamiza transformaciones colaterales en la expresión emocional, la convivencia escolar y la interacción entre pares; por lo tanto, se plantea el desarrollo de líneas orientadas a evaluar el impacto de esta metodología en la autoestima, las habilidades socioemocionales y la salud mental infantil, especialmente en poblaciones que enfrentan condiciones de vulnerabilidad social y afectiva.

Finalmente, se hace imprescindible trascender las experiencias pedagógicas particulares para investigar las condiciones institucionales y políticas necesarias que permitan incorporar de manera sistemática el TdO en los procesos de formación docente, en las mallas curriculares rurales y en las políticas públicas educativas del contexto colombiano, empleando estudios de caso multirregionales que promuevan diálogos vinculantes con los actores institucionales y los tomadores de decisiones en el sector.

6. Referentes Bibliográficos

- Acuña Sossa, D. M. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en la infancia, desde los postulados epistemológicos de la pedagogía del oprimido [Tesis de maestría, Universidad de Pamplona]. Repositorio institucional.
- Balestra, A. (2017). Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 49-62.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202017000200049
- Bernal-Pinzón, M. L. (2018). La voz de la infancia: escritura y participación en el modelo Escuela Nueva. *Revista Educación*, 42(1), 35-52.
- Bernal-Pinzón, M. L. (2020). ¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(83), 143-159.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido*. Editorial Intercontinental.
- Boal, A. (1992). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Boal, J. (2015). Por una historia política del Teatro del Oprimido. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(2), 379-398.
- Caballero, K. (2018). Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica. *Educación y Ciencia - Núm 23*. Pág. 383- 398.
<https://pdfs.semanticscholar.org/2acd/340b78e1259abc987b101a50dd74e6af6a3d.pdf>

- Caballero Cachope, K. D. (2019). Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica. *Educación y Ciencia*, 20(43), 43-62.
- Cárdenas, M. L., & Hernández, M. (2015). La escuela nueva: una experiencia pedagógica participativa en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 123-145.
- Colectivo Mujeres de Fuego & Teatro del Presagio. (2019). Taller de Creación Teatral desde las Técnicas del Teatro del Oprimido. IberCultura Viva.
<https://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2019/04/7-OK-Taller-de-Creaci%C3%B3n-Teatral-desde-las-T%C3%A9cnicas-del-Teatro-del-Oprimido-1.pdf>
- Colbert, V., & Arboleda, J. (2016). Escuela Nueva: innovaciones para mejorar la calidad y la equidad de la educación básica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 9-21.
- Colbert, V., Mogollón, O., & Levinger, B. (2020). Historia de Escuela Nueva en Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.
<https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>
- Consejo Nacional de Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2024). Pensamiento crítico: diversidad, libertad e integración de saberes. Mejoredu.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boleti%C3%A9n-31-2024.pdf>

- Consejo de Bogotá. (2024). La crisis en la educación rural colombiana, un reflejo de la corrupción y el abandono estatal.
<https://concejodebogota.gov.co/la-crisis-en-la-educacion-rural-colombiana-un-reflejo-de-la-corrupcion/concejo/2024-10-21/130038.php>
- Díaz-Montenegro, A. (2022). Teatro Foro: Un método emancipador en jóvenes del colectivo artístico de la Comuna 13 [Tesis de licenciatura, Universidad de Bellas Artes]. Repositorio Bellas Artes.
- Duarte Torres, P. A., Hernández Vásquez, J. C., & Medina, J. H. (2014). Una mirada al Programa Ondas en San Andrés Isla: aportes pedagógicos y sociales. *Revista Educación y Humanismo*, 16(27), 145-158.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4805897.pdf>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.^a ed.). Morata.
- Enseñat, A. (2017). El teatro del oprimido como herramienta de intervención social. *Aproximación teórica y propuesta práctica. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 395-406.
- Franco Llanos, S. (2017). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. *Revista Latinoamericana de Educación Artística*, 9(2), 45-60.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2011). Pedagogía crítica en tiempos de neoliberalismo. Morata.
- Herrero García, R. (2024). El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO. Tercio Creciente, 26, 67-82. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>
- Ibarzabal, M. (2019). El Teatro del Oprimido como herramienta de trabajo del educador social en los centros de menores. Educación Social, 72, 97-114.
- Jaramillo Marín, M. (2018). El Teatro del Oprimido para la construcción de una escuela democrática. Educación y Humanismo, 20(35), 1-15.
- Jaramillo Marín, M. (2020). El Teatro del Oprimido para la construcción de una escuela democrática. En E. J. Díez Gutiérrez & J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente (pp. 791–805). Octaedro.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner (3rd ed.). Deakin University Press.
- Lladó Enseñat, A. (2017). El Teatro del Oprimido como herramienta de intervención social: Aproximación teórica y propuesta práctica [Trabajo de fin de máster, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.

