



Teatro y educación en Chile:

el aula como escenario

(palabra)

(pensamiento), (palabra)... Y obra

Héctor Ponce de la Fuente* 
Catalina Villanueva Vargas** 
Tania Faúndez Carreño*** 

-
- * Doctor en Semiótica y Posdoctorado en Ciencias Sociales (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba). Académico e investigador en el Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, donde dirige el Centro de Investigación, Archivo y Documentación Teatral. semiotic@uchile.cl
 - ** Doctora en Educación de Trinity College Dublin. Se desempeña como docente, investigadora y asesora curricular en el Departamento de Teatro de la Universidad de Chile. mc.villanueva.vargas@gmail.com
 - *** Doctora en Estudios Teatrales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Académica e investigadora en el Departamento de Artes y Letras de la Universidad del Bío-Bío. tfaundez@ubiobio.cl

Resumen

Muchos dominios o ámbitos teóricos suelen estar condenados a una especie de descrédito, sobre todo por parte de disciplinas científicas ya consolidadas dentro de un determinado campo del saber. Es el caso de la educación teatral/dramática —también llamada aquí como pedagogía teatral o teatro aplicado en educación— en cuanto espacio discursivo, la cual lucha por constituir una zona de validación académica. De esta forma, la presente investigación (Fondart de Artes Escénicas, línea de investigación teórica, convocatoria 2021, folio: 580640) es un intento de aproximación crítica al desarrollo de formas discursivas que entretengan el relato Teatro-Educación en Chile, durante el siglo XXI. Como base del análisis que se propone realizar, está la experiencia recabada en encuestas y entrevistas semiestructuradas a profesionales, cuya práctica permite dimensionar un encuadre teórico y metodológico. El recorte semántico y sincrónico nos sitúa en un ámbito o dominio bien específico: el de aquellas propuestas pedagógicas que incorporan el teatro al espacio escolar entre los años 2010 y 2020 en nuestro país, Chile. Por ello, los hallazgos de esta investigación contribuyen a mapear los factores socioculturales, como es el caso de las audiencias juveniles, ya que estas al hacer crecer el denominado consumo cultural, reafirman la validez del ingreso del contenido Teatro en términos curriculares en Chile.

Palabras clave: teatro y educación; drama aplicado; teatro aplicado; educación artística

Theater and Education in Chile: The Classroom as a Stage

Abstract

Many domains or theoretical areas are usually doomed to a kind of discredit, especially by scientific disciplines already consolidated within a certain field of knowledge. This is the case of theatrical/dramatic education — also called here as theatrical pedagogy or applied theater in education— as a discursive space, which struggles to constitute a zone of academic validation. In this way, this research (Fondart de Artes Escénicas, theoretical research line, 2021 call, folio: 580640) is an attempt at a critical approach to the development of discursive forms that interweave the Theater-Education story in Chile during the 21st century. As a basis for the analysis that is proposed to be carried out is the experience gathered in surveys and semi-structured interviews with professionals whose practice allows us to dimension of a theoretical and methodological framework. The semantic and synchronic delimitation places us in a very specific field or domain: that of those pedagogical proposals that incorporate theater into the school space between 2010 and 2020 in our country, Chile. Therefore, the findings of this research contribute to mapping sociocultural factors, as is the case of youth audiences, which, by increasing the so-called cultural consumption, reaffirm the validity of incorporating Theater content in curricular terms in Chile.

Keywords: theater and education; applied drama; applied theater; arts in education

Teatro e educação no Chile: a sala de aula como palco

Resumo

Muitos domínios ou áreas teóricas costumam estar fadados a uma espécie de descrédito, principalmente por disciplinas científicas já consolidadas dentro de determinado campo do conhecimento. É o caso da educação teatral/dramática —também chamada aqui de pedagogia teatral ou teatro aplicado à educação— enquanto espaço discursivo, que luta para constituir uma zona de validação acadêmica. Desta forma, a presente investigação (Fondart de Artes Escénicas, linha de pesquisa teórica, edital 2021, fôlio: 580640) é uma tentativa de abordagem crítica ao desenvolvimento de formas discursivas que entrelaçam a narrativa Teatro-Educação no Chile, durante o século XXI. Como base para a análise que se propõe realizar tem-se a experiência recolhida em inquéritos e entrevistas semiestruturadas a profissionais cuja prática permite dimensionar um quadro teórico e metodológico. O corte semântico e sincrónico nos coloca em um campo ou domínio muito específico: o daquelas propostas pedagógicas que incorporam o teatro ao espaço escolar entre 2010 e 2020 em nosso país, o Chile. Por isso, os resultados desta pesquisa contribuem para mapear fatores socioculturais, como é o caso do público jovem, uma vez que estes, ao aumentarem o chamado consumo cultural, reafirmam a validade da entrada de conteúdos teatrais em termos curriculares no Chile.

