

Usando el marco en educación dramática y teatral

CARMEL O'SULLIVAN,

SILKE FRANZ Y

CIARA FAGAN

*School of Education,
Trinity College Dublin*

TÍTULO ORIGINAL:

*Using Frame in Drama
and Theatre in Education*

TRADUCCIÓN:

Catalina Villanueva

RESUMEN

En la vida cotidiana, las experiencias se ‘enmarcan’ o se presentan desde perspectivas sociológicas, culturales, políticas, filosóficas, comunicacionales, históricas o psicológicas, y esto se ha vuelto cada vez más frecuente en nuestro mundo digital dominado por las redes sociales. Los marcos dan forma a la manera en que interactuamos y damos sentido a los eventos según cómo los presentemos o experimentemos. El cambio de marco puede resultar en una modificación del punto de vista que tenemos sobre nuestras circunstancias y ayudarnos a interpretar y dar sentido a las situaciones vividas.

El término ‘marco’ se utiliza ampliamente en Drama in Education (DiE) y generalmente se remonta a la concepción sociológica de marco de Goffman (1974). En DiE, el marco es un principio importante de planificación y organización y un enfoque eficaz para estimular el pensamiento crítico, la práctica y la evaluación. En esta presentación, la Profesora Carmel O'Sullivan identifica los principios clave del marco y explora cómo el marco dramático ayuda a los/as participantes a identificarse con un rol, asumir un punto de vista asociado con ese rol en un escenario ficticio y lidiar con los obstáculos a los que se ven enfrentados/as (tensión dramática). Ella discute cómo se puede profundizar el marco para prevenir el mono-perspectivismo y cumplir varias funciones, como colocar a los/as participantes en relación con el evento dramático, aumentar la participación afectiva y al mismo tiempo proteger a quienes participan a través de la distancia del marco, crear tensión dramática y proporcionar nuevas perspectivas sobre los problemas (Davis, 2014; Eriksson, 2011; Heathcote, 1984).

Palabras clave: educación dramática, marco dramático, tensión dramática, Dorothy Heathcote

ABSTRACT

In everyday life, experiences are 'framed' or presented from sociological, cultural, political, philosophical, communication, historical, or psychological perspectives, and this has become increasingly prevalent in our digital world dominated by social media. Frames shape the way we interact with and make sense of events depending on how they are presented or experienced by us. Shifting frame can result in changing the viewpoint we hold about our circumstances and help us to interpret and make sense of situations experienced.

The term 'frame' is widely used in drama in education (DiE) and is usually traced to Goffman's (1974) sociological conception of frame. In DiE, frame is an important planning and organisational principle and an effective approach to stimulate critical thinking, practice, and evaluation. In this presentation, Prof Carmel O'Sullivan will identify the key tenets of frame and explore how dramatic frame supports participants to identify with a role, take on a point of view associated with that role in a fictional setting, and deal with obstacles they are confronted with (dramatic tension). She will discuss how frame can be deepened to prevent mono-perspectivism and fulfil several functions, such as placing participants in relationship to the dramatic event, increasing affective involvement while also protecting participants through frame distance, creating dramatic tension, and providing new perspectives on issues (Davis, 2014; Eriksson, 2011; Heathcote, 1984).

Keywords: drama in education, dramatic frame, dramatic tension, Dorothy Heathcote

INTRODUCCIÓN

A medida que el mundo en el que vivimos se vuelve cada vez más complejo, las democracias liberales a nivel mundial se enfrentan a una multitud de desafíos como la globalización, la migración y el cambio climático. Para muchas personas estos cambios evocan sentimientos de incertidumbre, miedo a la movilidad descendente y necesidad de un sentido de pertenencia. Aprovechando y explotando estos sentimientos, populistas, que defienden una visión dualista del mundo, alimentan la desconfianza en la democracia y en sus instituciones, iniciando así procesos de desintegración (Blassnig et al., 2019; Busby et al., 2019; Hameleers et al., 2019). Estos cambios también plantean nuevos desafíos para las escuelas y universidades como lugares de

1. Nota de la traductora: *drama in education*, aquí traducido como 'educación dramática', refiere a un tipo de experiencia educativa centrada, por lo general, en juegos de roles o uso extra-cotidiano del cuerpo y el espacio, en donde no existe una audiencia externa.

