



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE TEATRO

EL ROL DE LA ACADEMIA EN LA INCLUSIÓN DEL TEATRO EN LAS ESCUELAS

Alumna: Vergara Méndez, Luz María Paz

Profesora Guía: Retuerto Mendaña, Iria

Tesis Para Optar Al Grado de Licenciatura en Educación

Tesis Para Optar Al Título de Pedagogía Teatral

SANTIAGO, 2018

Agradecimientos

Se ha cerrado un largo proceso, donde me encaminé en los conocimientos teatrales, para la aplicación de sus herramientas, quisiera agradecer a mis amigos más cercanos, a mi familia, por la contención y el apoyo en todo momento, con especial cariño a mi amado Matías, compañero fiel de constantes aventuras y en especial aprecio a mi Madre Luz María, escritora y académica que me sostuvo para que pudiera terminar esta etapa, tan larga y exhaustiva de lo que significan los estudios. Además, a mi profesora guía Iria y todos los profesores que contribuyeron en este proceso y que son parte fundamental de lo que significa ser pedagogo hoy en día.

Tabla de Contenido

Capítulo I	5
1. Introducción	5
2. Pregunta de Investigación	9
3. Objetivo General	10
3.1 Objetivos Específicos	10
4. Justificación.....	10
Capítulo II	12
2. Marco Teórico	12
2.1 Pedagogía Teatral	12
2.2 Teatro Aplicado	18
2.3 Educación en Chile	23
Capítulo III	36
3. Marco Metodológico	36
Capítulo IV	38
4. Análisis de Resultados	38
4.1 Pregunta 1: Modalidad de la intervención.	46
4.2 Pregunta 2: ¿Cuál son los objetivos de las intervenciones?.....	49
4.3 Pregunta 3: ¿Qué soporte institucional aportan al trabajo teatral?.....	52

4.4 Pregunta 4: ¿Cuáles son las dificultades que se presentan?	55
4.5 Pregunta 5: ¿Cuáles son los logros que se presentan?	57
4.6 Pregunta 6: ¿Qué elementos en común destacan los autores?	59
Conclusiones.....	62
Bibliografía.....	65

CAPITULO I

Introducción

Desde el 2006, los chilenos fuimos conscientes de un síntoma, un síntoma que venía desde hace tiempo evidenciando el padecimiento en la educación en Chile. Ese año, fuimos testigos del surgimiento de una nueva reacción ciudadana la “revolución pingüina”, donde el estudiantado fue revelando las distintas carencias y diferentes necesidades que presentaba la educación pública en nuestro país. Los estudiantes secundarios empiezan a demandar al Estado que enfrente los problemas de la educación pública, poniendo en la palestra nacional las diferentes carencias educativas; diagnosticando problemas en infraestructura, calidad, gratuidad, institucionalidad; entre otras.

Esto ha generado y obligado a las autoridades a que tomaran cartas en el asunto, por lo que en los diversos gobiernos que hemos tenido desde entonces, el tema “educación” ha sido fundamental y de mucha relevancia. Esto ha generado que afloraran nuevas ideas y reformas que prometen la mejora de esta.

Los últimos proyectos y más comentados ya al año 2018, son “El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903” (Educación, s/a), donde se plantea reformar la carrera docente, estableciendo desde un comienzo un plan de seguimiento en todas las etapas del profesor (desde su formación, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones) además de establecer etapas de seguimiento y apoyo a la práctica, como son el plan de acompañamiento a sus primeros años de ejercicio como en la formación continua, además de desarrollar una escala de sueldos a optar, según el desempeño y perfeccionamiento del docente.

Otro proyecto, es la “ley n° 20.845 de “Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado” (Educación, Ley de Inclusión Escolar, s.f.) que nos plantea eliminar la brecha económica y de accesibilidad a la educación por los diferentes quintiles de la población. Esta ley disminuye la arbitrariedad en la selección, eliminando el lucro y responsabilizando al Estado el financiamiento de las mensualidades como las inversiones de los recursos públicos en la calidad educativa, creando una nueva institucionalidad llamada “Agencia de Calidad de la Educación” que, según la “ley n.º 20529 ordena el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar que se encuentra conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación” (Educación, Agencia de Educación, s.f.), teniendo como objetivos orientar y evaluar al sistema educativo, para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan mayores oportunidades de acceder a establecimientos que otorguen una mejor calidad educativa.

Además, la *Nueva Institucionalidad de la Educación*, integrada por El Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública, los Servicios Locales de Educación Pública (reemplazan las Municipalidades) y los establecimientos educacionales, prometen la des - municipalización, permitiendo que se disocie la responsabilidad municipal de estos establecimientos logrando que se instale una total gratuidad en la educación pública y de calidad a manos del Estado.

Estos proyectos buscan mejorar y cumplir las demandas hechas por los estudiantes y la ciudadanía. Es relevante también, el cómo eduquemos y que se presenten políticas que cuestionen la manera de enseñar. Es aquí donde el arte busca cubrir y otorgar esa necesidad o vacío que manifiesta la educación tradicional, dando hincapié en las capacidades diferentes y responsabilizándose en esos “otros” tipos de inteligencias de niños y jóvenes.

Es de conocimiento público, gracias al psicólogo Howard Gardner que el sujeto presente diferentes tipos de inteligencia, donde pueda desarrollar todas las potencialidades que posee: habilidades científicas, lingüísticas, matemáticas, kinestésicas, espaciales y artísticas por solo nombrar algunas de ellas.

“Considerar las inteligencias múltiples como medio facilitador en el desarrollo integral del niño implica estar conscientes y dispuestos a manejarlo como una herramienta práctica para favorecer los estilos de aprendizaje, sensibilizando al niño y practicarlo como una actividad seria del ser humano.” (Santillán, 2012, pág. 2)

El arte en general es una herramienta que nos ayuda a expresar y “sacar hacia afuera”, toda la riqueza emocional que tenemos como personas, nos permite sanar y volver a regenerarnos una y otra vez como individuos, expresar nuestros problemas o nuestro lado oscuro que la sociedad no quiere ver ni hacerse cargo. Es por ésta y varias razones más, que el arte al ser trabajado como una herramienta pedagógica nos otorgue múltiples beneficios. Los sujetos a través de este pueden desarrollar todo su ser, entregarse por completo, ya que no responde a normas ni lecciones, sino que más bien es una invitación a jugar, cosa que todos sabemos hacer, por naturaleza.

Paradójicamente, aspectos que muchas veces el propio sistema educativo intenta boicotear, como por ejemplo la *despreocupación del error*, haciendo relevante el *error* e intentar corregirlo a través de normas, notas o comportamientos morales “adecuados”.

Es así como vamos escindiendo al niño o niña, convirtiéndolo en un sujeto construido desde el diseño normado por el bien social y a medida que crece, más se aleja de su autonomía como sujeto.

Por eso es importante el rol que cumple el arte en su afán de enseñar, ya que permite ser una herramienta canalizadora que ayuda a perpetuar diferentes aspectos propios de ese ser humano.

Por esto, el teatro de aula ayuda a esos infantes a comprender desde otra mirada las relaciones que ellos establecen desde pequeños, cuáles son sus desafíos, como ven su mundo más cercano, la familia, la escuela, los amigos y situarlos en un contexto que abre la imaginación y la creatividad para que ellos se entretengan y puedan potenciar diferentes habilidades blandas, además de poner en práctica, diferentes conocimientos adquiridos tanto en la escuela como en su hogar. Es importante recalcar que el teatro es una herramienta social y comunitaria, ya que se práctica en grupo y nace desde las necesidades de ese grupo.