Palavras-chave: teatro e educação; teatro aplicado; teatro aplicado; educação artística

Introducción: el deseo epistemológico

Muchos dominios o ámbitos teóricos suelen estar condenados a una especie de descrédito, sobre todo por parte de disciplinas científicas ya consolidadas dentro de un determinado campo del saber. Es el caso de la educación teatral/dramática —también llamada aquí pedagogía teatral o teatro aplicado en educación— en cuanto espacio discursivo que lucha por constituir una zona de validación académica. Por lo general, los ámbitos disciplinares no reconocidos, o legitimados, se asumen como simple metodología, pero difícilmente como epistemes llamadas a convocar el nacimiento de una grilla teórica con plenos poderes de científicidad.

La hipótesis de este artículo es que la educación teatral/dramática impartida en el espacio escolar chileno —amparada en una Política de Fomento del Teatro (2010-2015)¹ y en un Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018)— no ha logrado convertirse en una formación teórica autónoma dentro del campo o espacio disciplinar en el que se inscribe, sino más bien en un conjunto de acciones dominadas por el interés práctico de docentes y artistas comprometidos con la educación artística; de ahí la existencia de innumerables manuales como evidencia empírica de la ausencia de relatos más robustos tanto desde un punto de vista epistemológico como teórico.

Foco en la metodología

Un ejemplo de lo anterior se observa en el *Manual de apoyo al facilitador. Taller de Teatro: protagonistas en el juego* (2013), que se define como la puesta en marcha de un taller de teatro con fines artísticos, basado en dos criterios ampliamente referidos en otros documentos de similar propósito: el juego y el hacer teatro; y, en segundo término, la idea de proveer una experiencia de aprendizaje significativo. Cabe precisar que este manual sitúa dos ámbitos a partir de los cuales articula sus contenidos. Por una parte,

está el eje Teatro y Educación, del que se infieren conceptos como juego dramático, la dramatización y el teatro como ámbito de formación, además de los atributos de la didáctica elegida, cuya función manifiesta es entretener. Por otra, está la pedagogía teatral, entendida como el teatro o la expresión dramática en su función de herramienta educativa.

El documento declara ser propicio para la facilitación en cualquier currículo o ámbito formativo, e incorpora diversos criterios para la transmisión de acuerdo con los propósitos del lenguaje dramático; entre ellos, se destacan el “contagio” (no la imitación) como base de transmisión de lo teatral, despertar el entusiasmo, la creatividad, la actitud lúdica, la apreciación estética, las destrezas artísticas, el conocimiento, los afectos, las relaciones y el disfrute.

Más allá del sentido que pudieran convocar ideas como el logro de competencias entendidas como habilidades complejas, o bien la oposición “producto o proceso” a la que da pie la concepción del teatro como disciplina artística, este manual representa la prevalencia de una visión técnico-instrumental de la enseñanza mediada por el arte. Es decir, su diseño corresponde a un enfoque administrativo en el que predominan la reproducción y los procedimientos estandarizados a nivel curricular (Edelstein, 2005).

La insistencia en la metodología no quiere decir ausencia de teoría, sino más bien un énfasis producto de la urgencia a cuya demanda los distintos agentes han decidido responder con la provisión de estrategias o salidas didácticas. No resulta obvia la asimilación plena de un tipo de racionalismo tecnocrático (*ad hoc* con el modelo de constructivismo —aprendizaje por competencias— aplicado en la educación chilena),² además de una visión clientelar muy propia del contexto neoliberal en el que se enmarcan

1 El programa de Gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010/2014-2018) declara un interés en el desarrollo de la actividad artística en el sistema educacional y destaca el rol del arte en el proceso de formación integral de las personas. En términos políticos, esta propuesta derivó en la creación de un programa nacional de desarrollo artístico, así como también en la revisión del currículo y las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las artes. El Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018) basa su definición en criterios como la pertinencia territorial y la calidad, tanto en su concepción como en su ejecución. Los ejes del citado plan tienen relación con el fortalecimiento de la implementación del currículo en artes; la experiencia artística en horas de libre disposición (JEC); la formación continua e inicial de docentes, artistas, cultores y equipos directivos en arte y educación; los liceos y escuelas artísticas; las redes de colaboración con instituciones y organizaciones que desarrollan programas en educación, arte y cultura.

2 Recordemos las palabras de Cristián Cox (1998), una de las voces más emblemáticas de esta reforma educacional de inicios del Gobierno de la transición democrática, para quien “el norte orientador del esfuerzo en su conjunto es la provisión de una educación de alta calidad para todos, lo que significa egresados con mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender, y de juzgar y discernir moralmente en forma acorde con la complejidad del mundo en el que les tocará desempeñarse” (p. 13). Cabe señalar que estas políticas educacionales, enmarcadas en un cuadro de pensamiento que dice alejarse de las políticas de los ochenta, tuvieron como base el fortalecimiento de la carrera docente a partir del Estatuto Docente I (Ley 19.070 de 1991) y el Estatuto Docente II (Ley 19.410 de 1995).