educación reflexiva, crítica y creativa. Para abordarlos, los ministerios de educación a nivel mundial están impulsando el desarrollo de pautas para la educación democrática en todos los niveles, con el objetivo de promover valores como el pluralismo y la diversidad, fortalecer las habilidades sociales, la autoeficacia, las habilidades mediáticas de los/as estudiantes y fomentar la participación social y política, para que niños, niñas y jóvenes puedan deconstruir y resistir las ideologías antidemocráticas y el extremismo. Para evitar que los/as estudiantes caigan presa de la demagogia populista (Mudde, 2016), estas directrices abogan por la exploración crítica de diferentes formas de comunicación, persuasión y manipulación que pueden ser maneras poderosas, pero a menudo veladas de influir en las percepciones de las personas y en los procesos de toma de decisiones. Esto releva por qué estos temas deben explorarse en las aulas de todos los niveles del sistema educativo. Además del análisis crítico de diferentes formas de retórica populista, los currículos educativos requieren cada vez más que los y las docentes presenten a sus estudiantes diferentes opiniones y múltiples perspectivas, para que estos y estas puedan formarse sus propias opiniones y tomar decisiones informadas por sí mismos/as. Para lograr esto, la educación dramática¹ puede jugar un papel facilitando que los y las estudiantes exploren diferentes perspectivas (Feil, 2019).

2. Nota de la traductora: 'drama' es empleado por la autora para referirse a las experiencias de educación dramática.

Este artículo destaca el papel pedagógico del drama² en la exploración de cómo se enmarcan eventos y situaciones. El concepto de marco ha sido ampliamente investigado en varias disciplinas, por ejemplo, comunicación, sociología, psicología y ciencias políticas. Si bien parece haber una falta de coherencia en torno a cómo se define el concepto, académicos y académicas de varias disciplinas coinciden en que el enmarque influye en el pensamiento (Entman, 1993; Wehling, 2016), por lo que es un área específica de interés en redes sociales, comunicación y educación. Por lo tanto, si el enmarque tiene el potencial de afectar las creencias y opiniones de las personas, también tiene implicaciones para el aula. Si las escuelas y universidades quieren apoyar a las estudiantes para que se conviertan en ciudadanas responsables, críticas y bien informadas, los y las docentes deben apoyar la conciencia crítica de sus estudiantes en torno a los dispositivos de enmarque y el lenguaje empleado en todas las formas de discurso y participación política social. Por lo tanto, este documento tiene como objetivo presentar a profesores y facilitadores de teatro

aplicaciones teóricas y prácticas del marco como un dispositivo clave de planificación y organización para apoyar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y reflexión de sus estudiantes.

TEORÍA DE ENMARQUE

Las raíces sociológicas de la teoría del enmarque se remontan a Erving Goffman (1974), quien define los marcos como “principios de organización que gobiernan los eventos [...] y nuestra participación subjetiva en ellos” (pp. 10-11). Centrándose en los individuos y en cómo construyen el significado en los encuentros cotidianos, Goffman (1974) comprende un marco como un esquema interpretativo que se aplica para dar sentido a los eventos. En pocas palabras, el análisis de marcos proporciona potencialmente una respuesta a la pregunta “¿qué es lo que está sucediendo aquí?” (Goffman, 1974, p. 8). Gamson (1985) entiende el enmarque como un “concepto puente entre dos niveles de análisis: entre cognición y cultura” (p. 615). A modo de ilustración, sostiene que el análisis de marco implica dos aspectos: la comprensión de que el mundo que percibimos está codificado y de que hay más de una forma de decodificarlo. Así, el proceso de enmarque se convierte en “un lugar de lucha potencial” (Gamson, 1985, p. 615), lo que permite más de una versión válida de la realidad. Esto también tiene implicaciones para la sociología política:

Un análisis cultural nos dice que nuestro mundo político está enmarcado, que los eventos informados están preorganizados y no nos llegan en forma bruta. Pero somos procesadores activos e independientemente de cómo codifiquemos nuestra realidad percibida, podemos decodificarla de diferentes maneras. (Gamson, 1985, p. 615)

Esta comprensión es muy relevante en el teatro en la educación porque dar sentido al mundo de manera activa interpretando situaciones a través de diferentes marcos socioculturales implica un sentido de agencia; de no ser receptores pasivos de conocimiento. También es un buen punto de partida para profesores y profesoras de teatro que quieren que sus estudiantes comprendan y exploren varias perspectivas, por ejemplo, a través de juegos de roles. Al asumir un rol, quienes participan imaginan que son otras personas y pueden experimentar e interpretar activamente un mundo imaginario desde una perspectiva diferente (Edmiston, 2003).