Es por lo que Fundación Teatro a Mil, SIDARTE y diversos representantes (actores, pedagogos, diputados), firmaron en el año 2015, un acuerdo para legislar, que se encarga de promover la pedagogía teatral más allá de los fines de resultados. A ellos les interesa que esta pedagogía se inserte en el currículo oficial para que pueda aportar de una manera efectiva, los diferentes conocimientos hacia los estudiantes que se pueden entregar en el aula.

“entiende el teatro como un gran recurso de integración y aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa, que orgullosamente hace su aporte desde el campo creativo al campo educacional” (Fundación Teatro a Mil, 10 de septiembre 2015)

Por todo esto, existen razones suficientes para otorgarle al teatro un espacio que no sólo sea de carácter recreativo, sino, además, promoverlo como una herramienta pedagógica igual de válida, como cualquier otra asignatura en las escuelas. Actualmente el Teatro en las Escuelas se

encuentra inserto en el Currículo obligatorio, según el Plan Diferenciado, que se desarrolla en la Especialidad Artística de los años 3° y 4° medio, donde encontramos un programa que:

“ha sido diseñado para trabajar la Expresión Dramática y el Teatro en aquellos establecimientos que elijan esta área como parte de los cursos de Formación Diferenciada. El docente deberá adaptar esta propuesta según las condiciones específicas de cada realidad educacional, teniendo presente los intereses del alumnado y las necesidades propias de cada establecimiento”. (Educación, Curriculum Nacional, s/f, pág. 15)

Además de desarrollarse en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y como taller en las actividades extra programáticas de los colegios. Es así, que, al promover la inserción total del teatro en las escuelas, implica que se ejecuten una cantidad de programas para todos los cursos, pues según las agrupaciones mencionadas anteriormente buscan que el teatro se inserte como asignatura del currículo de enseñanza básica y media, permitiendo que las distintas universidades del país formen a profesores idóneos en el tema para poder llevar a cabo tal misión educativa.

Entonces, referido a lo anterior, es necesario presentar un estudio que analice y reflexione como abordar esta inserción del teatro en las escuelas, comparando otras experiencias, tanto nacionales como internacionales, lo que permitirá abrir el panorama de la educación teatral hacia diferentes realidades, que nos ayuden a encontrar el mecanismo adecuado para su mejor integración en el currículo.

1. Pregunta de Investigación

¿Cómo se está abordando en la literatura académica nacional e internacional el tema de la inclusión del teatro en la escuela?

2. Objetivo General:

- Sistematizar las distintas visiones teóricas sobre la relevancia del teatro, aplicado en las escuelas.

2.1 Objetivos Específicos:

- Identificar los nudos que destacan los autores que escriben sobre teatro y escuela.
- Analizar las reflexiones sugeridas por los autores respecto a la aplicación del teatro en la escuela.
- Analizar los resultados a los ojos de la realidad escolar y políticas educativas en Chile
- Reflexionar sobre la relevancia de la pedagogía teatral en la escuela.

3. Justificación

El presente estudio de investigación teórica se enmarca en el posicionamiento de la enseñanza teatral como foco potenciador del aprendizaje no-tradicional. Busca presentar las distintas posiciones de los autores que son parte de la academia para así, consolidar la herramienta pedagógica y analizarla en los diferentes modelos educativos.

La información que acompaña la discusión política de la inserción del teatro en las escuelas en Chile aún es muy general, por esto, necesita de estudios que diagnostiquen, analicen, reflexionen y sistematicen las distintas experiencias educativas teatrales y sobre su aplicabilidad en estas instituciones, tanto en otros países como en Chile.

En el mundo docente chileno, ya ni se cuestiona los modos de enseñar o si es más efectivo un modelo que otro a la hora de aprender. Los roles de educador-educando son la mayoría de las veces exigidos por un sistema jerárquico y rígido, que busca el adoctrinamiento y las normas por sobre el aprendizaje y los 45 estudiantes en aula muchas veces deterioran las diferentes

motivaciones del profesorado; reduciendo así los objetivos de aprendizaje y acrecentando el problema de “lo que se enseña y lo que se pretende enseñar”. Además de la constante búsqueda y creaciones de pruebas estandarizadas que el único fin es lograr comparar los diferentes resultados del rendimiento escolar.

Debido a este desalentador panorama es que el presente estudio busca sistematizar elementos más contundentes de lo que se ha hecho en materia educativa teatral nacional e internacional, logrando centrar la discusión sobre el tema y otorgar al sistema educativo chileno una alternativa que logre efectivamente una mayor integración del aprendizaje por medio de distintas herramientas que pertenecen a la pedagogía teatral y al teatro aplicado en su conjunto. Debido a esto, se estudiarán diferentes autores y pedagogos que han escrito sobre la teoría teatral, la educación y un estudio de casos que se realizó en distintas escuelas a nivel internacional.

Este estudio y sistematización teórica, permitirá un mayor acercamiento de estos conocimientos a educadores de todos los ámbitos, para así, entregarles un manual que les permita entender y acercarse a esta metodología, pero por sobre todo, a educadores del ámbito teatral para que amplíen el panorama, se sitúen en un nivel internacional y estudien cuál o cuáles serán las herramientas a aplicar para la inserción del teatro en el currículo o si más bien es un “sueño político” poco aterrizado a la realidad tanto internacional como chilena.

CAPITULO II

Marco Teórico

Pedagogía Teatral

Cuando hablamos sobre Pedagogía Teatral, lo primero que se nos viene a la mente, es la frase “Enseñanza del Arte Teatral”; pero ¿qué significa esa frase? Alude al quehacer propio e integrado del Artista-Pedagogo, cómo él es capaz de transmitir ese conocimiento a diferentes grupos de personas. Enseñar teatro es un proceso delicado, donde las competencias y dinámicas de cada profesor se muestran en el desarrollo del taller extra programático, de las clases en el aula y en talleres de grupos de aficionados, que en su mayoría son diferentes a las clases tradicionales. Es así como “la enseñanza de este arte: comporta pues un carácter global, donde entran en juego las dimensiones intelectuales, emocionales, sociales y psíquicas. Es un trabajo que, en cierta forma, es consumido en el momento mismo en que se produce”. (Laferrière, 1999, pág. 58)

Por eso, la clave está en el tiempo presente y en la realización de la *experiencia dramática* en el *aquí y en el ahora*. Así el desarrollo de la actividad teatral se presenta con todos los participantes en un estado de plena *atención* y alerta, permitiéndoles una nueva dimensión de la percepción y de la experiencia del saber teatral.

Laferrière (1999), se cuestiona el proceso de enseñar, pues contempla las cualidades humanas y el objetivo al educar. Relaciona el arte y el arte teatral aplicado al ser humano, defendiendo así la herramienta pedagógica en pos de un aprendizaje integrado. Además, pone énfasis en el valor asociado de ser un buen artista-pedagogo, aludiendo a las siguientes metas: “• desarrollar su

creatividad, • mejorar su sentido crítico, • favorecer el desarrollo de una red de comunicación, • ser autónomo en su proceso creativo”. (Laferrière G. , 1999, pág. 61)

No tan solo eso, también hace hincapié en el rol social que juega el profesor en su enseñanza, aportando así valores, abriendo consciencia social, más, la capacidad de comprender el entorno global por medio de la pertenencia social.