muchas de las acciones de la transición democrática concertacionista.³

Plantear aspectos metodológicos en un campo —hablar, *stricto sensu*, de un campo metodológico en educación teatral/dramática, pedagogía teatral o teatro aplicado en educación— significa insistir en la falta de autonomía de las cuestiones metodológicas en una investigación, algo que precisamente habría que tener en consideración al relevar las prácticas en estos ámbitos, donde aún está en fase de consolidación el paso de lo propedéutico a lo hermenéutico, vale decir, de las aplicaciones que se han resuelto en términos de estrategias didácticas (manuales, cuadernillos) y que ahora requieren ser discutidas e interpretadas en un nivel crítico. De ahí que, siguiendo la perspectiva de Achilli (2005), sea necesario considerar que

desde esta caracterización, pretendemos poner de relieve tanto la idea de pensar los aspectos metodológicos en sus *relaciones* como, así también plantearnos la configuración de diferentes *posiciones* que se van definiendo, en nuestro caso, a partir de la mayor o menor legitimación que logran en las luchas de distribución del poder académico. (p. 31, énfasis en el original)

Desde el punto de vista de los destinatarios (los profesores y monitores teatrales, y por extensión sus audiencias), la exigencia es muy marcada a favor de modelos que permitan una aplicación medianamente eficaz en contextos formales y no formales. De modo que una de las razones que explicarían esta situación obedece a cuestiones estrictamente contextuales. Los docentes en Chile, a menudo enfrentados a una alta demanda horaria (Gaete Silva *et al.*, 2017), no tienen tiempo para leer teorías, salvo la traducción o adecuación de estrategias modélicas que permiten una salida “rápida” y aparentemente “eficiente”. Esta demanda por modelos accesibles se condice con la prevalencia de un modelo de racionalismo tecnocrático muy en consonancia, como ya dijimos, con el tipo de constructivismo impuesto en el sistema educativo nacional. Para Cavieres-Fernández y Apple (2016), las lógicas instaladas a

nivel internacional en educación han promovido una visión de la profesión docente anclada en la autonomía y en la reflexión, pero desde una lógica de mercado que más bien conduce al individualismo y la competencia. En el caso chileno, se impone un constructivismo “que en apariencia es democrático, pero cuyo valor radica en su flexibilidad para adaptarse a los cambios del mercado global” (2016, p. 268). Si bien esta es otra discusión, que por razones de espacio no tendrá mayor desarrollo en este escrito, vale la pena anotar la variable “constructivismo”⁴ como una de las razones que explicarían esta propensión a las metodologías.

Pese a esta percepción, a nivel académico la búsqueda de cientificidad basada en un sustento metodológico grafica la ausencia de aquello que Kuhn (1971) entiende por *paradigma* o *matriz disciplinaria*. Es decir que siguiendo los caminos del denominado método científico, el dominio “educación teatral/dramática” (pedagogía teatral, teatro aplicado en educación) carece de un horizonte *metarreflexivo*, como entrada epistemológica a partir de la cual concebir modelos o metodologías. Así, nuevamente el predominio de los modelos tiene complicidad con el relato en boga desde los noventa en Chile. La escena constructivista ha cumplido de manera eficiente su vocación instrumental, muy de acuerdo con la necesidad de habilitar desde el lenguaje de las competencias un interés declarado por gestionar logros.

Dicho en términos de Bourdieu (2003), el campo de las disciplinas y los agentes que en este caso toman la ciencia teatral como objeto requieren de un momento que a nivel retórico constituya un piso conceptual —*metarreflexivo*— destinado a servir de base para la elaboración de categorías, esto es, de un marco teórico anterior a la concepción de propuestas metodológicas. Es más, a nivel de pregunta, la pertinencia del teatro como herramienta en el sistema educativo se da por sentada sin siquiera discutir la pertinencia o el sentido, más allá de lo funcional o práctico,

3 Véase, al respecto, Valdés (2020). Existe una extensa bibliografía sobre el impacto del neoliberalismo en Chile. Muchos de estos trabajos, escritos en la década de los ochenta, aparecen reunidos en un volumen publicado por Cieplan: *El modelo económico chileno, trayectoria de una crítica* (1982). Publicado en 1997, *Chile actual: anatomía de un mito*, de Tomás Moulián, es un título insoslayable respecto de la implantación del modelo socioeconómico neoliberal en Chile y su posterior adecuación por parte de los gobiernos de la Concertación.

4 Si bien el constructivismo en educación se reduce a una teoría del aprendizaje, en este paradigma conviven muchas tradiciones. No obstante lo anterior, su aplicación en Chile ha propendido a relevar la necesidad, por parte del profesor, de desarrollar habilidades y destrezas en las y los estudiantes. Para entender el contexto de su implementación en Chile, véase Brunner (1993), y su recepción crítica en el ámbito latinoamericano en Martín-Barbero (2002). En concreto, muchas de estas aplicaciones del modelo constructivista en la educación —como es el caso de su recepción en el dominio teatral (ya sea a nivel disciplinar como de relación con otros ámbitos)— ha derivado en la individuación (una exaltación tal vez exacerbada de la autonomía del individuo) muy acorde al juego meritocrático que da pie a una alta presión selectiva y la potenciación de la iniciativa individual, aspectos que en su conjunto permiten dimensionar la influencia significativa del modelo neoliberal en la educación y la cultura chilenas.

de los contenidos que forman una disciplina artística y su eventual necesidad en el ámbito escolar (véase, al respecto, Retuerto, 2022). Se toma como evidente la necesidad de educar a través del teatro, pero dejando de lado la obviedad del interés. Convendría preguntarse, más allá de la intención legítima de muchas y muchos agentes comprometidos en la tarea de educar con y a partir del teatro, ¿qué hace de esta disciplina algo necesario, diríamos imprescindible, en la formación de niños y jóvenes?

