



EL AULA COMO ESCENARIO: UNA LECTURA SOBRE
EL ÁMBITO TEATRO Y EDUCACIÓN EN CHILE (2010-2020)

*THE CLASSROOM AS A STAGE: A READING ON THE FIELD OF
THEATER AND EDUCATION IN CHILE (2010-2020)*

Catalina Villanueva

Universidad de Chile

(mc.villanueva.vargas@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7528-0885>

Héctor Ponce

Universidad de Chile

(semiotic@uchile.cl)

<http://orcid.org/0000-0002-4118-1077>

Tania Faúndez

Universidad del Bío-Bío

(tfaundez@ubiobio.cl)

<https://orcid.org/0000-0003-1902-207>



DOI: 10.32621/ACOTACIONES.2022.48.04

ISSN 2444-3948

Resumen: Si bien el ámbito Teatro y Educación ha avanzado hacia una mayor legitimidad en Chile, existen pocas investigaciones respecto de los marcos que guían el quehacer en el aula, emergiendo la pregunta: ¿cuáles son las bases bibliográficas y metodológicas a las que adscriben educadoras/es teatrales en Chile? Para responder a esa pregunta se aplicó una encuesta a personas que realizaron programas de pregrado o extensión en teatro y educación en Chile entre 2010 y 2020. Los

hallazgos de esta investigación contribuyen a delimitar o definir este dominio en Chile, confirmando la influencia de marcos conceptuales y modelos cuya prevalencia debe leerse en relación con las reglas que definen la validación-legitimación de determinadas perspectivas y posicionamientos disciplinares.

Palabras Clave: teatro, educación, teatro aplicado, pedagogía teatral, Chile.

Abstract: Although the field of Theater and Education has advanced towards greater legitimacy in Chile, there is little research regarding the frameworks that guide the work in the classroom, so the question emerges: what are the bibliographic and methodological bases to which theater educators ascribe in Chile? To answer this question, a survey was applied to people who completed undergraduate or extension programs in theater and education in Chile between 2010 and 2020. The findings of this research contribute to delimit or define this domain in Chile, confirming the influence of conceptual frameworks and models whose prevalence must be read in relation to the rules that define the validation-legitimation of certain perspectives and disciplinary positions.

Key Words: Theater, education, Applied Theater, theater pedagogy, Chile.

Sumario: 1. Introducción. 2. Descripción y caracterización de un ámbito. 3. Referencias y dominancias discursivas. 4. Definiciones metodológicas y objetivos declarados. 5. Conclusión. 6. Obras citadas. 7. Notas.

Copyright: © 2022. Este es un artículo abierto distribuido bajo los términos de una licencia de uso y distribución Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

CATALINA VILLANUEVA. Actriz, docente e investigadora teatral. Académica del Departamento de Teatro, Facultad de Artes, Universidad de Chile. Forma parte del Núcleo de Investigación en Teatro y Educación del Departamento de Teatro de la misma universidad. Actriz titulada de la P. Universidad Católica, Magíster en Educación Dramática y Teatral de University of Warwick, Reino Unido, Doctora en Educación, Trinity College, Dublin. Sus áreas de interés son Teatro y Educación, Teatro Aplicado y formación docente en torno a la aplicación de pedagogía teatral como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar chileno.

HÉCTOR PONCE-DE LA FUENTE. Doctor en Semiótica, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y egresado del Doctorado en Literatura, Universidad de Chile. Posdoctorado en Ciencias Sociales, Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Académico e investigador del Departamento de Teatro, Facultad de Artes, Universidad de Chile. Actualmente es Coordinador de Investigación y Director del Centro de Investigación, Archivo y Documentación Teatral. Profesor invitado en la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático, Uruguay (2014-2018), en el Departamento de Comunicación, Universidad Católica del Uruguay (2014-2019), en el Departamento de Teatro, UNC (2019), y en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Nacional Autónoma de México (2018).

TANIA FAÚNDEZ-CARREÑO. Actriz, directora, docente e investigadora teatral. Académica del Departamento de Artes y Letras, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, sede Chillán. Actriz titulada de la Universidad de Chile, Magíster en Estudios Teatrales, Universidad Autónoma de Barcelona, Doctora en Estudios Teatrales, Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son las dramaturgias de la guerra, el rito latinoamericano y las recreaciones cervantinas. Es directora de la compañía Teatro del Nuevo Mundo y forma parte de la Red Internacional de Investigadores Teatrales Latinoamericanos y Europeos (RIITLÉ).

I. INTRODUCCIÓN

El vínculo entre Teatro y Educación en tanto campo discursivo y disciplinar ha recibido numerosos nombres, dependiendo del lugar geográfico en el que se originan sus prácticas —los centros o instituciones donde se localizan, las posiciones enunciativas y las ideologías que operan en la base de dichas propuestas—, siendo sin duda el significativo ‘Pedagogía teatral’ el más recurrente y aceptado por sus practicantes. Últimamente, y debido a condiciones de aceptabilidad o dominancia discursiva, la orientación ‘Teatro Aplicado’ cobra presencia en diversos contextos (Sedano Solís, 2021). Desde los años ochenta, la actriz, directora y pedagoga Verónica García-Huidobro comenzó a desarrollar un trabajo pionero en este ámbito, en colaboración con la Compañía La Balanza: Teatro & Educación (Sedano Solís, 2021). En 1996 se publica el *Manual de Pedagogía Teatral*, cuya metodología central está basada en estructuras propuestas por Motos y Tejedo en 1987, las que son contextualizadas a la realidad chilena producto de un extendido trabajo en terreno. El *Manual*, en su versión original y ediciones posteriores, se ha transformado en un texto de consulta obligada en el área hasta nuestros días. Sin duda, ha sido crucial en la promoción del teatro y la educación en Chile y, por muchos años, fue uno de los pocos volúmenes capaces de formular una metodología para la aplicación del teatro en el contexto educativo nacional.