En España, el aula en el profesorado implica una serie de restricciones creativas, ya que está sujeto a un currículo determinado que obliga al pedagogo a seguir las metodologías que va a ocupar para realizar la trasmisión necesaria que exige la Institucionalidad y el Ministerio de Educación hacia sus educandos, por lo cual es difícil de implementar el ramo de Teatro Escolar, ya que “un axioma básico de esta didáctica aplicada al ámbito escolar es entender el juego como el punto de partida para cualquier indagación pedagógica. El juego dramático se constituye, pues, como el recurso metodológico fundamental.” (Motos, 2009, pág. 19)

La posición de este autor es que el trabajo teatral en el aula debe estar centrado en el juego dramático como método de base para la entrega de los conocimientos pedagógicos. Desde éste, se establecerán ciertos objetivos fundamentales como es entregarle al individuo la comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea, lo que permite múltiples beneficios para los estudiantes que practican teatro en las aulas, los distintos lenguajes que se utilizan, permiten que la expresividad y el juego se desarrollen de manera lúdica, además de las distintas técnicas que se desarrollan (canto, danza, discursividad, etc.), aportan, para construir un mejor trabajo teatral. Además, el “aprender a actuar como un grupo, como un conjunto social y artístico, y experimentar cómo trabajar y vivir juntos es la gran aportación del modelo de teatro basado en el grupo”. (Motos, 2009, pág. 9)

Motos (2009), ayuda a dilucidar la cualidad del artista-pedagogo y la relevancia que tiene que termine sus estudios y pueda comprometerse con el *saber-hacer*, *el saber-ser* y los métodos de transferencia de conocimientos a través de la *didáctica teatral*. Además, analiza las cualidades y los aportes pedagógicos que tiene la experiencia dramática o dramatización, para y en post del alumnado, mencionando las distintas instituciones y su rol de mediación que cumplen para que este arte pueda desarrollarse de una manera integral, con la finalidad de traspasar y enseñar a través del juego dramático, entendiendo que el juego es la base que proporciona la posterior metodología del pedagogo y con aquella base, este puede encontrar diferentes didácticas para enseñar distintas materias.

Cañas (2009), defiende el juicio del niño, quién puede entregar su expresión con ímpetu en el marco del desarrollo del taller de teatro. Así, señala el autor, la expresión dramática les permite jugar y acceder a espacios que están limitados en el mundo real. Además, este autor invita a la apertura total del profesor guía, quién lleva la actividad, para que “los niños poseen un mundo interior rico y propio, generoso y abierto que sólo espera el empujón hacia la creatividad y la libre expresión (que bien puede dárselo su profesor, un animador adulto o/y su propio ambiente grupal)” (Cañas, 2009, pág. 25) Dado que, la práctica de la clase sea una “experiencia sea realmente motivadora, formativa y educadora y, al mismo tiempo, para que el resto te conozca y crea en ti”. (Cañas, 2009, pág. 29)

Así es como la autora chilena García Huidobro (1996), postula una metodología, por la cual propone actividades específicas que se adaptan a distintos contextos educacionales en Chile. En primera instancia, se da la inserción en la escuela, donde se presentan dos modalidades; la primera, como *herramienta pedagógica de apoyo* a otras cátedras insertas en el currículo de manera oficial y la segunda como curso o ramo de *expresión dramática* que permite la

participación activa del juego teatral en los escolares. La segunda instancia sería un taller de teatro *extra programático*, donde el arte teatral constituye en la realización del individuo, como también en la comunidad participativa del mismo, permitiendo el desarrollo de las habilidades y capacidades creativas, logrando así al finalizar, una muestra teatral. Además, este taller extra programático favorece a la dimensión terapéutica, ya que permite el desarrollo del juego en las distintas habilidades psico sensoriales que presentan distintas personas que puedan tener algún tipo de discapacidad, siendo así una herramienta efectiva en la integración.

Todo lo esencial para el desarrollo afectivo y creativo del hombre se instaure en sus primeros años, aquellos que no incluyen aún la conciencia de vida familiar ni la vivencia escolar. Estas funciones pueden regularse gracias al juego, ya que, en definitiva, este se constituye como una compensación artística a la frustración afectiva.

(Huidobro, 1996, pág. 19)

A partir de esos principios, la autora, nos propone una metodología específica, basada en los postulados de Peter Slade (1954), quién refiere las distintas etapas de desarrollo del juego en el hombre. Huidobro (1996) así, define distintas etapas metodológicas para enseñar y de qué manera, entregando un manual de Pedagogía Teatral para los diferentes actores culturales, pedagogos, actores profesionales y docentes, incrementando así su capacidad lúdica y sistematización de la didáctica de la enseñanza teatral.

Por otra parte, Vieites (2017), nos plantea la problemática de la pedagogía teatral como disciplina teórica, versus lo que ocurre cuando se lleva a la esfera educacional. La primera crítica apunta a que los pedagogos teatrales carecen de una disciplina teórica y por ende surgen variadas posturas que solo se desarrollan a partir de la práctica del teatro. Así, los posicionamientos de cada docente o profesor van decidiéndose desde la propia experiencia, no contando con un acervo teórico

sólido. Son estos tan escasos, que a menudo se producen modas o aparecen gurús que entregan recetas absolutas sin que se produzca mayor reflexión en torno a ellas.

El autor con este artículo nos señala varias problemáticas que se sitúan de un modo medular en la enseñanza del teatro, compara ciertas terminologías, como didáctica y pedagogía teatral, dramatización y expresión teatral. “Así se diferencian tres grandes ámbitos: el que persigue la formación integral del individuo, el que tiene una orientación profesional, y el que tiene una dimensión procedimental.” (Vieites, 2017, págs. 1526-1527) Indica pues, que la palabra “Educar” se sitúa en los siguientes posicionamientos del teatro: “En, por y para” reparando en aquella finalidad para que los educadores logren distinguir desde que sitio están enseñando.

Así mismo, “implica entender que la educación teatral es multiforme, diversa, plural, dispar, pero, al mismo tiempo, es educación asentada en dos modos básicos de expresión: la dramática y la teatral.”(Vieites, 2017, págs. 1539-1540), la primera presupone un desempeño de roles inspirados en la vida real y la segunda implica una convención, donde un grupo adquiere el rol de actores y otro grupo el de espectadores.

El discurso de Gómez (2014), se centra en la experiencia teatral y los elementos significantes que dejan los seres humanos que participan de ésta. Una y otra vez destaca la diferencia entre expresión dramática y dramatización, dándole hincapié a la importancia del error y sugiriendo que la finalidad de la experiencia dramática no es el resultado ni la obra final, sino el propio sujeto y grupo que lleva la acción. “En el teatro, como espacio lúdico, la función puede suspenderse, ya que lo importante es la persona en realidad; es así como se evidencia la actitud educativa incluso más que la técnica pedagógica” (Gómez, 2014, pág. 12) Aquí se presenta una discusión latente en el ámbito de estudio de esta investigación: la diferencia entre “dramatización y experiencia

dramática”. Los autores analizados manifiestan diferentes posicionamientos con relación a estos tópicos fundamentales.

García (2007), es la primera en referirse al fenómeno internacional que adquiere el taller de teatro en aulas que son originarias de España, ya que existe mucha inmigración de diferentes nacionalidades, por ende, establece la relación de la expresión dramática en el aula como una mayor integración de gestos y significados que pertenecen a cada nacionalidad en particular, por ejemplo, el saludo para los chinos no va a simbolizar lo mismo para ellos que para los pertenecientes a Turquía, que puede ser lo opuesto.

Es así como integra de mejor manera el fenómeno relacional que existe entre culturas y la expresión dramática permite ayudar a esa integración, favoreciendo el uso de distintos conocimientos y de expresiones comunicativas. Además, propone diferentes juegos teatrales para la mayor integración intercultural en las aulas, optando en componer diferentes recursos creativos para lograr su objetivo de integración. Es así, entonces que “el juego dramático ayuda a la adquisición y desarrollo del lenguaje” (García, 2007, pág. 15) y “para los docentes, esto garantiza que el juego dramático funcione como estrategia metodológica.” (García, 2007, pág. 3)

Los autores, indagan sobre la relevancia de la enseñanza de la experiencia teatral y el juego de la dramatización, si bien tienen diferentes posturas o difieren en algunos conceptos, el eje central que los mueve es la experiencia dramática, debido a que es la base del juego y las personas adquieren valor por sí mismas que por “representar un rol en específico”, creo que la Pedagogía Teatral permite entregar ese valor, el de atreverse, volver a ser niños y sacar los miedos para volver a confiar en el otro y validar el juego como un elemento de aprendizaje, sacarlo de la esfera estigmatizada de “recreación”, para llevarlo a la esfera de la sabiduría del arte y de la enseñanza de éste.