Podemos dar por sentado que esta pregunta requiere de una reflexión dirigida a justificar el lugar del teatro en la formación escolar. Los datos informados y discutidos en este artículo pueden servir de insumo para comenzar a instalar la problemática, aceptando como grado cero de la propuesta la definición de un objeto de estudio. Volveremos a este punto en las conclusiones.

Las prácticas teatrales en la educación chilena. Una lectura episódica

De manera más o menos sistemática, el teatro ingresa en el espacio educativo como un contenido ancilar. Su carácter llega a ser periférico o residual en la medida en que no logra plenos derechos de ciudadanía en una organización curricular. Y esto se explica por razones no necesariamente políticas (políticas del saber), pues en definitiva es la cultura en su definición más estricta el marco que habilita o inhibe el desarrollo del teatro como dominio dentro del sistema educativo.

En Chile, el teatro ha conocido distintas etapas de implementación en el espacio educativo. A pesar de la existencia de variadas experiencias, algunas inspiradas en relatos ideológicos muy definidos, la característica prevalente desde el periodo de la dictadura es su asociación al sistema escolar como práctica de recreación o esparcimiento. Es decir que el teatro, muchas veces incorporado como actividad extraescolar, constituyó un espacio alternativo a las asignaturas tradicionales. Con el retorno de la democracia (1990) y la entrada de un nuevo paradigma educativo, el teatro se concentró en talleres de Actividad Curricular de Libre Elección (ACLE), para progresar de ahí en adelante como acción destinada a un ingreso más sólido en el currículo escolar.

Así, las últimas dos décadas constituyen un estadio de consolidación, como también el periodo en el que cada vez más docentes deciden especializarse para adoptar de



manera sistemática su enseñanza. Junto con la “profesionalización” de los docentes de teatro, las universidades crearon programas de educación continua dirigidos a mediar en ese proceso de especialización. Entre el 2006 —año que marca el inicio del Programa de Especialización en Teatro y Educación en la Universidad de Chile— y el 2021 creció no solo el interés entre nuestros/as propios/as egresados/as, sino que además se diversificó el ámbito de influencia del teatro en un amplio espectro social. Por ejemplo, en esta ventana temporal nacieron talleres de teatro para la tercera edad, programas destinados a fines terapéuticos y muchos otros inscritos en una dimensión más comunitaria o popular. Paralelamente, aumentó de manera significativa la demanda de actividades curriculares que ponen un énfasis en la educación artística, siendo el teatro una de las disciplinas más requeridas y de mayor predilección entre los estudiantes.

Una variable sustantiva en este proceso de legitimación del teatro en la educación es el referido al desarrollo de políticas de especialización, muchas de ellas impulsadas por los gobiernos democráticos y alentadas por el Consejo de la Cultura. Esta sería la razón de una etapa de reconocimiento y validación en el propio campo teatral. Si antes el teatro tenía una función ancilar, casi de orden anecdótico en la educación formal, hoy en día es reconocida como una orientación llamada a conformar un espacio autónomo, similar al de las otras artes —la música y las artes visuales—, en la medida en que sus agentes contribuyen a formar un área especializada y autosustentable en términos conceptuales y metodológicos.

Sin embargo, y como hemos argumentado, la consolidación de este marco disciplinar debe ir de la mano del desarrollo de bases epistémicas específicas, de modo que a los modelos ya reconocidos en una práctica de décadas se sume el valor de cientificidad propio de la jerarquización de una disciplina reconocida como práctica, pero aún no “certificada” a nivel de conocimiento plenamente autónomo.

Luego de presentar la metodología utilizada en esta investigación, se expondrán algunas referencias que pueden servir de base para la discusión que aquí se plantea.

Metodología

El proyecto de investigación en el que se enmarca este artículo buscaba levantar información sobre referentes teóricos y metodologías didácticas utilizadas por profesionales del teatro y la educación en Chile entre el 2010 y el 2020. Se realizó una entrevista semiestructurada a diez académicos/as y profesionales del ámbito. Las entrevistas fueron realizadas vía Zoom, posteriormente transcritas y analizadas temáticamente. También se aplicó una encuesta anónima administrada mediante un formulario en línea. Se invitó a responder





esta encuesta a personas que hubieran realizado programas universitarios en teatro y educación en Chile entre el 2010 y el 2020, utilizando para la convocatoria bases de datos de universidades que contaban con programas de diplomados/cursos de educación continua o menciones de pregrado en este ámbito en el periodo de interés. La encuesta, que no pretendía ser representativa, obtuvo 82 respuestas válidas que fueron analizadas temáticamente (véase Villanueva *et al.*, 2022 para más información sobre sus resultados). Tanto las entrevistas como la encuesta recababan información sobre referentes teóricos y aspectos metodológicos y didácticos en torno al teatro y la educación.