Es posible apreciar en la última década (2010-2020) un incremento en las investigaciones, publicaciones y eventos sobre este ámbito. Ejemplos de esto son los proyectos desarrollados por la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile (ETUC) que aunaron educación y patrimonio teatral (González Fulle, 2019; Hurtado et al. 2013) y teatro y habilidades interactivas (Morel, Canales & Castillo, 2012); las publicaciones producidas por académicos y académicas del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile (Ponce de la Fuente & Olivares Rojas, 2017; Ponce de la Fuente & Villanueva, 2019) y de la Universidad Finis Terrae (Sánchez Duque, 2017); el manual creado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Rojas Durán & González Fulle, 2016); y eventos como el Congreso *Diálogos entre Artes Escénicas y Educación* (2015) de la Universidad de Chile y el *I° Encuentro Nacional de Teatro Pedagógico* (2018) de la Universidad de La Serena. Así también, el 2020 se aprobaron los decretos relativos a Programas de

Estudio de electivos para Formación General y para el Plan Diferenciado Humanista Científico, en 3° y 4° Medio. Mención aparte merece la labor investigativa, liderada por la académica Ana Sedano Solís, que desde 2017 viene realizando la ETUC, contribuyendo a posicionar el campo del Teatro Aplicado en nuestro país. Este concepto 'paraguas' se refiere a un grupo heterogéneo de actividades teatrales, desarrolladas generalmente fuera de espacios convencionales, unidas por la creencia en «el poder de la forma teatral de abordar algo más allá de la forma misma» (Ackroyd, 2000, pág. 1, *traducción propia*). La finalidad última de estas diversas prácticas apunta, como señala Nicholson (2005), a «beneficiar individuos, comunidades y sociedades» (pág. 2, *traducción propia*). Sedano Solís (2021), como resultado del trabajo de la ETUC, ha identificado tres áreas de desarrollo del teatro aplicado: en Educación, en Salud y en Comunidad. En este artículo, utilizaremos el término Teatro y Educación entendiendo por tal un trayecto o eje discursivo que permite distinguir y situar la emergencia de otras nomenclaturas, como por ejemplo el término Teatro Aplicado en Educación, usado de manera más enfática (pero no excluyente) en la ETUC.

Toda la actividad señalada anteriormente habla de un área que está avanzando hacia una mayor legitimidad y presencia en el escenario educativo nacional. Ahora bien, según nuestra revisión de la literatura, no existen actualmente estudios que identifiquen y analicen de manera sintética diversas aproximaciones teórico-prácticas del teatro en la educación presentes durante ese periodo en Chile. La más reciente investigación con esas características data del año 2008, cuando Aguilar y Arias examinaron prácticas de pedagogía teatral en la Región Metropolitana. Se torna necesario, entonces, realizar una cartografía de esta área desde la convicción de que, como afirman Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), para avanzar, la educación artística requiere de investigación, sistematización y visibilización de sus teorías y prácticas.

2. DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE UN ÁMBITO

Para aportar en la descripción del ámbito Teatro y Educación en Chile, esta investigación se adscribió a un paradigma cualitativo flexible. Buscamos, como sugiere Mejía Navarrete (2015), un complemento entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pero primando una posición epistemológica

interpretativa que no pretende llegar a generalizaciones. El material empírico para el trazado de este arqueo emergió de la aplicación de una encuesta anónima, administrada mediante un formulario online a personas que hubieran completado programas universitarios de teatro y educación en Chile entre 2010 y 2020, obteniendo 82 respuestas válidas.

La encuesta fue piloteada y los datos fueron analizados temáticamente, mediante categorías de codificación (Saldaña, 2009). Dado el caso que esta muestra es limitada, ya que no incluye a profesionales que se dedican al teatro y la educación sin haber realizado estudios especializados en el área, debe entenderse como una aproximación acotada —delimitada tanto en términos semánticos como sincrónicos— y dirigida a servir de base para un registro que, a nuestro juicio, debería ser ampliado en una próxima investigación. Por lo tanto, los resultados de esta encuesta no pretenden ser representativos respecto del amplio paradigma en el que se inscriben las diversas orientaciones y aplicaciones del trayecto Teatro y Educación en Chile. Nos hace sentido la metáfora del mapeo para designar nuestra intención como investigadores, siendo conscientes de que, tal como expone Martín-Barbero (2002) respecto de la labor cartográfica, «para algunos, todo mapa es en principio filtro y censura, que no sólo *reduce* el tamaño de lo representado sino *deforma* las figuras de la representación truncando, simplificando, mintiendo aunque sólo sea por omisión» (pág. 11, *énfasis en el original*).

Frente a este riesgo, suscribimos también a la propuesta de Martín-Barbero de una lógica cartográfica fractal que, desde la imagen del archipiélago, explora un «nuevo tipo de *logos* que interconecta lo diverso» (pág. 13, *énfasis en el original*). Así, buscamos construir un análisis inicial, sabiendo que aborda solo una fracción del rico subcampo Teatro y Educación en este país, pero que, esperamos, ayude a bosquejar ciertas conexiones entre miradas diversas en un mapa que pueda ser expandido y complejizado a futuro.

El mapa que presentamos en este artículo se concentra en el análisis de los marcos bibliográficos y metodológicos a los que declaran adherir las personas encuestadas. La Tabla 1 muestra la distribución por programas estudiados por las 82 personas que respondieron la encuesta.

Tabla 1. Programas cursados por personas encuestadas.