Teatro Aplicado

El uso del teatro en el ámbito de la educación formal y no formal es amplio y se desarrolla en distintos países. Pero la misma falta de teoría unificada señalaba Vieites (2017) se demuestra en que confluyen distintas nomenclaturas y tradiciones para acciones similares. Así como “pedagogía teatral” es un término propio de Chile y España, el término Teatro Aplicado “Applied Theatre” pertenece a la tradición de los países de habla inglesa.

“El teatro aplicado generalmente funciona en contextos donde el trabajo creado y presentado tiene una resonancia específica con sus participantes y sus públicos, y a menudo, en grados diversos, los involucra en aquello”. (Prentki & Preston, 2009, pág. 1)

El Teatro Aplicado, a diferencia de la Pedagogía Teatral, es consciente y tensiona entre sus prácticas el rol político y social del teatro. De una manera más intencional, trata de asumir los desafíos que ocurren dentro de comunidades, espacios públicos, instituciones sociales en que participe la comunidad; se centra en la transformación de estas comunidades, aportando desde la problemática que los reúne, para que, con el teatro puedan subsanar determinados aspectos.

“Este teatro, diferente, no se hace solo con la intención de comunicar un mensaje con un formato estéticamente bien elaborado, sino que su foco está dirigido a ayudar a individuos o colectivos (sociedades u organizaciones) con carencias en alguna dimensión personal o social, vivida como privación y concretada en insatisfacción, exclusión, marginación u opresión”. (Motos & Ferrandis, 2015, pág. 10)

El fin no es la expresión dramática, el juego, la dramatización o el teatro. El objetivo es cómo esta comunidad se hace cargo del quehacer teatral para el desarrollo transformador de los seres humanos que participan en la actividad, no hay un fin de “demostración” de ciertas técnicas, o de representar un determinado trabajo escénico al público, el fin es en sí mismo y para sí mismo. Las presentaciones generalmente son eventos de un proceso que retribuye a las mismas personas. Los roles tienen un carácter de “participante = observador”, en donde los participantes son sus mismos evaluadores, tampoco existe un público, por lo tanto, existiría un ejercicio liberador, donde confluye una acción política en específico para y en post de la comunidad que lo ejerce.

Es así que Motos y Ferrandis (2001) nos plantean que “La gama es enorme, desde el teatro en la educación, o el teatro para el desarrollo comunitario; desde el teatro para la promoción de la salud, la dramaterapia, o el psicodrama a la dinamización de un grupo de reclusos”. (Motos & Ferrandis, 2015, pág. 16) Abriendo el abanico de las infinitas posibilidades de aplicabilidad del Teatro Aplicado.

Esta área del Teatro es muy utilizada por compañías de los Estados Unidos, donde opera con mayor frecuencia en acontecimientos de crisis social, donde la influencia del “trabajo teatral aplicado se comisiona donde los artistas generan escenarios y crean oportunidades para que la comunidad responda a su dolor a través del trabajo teatral”.¹ (Taylor, 2003, pág. 4) Es a partir de los acontecimientos producidos el 11 de Septiembre del 2001, que Taylor (2003) expresa, por ejemplo, como el Teatro Aplicado va en socorro de tratamiento para personas que su entorno social fue afectado o arrebatado ese fatídico día, es así como “El teatro se convierte en un medio para la acción, para la reflexión, pero, lo más importante, para la transformación; un teatro donde

¹ “Applied theatre work is commissioned where artists generate scenarios and create opportunities for the community to respond to their pain through the theatre work”.

se pueden encontrar nuevos modos de ser, y donde se imaginan nuevas posibilidades para la humanidad”.² (Taylor, 2003, pág. 17)

El artículo, nos plantea diversos casos provenientes de comunidades que manifiestan diferentes problemáticas. Una es, el caso del Distrito Federal, ubicado en New York City y el 11 de septiembre del año 2001, en una escuela cercana. Otra en una comunidad donde las drogas, los abusos y la violencia no dejan vivir a las generaciones siguientes, por ende, aumenta la tasa de suicidios. Compañías de Teatro del Desarrollo, también se encargan de crear obras educativas para todo tipo de campañas de prevención del VIH en la salud y educar sobre el sexo seguro en países dependientes (antes llamados “del Tercer Mundo”). Así también otras como, por ejemplo, usan el activismo, el teatro en calles, para manifestar el descontento de la población por los reajustes salariales, la inequidad, discriminación y aislamiento.

El teatro aplicado entrega una oportunidad de regeneración de las comunidades, permitiéndoles diagnosticar sus problemas, recrear las soluciones y presentar sus resultados, todo esto debido al tratamiento aplicado de los recursos teatrales. Así, la comunidad encuentra una nueva posibilidad para la transformación y la reflexión, tan escasas en el mundo actual.

Si bien, el teatro aplicado, ayuda en momentos de crisis social, también presenta un problema que es la necesidad de las compañías teatrales a que sean financiadas por distintas corporaciones, lo que, para Balfour (2009), es peligroso, dado que estos ejemplos nos hablan de una manera concreta que en Estados Unidos el teatro aplicado pierde la “noción” de hacia dónde apunta, pues “se solicita a una compañía de teatro que cree un proyecto de teatro aplicado en el que se presenten y examinen modelos de roles positivos.”³ (Taylor, 2003, pág. 10) Así, las compañías

² “The theatre becomes a medium for action, for reflection, but, most importantly, for transformation; a theatre where new modes of being can be countered, and where new possibilities for human kind imagined”.

³ “A theatre company is asked to create an applied theatre project where by positive role models are presented and examined.”

se arriesgan constantemente a ser utilizadas por los medios económicos para reproducir modelos morales vistos socialmente como “aceptables”, en detrimento de la genuina protesta. No es el caso de la siguiente compañía:

Geese Theatre, cuya organización se extiende desde finales de la década de 1980 hasta el presente, comenzó como practicantes radicales que trabajan con los marginados en las cárceles de los EE. UU., Para convertirse en una compañía especializada en el uso del teatro para enfocarse en la responsabilidad de un individuo por su comportamiento ofensivo. ⁴

(Balfour, 2009, pág. 349)

Se trata de una compañía que ayuda a los individuos de comportamientos más hostiles, logrando integrarlos socialmente y validarlos dentro de un grupo, abriendo los espacios para la comunicación y el aprendizaje valórico. Como explicamos anteriormente esta es la excepción a la regla, ya que “en el proceso de acomodar, adaptarse y ser financiado por agencias externas, el riesgo es que el teatro aplicado pueda acercarse demasiado a los poderes que quiera cuestionar”. ⁵ (Balfour, 2009, pág. 352) Por lo que vemos sin duda, la reorganización que tiene Estados Unidos en relación a las empresas y como estas a partir de diversas organizaciones, pueden transformarse en una compañía que se dedique al teatro aplicado, instalando diversas problemáticas que son propias de la sociedad “yankee”.

El autor concluye que debemos encontrar una mediación entre financiamiento y prácticas de teatro aplicado, ya que, si una es más fuerte que la otra, cae en desviaciones del objetivo principal, del porqué se instaura el taller. “Sólo se define como aplicado cuando se trata de tipos de cambio social que "coincidimos" con: "comienza a sugerir que lo que se “aplica” en el Teatro Aplicado no

⁴ “Geese Theatre, whose organisation extends from the late 1980s to the present, began as radical practitioners working with the marginalised in prisons in the USA, to become a company specialising in the use of theatre to focus on an individual’s responsibility for their offending behaviour”.