Tomando prestado el término de Goffman, Dorothy Heathcote, una figura pionera en el campo de la educación dramática, lo emplea como un concepto clave en su trabajo. En *Signs and portents* [Signos y presagios] (1984, p. 163), define el marco como:

... En cualquier encuentro social hay dos aspectos presentes. Uno es la acción necesaria para que el evento avance hacia las conclusiones. El otro es la perspectiva desde la que la gente viene a entrar al evento. Este es el marco, y el marco es el agente principal que proporciona tensión y significado a quienes participan.

En la vida, hay muchas formas posibles de ver o percibir el mismo incidente dependiendo de quién seas, dónde y cuándo ocurra el evento. Tus circunstancias en la vida determinarán cómo respondes o actúas en una situación particular. Por ejemplo, una policía fuera de servicio puede ver y responder a un asalto en la calle de una manera diferente a una fotógrafa aficionada, una estudiante, una empresaria que va atrasada a una reunión o una inmigrante que recién llegó a un país. De manera similar, en la educación dramática, es posible explorar o examinar una situación desde múltiples puntos de vista, y cada perspectiva puede resultar en una acción o respuesta diferente. El marco dramático seleccionado dará como resultado una miríada de diferentes percepciones y entendimientos del mismo evento, lo que permitirá a quienes participan obtener una visión más holística de una situación de lo que sería posible de otra manera. Un marco proporciona un punto de entrada para explorar un drama, y el profesor/facilitador debe decidir desde qué marco o perspectiva deben comenzar a examinar la situación/evento quienes participan. Si el marco es apropiado, provocará credibilidad y compromiso en quienes participan y ayudará a hacer avanzar el drama. Si se selecciona un punto de vista o marco incorrecto, quienes participan pueden sentir aislamiento o confusión y no tomar el trabajo en serio u optar por no participar completamente en el drama.

Heathcote (1984) cree que dependiendo de cómo una persona ve un evento y cómo (y en qué medida) se siente parte de él, determina cómo entiende y qué piensa sobre ese evento. Su trabajo ha sido muy influyente en la comprensión del marco en la educación dramática, lo que se analiza a continuación.

EL MARCO EN LA EDUCACIÓN DRAMÁTICA

Woolland (1993) describe el concepto de marco como la adopción de ‘un punto de vista’ desde el cual se ven los eventos. El marco en educación dramática nos dice desde la perspectiva de quién estamos viendo el evento. Es una forma de mirar algo como si lo estuviéramos viendo a través de los ojos de otra persona (Neelands, 1984). Cuando un/a participante asume un rol, adopta un punto de vista específico relacionado con ese rol. Es importante notar que el marco difiere del rol o personaje: es una perspectiva, un punto de vista, un ángulo desde el cual examinar un evento. Informa nuestro juego de roles porque nos ayuda a saber cómo actuar o comportarnos en situaciones específicas. Por ejemplo, en el conocido accidente de esquina de Brecht, podemos informar y comentar la escena desde varios marcos (o perspectivas) diferentes, como la de un transeúnte, el policía, el conductor del otro vehículo, las personas que conocen a quien fue lesionado, el comerciante que estaba atendiendo a un cliente pero que acaba de vislumbrar el accidente por el rabillo del ojo, etc.: todos quienes son testigos/observadores de un evento que pueden ofrecer diferentes perspectivas sobre la misma situación (ver Tabla 1, adaptada de Davies, 1983, p. 27).

Tabla 1

1 - ROLES o Identidad Personas	2 - LUGAR o Situación En un lugar	3 - FOCO o Asunto Involucradas con otras
<i>¿Quién eres?</i>	<i>¿Dónde estás?</i>	<i>¿Qué te preocupa?</i>
Una madre	En casa	Ha oído de parte de un vecino que su hijo ha sido arrestado por saqueo.
Una persona que trabaja en una tienda	En la calle	Está dando un relato como testigo a policías sobre personas que entraron a robar a su tienda.
Un policía	En una estación de policía	Está escribiendo un reporte sobre un compañero policía que fue herido por personas protestando.