PROGRAMA E INSTITUCIÓN	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Diplomado en Pedagogía Teatral, P. Universidad Católica de Chile	41	50%
Diplomado en Teatro Aplicado, P. Universidad Católica de Chile	21	25,6%
Diplomado en Teatro y Educación (antes Programa de Especialización), Universidad de Chile	8	9,7%
Licenciatura en Teatro con Mención en Didáctica Teatral, Universidad de Valparaíso	5	6%
Diplomado Metodologías Teatrales Aplicadas a la Educación, Universidad Finis Terrae	5	6%
Título de Profesor/a especialista en teatro, Universidad Academia de Humanismo Cristiano	3	3,6%
Otros (Programas extranjeros/formación de profesorado en Chile)	4	4,8%

Para responder a la pregunta en la que se enfoca este artículo, a continuación expondremos hallazgos relativos a los referentes, metodologías y objetivos enunciados por estas 82 personas.

3. REFERENCIAS Y DOMINANCIAS DISCURSIVAS

Sin duda el resultado más sobresaliente que arrojan las encuestas es que Verónica García-Huidobro continúa siendo el referente más importante en este ámbito. Casi un 80% de las personas encuestadas la mencionan como una de las autoras que influyen su labor educativa (Gráfico 1).

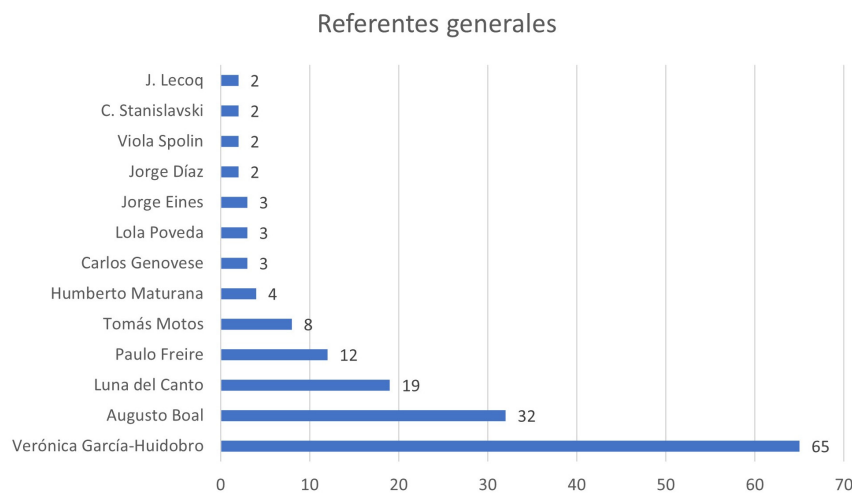


Gráfico 1. Referentes generales

Asimismo, 86% de las personas encuestadas señalan al *Manual de Pedagogía Teatral* y sus posteriores ediciones como un libro de cabecera para el diseño de clases (Gráfico 2) y sobre un 93% afirma tener familiaridad con la metodología de *Sección de Expresión Dramática* o SED propuesta allí.

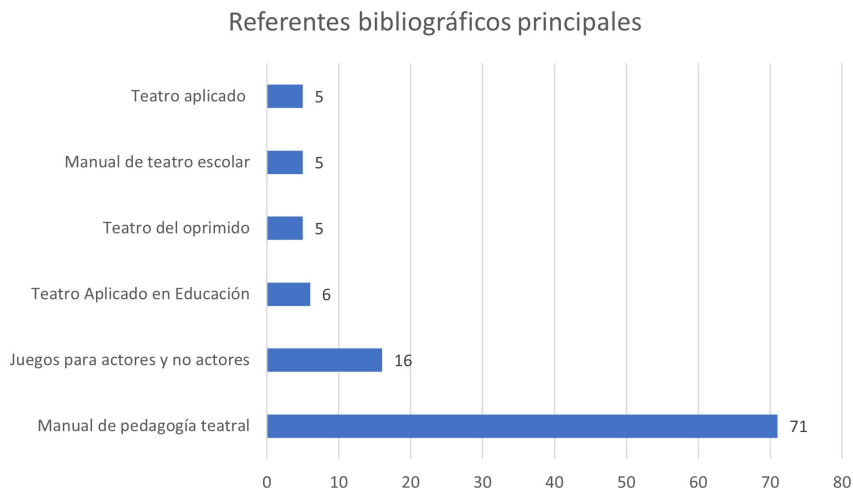


Gráfico 2. Referentes bibliográficos

Estas respuestas no son sorprendentes si consideramos que la gran mayoría de las personas que contestaron la encuesta (75%) cursaron diplomados en Pedagogía Teatral o en Teatro Aplicado en la P. Universidad Católica de Chile, programas dirigidos por Verónica García-Huidobro. En este sentido, es importante notar que la predominancia de García-Huidobro como referente se evidencia también en las respuestas de personas que realizaron programas en otras casas de estudio. Esta dominancia puede explicarse en términos ideológicos como una hegemonía, habida cuenta de factores sociológicos como la recepción y distribución en audiencias específicas, además de variables culturales y hasta disciplinares: el contexto de producción de manuales o instancias propedéuticas, en el Chile de hace dos o tres décadas, reafirma la ausencia de otras formaciones discursivas al interior del campo, o bien su baja recepción en audiencias especializadas.

Llama la atención, por ejemplo, que quienes estudiaron el programa en Teatro y Educación de la Universidad de Chile mencionen más frecuentemente el texto de García-Huidobro que volúmenes creados en el Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, DETUCH (Gráfico 3).