⁵ “In the process of accommodating, adapting to and being funded by external agencies the risk is that applied theatre can become too close to the powers it may want to question”

es un “teatro” sino un conjunto específico de valores ideológicos”.⁶ (Balfour, 2009, pág. 354) Es por eso que propone que siempre debe haber una negociación entre las partes (ONG y Grupo Financiado) para que quede un espacio libre de creaciones de los propios participantes y no todo sea pauteado y previamente elaborado. Así damos espacio a los “accidentes”, al juego y a la creación.

Pues bien, podemos evaluar que tanto la Pedagogía Teatral como el Teatro Aplicado son áreas del conocimiento teatral que se aplican en diferentes espacios culturales. Tienen la semejanza de que sus propósitos se encuentran en ayudar al ser humano en desarrollar diferentes habilidades y cualidades propias pero desconocidas, o quizás fuera de práctica. Ambas unifican diferentes elementos expresivos, elementos lingüísticos y propios del discurso, en bien de un grupo o asociación cultural. Sus mayores hallazgos se encuentran en el desarrollo integral, creativo e ideológico de los participantes.

⁶ “Only defined as being applied when it is about types of social change that ‘we’ agree with: ‘it begins to suggest that what’s “Applied” in Applied theatre is not “theatre” but a specific set of ideological values’.”

Educación en Chile

En Chile, varios son los elementos que confluyen y que podrían analizarse para responder la pregunta acerca de la condición actual de la Educación. Los autores y pedagogos advierten en la discusión, diferentes análisis, con múltiples enfoques y miradas, todos ellos estudios que buscan proporcionar un mejor sistema educacional.

Es sabido que la *segregación* es una de las principales consecuencias de este sistema educativo, por eso Bellei, De los Ríos y Valenzuela (2010) se refieren a los distintos modelos o posibilidades de segregación que se pueden encontrar actualmente en distintos países. Señalan que una de las más fáciles de identificar es la segregación producida por grupos étnicos, por ejemplo, entre personas de color y blancos o entre blancos e indígenas. Otro tipo de segregación a la que se refieren es la *segregación residencial*, que se produce en los barrios de distintas ciudades, por la agrupación de personas de distinto estrato socioeconómico. Otra forma de segregación puede ser a *nivel escolar*, por la diversa inserción de personas en establecimientos educacionales que presentan mucha disparidad de recursos, por ejemplo, entre los alumnos que asisten en una escuela pública en un barrio de escasos recursos versus alumnos que asisten a establecimientos privados de altos recursos.

Según sus análisis, la segregación más evidente en Chile sería la *segregación socioeconómica*, que se podría discutir ampliando la mirada a detectar otras segregaciones que existen en el país, tales como la *segregación étnica*, *sociocultural* o la *segregación de clase social*.

Definido lo anterior, los autores establecen tres grandes enfoques para analizar las consecuencias de la segregación escolar chilena “la primera a la calidad y riqueza de la experiencia formativa de los alumnos, especialmente en sus aspectos cívicos y de integración social”. (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010, pág. 212) Refiriéndose así, a la importancia de la institucionalidad educativa que habilita espacios para la socialización y el desarrollo de los estudiantes, donde sí se integraran alumnos de diferentes clases sociales, e lograría desarrollar visiones mucho más completas sobre la integración y la relevancia de esta. Se potenciaría, así, la relación y colaboración entre seres humanos, en vez, de la segregación por nivel socioeconómico, además de permitir un mayor progreso en la transmisión homogénea de conocimientos.

“La segunda dimensión también apunta a la calidad educativa, pero en un sentido más restringido, aunque no menos importante, referido a la igualdad de oportunidades en el logro de objetivos académicos entre los alumnos” (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010, pág. 213) Así, se refieren a la atmósfera educativa que consta de los alumnos, los docentes y la participación continua entre estos. Por esta razón, los grupos que ahí trabajan y la manera en que se relacionan, es un factor clave para crear un buen ambiente educativo, además de que entre alumnos se establezcan distintas dinámicas de apoyo para desarrollar ciertas competencias entre sus pares.

Y el tercero de los enfoques que contribuyen a pensar la inclusión, “se sitúa en el plano de las políticas educacionales y en la posibilidad de aplicar programas exitosos de mejoramiento escolar, es decir, en términos institucionales.” (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010, pág. 213)

Esto es significativo, si pensamos que en Chile el nivel de segregación es casi de un 30% en los menores niveles socioeconómicos. Existen diversas organizaciones internacionales que indican que Chile presenta niveles críticos de segregación, como son la OCDE y PISA, advirtiendo que el panorama es desalentador.

“En Chile opera un segundo mecanismo de “asignación” estudiantil que afecta la distribución de los alumnos entre escuelas y que se asocia a prácticas selectivas en los procesos de admisión y progresión escolar”. (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010, pág. 221) Algunos ejemplos de aquello son el sistema de *voucher* chileno y el sistema de *financiamiento compartido*. En el primero los colegios compiten entre sí por matrículas y en el segundo establecen un valor por parte del oferente asignado a las familias, entregándoles la facultad de expulsar a los alumnos si sus familias no pagan, Este sistema se da más en establecimientos particulares subvencionados.

“Insistimos: la segregación social no siempre se manifiesta en la superficie, a veces utiliza canales subterráneos, como es el caso de estas prácticas” (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010, pág. 226) aclarando que las prácticas de selección de estudiantes, también por criterios económicos (vía financiamiento compartido), la realización de test y de requisitos de admisión, promueven aún más la segregación escolar. Frente a ello, sugieren ponerles fin a estas prácticas tan utilizadas por los establecimientos educacionales ya que en la historia una de las contribuciones de la educación pública es precisamente la integración social y “nos parece que una preocupación financiera y política especial por fortalecer la educación pública deberá tener también efectos positivos sobre la segregación escolar chilena”. (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2010, pág. 225)

Otro ámbito que fortalece esta segregación es la *desigualdad*, que se vive en las familias de distintos estratos socioeconómicos. Esto incide en varios aspectos, uno de ellos es la *desigualdad económica* y otro es la *desigualdad educativa*, la cual se ha acrecentado los últimos años, debido a los procesos de selección masivos mencionados anteriormente.

Entonces, al presentar el sistema estas falencias, lo que ocurre es que entregan una imagen distorsionada de la realidad, donde prometen calidad y equidad o promesas de avance en este

sentido, cuando en realidad se genera mayor segregación, desigualdad y capital, proveniente de este sistema escolar.

Bellei y García – Huidobro (2003) afirman que las diferentes políticas educativas que se presentan en Chile permiten a la desigualdad económica crecer por medio del sistema educativo actual. Así en su artículo *Desigualdad Educativa en Chile*, realizan una jerarquización a través de gráficos y balances que pronostican la situación en que se encuentra el país, diagnosticando el problema y adaptando los avances en materia educativa.

Como se sabe, quienes más son afectados por la exclusión de los diferentes ciclos educativos son los grupos medios y bajos, cuando éstos aún tienen un carácter de elite, y luego, cuando se ha masificado su acceso, los más pobres. (Bellei & García-Huidobro, 2003, pág. 19)

Refieren, que, a pesar de los esfuerzos realizados por el sistema para mejorar la educación pública, estas mantienen una selección exhaustiva para poder entrar en las instituciones, por ende, aumentan el nivel de exclusión en los estratos medios-bajos. A pesar de que en la reforma realizada en los 90', mejoró la relación de calidad según tipo de escuelas (Municipal, Particular Subvencionado y Particular) avanzando sin retrocesos a nivel nacional, no pudo evitar que aumente la brecha en desigualdad y sólo favorezca a los alumnos de estatus más privilegiados. “Esta desigualdad, social y no de gestión de las escuelas, se hace evidente si se compara los resultados de cada uno de los tipos de establecimientos, distinguiendo el nivel socioeconómico de los alumnos que atiende”. (Bellei & García-Huidobro, 2003, págs. 33-34)

Así, esta desigualdad crece en relación con el estrato socioeconómico de donde proviene el alumnado, por lo que este margen se hace cada vez más notorio. En resumidas cuentas, un joven

que nace sin problemas económicos versus uno que sí, pueden tener acceso a la educación, pero viene dado de las familias donde provienen el avance es sus mejoras educativas, según tiempo de estudio, hábitos y necesidades básicas del núcleo familiar.