Aunque quienes participan reciben la opción de asumir un punto de vista específico, la magnitud de ese punto de vista variará para cada individuo y dependerá de alguna manera de su experiencia previa con personas en ese rol. Al decidir cómo enmarcar un trabajo, se deben tener en cuenta las experiencias de vida reales de quienes participan y qué marcos específicos pueden ofrecer en la exploración del tema/ contenido. Heathcote (1984) sugiere que quienes participan deben ser enmarcados en una posición de influencia, algo coherente con el paradigma sobre la infancia preferido de Heathcote, el ‘crisol’: “tú y yo debemos seguir revolviendo las cosas” (p. 168). Esto crea un entorno de aprendizaje compartido donde docente y estudiante son colaboradores en el proceso de indagación.

Al enmarcar a los/as estudiantes para que adopten un punto de vista, se les da un propósito y una razón para participar en el contexto ficticio. Heathcote describe varios niveles de compromiso personal que quienes participan sienten dentro de un drama: interés, conexión, compromiso, internalización, interpretación y evaluación (como se citó en Morgan y Saxton, 1987, p. 28). El uso del marco para establecer un punto de vista contribuye a involucrar a los y las estudiantes en varios de estos niveles y fomenta la creación activa de significado.

La educación dramática puede ser una plataforma eficaz para explorar puntos de vista y perspectivas opuestos porque permite deconstruir un tema o perspectiva, no de manera laboriosa, sino de manera dinámica e interactiva. El enmarque dramático permite aislar momentos, reproducirlos, darles la vuelta y reexaminarlos/experimentarlos con diferentes soluciones (Bryer, 1990). Al enmarcar el drama para que abarque múltiples puntos de vista, quienes participan pueden ver el mundo de diferentes maneras, desafiando sus propias experiencias y prejuicios (O'Toole, 1992).

Gillham (1988) analizó los cinco ‘niveles de explicación’ de Heathcote. Los cinco niveles, el de acción, motivación, inversión, modelo y postura, ofrecen cada uno una perspectiva única. Gillham utilizó la analogía de un caleidoscopio para explicar los diferentes niveles. Es “como si estuvieras girando un prisma, explorando una acción o evento a través de sus diversas facetas” (Gillham, 1988, p. 31), cada vez que miras el nuevo marco con ojos nuevos. De manera similar, O'Toole (1992) sugiere que “un drama es como un marco de fotografía con

una variedad de fotografías interesantes que caben en su interior. Una vez que tienes el marco, puedes seguir intercambiando las fotografías hasta que tengas la que se adapte a tu propósito” (p. 109). El marco puede ser tridimensional, incorporando dos cualidades – superficie y profundidad (O’Toole, 1992). La superficie se refiere al rol que asumen los y las estudiantes, mientras que la profundidad se refiere a qué tan lejos la profesora desea que estén del evento que informa el punto de vista que adoptan durante el drama. Se utilizan diferentes marcos para gestionar qué tan cerca o lejos se aproximan al evento central quienes participan. La Tabla 2 muestra los nueve marcos de distanciamiento de Heathcote, utilizando un ejemplo que explora cuestiones históricas (y contemporáneas) sobre la esclavitud (ver O’Toole, 1992, p. 110).

Tabla 2

ROL	DISTANCIA DEL MARCO	PUNTO DE VISTA
Participante	Estoy en el evento.	Estás cansada, débil y hambrienta después de viajar en barco durante semanas. Te pusieron en una habitación oscura y sin ventanas y te dijeron que te venderían por la mañana.
Guía	Te muestro cómo sucedió.	El vendedor del mercado describe la subasta de esclavos y la condición de ellos y ellas.
Demostrador/a	Lo represento para que puedas entender.	Escultura para exhibición en memoria de las personas que vivieron su vida esclavizadas. ¿Cómo montaremos la exposición?
Autoridad	Soy responsable porque...	Reunión entre políticos que no desean aprobar el proyecto de ley para acabar con la esclavitud y miembros de la comunidad que se oponen a la esclavitud.
Registrador/a	Me interesa el evento porque ocurrió.	Marinero. Esclavista. Amo. Esclavo libre.
Periodista	Te puedo contar sobre el evento.	Titular de periódico y primera línea del artículo: <i>Motín a bordo de un barco de esclavos.</i>
Investigador/a	Necesito saber sobre el evento.	Investigando hechos y cifras – usa la base de datos para encontrar un esclavo que haya sido acusado de robarle a su amo anterior.