Referentes bibliográficos Programa U.Chile

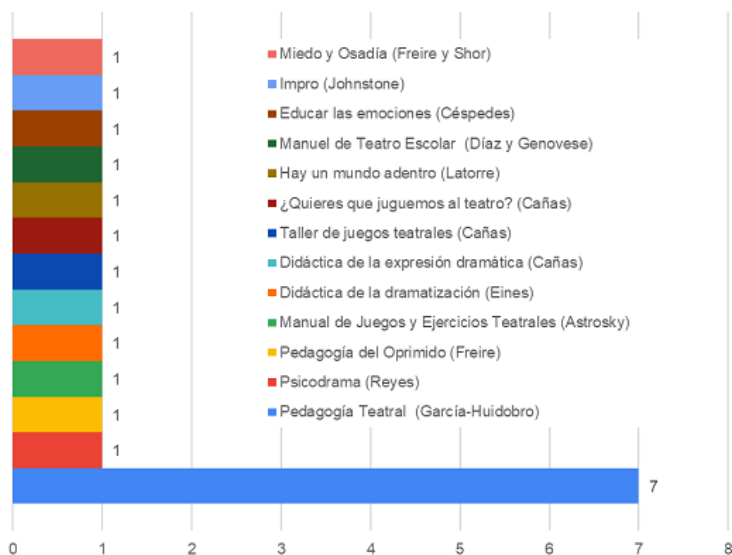


Gráfico 3. Referentes bibliográficos personas que realizaron curso en U. de Chile

Pero esa referencia también denota un factor de legitimidad, el que nuevamente debe ser interpretado en su propio contexto, considerando las condiciones de producción y recepción (o reconocimiento) respecto de esas personas, en un ámbito de especialización que aun hoy está cursando una etapa de validación en el campo teatral. De hecho, ante la pregunta sobre textos que guían su diseño de clases, no se menciona ninguna de las nuevas bibliografías emergidas entre 2010 y 2020 en Chile. Aquello indica que esta nueva literatura no ha alcanzado aún un grado significativo de difusión entre las personas encuestadas y que, para un gran número de educadoras y educadores teatrales, la propuesta didáctica de SED, de García-Huidobro y Compañía La Balanza, sigue siendo la aproximación de mayor utilidad para su labor educativa, estableciéndose todavía como la tendencia dominante en el país. Esto último evidencia otro factor significativo: el modelo educativo impuesto en Chile, a partir del retorno a la democracia, hizo prevalecer criterios administrativos, funcionales o prácticos, resolviendo en términos exclusivamente metodológicos un problema que requiere, como condición de entrada, la definición de un piso epistemológico y teórico¹.

Es por eso que una de las razones de esta popularidad, además de la sostenida trayectoria y difusión de la obra de Verónica García-Huidobro, es el enfoque eminentemente práctico de su propuesta (es decir que este manual subraya, precisamente, la prevalencia de un paradigma ‘funcionalista’, operativo y al mismo tiempo coherente con la ideología asociada al proyecto constructivista implementado en Chile desde la década del 90). La edición más reciente del *Manual*, titulado *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula* (2018), presenta un compendio de variados ejercicios descritos de manera breve y precisa, adaptables a una diversidad de contextos educativos y objetivos de aprendizaje y que permiten su combinación como piezas intercambiables, atendiendo a ciertas premisas generales de la etapa de desarrollo de las y los estudiantes y a la estructura de la SED. Esta consta de cinco fases sucesivas (preliminares, sensibilización, creatividad corporal, creatividad vocal y expresión) más una valoración final, ofreciendo una estructura concreta y replicable. En cambio, las obras que emergieron en Chile entre 2010 y 2020 que proponen bases teóricas y metodológicas diferentes de la SED (Hurtado et al. 2013; Ponce de la Fuente & Olivares Rojas, 2017; Ponce de la Fuente & Villanueva, 2019; Sánchez Duque, 2017), exhiben secuencias didácticas que no se componen de actividades autónomas o utilizables separadas del resto de la secuencia, lo que podría complejizar su aplicabilidad directa en el aula. Sumado a ello, es posible que el mayor número de páginas dedicadas a la reflexión teórica que contienen estos volúmenes en comparación con el texto de García-Huidobro y Compañía La Balanza —que presenta una introducción teórica de diez páginas— resulte desalentador a la hora de incluirlos en la caja de herramientas prácticas de quienes trabajan en aulas de educación teatral, quienes, como gran parte del profesorado en Chile, probablemente cuentan con tiempos muy acotados para su labor. Más aún, estos textos alternativos no son de libre acceso, a diferencia del *Manual de Pedagogía Teatral*, en su primera edición de 1996, que puede ser descargado del sitio web de Memoria Chilena.

Luego de Verónica García-Huidobro, Augusto Boal destaca como el segundo autor más reconocido como inspirador de la labor educativa de quienes respondieron la encuesta (35%) (Gráfico 1). *Juegos para actores y no actores* (2014) es también el segundo texto que más se utiliza en el diseño de clases, mencionado por casi el 20% de quienes respondieron (Gráfico

2). Es destacable asimismo que 78% declara estar familiarizado/a con el Teatro del Oprimido (Gráfico 4).