Lo más sorprendente es que Chile, presenta los mejores niveles de equidad educativa en Latinoamérica, versus sus altos índices de desigualdad económica, aun así, los autores afirman que: “afortunadamente en este aspecto el sistema escolar chileno ha logrado preservar un espacio de autonomía significativo que le permite distribuir con mayor independencia del capital económico familiar el capital educativo hacia las nuevas generaciones”. (Bellei & García-Huidobro, 2003, pág. 44)

Así van aumentando las expectativas educacionales en todos los estratos sociales, tanto para las familias como para el estudiantado, subiendo el índice de desigualdad sólo a nivel de la educación superior. De hecho, *desigualdad de escolarización* presenta los mayores niveles en la Educación Parvularia y en la Educación Superior (ibid.). Aludiendo a los distintos avances de los estratos sociales, pero marginando a los que presentan mayores niveles de pobreza. Si bien, el piso mínimo exigido es la educación media completa y algunos no cumplen con ella, así vemos que existe una nítida jerarquización hacia los más pobres que ordena claramente a los chilenos y chilenas.

Por otra parte en la *desigualdad de aprendizajes*, participan tanto los colegios de financiamiento público como los de élite y “el resultado se observa en la población adulta: la mitad de ella no cuenta con las herramientas básicas de alfabetización del siglo XXI y sólo el 14% posee un desempeño aceptable para las exigencias actuales”. (Bellei & García-Huidobro, 2003, pág. 60)

Por último, la *evolución de la desigualdad de acceso* triplicó la cantidad de personas que terminan la enseñanza media, siendo dos tercios del total. En la educación superior las cifras cambian ya que es favorable el acceso a los jóvenes pertenecientes a los quintiles II y V, donde bajó a la mitad entre 1987 y 2000, por lo tanto, entre el quintil I y V se ha reducido casi un tercio el acceso a la educación superior.

Es por esto, que los autores creen que Chile se acerca a los países rango promedio que han logrado avanzar en materia educativa por sus planes de progreso de las políticas públicas, pero se hace complejo mejorar la desigualdad en el país, dado que es un problema que se manifiesta en un aspecto sociocultural y económico, más que educativo.

Entonces, cuando entramos al análisis del proyecto de ley del *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad* y como se enmarca para las distintas propuestas de reformas en materia educativa, Bravo y Vanni (2010) tratan de advertir que es muy difícil mejorar algo que no se puede medir. Por esto, sugieren el énfasis en los resultados de los análisis de aprendizaje para ver y determinar expectativas de logros en calidad.

Según estos autores, la experiencia internacional propone revisar ciertos procesos e indicadores de evaluación, como las tasas de aprobación, repitencia y deserción, ya que, si se pasan por alto, advierten un riesgo, por ende, evitamos que las instituciones educativas prevalezcan las prácticas de marginación de aquellos estudiantes que presentan un inferior desempeño o dificultad en el aprendizaje.

Otro aspecto a considerar para juzgar la calidad educativa es la adopción de un modelo de estado, un modelo de crecimiento, un modelo de valor agregado, o una combinación de

éstos para juzgar los logros de los establecimientos, en las distintas áreas curriculares evaluadas. (Bravo & Vanni, 2010, pág. 195)

En definitiva, lo que sugieren es considerar la calidad educativa aplicando modelos que apunten al crecimiento de la educación. Así si los combinaran permitirían evaluar las mejoras de los establecimientos en las distintas áreas curriculares, por ejemplo, para medir a los alumnos en matemáticas, lenguaje e historia. Y así diagnosticar las distintas problemáticas presentes en estas áreas, desarrolladas en todo el país, en las regiones o en cada establecimiento.

El tercer aspecto relevante es juzgar la calidad educativa de los establecimientos con relación a la evaluación que hacen para fundamentar la validez y confiabilidad de las decisiones que se van a adoptar y poder a través de la metodología ver si el establecimiento es aprobado o sancionado.

Esto abre una serie de interrogantes tales como: si se utilizará la misma tecnología para evaluar a los establecimientos y a los sostenedores, (...) si los sostenedores también deberán presentar un plan de mejoramiento, o si en casos extremos, serán objeto de una intervención. (Bravo & Vanni, 2010, pág. 197)

En el fondo, de lo que se trata es que la evaluación del desempeño tanto de los docentes como de los directivos, que permite el sistema de acreditación, logre incidir en decisiones educativas. En los establecimientos que no logren los índices esperados, se debería recurrir a una revisión más habitual, entregando el apoyo a los sostenedores, directivos y docentes. Mientras que “en aquellos que alcanzan los estándares esperados deberían tener un proceso de autoevaluación continuo y la supervisión externa debería ser más esporádica.” (Bravo & Vanni, 2010, pág. 197). Este análisis permite entender el sistema de acreditación y medición actual, con el que se proyecta aplicar en el

futuro, haciendo un análisis que permita entender las ventajas y desventajas comparativas respecto al sistema antiguo.

Valdebenito (2011) no piensa de la misma manera, ya que en su artículo *La Calidad de la Educación en Chile (...)*, objeta partiendo desde el uso del lenguaje, como algo de primera relevancia a la hora de hablar de calidad. De hecho parte con la definición de ésta y después desarrolla ideales que no apuntan a soluciones prácticas, dado que no nos entregan soluciones certeras como en el artículo anterior, pero nos abre las puertas a una mayor comprensión de los cuidados que debemos tener a la hora de hablar de calidad, presentando una discusión sobre el término calidad y como se utiliza en el ámbito educativo, estatal y en el sistema económico. Si bien hace mención y también refuta las distintas soluciones que plantean los gobiernos en materia de calidad en la educación, luego critica los instrumentos de medición que se utilizan para los estudiantes, ya que su fin es medir resultados en vez de enfocarse en los procesos educativos.

Constituyéndose el enunciado “de calidad” en un acto de poder que emana de las instituciones estatales, políticas y económicas: en definitiva, de los poderes hegemónicos. (...) El término entonces se ha cristalizado y naturalizado tanto dentro del contexto educativo, fundamentado en el sistema económico imperante, como también entre quienes luchan por una mejor educación. (Valdebenito, 2011, pág. 6)

Además, no existe un consenso sobre qué tipo de sociedad queremos alcanzar con la pretendida calidad, lo cual repercute en que las autoridades consideren que “lograr una educación de calidad consiste en potenciar el desarrollo humano orientado hacia las virtudes para la vida democrática y para lograr mayores vínculos dentro de la comunidad”. (Valdebenito, 2011, pág. 8). Esta declaración es bastante confusa, al no considerar mayor especificación que otorgue fundamentos consistentes sobre los conceptos calidad-educación y educando.

Es así como la libertad de elección de los establecimientos escolares por parte del gobierno a las familias es un problema sustancial, ya que no es cuestión de elección simplemente (y más en las zonas rurales), sino que esconde un problema que tiene que ver con que la mayoría no tiene acceso a elegir escuela porque no pueden pagar aquellos que quisieran, tal vez, elegir.