Crítico/a	Interpreto el evento como tal para ti.	Empieza a preparar una exposición televisiva sobre la práctica de la esclavitud. Improvisación. Roles. Entrevistas.
Artista	Transformo el evento.	Compón música o crea una obra de arte para retratar un evento.

El término ‘distancia de marco’ se refiere al importante papel que juega el marco en el drama: proporciona una distancia del evento real que se explora según sea apropiado para las necesidades del grupo o el contenido del material. Ver un evento desde una posición independiente puede ayudar a quienes participan a mirar y experimentar un evento con mayor claridad. La selección de un marco apropiado puede actuar como un dispositivo de seguridad, pero es importante enfatizar que no protege a los y las participantes de las emociones, sino que, de manera sutil y estructurada, les apoya en su compromiso emocional con el material. Es necesario cierto compromiso emocional para que se produzca un aprendizaje significativo. Por lo tanto, al considerar la elección del marco, es útil tener en cuenta cómo un marco particular podría proteger a los/as participantes de la emoción para facilitar un compromiso y un aprendizaje más profundos. O’Toole y Dunn (2002) recomiendan que las profesoras faciliten a sus estudiantes la interacción con el acontecimiento dramático central de tres formas, cada una enmarcada en una distancia diferente:

- Dentro del evento (las personas a las que les está sucediendo la acción);
- Al margen del evento (personas que están conectadas al evento o afectadas por él, pero no de manera central);
- Fuera del evento (personas que son de otro contexto, para quienes el evento en sí es lejano). (p. 14)

Byron explicó la ventaja de usar diferentes marcos: “Enmarcar a quienes participan de manera adecuada, es decir, dotarles de un punto de vista específico sobre los eventos del drama o de sus relaciones con ellos ... ofrece protección porque les permite tratar de manera más

indirecta el tema emotivo” (como se citó en O’Toole, 1992, p. 149). De esta manera, quienes participan se distancian del evento, pero se les permite conectarse con sus propias emociones y construir significados más profundos.

CONCLUSIÓN

Al responder a los principales desafíos que enfrenta nuestro mundo, es evidente que si queremos lograr un cambio y crear una sociedad más inclusiva, diversa y equitativa, debemos capacitar a los y las estudiantes para que descubran que el mundo no es unidimensional y que las preguntas no tienen una sola respuesta. Como se mencionó anteriormente, la educación dramática puede alentar a los/as estudiantes a cuestionar, indagar, mirar el mundo de diferentes maneras y experimentar el cambio. Lograr esto en la práctica puede ser un desafío, sin embargo, el marco puede ser un mecanismo facilitador. Proporciona un punto de entrada para quienes participan y les posiciona en relación con el evento dramático, aumenta su participación afectiva y crea tensión dramática al facilitar la diversidad de opiniones y la complejidad. Al mismo tiempo, la distancia del marco protege a quienes participan de involucrarse demasiado emocionalmente, pero también puede usarse como un principio estético que les brinda una perspectiva fresca sobre los problemas (Eriksson, 2011). Las nuevas perspectivas pueden generar una nueva conciencia del mundo, de la sociedad y de la propia identidad. Como se discutió, la creación de un marco para facilitar la entrada de los y las estudiantes en el contexto ficticio es importante, pero requiere una cuidadosa consideración y planificación. ¿Con quién deberían identificarse quienes participan? ¿Dónde y cuándo deben representarse los eventos? ¿En qué deberían concentrarse quienes participan en cada momento? ¿Desde qué perspectiva deberían poder ver los acontecimientos dramáticos? ¿Qué tan cerca o distantes deberían estar del evento dramático central? ¿Cómo evitar la manipulación? La consideración del marco comienza desde el principio del proceso de planificación. Se recomiendan puntos de partida que estén arraigados en la 'experiencia humana' para llevar la vivencia a la comprensión intelectual y emocional de los y las participantes, de modo que las respuestas puedan ser compartidas y algún elemento del drama pueda ubicarse dentro de su propia experiencia personal y colectiva (Neelands y Goode, 2000).