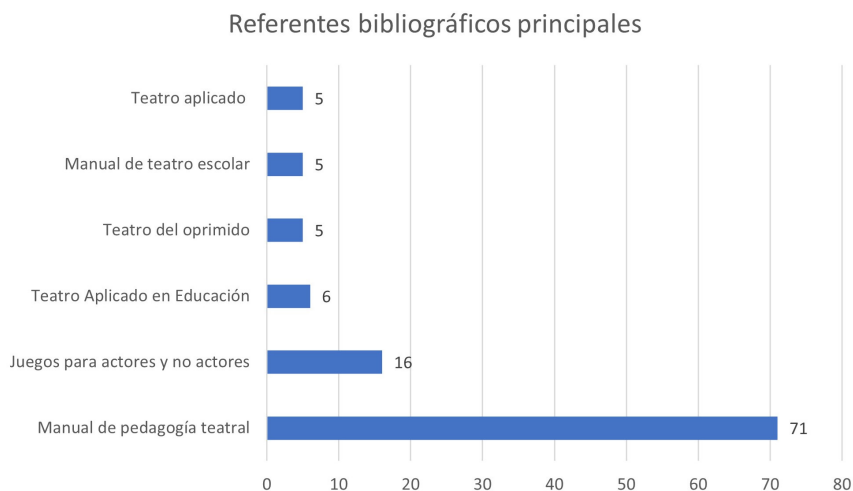


Gráfico 4. Familiaridad con aproximaciones didácticas

En cuanto a referentes externos a Latinoamérica, como es visible en el Gráfico 4, un 50% de las personas encuestadas dice conocer la propuesta del académico español Tomás Motos. Por otra parte, menos del 9% dice tener familiaridad con aproximaciones didácticas de origen angloparlante, como el *Mantle of the Expert* de Dorothy Heathcote (Heathcote & Bolton, 1994) y el *Process Drama* de Cecily O’Neill (1995). Esto último es esperable debido a que la literatura que aborda esas aproximaciones no se encuentra actualmente disponible en español, lo que evidencia una significativa barrera comunicacional entre las tradiciones de Teatro y Educación hispanohablante y angloparlante. También es un factor que conviene ser interpretado desde una perspectiva sociológica, asumiendo que por historia intelectual en Chile son muchas las variables que inciden en la recepción y difusión de tradiciones teóricas, muchas de ellas enquistadas en una pugna simbólica por acreditar ciertos saberes legitimados, en detrimento de otros no validados al interior de un campo discursivo.

Como es esperable, los referentes bibliográficos que influyen a las personas encuestadas tienen su correlato práctico. A continuación,

se analizarán las descripciones manifestadas por quienes respondieron la encuesta respecto de su metodología y los objetivos que persigue su trabajo en el aula.

4. DEFINICIONES METODOLÓGICAS Y OBJETIVOS DECLARADOS

Frente a la pregunta: ¿cómo definirías tu metodología? La palabra ‘juego’ es la que más se reitera en las respuestas a la encuesta. «Establecer el juego como una forma de aprendizaje»; «mucho juego teatral, juego expresivo, juego dramático»; «basada en juegos teatrales diseñados para el aula», son algunas de las descripciones que emergen aquí y que resaltan el carácter lúdico de las prácticas. Nuevamente es palpable la influencia de García-Huidobro y Compañía La Balanza en las frecuentes alusiones al juego dramático, un concepto clave en la propuesta de estas autoras, quienes lo instalan como «el recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica» (2018, pág. 23). Asimismo, esta influencia es observable en las respuestas a la encuesta en la gran frecuencia con la que aparece el calificativo ‘activa’ para definir la propia metodología y en las constantes menciones a la SED que realizan las personas encuestadas².

Otro elemento común es el enfoque centrado en los/as estudiantes al que adhieren gran cantidad de encuestadas y encuestados. Una participante señala: «[mi metodología está] enfocada en el grupo humano con el cual voy a trabajar. Conocer sus intereses, para generar un proyecto acorde a ellas/ellos». Otra persona define su práctica:

como una metodología de escucha activa, ya que consiste en escuchar y observar lo que a los estudiantes les hace sentido de lo que va ocurriendo con las propuestas que se les van planteando. Estar siempre atenta al impacto de cada actividad en ellos, para así intentar potenciar sus habilidades de la manera más amable posible.

Esta atención a las necesidades e intereses de los y las estudiantes se alinea con lo propuesto por autores y autoras de Teatro Aplicado de diversas latitudes (Aitken, 2009; Boal, 1993; González Silva, 2014; Johnson y O’Neill, 1984; Neelands, 2010). Por ejemplo, Jonothan Neelands (2010), destacado investigador y educador teatral británico,

defiende el valor de la cultura de los y las estudiantes y la importancia de generar conexiones entre el teatro y las formas estéticas de su interés. Sin lugar a dudas, este énfasis debiese ser entendido como un tema muy sensible para la cultura británica –e inglesa en particular- dado el fuerte influjo de los Estudios Culturales, instancia a partir de la cual se validan otras formas de cultura (opuestas o en conflicto con las hegemónicas) y que permite observar el movimiento de renovación que lleva a los denominados padres fundadores del culturalismo británico –Richard Hoggart, Edward Thompson, Raymond Williams- a propiciar una renovación verdaderamente ideológica en ámbitos como la docencia, las artes y la educación estética⁵.

Asimismo, Neelands propone un currículum centrado en el/la estudiante, en contraposición a un «currículum de necesidades económicas» que apunta solamente a entrenar futuros trabajadores (pág. 74, *traducción propia*). De igual forma, en gran parte de las respuestas a la encuesta parece primar una atención a la experiencia previa y preferencias de estudiantes o participantes. En este sentido, es posible reconocer una alineación con pedagogías socio-constructivistas y críticas. Podemos identificar nuevamente la influencia de Augusto Boal, quien, como es sabido, se nutre de la pedagogía crítica y transformadora avanzada por Freire (2000). Esto es evidente en los objetivos que varias personas encuestadas identifican para su labor, entre los que se reitera el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. «Aportar a la formación de jóvenes activos con pensamiento crítico ante el contexto global y nacional»; «promover el teatro como una herramienta de cambio social»; «desarrollar un pensamiento crítico de su entorno», son algunas respuestas que evidencian aquello. Una vez más, esto parece ser coherente con tendencias internacionales, no solo del denominado Teatro Aplicado en Educación, que adhieren explícitamente a propósitos relacionados con pedagogías críticas, como por ejemplo el fomento de concientización y de relaciones dialógicas en espacios educativos formales y no formales (Finneran & Freebody, 2016).