Resultados

En este artículo nos enfocaremos principalmente en los resultados de las entrevistas aplicadas, si bien también nos referiremos ocasionalmente a los hallazgos de las encuestas.

En una entrevista realizada por el equipo a cargo del proyecto de investigación, Ana Sedano, investigadora y docente en la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile, recuerda que en su tesis doctoral, surgida dentro del teatro aplicado, aparecen dos opciones de trabajo bien definidas: por un lado, una alternativa que integra herramientas teatrales para la educación desde los artistas, investigadores y pedagogos teatrales; y una segunda opción referida a los profesores —especialmente los de lenguaje— como responsables de hacer o implementar este conocimiento en sus respectivas asignaturas. La propuesta de Sedano (2021) tiene que ver con introducir en la jornada inicial de todos los docentes algo de la formación actoral. Luego, en un intento por reproducir la perspectiva teórica afín a sus investigaciones, se refiere a la idea del profesor como comunicador (comunicador eficaz), y la concepción de los estudiantes como espectadores activos, “protagonistas de su propio aprendizaje”: “Mi propuesta tiene que ver con entregar ciertos elementos de la formación actoral en la formación inicial de todos los docentes, especialmente en aquellos que no tienen una cercanía con el teatro”.

Otro antecedente significativo que nombra Sedano es el de las neurociencias (“lo que sucede en el aula es un encuentro entre seres humanos”). Cabría destacar en este punto la relevancia del paso desde lo cognitivo hacia lo sensorial, considerando la importancia de las emociones. Es decir, tener presente lo que define al actor en cuanto percepción de sí mismo y del otro.

Las influencias señaladas por Sedano (2021) provienen de distintas tradiciones teóricas, como por ejemplo los programas de teatro aplicado realizados en Inglaterra (Peter Slade, Dorothy Heathcote, Henry Caldwell Cook, entre otros), destacando, en el ámbito español, los aportes de Tomás Motos, Francisco Tejedo, Antoni Navarro, Domingo Ferrandis, Carmen Aymerich y Juan Cervera. En Chile se destaca el trabajo de Verónica García-Huidobro, influenciada también por Tomás Motos (la pedagogía teatral como metodología).

Otra influencia significativa es la del teatro del oprimido de Augusto Boal, convertido en referente inevitable para casi todos/as las personas involucradas en los ámbitos de la pedagogía teatral/teatro aplicado en la educación formal chilena. También son relevados en su opinión —además de desarrollos como el aprendizaje

en la virtualidad y el aprendizaje situado— las experiencias pedagógicas de Ruth Baltra, la Red de Pedagogos Teatrales y las bibliotecas de Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

La tabla 1 detalla el tipo de referencias nombradas por las personas encuestadas y su orden en términos de conocimiento.

Tabla 1. Referentes declarados por pedagogos teatrales encuestados ($n = 82$)

Referente	N.º de encuestados
Verónica García-Huidobro	65
Augusto Boal	32
Luna del Canto	19
Paulo Freire	12
Tomás Motos	8
Humberto Maturana	4
Carlos Genovese	3
Lola Poveda	3
Jorge Eines	3
Jorge Díaz	2
Viola Spolin	2
Constantin Stanislavski	2
Jacques Lecoq	2

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 1, Verónica García-Huidobro se instala como la referencia más nombrada por las personas encuestadas, seguida por Augusto Boal. Es interesante notar que, a diferencia del caso de Ana Sedano, los referentes británicos no parecen estar influenciando actualmente a las y los pedagogos teatrales encuestadas/os. Esto se debe a que esta bibliografía ha tenido escasa presencia en el escenario educativo-teatral chileno, pues fue integrada recién en la segunda mitad de la década del 2010 en algunos programas de educación continua sobre el área. Más aún, esta bibliografía no ha sido difundida en español, por lo que el acceso a ella está determinado por el conocimiento de las lenguas en que fueron publicadas las obras.

Una de las pocas referencias inglesas que está traducida al español es *Expresión dramática infantil*, de Peter Slade (1973). Este volumen es identificado como un referente importante por Pablo Jerez, actor y gestor de teatro espontáneo entrevistado para esta investigación, quien también reconoce en el psicodrama un elemento crucial de su marco conceptual. Para Jerez (entrevista personal, 2021) son relevantes los aportes de una metodología didáctica, participativa y constructivista. En su concepción, el proceso cognitivo de las y los estudiantes debe ser el resultado de una experiencia vivencial, perceptual, emotiva y creadora. De acuerdo con su punto de vista, el teatro debe estar en relación con el aprendizaje socio-afectivo, reconociendo el valor metodológico del juego dramático en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes. Finalmente, en su propuesta pedagógica concurren categorías como territorio, habitabilidad, arquitectura y urbanismo comunitario.