https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3932/Llado_Ensenat_Ana.pdf?sequence=1

Marín López, N. A. (2015). Aportes y limitaciones del modelo “Escuela Nueva” para la formación en derechos humanos en Colombia [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Latinoamericana].

https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/attachments/68405096/ef27b08a-e2ef-463a-8c15-5d61ba63b7e9/unaula_rep_pos_mae_edu_der_hum_2015_aportes_limitaciones_-modelo_escuela_nueva_formacion_derecho.pdf

Martínez Lirola, M. (2017). Aplicación del teatro del oprimido a la enseñanza del inglés: hacia una enseñanza basada en la justicia social. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11(23), 60-74.

Martínez Lirola, M. (2021). Aplicación del teatro del oprimido a la enseñanza del inglés: hacia una enseñanza basada en la justicia social. *Cultura Científica*, 19, 181-201.
<https://doi.org/10.38017/1657463X.738>

Martínez-Pinto, P., Ganga-Contreras, F., & Brkovic-Leight, M. (2020). Pensamiento crítico pluralista: el reconocimiento intercultural en el proceso educativo chileno. *Revista Espacios*, 41(20), 25-36.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p25.pdf>

McLaren, P. (2016). *La pedagogía crítica y la educación popular*. Siglo XXI Editores.

- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629–636.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Pearson.
- Peña Montes, L. G. (2019). El Teatro del Oprimido como estrategia de intervención psicosocial para hacer frente al Fatalismo. *Revista de Psicología*, 37(2), 1-12.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/21090/20403>
- Procuraduría General de la Nación. (2024). Informe Actuación Preventiva Educación Rural Para Los Niveles Preescolar, Básica Y Media 2018-2022.
<https://www.procuraduria.gov.co/Documents/2025/Julio/Informe%20Educaci%C3%B3n%20Rural.pdf>
- Rendón, L. F. V. (2022). Transformación pedagógica en contextos rurales: Análisis del modelo Escuela Nueva en el desarrollo de competencias del pensamiento crítico y participación activa en la Escuela Rural Palmichal - Sede el Tabor [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional.
- Sor, V. (2015). Educación popular, unidad y lucha de los pueblos. *Decisio*, 40, 57-62.
<https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/03/decisio40-saber5.pdf>
- Torres, C. A. (2011). *Educación, poder y personalismo: El legado de Paulo Freire en la pedagogía crítica*. Siglo XXI Editores.

- Torres Escobar, A. (2023). Pensamiento crítico, diversidad e interculturalidad. *MLS Educational Research Journal*, 7(2), 1-17.
<https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/940>
- Yory-Sanabria, L. E., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). La fotografía como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales en escuela nueva. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 89-108.
- Zuluaga Garcés, O. L. (2012). Escuela Nueva: una experiencia de innovación educativa en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 97-110.
- Instituto de Estudios de Antioquia. (2025). Inseguridad alimentaria en Antioquia. IDEA.
- Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas. (2020). Gómez Plata. Perfil socioeconómico municipal. UdeA.
- DANE. (2025). Inseguridad alimentaria a partir de la escala FIES. Boletín técnico 2024. DANE.
- Fundación EXE. (2024). ¿Cómo está Antioquia en educación? Retos y prioridades 2024–2027. Fundación EXE.
- Gobernación de Antioquia. (2020). Perfil de desarrollo subregional. Subregión Magdalena Medio de Antioquia. Gobernación de Antioquia.
- Rojas, A. (2023). El modelo de Escuela Nueva en la ruralidad colombiana: Un análisis de la transición a la educación urbana del municipio de Topaipí, Colombia. *Ciencia Latina*, 7(3), 1–20.

7. Anexos

Haga clic sobre el nombre de los anexos aquí suministrados para ver el archivo

Anexo 1. Base de datos

Anexo 2. Razonamiento por contraste

Anexo 3. Matriz Estado del Arte

Anexo 4. Matriz de correspondencia