Aparte del pensamiento crítico, es posible identificar en los objetivos declarados por las personas encuestadas una fuerte propensión hacia el desarrollo de otras capacidades que podríamos englobar bajo la noción de ‘habilidades del Siglo XXI’ (Walan, 2021), siendo la creatividad la más nombrada, seguida del trabajo en equipo y la comunicación. Educar las emociones, propiciar el autoconocimiento y el aprendizaje de

actitudes como la tolerancia y el respeto son también objetivos frecuentes. De ahí que resulta interesante notar que entre los objetivos identificados por quienes respondieron la encuesta priman finalidades que trascienden la enseñanza del teatro en sí misma. Así se lee de manera explícita en comentarios como: «no sólo se aprende a aprender teatro, sino también a desarrollar valores y habilidades para la vida», o «no es tan solo 'hacer' el taller de teatro, sino que es importante reflexionar con el cuerpo y la emoción cada estado del ser humano». Esto es plenamente coherente con la noción de Teatro Aplicado, que, como veíamos anteriormente, designa prácticas que buscan propósitos transformadores y que trascienden lo artístico. Pero, tal como enfatiza Nicholson (2005), el hecho de que se persigan fines que van más allá de lo netamente artístico no implica un abandono de la forma teatral: «cualesquiera sean sus objetivos, la calidad del trabajo en el [Teatro Aplicado] debe ser elevada, y no debiera apoyarse en repertorio artístico empobrecido o limitado» (pág. 6, *traducción propia*). Mirando las respuestas respecto de los objetivos de su trabajo, llama la atención que pocas personas encuestadas aludan a aprendizajes de la forma teatral o de habilidades actorales propiamente tales. Existen comentarios tales como: «entregar herramientas teatrales de calidad, para el desarrollo del acervo cultural», «compartir el teatro como herramienta discursiva» y «cumplir con resultados artísticos», pero estas son excepciones entre la gran mayoría de las respuestas.

Por supuesto, este énfasis no quiere decir que las personas encuestadas desatiendan la calidad del trabajo teatral que guían en sus aulas, cuyo análisis empírico excede los límites de esta investigación. Sin embargo, consideramos que esta preponderancia de objetivos dirigidos hacia el desarrollo de habilidades de índole personal y social puede ser sintomática del estado actual del campo educacional chileno, donde el modelo constructivista vuelve cada vez más evidente sus grietas (precarización de las instituciones escolares, individuación exacerbada, predominio de la lógica del beneficio o rentabilidad, en detrimento de las humanidades, las artes y el pensamiento crítico). Siendo el teatro un área tradicionalmente marginalizada en la educación chilena, las personas que se dedican a la educación teatral no profesionalizante han debido luchar por cada espacio de inclusión tanto en la educación formal como no-formal. Prueba de las dificultades de este complejo camino es el hecho de que, a seis años de que la Cámara de Diputados aprobara el «Proyecto de acuerdo: Teatro como asignatura obligatoria del currículo

de enseñanza básica y media» («Cámara pide incluir al teatro», 2016), este sigue sin ser plenamente implementado. Ha habido un avance, sin duda, pero, a la fecha, el teatro en las escuelas chilenas aún es una actividad relegada al espacio de lo electivo o extracurricular. Un resultado obvio de aquello es que su presencia en la vida de una persona en Chile dependerá en gran parte de los recursos disponibles, ya sea de sus padres o apoderados o de los espacios educativos por los que transita – entre lo que, en un sistema segregador como el chileno, existen concomitancias – así como también de los discernimientos particulares de quienes administran dichos recursos. Sobre esto, vale la pena recordar lo que argumentaba Apple (2004) respecto de la no neutralidad de la educación formal:

el conocimiento que ahora llega a las escuelas ya es una elección de un universo mucho más grande de principios y conocimientos sociales posibles. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte, que a menudo refleja las perspectivas y creencias de segmentos poderosos de nuestra colectividad social. En su propia producción y difusión como mercancía pública y económica —como libros, películas, materiales, etc.— se filtra repetidamente a través de compromisos ideológicos y económicos. (págs. 7-8)

El hecho de que el teatro no forme parte aún de la experiencia educativa mínima de niños, niñas y adolescentes en Chile implica una desestimación del teatro como episteme dentro de las construcciones jerárquicas del conocimiento que encuadran nuestra cultura. En relación con la educación artística en general, Jiménez, Aguirre y Pimentel (2021) señalan:

En ciertos medios, cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa. (pág. 11)

En ese adverso escenario, la labor de el o la educadora teatral implica también una labor política de defensoría constante de los beneficios del

teatro para la formación de las personas, lo que pudiera explicar por qué muchas veces esgrimimos el fomento de habilidades ‘transversales’ para validar nuestro trabajo. Sabido es que el teatro posee gran potencial para desarrollar esas capacidades, tal como ha sido demostrado en diversas latitudes (Bonilla, 2014; Baldwin, 2014, O’Neill, 2015; Tupper Behnke, 2019), y sin duda que en ello radica gran parte del valor de la experiencia teatral. Así también, existe evidencia sobre la contribución que puede significar el aplicar teatro como herramienta de enseñanza-aprendizaje en otras áreas del currículum (Villanueva y O’Sullivan, 2020). Por ello, resulta sustancial recordar la defensa que Eisner (1995) hacia hace ya más de dos décadas de una mirada esencialista sobre la importancia del arte en la educación, cuando afirmaba que «la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas: el arte debe ofrecer a la educación de [la persona] precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer» (1995, pág. 84). El arte da lugar a una epistemología particular que permite, a través de la experiencia estética, relacionarse con el mundo de una manera diferente:

La experiencia estética permite establecer relaciones sensibles con las estructuras que establecen y conforman las personas con la realidad, con los otros y consigo mismas, en la medida en que permiten imaginar e inventar otras posibles formas de pensar y representar el futuro. (Abad, 2021, pág. 23)

No compartimos la posición esencialista extrema identificada por Eisner (1995), que señala que una experiencia educativa en el arte que no pone lo artístico como primera prioridad «está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle» (pág. 86). A nuestro juicio, esto apela a un binarismo caduco entre arte y educación. Finalmente, si se potencia esta experiencia estética, sensible y abierta a las posibilidades, se potenciará a su vez el desarrollo de esas otras habilidades tan cruciales como son la conexión con el sí mismo, el respeto hacia los demás, la creatividad y el pensamiento crítico, entre muchas otras.