En la Universidad de Valparaíso (UV), donde trabaja la investigadora y académica Marcela Inzunza, prevalece una perspectiva interdisciplinaria en la que la noción de *identidad pedagógica* y la reflexividad actúan como base de la acción. En ese contexto, desarrollos como la expresión dramática y el teatro espontáneo cobran una especial relevancia, adoptando perspectivas teóricas que van de los estudios pedagógicos a la teoría de las emociones propuesta por Humberto Maturana (el lenguaje, las emociones). Desde luego, y como es el caso de la mayoría de los centros asociados a la pedagogía teatral en Chile, las referencias a García-Huidobro (1996, 2018) y Tomás Motos (2006, 2013, 2016) son recurrentes.

Dentro de la carrera de Actuación en la UV se destaca una mención en didáctica y actualmente se estudia la posibilidad de crear una formación de postítulo, teniendo siempre como objetivo el llegar a contextos comunitarios donde se puedan aplicar los conocimientos adquiridos. Así, la propuesta de la UV busca llegar a la educación formal, pero también a sindicatos, cárceles y otros lugares donde el teatro pueda propiciar experiencias de aprendizaje. Esto mismo, en opinión de Inzunza (comunicación personal, 2021), corrobora la necesidad de potenciar la mención actualmente vigente en el plan de estudio.

Una perspectiva relativamente cercana a la anterior es la que documenta Iria Retuerto, investigadora que en el 2021 se desempeñaba como académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Para Retuerto (entrevista personal, 2021) el teatro propende, de manera más acentuada, a un desempeño en el ámbito de la educación no formal. De hecho, ella misma declara no tener experiencia en pedagogía teatral aplicada en escuelas. Su metodología es el denominado teatro reparatorio, cuyo propósito está en relación con la activación de procesos reparatorios, como por ejemplo en proyectos asociados al Servicio Nacional de Menores (Sename), en los que los/las destinatarios/as de este trabajo son jóvenes víctimas de explotación sexual comercial.

Esta metodología se fue desarrollando en la práctica. El sentido de lo reparatorio, según Retuerto, tiene relación con la lógica de los derechos humanos, algo que aunque suena a “psicológico”, es estrictamente “pedagógico” en la orientación que la UAHC ha impuesto como sello de identificación. En tal sentido, un detalle a tener en consideración es que esta metodología tiene como base operativa el

contacto con el cuerpo, la relación de las identidades de las personas con la propia corporalidad.

Otro aspecto significativo es la idea de dignificación que pretende invertir la condición de una pobreza desprovista de experiencias estéticas, propiciando en los/las jóvenes una vivencia de asombro y una experiencia estética que finalice con una obra de teatro. Hablamos, entonces, de un teatro aplicado que tiene como horizonte la marginalidad social y económica. Por lo mismo, Retuerto destaca el desarrollo, dentro de su metodología, de experiencias liminales, enfocadas muchas de ellas desde la geografía, la sociología y la antropología; también otras basadas en la técnica “Impro” y en experiencias de observación.

En esa dimensión “reparatoria”, Retuerto hace referencia a las estrategias usadas por García-Huidobro (1996, 2018) y su modelo de pedagogía teatral a partir de experiencias con jóvenes en contextos muy vulnerables. De paso, critica al sistema escolar por no abordar de manera más afirmativa la educación que reciben los niños y niñas pobres, sumando una invectiva al desarrollo de la pedagogía crítica, puntualmente a la forma como se aplica en algunos contextos específicos, donde según su criterio la perspectiva de intervención es más bien asistencialista.

La concepción de un teatro reparatorio concede una relevancia sustantiva a la actividad teatral en cuanto práctica, el hacer teatro en los distintos ámbitos donde se desempeñan los y las profesionales de la UAHC, cuyo plan de estudio del 2017 incorpora seis asignaturas vinculadas a teatro y educación (entre ellas, Teatro Comunitario, y Teatro y Escuela). Desde esa fecha, el énfasis está en aspectos sociales y políticos del teatro más que en los juegos dramáticos. La idea es generar reflexiones que permitan mirar el espacio escolar, sin descuidar aquellos desarrollos informales que operan en otros territorios. En esa línea, la UAHC promueve un diplomado en intervención social a través del teatro.

A juicio de Retuerto, en Chile la pedagogía teatral es muy complaciente, pues según su criterio los y las agentes comprometidos no se preguntan sobre si están o no realizando una intervención eficiente. Al respecto, sitúa una escena de campo en disputa donde se transan las distintas posiciones de las universidades. Si bien la tradición de la UAHC estuvo basada, a nivel curricular, en García-Huidobro, hoy en día la referencia es el teatro aplicado, con énfasis en el teatro comunitario (teatro del oprimido

de Boal). Este acento está basado en el reconocimiento de identidades más que en la mirada redistributiva de las clases sociales y de las diferencias materiales, es decir, de acuerdo a un marco como el de la pedagogía crítica, tal como se concebía originalmente.⁵

Discusión: la metodología como marco conceptual

Podemos atender a un viejo principio metodológico para propiciar un posible marco conceptual que dé sustento al teatro como práctica pedagógica. Ya sea en investigación o en enseñanza propiamente tal, la metodología resuelve problemas prácticos: cómo proceder, qué caminos seguir y con qué tipo de instrumentos. Pero a veces ese intento procedimental desconoce la necesidad de fundamentar las prácticas en principios orientadores, es decir, en teorías. Y las teorías, como se sabe, tienen un antecedente en preguntas que definen una base epistemológica determinada.