Además, la autora señala que es peligroso que quienes desarrollan y ofrecen orientar sobre educación, no sean precisamente expertos que se muevan en el ámbito educativo o pedagógico, sino empresarios, los cuales mezclan su visión y experticias de mercado, relacionadas a la gestión, economía y negocios a posibles soluciones en el área educativa, sin tener experiencia *in situ en el ámbito educativo*

Después la autora, entrega su apreciación, sobre los distintos instrumentos de evaluación, como es el *Simce* en el caso de los estudiantes, “por tanto, potencia la medición en cuanto al desarrollo verbal y lógico, matemático, pero no otros tan o más importantes como lo son el crítico, creativo o reflexivo”. (Valdebenito, 2011, págs. 16-17) La *Evaluación Docente* y el programa *MECE* (Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación) en el caso de los profesores. Valdebenito pone en tela de juicio su confección y su ejecución.

La autora señala: “Lo que aquí sucede es que la medición apunta más bien al producto y no al proceso, ni las condiciones de aprendizaje de los estudiantes” (Valdebenito, 2011, pág. 16), que repercute en falencias de cada programa y si estos son viables a la hora de implementarlos en los establecimientos.

Por lo tanto, consideramos que, al eliminar el término de *calidad de la educación*, aceptaríamos que es un derecho que no acepta cualificaciones, puesto que se entiende de que “se educa a alguien o no se educa, si alguien se educa “mal” es porque no se está educando, tal vez se está

impartiendo conocimientos, tal vez se está instruyendo, pero no educando” (Valdebenito, 2011, págs. 22-23)

Dejando el tema de calidad educativa, nos encontramos que Lagos (2010), proporciona los siguientes análisis con respecto a estos aspectos: los *valores*, el *conocimiento*, el *comportamiento*, las *actitudes* y las *opiniones*. *Considera que esto debiera trabajarse en los* diferentes estratos socioeconómicos arraigados en Chile, y analizar cómo estos influyen a la hora de querer surgir, planteando distintas dificultades y ambigüedades que se presentan de forma inherente a las gestiones por mejorar la educación en el país.

Parte la autora, haciendo un análisis de los diferentes estratos socioeconómicos, como es la clase alta, la media alta, media, media baja y baja. Establece un ingreso promedio por sector y relaciona esto con sus expectativas aspiracionales y cómo estas se consideran. De una clase u otra, habrán familias que se sentirían decepcionadas y frustradas, porque perciben que el ingreso que reciben es insuficiente para vivir en de la forma en que quieren y conforme la clase social a la que creen pertenecer, es por esto que “las personas se comportan en la clase social que dicen pertenecer, aunque su ingreso no se lo permita”. (Lagos, 2010, pág. 288)

Según la autora, la educación pública necesita reformar y mejorar su “calidad”, que debiera ser valorada por un “shock” de estatus, refiriéndose a que las clases sociales deberían aceptar su condición inherente a sus aspiraciones y así poder “competir” con la educación particular pagada en cuanto a su valoración. Afirma, además, que “estamos en una sociedad donde un tercio de las personas se considera o desea pertenecer a una clase social distinta, pero que, sin embargo, no poseen elementos (vivienda, educación e ingreso), que les permita sostenerse en esa auto clasificación”. (Lagos, 2010, pág. 289). Considera que las tensiones vinculadas a la movilidad

social que presenta parte importante de la población inciden en la disconformidad generalizada con el sistema educacional.

Además, cree que la educación es un instrumento “seguro” de movilidad de clase social, y rechaza la idea de que el ingreso lo sea, contradiciendo la idea difundida por EEUU en relación a la movilidad social y al “sueño americano”. Mientras que, en Chile, el 30% de los chilenos mantienen tensiones de estatus, dice, que exigirán a sus próximas generaciones el logro real de la misma, aplicando aspiraciones de ingresos mayores por educación.

La autora afirma que “mientras más pobre se es, es más tradicional sus comportamientos en el sistema educacional, mientras más rico se es más moderno, y más igualitarios respecto del rol del género, se es” (Lagos, 2010, pág. 293) Asegurando que mientras más rico se es, puedes acceder a mayores privilegios y a un “trato” de género más igualitario.

Además, ella cree que el sistema educacional potencia el prurito social que busca la distinción de clase, a la cual se pertenece vinculándola con el lugar donde cada se educa. Afirma que hay una asociación implícita de clase entre los establecimientos públicos y la clase social baja, el particular subvencionado con la clase media baja, media y el particular pagado con la media alta o alta. Por lo cual diagnóstica que “estamos frente a una sociedad con altos niveles de segmentación y el sistema educacional es parte sustantiva de esa segmentación”. (Lagos, 2010, pág. 296)

Ahora, en el aspecto valórico la autora habla de que, según sus entrevistados, es transversal a las distintas clases la creencia religiosa, el sentido de responsabilidad y la tolerancia. Pero llama la atención que la clase alta presenta el valor del “ahorro” mientras que el de la clase baja presenta el valor de la “obediencia” y sugiere un diseño de políticas públicas con relación a esto.

En modo de respuesta a esto, ella cree que:

Sólo el 13% de la población está en el lugar que cree que le corresponde, mientras un 32% no se clasifica en el lugar que cree que le corresponde (los exitosos frustrados), la mayor parte de las veces, porque le falta educación, aunque tenga el ingreso. (Lagos, 2010, pág. 306)

Por el contrario, la autora Valdebenito, (2011) da cuenta de contradicciones en nuestro sistema educativo que se hacen presentes, ella se sitúa en el problema de que el análisis en términos de calidad están fuera de la concepción del lenguaje como tal, se refiere a pensar antes las palabras necesarias para hablar de ese contexto y que debieran ser más cuidadas, relata que las afirmaciones que pueden desarrollarse, deben ser fácilmente discutibles y cuestionables, para lograr un acuerdo entre las partes, que sea consolidado en resolver los aspectos que reúne el término de calidad. Por lo demás ella cree que “una generación joven sin educación no cambia valores significativamente, como lo hace el mismo grupo etario con educación. Es la educación y no la edad la que determina el cambio valórico”. (Lagos, 2010, pág. 307)

Los autores nos aportan varios elementos a analizar en materia educativa, tales como la segregación, la desigualdad y la calidad. Estos elementos se reúnen entre sí, mezclándose y creando dificultades de mayor relevancia que necesitan ser atendidas por los pensadores de la educación y para la elaboración de programas gubernamentales, de fundaciones y/o privados que intenten resolver estas distintas problemáticas.

En la actualidad, la discusión acerca de que la disciplina teatral se incluya en el Currículo Oficial, adquiere gran relevancia que vale la pena reflexionar, pero ¿Que conllevaría la inserción de este?, ¿Sería un aporte a la Calidad?, ¿Puede aportar a reducir aspectos de la Segregación? o incluso a ¿Discutir que se está entendiendo por Calidad? Al finalizar este eje, nos vamos dando cuenta de la factibilidad de su inserción se encuentra en un escenario educacional complejo. Sin resolver

elementos que todavía están pendientes, que son relevantes para todos los chilenos desde las necesidades básicas de todo ser humano y sus derechos.

CAPITULO III

Marco Metodológico

En el presente estudio se analizarán y estudiarán diversos artículos relacionados a la Educación, Pedagogía Teatral y al Teatro Aplicado para posteriormente sistematizar ocho de ellos que dan cuenta de diferentes experiencias teatrales ubicadas en escuelas de secundaria a nivel internacional.

El enfoque para sistematizar estos artículos es el cualitativo, ya que nos permite elaborar la metodología por medio de un acercamiento exploratorio, centrado en las experiencias teatrales, donde se elaboran distintos parámetros de valoración social, según los recursos indagatorios, descriptivos y explicativos.

El objetivo de la presente investigación radica en un análisis bibliográfico que describa las distintas experiencias teatrales. Para esto se establecerán distintas categorías para su análisis.