5. CONCLUSIÓN

Frente a la pregunta sobre los marcos bibliográficos y metodológicos que guían la labor de educadoras y educadores teatrales en Chile, esta investigación ha podido identificar, a partir del análisis de una fracción de ese amplio territorio que podemos agrupar bajo el trayecto Teatro y Educación, algunos puntos de convergencia. Además de la vasta influencia de la propuesta de pedagogía teatral avanzada por García-Huidobro y Compañía La Balanza, los resultados de esta encuesta han evidenciado que premisas respecto del valor del Teatro Aplicado en Educación (para quienes eligen y sustentan esta denominación o enfoque) reconocidas a nivel internacional, pueden también observarse en las declaraciones de objetivos de educadores/as teatrales en Chile. Más allá de las declaraciones de las personas encuestadas, situadas a propósito de un aspecto en particular, se hace imprescindible contestar en términos críticos el sentido –por sobre sus significados a nivel denotativo- en torno a un ‘sistema de elecciones’ (paradigmas, modelos, nomenclaturas, marcos conceptuales) que define el estado actual de las prácticas, así como el lugar que ocupan los centros (instituciones) en el escenario cultural y político y, sobre todo, la producción discursiva que evidencia determinadas condiciones de reconocimiento al interior del sistema teatral y educativo chileno.

A nivel retórico, una lectura preliminar de lo declarado en las encuestas nos permite apreciar una tendencia a la argumentación del valor del teatro en la educación en base a su contribución al desarrollo de habilidades genéricas, más que a una defensa de la significancia de la experiencia estética que presupone en sí mismo (algo que, de paso, exigiría explicar el sentido actual de la idea de experiencia estética, para dimensionar su estatuto frente a acepciones clásicas o tradicionales). Como explicábamos más arriba, nos parece que esto es coherente con el estado actual de las cosas, pues implica un intento por esgrimir razones persuasivas en un sistema cultural y educativo en el que el arte sigue estando marginalizado como forma de conocimiento. Sin embargo, observando el territorio que pudimos dibujar en este acotado registro, consideramos que como recorte al interior de un campo debiéramos también abogar por la trascendencia intrínseca del teatro como arte, aunque esa problemática lleva aparejada una actualización de los criterios con arreglo

a los cuales se define la relación entre arte y sociedad en el contexto contemporáneo.

Posiblemente el terreno más fructífero para el teatro y la educación esté poblado por una diversidad de propuestas con múltiples y variados fines y enfoques –una convivencia dialéctica y dialógica de muchos sistemas de pensamiento, entendida como una totalidad conflictiva–, en donde el teatro sea valorado tanto por la experiencia estética que ofrece como por los beneficios que reporte para el individuo y la sociedad, más allá de la forma artística *per se*. Avanzar hacia ese escenario de alta tensión nos permitiría traspasar el plano de la abogacía y entrar entonces en un análisis autocrítico de las prácticas, así como de las teorías que las sustentan.

6. OBRAS CITADAS

- ABAD, JAVIER (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre, & Lucía G. Pimentel, (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (págs. 17-23). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- ACKROYD, JUDITH (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher*, 1, 1-13. Obtenido de <https://bit.ly/3oH8RZD>
- AITKEN, VIV (2009). Conversations with status and power: how Everyday Theatre offers ‘spaces of agency’ to participants. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(4), 503-527. [doi:10.1080/13569780903286022](https://doi.org/10.1080/13569780903286022)
- AGUILAR, MARCELA, & ARIAS, ÓSCAR (2008). *Acercamiento a la realidad de la Pedagogía Teatral aplicada a los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana*. Estudio estadístico, RedPTUC, Santiago. Obtenido de <https://bit.ly/3LnJYvH>
- APPLE, MICHAEL W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- BALDWIN, PATRICE (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOAL, AUGUSTO (1993). *Theatre of the oppressed* (C. A. McBride, Trad.). New York: Theatre Communications Group.

- BOAL, AUGUSTO (2014). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- BONILLA MARTÍNEZ, MAYRA (2014). El teatro en la educación y su importancia. En Amaranta Osorio (Ed.), *El teatro va a la escuela* (págs. 79-93). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CÁMARA PIDE INCLUIR AL TEATRO COMO ASIGNATURA EN BÁSICA Y MEDIA. (6 de enero de 2016). *T13*. Obtenido de: <https://bit.ly/3Jkzz2g>
- EISNER, ELLIOT (1995). *Educación la visión artística*. México: Paidós.
- FINNERAN, MICHAEL, & FREEBODY, KELLY (Eds.). (2016). *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts*. New York: Routledge.
- FREIRE, PAULO (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- GARCÍA-HUIDOBRO, VERÓNICA (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago, Chile: Editorial Los Andes.
- GARCÍA-HUIDOBRO, VERÓNICA y COMPAÑÍA LA BALANZA (2018). *Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- GONZÁLEZ FULLE, BEATRIZ (Editora) (2019). *Desde el archivo de la Escena Teatral. Cuaderno pedagógico*. Santiago, Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- GONZÁLEZ SILVA, TAMARA (2014). Didácticas específicas para el teatro infantil y juvenil. En Amaranta Osorio (Ed.). *El teatro va a la escuela* (págs. 95-110). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- HEATHCOTE, DOROTHY, & BOLTON, GAVIN M. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- HURTADO, MARÍA DE LA LUZ; Jiménez, Eduardo; Martínez, Angélica; Moreno, Alexis; Villanueva, Catalina; Yazigi, Catalina (2013). *CHILE ACTÚA: Moviliza la escena educativa con el patrimonio teatral chileno. Fundamentos y orientaciones*. Santiago, Chile: PUC, Escuela de Teatro.
- JIMÉNEZ, LUCINA, AGUIRRE, IMANOL & PIMENTEL, LUCÍA G. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- JOHNSON, LIZ & O'NEILL, CECILY (Eds.) (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.