En algunos dominios llamados a consolidarse en términos de ciencias, existe una delimitación que puede funcionar muy bien en nuestro caso. Pensemos que el teatro tiene argumentos de sobra para constituirse en un campo científico; la educación, por su parte, ya tiene un espacio consolidado en el horizonte de las ciencias sociales. El problema entonces es cómo el teatro ingresa en el espacio educativo para constituirse en un saber autónomo y de qué manera, al hacerlo, logra consolidar un lugar en disciplinas ya legitimadas.

Tanto la pedagogía teatral como el teatro aplicado funcionan como medio para proveer experiencias en contextos determinados. Ambas orientaciones existen, pero en Chile aún no logran definir si se tratan de disciplinas específicas, con un método unificado y un objeto concreto, o si más bien cabe pensar en ellas como un simple campo de investigaciones, es decir, un repertorio de temas no unificados del todo. Si el teatro y la educación constituyen un “campo”, las distintas investigaciones realizadas desde esa convergencia se justifican por el mero hecho de existir, y entonces la definición disciplinaria ha de ser inducida

por la extrapolación de una serie de tendencias constantes en el campo de esas investigaciones, y, por ellas, de un modelo unificado. Si, en cambio, teatro y educación es una disciplina, los y las investigadores/as deben proponer por deducción un modelo que sirva de parámetro para incluir o excluir del campo pedagogía teatral/teatro aplicado las distintas investigaciones.

Desde nuestra perspectiva, una investigación y un desarrollo en el ámbito de la educación teatral/dramática solo tiene sentido si la estructura del campo pedagogía teatral/ teatro aplicado se toma como una entidad imprecisa que el método se propone aclarar, provocando continuamente sus contradicciones. No tendría mucho sentido suponer que la estructura, establecida por deducción, es “verdadera”, “objetiva” y “definitiva”. Por lo tanto, el ejercicio de las metodologías, variando sus distintas posiciones o énfasis, definirá el criterio de falibilidad del conocimiento construido por el teatro en la educación.

Como es común decir en el ámbito de la epistemología (Mancuso, 2008), las acciones que se definen como científicas están determinadas por un paradigma o “matriz disciplinaria”. O sea, un estado de la realización científica que es aceptado por una fracción importante de investigadores/as y que tiende a imponerse a todos/as los/las demás. La definición de los problemas y la metodología de investigación utilizada —tal como ocurre en la mayoría de las prácticas asociadas a nuestro campo de investigación— proviene de una tradición profesional de teorías, métodos y competencias que se adquieren a lo largo de una formación prolongada.

Siguiendo este principio retórico, podemos decir que el paradigma, equivalente al lenguaje organizado en torno a las prácticas de educación teatral/dramática, determina los problemas que pueden ser planteados (así como aquellos que quedan excluidos), lo que se puede pensar y lo irrepresentable en términos teóricos. El paradigma es un punto de partida y también un programa de investigaciones por realizarse, la definición de una acción futura. Por eso el teatro y la educación podrían conducir sus esfuerzos metodológicos —ampliamente difundidos, a nivel nacional, en manuales y cuadernos de mediación pedagógica— hacia una concepción teórica capaz de sostener los planteamientos que aún están en tránsito de ser reconocidos, en un sentido plenamente autónomo en términos de científicidad,

5 Sabido es que el siglo XXI ha traído consigo la emergencia de pedagogías críticas-feministas, críticas-poscolonialistas y poscríticas, que cuestionan la categoría de *clase* como categoría central de dominación, adoptando perspectivas interseccionales y centradas en el vínculo individuo-colectivo, desde dónde basar la crítica en el marco educativo.

como formación disciplinar dentro de un campo como el de los estudios teatrales o escénicos.

Conclusión

El teatro y la educación conforman un espacio complejo de intermediación de epistemes, perspectivas teóricas y marcos metodológicos. La última década de este siglo reafirma el crecimiento sostenido de discursos y prácticas, siendo hoy una escena mucho más diversa y compleja que la conocida en el periodo 1990-2010. Se han multiplicado las orientaciones y ha crecido la oferta de diplomados y programas de especialización; al mismo tiempo, comienza a ser visible el ingreso de nuevos/as agentes en la investigación, lo que permite ver un espacio más diverso en un contexto donde prevalecía cierta hegemonía discursiva —la del modelo de pedagogía teatral difundido por García-Huidobro y Compañía La Balanza (1996, 2018)—, sobre todo en el contexto escolar formal, donde por mucho tiempo abundaban los manuales y cuadernillos de mediación pedagógica.

La producción de libros (Ponce de la Fuente y Olivares Rojas, 2017; Sánchez, 2017; Villanueva y Ponce de la Fuente, 2019) y artículos publicados en revistas especializadas (Sedano-Solís, 2020; Villanueva y Ponce de la Fuente, 2020; Villanueva *et al.*, 2022), sumado al creciente desarrollo de coloquios y jornadas de investigación, confirman el fortalecimiento de un dominio cada vez más consistente en términos científicos. Un ejemplo concreto de este tipo de acciones es la realización del Coloquio Internacional Cuerpo, Arte y Educación: Experiencia en el Aula⁶ (2 y 3 de diciembre de 2021, Universidad de Chile, Facultad de Artes), que permitió conocer diversas miradas desde marcos conceptuales y variados enfoques.