A través de un marco dramático quienes participan tienen la oportunidad de tomar decisiones, ver alternativas en la forma en que abordan las situaciones, observar las consecuencias de las acciones y ver la posibilidad de cambio en sus vidas (Prendiville y Toye, 2007). Un drama enmarcado apropiadamente puede preparar a los y las estudiantes para manejar relaciones sociales y personales complejas y en la habilidad de evaluar una situación desde una variedad de ángulos y responder apropiadamente (Heathcote, 1980). La forma en que se enmarca el drama (a través del lugar, los roles, el enfoque, la tensión, el distanciamiento y el poder) puede lograr estos objetivos. Sin embargo, los y las docentes deben ser conscientes de ciertos desafíos, por ejemplo, emplear un marco que refuerce una dicotomía de ‘nosotros’ contra ‘ellos’ (Hameleers et al., 2019; Zembylas, 2019) o guiar a los/as estudiantes hacia una conclusión fija o predeterminada (Bryer, 1990). Considerando la complejidad de nuestro mundo digitalizado y globalizado, la estructura de poder tradicional del aula en la que el profesor es el único que conoce las respuestas y los/as estudiantes son receptores pasivos, parece ser deficiente (Chatterjee, 2019). En cambio, se requiere una nueva comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en la que “la educación ya no se trate solo de enseñar algo a los/as estudiantes, sino de ayudarles a desarrollar una brújula confiable y las herramientas para navegar la ambigüedad” (OECD, 2021). Este documento demostró que enmarcar eventos en la educación dramática tiene el potencial de crear un espacio para el compromiso crítico (Freebody y Finneran, 2021) y ser una aproximación valiosa para apoyar enfoques críticos y democráticos a la educación de manera más amplia.

REFERENCIAS

- Blassnig, S., Engesser, S., Ernst, N., & Esser, F. (2019). Hitting a nerve: Populist news articles lead to more frequent and more populist reader comments. *Political Communication*, 36(4), 629-651.
- Bryer, T. (1990) Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert and rolling role: A personal account of two historic conferences held earlier this year. *Drama Broadsheet*. Winter 1990, Vol. 7 issue 3. in NATD, *The Journal for Drama in Education: Dorothy Heathcote Special Issue*, Summer 2012, 2-7.

- Busby, E. C., Gubler, J. R., & Hawkins, K. A. (2019). Framing and blame attribution in populist rhetoric. *The Journal of Politics*, 81(2), 616-630.
- Chatterjee, M. (2019). Drama for democracy: Material theatre. *ArtsPraxis* 6(1), 97-110.
- Davies, G. (1983). *Practical Primary Drama*. Heinemann.
- Edmiston, B. (2003). What's my position? Role, frame, and positioning when using process drama. *Research in Drama Education*, 8(2), 221-229.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 65-71). Sense Publishers.
- Feil, R. (2019). *Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule* [Democratic education: Schools for democracy, democracy for schools]. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Freebody, K., & Finneran, M. (2021). *Critical themes in drama: Social, cultural and political analysis*. Routledge.
- Gamson, W. A. (1985). Goffman's legacy to political sociology. *Theory and Society*, 14(5), 605-622.
- Gillham, G. (1988). What life is for: An analysis of Dorothy Heathcote's 'Levels' of Explanation. *Theatre and Education Journal* (1), 31-38.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Hameleers, M., Bos, L., & de Vreese, C. H. (2019). Shoot the messenger? The media's role in framing populist attributions of blame. *Journalism*, 20(9), 1145-1164.
- Heathcote, D. (1980). *Drama as context*. The National Association for the Teaching of English.
- Heathcote, D. (1984). *Signs and portents*, in L. Johnson & C. O'Neill (Eds.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama* (pp. 160-169). Hutchinson.

- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*. Stanley Thornes.
- Mudde, C. (Ed.). (2016). *The populist radical right: A reader*. Taylor & Francis.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Heinemann Educational Publishers.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- OECD (2021). 21st-Century Readers: Developing literacy skills in a digital world. *PISA*. OECD Publishing.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. Routledge.
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Pearson Education Australia.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and Listening through Drama 7-11*. Paul Chapman Publishing.
- Wehling, E. (2016). *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht* [Political framing: How a nation talks itself into thinking – and turns it into politics]. Halem.
- Woolland, B. (1993). *The teaching of drama in the primary school*. Longman.
- Zembylas, M. (2019). The affective modes of right-wing populism: Trump pedagogy and lessons for democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 39(4), 151-166.

Recepción: 05/06/2022

Aceptación: 19/06/2022

Cómo citar este artículo:

O'Sullivan, C., Franz, S., & Fagan, S. (2022). Usando el marco en educación dramática y teatral (C. Villanueva Trad.) *Teatro*, (7), 71-83. <https://doi.org/10.5354/0719-6490.2022.68004>