- MARTÍN-BARBERO, JESÚS (2002). *Oficio de cartógrafo*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- MEJÍA NAVARRETE, JULIO (2015). La investigación social en América Latina. Posibilidades metodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1), 1-4.
- MOREL, CONSUELO; CANALES, RODRIGO, & CASTILLO, HUGO (2012). Teatro y educación: una experiencia interdisciplinaria para un taller de habilidades interactivas para el aula. *Apuntes de Teatro*, (136), 84-101. Obtenido de: <https://bit.ly/3JpeZxL>
- MOTOS TERUEL, TOMÁS, & TEJEDO TORRENT, FRANCISCO (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas.
- NEELANDS, JONOTHAN (2010). Mirror, dynamo or lens? Drama, children and social change. En P. O'Connor (Ed.), *Creating Democratic Citizenship through Drama Education: the Writings of Jonathan Neelands*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- NICHOLSON, HELEN (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- O'NEILL, CECILY (1995). *Drama worlds: A framework for process drama* (1st ed.). Portsmouth, NH: Heinemann Drama.
- O'NEILL, CECILY (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writings*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- PONCE DE LA FUENTE, HÉCTOR, & OLIVARES ROJAS, PAULO (Eds.). (2017). *Teatro y educación: Diálogos por una pedagogía crítica de la escena*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Jinete Azul.
- PONCE DE LA FUENTE, HÉCTOR, VILLANUEVA, CATALINA (Editores) (2019). *Cuadernillo de Mediación Pedagógica. Las tres hermanas de A. Chéjov*. Santiago, Chile: Departamento de Teatro de la Universidad de Chile.
- ROJAS DURÁN, PABLO & GONZÁLEZ FULLE, BEATRIZ (Editores) (2016). *Manual de apoyo a facilitadores Taller de teatro. Protagonistas en el juego*. Santiago, Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- SALDAÑA, JOHNNY (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- SÁNCHEZ, CARMEN GLORIA (2017). *Drama para el aprendizaje creativo. Pedagogía teatral en acción*. Santiago, Chile: Universidad Finis Terrae.

- SEDANO SOLÍS, ANA (2021). Capítulo I. Antecedentes teóricos del teatro aplicado en educación. En V. García-Huidobro Valdés (Ed.), *Teatro aplicado en educación* (págs. 13-55). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- TUPPER BEHNKE, ISIDORA (2019). Descubriendo y cultivando fortalezas a través de la sesión de expresión dramática. *Entretextos*, (31), 44-64. Obtenido de: <https://bit.ly/3rGnhLB>
- VILLANUEVA, CATALINA & O'SULLIVAN, CARMEL (2020). Dramatic codifications: Possibilities and roadblocks for promoting critical reflection through drama in Chile. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (3), 526-542. Obtenido de: <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1783994>
- WALAN, SUSANNE (2021). The dream performance – a case study of young girls' development of interest in STEM and 21st century skills, when activities in a makerspace were combined with drama, *Research in Science e³ Technological Education*, 39:1, 23-43. Obtenido de: <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1647157>

7. NOTAS

- ¹ Esta es una discusión frecuente en el espacio académico, sobre todo ahora que se someten a un ejercicio de reflexión crítica los fundamentos de las tecnocracias de producción y transmisión del conocimiento que operaban a principios de los noventa en Chile. Con ocasión del denominado Estallido Social de octubre de 2019, pero aún antes, se produce una progresiva inflexión discursiva, incluso por parte de algunas voces asociadas a la implementación de la Reforma Educacional, en orden a cuestionar el predominio de una lógica eminentemente liberal (tecnocracia, en rigor) en el diseño de las políticas públicas. Así, el relevamiento de un modelo administrativo trajo aparejado el exceso de procedimientos (pruebas, mediciones), dejando de lado la discusión crítica respecto de las epistemes que tensionaban la elección de un determinado paradigma. De modo que es posible comprender la apropiación –tal vez inocente– de una dimensión práctica o funcional como el efecto sintomático del impacto que tuvo en ese momento (todos los largos años de la denominada ‘transición democrática’) el modelo neoliberal instalado en dictadura.

- ² Efectivamente, es una suerte de réplica casi automática, porque aparece validada la fórmula ‘activa’ como si fuese una especie de garantía de eficacia. Entonces también habría que concluir que el predominio de este paradigma tiene otra explicación en la baja formación teórica que ofertaban las escuelas de teatro durante los años ochenta y noventa. En cambio, desde 2000 y con mayor énfasis 2010 en adelante, el campo teatral chileno sufrió una suerte de ‘academización’ (lo que podríamos llamar ‘departamentalización’ de las escuelas de teatro), y que se puede confirmar con el alto grado de contrataciones de doctores/as en los principales centros de formación. Esta ‘academización’ supone la formación de núcleos, de proyectos de investigación y publicaciones, inaugurando una etapa marcada por el desarrollo de una perspectiva científica.
- ³ Véase, al respecto, Williams, Raymond (1988). *Keywords.: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Press; Grossberg, Lawrence *et al.* (eds.). (1992). *Cultural Studies*. New York: Routledge; Jameson, Fredric (1993). On Cultural Studies, *Social Text*, 34, 17-52. doi:10.2307/466353