En términos sociales y también políticos, el campo cultural vive una explosión similar a la del espacio educativo, donde crecen de manera significativa las experiencias de mediación pedagógica con perspectiva teatral. Tanto la implementación de políticas culturales —las que han incidido en una ampliación de los márgenes de operación del teatro en diversos contextos— como la sostenida validación del teatro en cuanto herramienta pedagógica en el sistema escolar contribuyen a reafirmar la legitimidad de una

formación disciplinar como epistemología autónoma en el marco de producción de los estudios teatrales o escénicos.

El siguiente paso, estimamos, debería corresponder a su acreditación en el espacio académico, el que también se relaciona con factores socioculturales, como es el caso de las audiencias juveniles, que al hacer crecer el denominado consumo cultural reafirman la validez del ingreso del contenido Teatro en términos curriculares. El fenómeno inflacionario de las industrias creativas, sumado a los antecedentes académicos ya descritos —ampliación de la oferta de especialización, crecimiento de las investigaciones en el área— favorecen la aceptación que precede al reconocimiento en términos disciplinarios. De aquí, entonces, nuestra insistencia en decir que ahora corresponde consolidar en términos teóricos lo que ya está legitimado como metodología, y junto con ello someter a un ejercicio metareflexivo todo el trayecto que involucra a agentes, prácticas, audiencias o comunidades, además de resultados, de manera de hacer visible el carácter científico, la validez heurística de las diversas propuestas en desarrollo.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Brunner, J. J. (1993). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Universitaria.
- Cavieres-Fernández, E. y Apple, M. W. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cuadernos Cedes*, 36(100), 265-280.
- Cieplan (1982). *El modelo económico chileno: trayectoria de una crítica*. Aconcagua.
- Cox, C. (1998). La reforma de la educación chilena en los años 90. *Revista Chilena de Humanidades*, 18, 13-47.
- Cox, L. (2006). El constructivismo en la reforma de la educación en Chile. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 13-24.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F. y Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Editorial Los Andes.

6 Algunas de las ponencias presentadas en este coloquio han sido publicadas en el número 7 de la *Revista Teatro*, <https://revistateatro.uchile.cl/index.php/TR/issue/view/5878>.

- García-Huidobro, V. y Compañía La Balanza (2018). *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Ediciones Universidad Católica.
- Inzunza, M. (2021, 9 septiembre). Entrevista por Zoom.
- Jerez, P. (2021, 10 de septiembre). Entrevista por Zoom.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Mancuso, H. (2008). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: lineamientos teóricos y prácticos de la semioepistemología*. Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Motos, T. (2006). Habilidades y evaluación de la creatividad dramática. *Itinerarios. Revista de Educação*, 2(2), 53-69.
- Motos, T., Stronks, D., Navarro, A. y Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2016). *Teatro aplicado*. Octaedro.
- Moulián, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. Arcis Universidad, LOM Ediciones.
- Ponce de la Fuente, H. y Olivares Rojas, P. (Eds.). (2017). *Teatro y educación: por una pedagogía crítica de la escena*. Universidad de Chile/Núcleo de Investigación en Teatro y Educación.
- Retuerto, I. (2021, 13 de septiembre). Entrevista vía Zoom.
- Retuerto, I. (2022). Teatro reparatorio: la incidencia pedagógica de una experiencia estética. *Teatro*, 7, 113-119.
- Sánchez, C. (2017). *Drama para el aprendizaje: pedagogía teatral en acción*. Universidad Finis Terrae.
- Sedano, A. (2020). Aproximación al estudio del teatro aplicado. *Apuntes de Teatro*, 145, 7-16.
- Sedano, A. (2021, 12 de septiembre). Entrevista vía Zoom.
- Slade, P. (1973). *Expresión dramática infantil*.
- Valdés, J. G. (2020). *Los economistas de Pinochet: la Escuela de Chicago en Chile*. Fondo de Cultura Económica.
- Vergara, P. (1985). *Auge y caída del neoliberalismo en Chile*. Flacso.
- Villanueva, C. y Ponce de la Fuente, H. (2020). Teatro y educación en la Universidad de Chile. *Apuntes de Teatro*, 145, 38-47.
- Villanueva, C., Ponce, H. y Faúndez, T. (2022). El aula como escenario: una lectura sobre el ámbito teatro y educación en Chile (2010-2020). *Acotaciones. Investigación y Creación Teatral*, 2(48), 105-127.

Fecha de recepción: 5 de noviembre de 2022

Fecha de aprobación: 29 de noviembre de 2022

Para citar este artículo

Villanueva Vargas, M. C., Faúndez Carreño, T. y Ponce de la Fuente, H. (2023). Teatro y educación en Chile. El aula como escenario. *(pensamiento), (palabra). Y obra*, (30), 164-176. <https://doi.org/10.17227/ppo.num30-19006>