Muestra:

Recolección de Datos	Se utilizaron criterios de búsqueda sobre una selección de artículos que respondieran a un conjunto de experiencias teatrales en escuelas en el rango de los años 2005 en adelante, podían ser de carácter nacional, como internacional.
Selección	Se seleccionaron 8 artículos, 4 en habla hispana y 4 en habla

	inglesa.
Análisis	Lectura y Clasificación de la Información (Referencias)
Clasificación	Se elaboraron 6 preguntas para el desarrollo de su análisis, se crearon dos tablas de procedimiento, una presentando las revistas y artículos. Y otra con los países y referencias bibliográficas.
Sistematización	Se relacionaron los 8 artículos según los mecanismos antes descritos.

CAPITULO IV

Análisis de Resultados

Para el siguiente análisis, se establecen 6 preguntas que permitirán desarrollar las distintas informaciones extraídas en 8 artículos a nivel internacional. El objetivo de este análisis es saber cómo está inserto el teatro en la escuela y por qué es importante su desarrollo en las mismas.

La primera pregunta, tiene relación con la **Modalidad de la Intervención**. Esto permite establecer distintas modalidades mediante las cuales se aplica el teatro en las escuelas, abriéndose a ejemplos de distintos países. En la segunda pregunta se establecerá ¿Cuáles son los objetivos de las intervenciones? Definiendo así ciertos parámetros que permiten analizar el fin de cada artículo y determinar por qué se implementó, además de vincularlo con la modalidad especificada en la pregunta uno. La tercera pregunta aborda los soportes institucionales que aportan al trabajo teatral, analizando en qué medida las instituciones aportan recursos y hasta qué punto se comprometen con las intervenciones de educación teatral y que financian estas actividades. La cuarta pregunta responde a ¿Cuáles son las dificultades que se presentan? En distintos ejes, los artículos nos relatan los problemas que tuvieron que sortear para implementar el proyecto y que es fundamental analizar para imaginar un futuro escenario de inclusión del teatro en la escuela en Chile. La quinta pregunta resuelve ¿Cuáles son los logros que se presentan? Obteniendo los resultados de las metas que se propusieron los proyectos en la indagación pedagógica y/o aplicada y la sexta pregunta final relaciona ¿Qué elementos en común destacan los autores?, articulando puntos en común de un texto y otro, estableciendo así ejes transversales concluyentes.

Para esto, se revisaron diferentes revistas internacionales, cuyo fin es divulgar las investigaciones sobre teatro aplicado para conocimiento del público interesado en el tema. Cuatro artículos

pertenecen a la revista RiDE (Research in Drama and Education), publicada en Reino Unido y divulgada por distintos medios electrónicos. Los artículos de habla hispana pertenecen a revistas de distintos países, como por ejemplo el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), de Argentina, Aula Urbana en Colombia, Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación y DEDiCA. Revista de Educación e Humanidades, ambas en España.

A continuación, se presentarán las distintas revistas consultadas y artículos seleccionados:

Nombre de la Revista	Número de Artículos y Período Analizado	Autor y Título (APA)
RiDE (Research in Drama and Education)	4 (2009-2013)	1. Byoung-Joo, (2009) A journey of change with a Big Blue Whale: a theatre-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea, RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14:1, 115-131 2. Gallagher & Service, (2010) Applied theatre at the heart of educational reform: an impact and sustainability analysis,

		<p>Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15:2, 235-253</p> <p>3. Dawson, W. Cawthon, & Baker, (2011) Drama For Schools: teacher change in an applied theatre professional development model, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 16:3, 313-335</p> <p>4. Hatton, (2013) Educating Rita and her sisters: using drama to reimagine femininities in schools, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 18:2, 155-167</p>
--	--	--

Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE)	1 (s/f)	1. CENDIE, (s/f) Teatro leído: Un acercamiento al texto dramático Quinta Jornada Escuela, Familias y Comunidad, Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), s/v, s/n, 1-14
Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación	1 (2007)	Martín & López Pastor, (2007) Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de Navidad, Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 12, 45-50
Aula Urbana	1 (2011)	Espitia, (2011) Arte: Teatro Foro, Aula Urbana, 81, 16

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO HUMANIDADES	1 (2012)	Torras i Albert, (2012) El Teatro en la escuela: Un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística, DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2, 201-216
---	----------	---

- Para la selección de los artículos se establecieron ciertos parámetros, como, por ejemplo, que fueran estudios de casos en colegios en que estuviera inserto el teatro, donde se pudieran extraer la mayor cantidad de experiencias relacionadas a la Pedagogía Teatral y al Teatro Aplicado. Era muy relevante que fueran experiencias donde se relataran las distintas actividades implementadas en los colegios, más que documentos teóricos que reflexionaran sobre dicha inserción. Además, durante la lectura, se hizo evidente de que la mayoría de los textos escritos en inglés, tenían en común que eran proyectos que se planteaban desde una problemática diagnosticada en la institucionalidad educativa, gestionando la intervención teatral como posible solución a dicho problema.
- En cambio, los textos de habla hispana, sin embargo, proponían objetivos más diversos. Con modalidades presentadas en el currículo y otras complementarias, pensadas desde la metodología que sugiere la Pedagogía teatral, refiriéndose a intervenciones teatrales en escuelas y actividades de apoyo en aula.

A continuación, se presentan los textos con relación a sus países de origen y sus referencias bibliográficas:

País	Número	Referencia
Corea del Sur	14:1	Byoung-Joo Kim (2009) A journey of change with a Big Blue Whale: a theatre-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea, RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14:1, 115-131
Canadá	15:2	Kathleen Gallagher & Ivan Service (2010) Applied theatre at the heart of educational reform: an impact and sustainability analysis, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15:2, 235-253

USA	16:3	Kathryn Dawson , Stephanie W. Cawthon & Sally Baker (2011) Drama For Schools: teacher change in an applied theatre profesional development model, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 16:3, 313-335
Australia	18:2	Christine Hatton (2013) Educating Rita and her sisters: using drama to reimagine femininities in schools, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 18:2, 155-167
Argentina	s/n	CENDIE, (s/f) Teatro leído: Un acercamiento al texto dramático Quinta Jornada Escuela, Familias y

		Comunidad, Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), s/v, s/n, 1-14
España	12	Martín & López Pastor, (2007) Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de Navidad, Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 12, 45-50
Colombia	81	Espitia, (2011) Arte: Teatro Foro, Aula Urbana, 81, 16
España	2	Torras i Albert, (2012) El Teatro en la escuela: Un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística, DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2, 201-

		216
--	--	-----

A continuación, procederemos al Análisis de Resultados acorde a las preguntas expuestas al inicio de este capítulo:

4.1 Pregunta 1: Modalidad de la intervención.

- **Proyectos Teatrales Macro.** Algunos de los artículos consultados se refieren a proyectos teatrales que se realizan en escuelas financiadas –y por tanto impulsadas- por fuentes externas. Es el caso de una Fundación que opera en Corea del Sur (Byoung-Joo, (2009)), en la ciudad de Goyang, donde se aplicó a 71 escuelas, atendiendo una cantidad de 1000 niños anualmente, una Federación que opera en Canadá (Gallagher & Service, (2010)), en la ciudad de Ontario, donde se aplicó a 15 escuelas, durante los años 2007 y 2009. La iniciativa parte en general de estudios realizados previamente por estas instituciones y que posteriormente se implementan en las Escuelas. Byoung-Joo, (2009) se refiere a un proyecto teatral que es dirigido a estudiantes que no presentan discapacidades, en que el objetivo del proyecto es precisamente hacerlos reflexionar sobre cómo tratar a sus pares que sí presentan problemas de discapacidad. Los actores e involucrados buscan mejorar las relaciones entre niños de quinto y sexto grado en las escuelas de Corea del Sur para crear conciencia y sensibilizar a los estudiantes sobre cómo enfrentan el mundo los niños discapacitados, fomenta acoger en vez de rechazar a este tipo de estudiantes. El segundo artículo mencionado (Gallagher & Service, 2010), trata sobre una intervención teatral aplicada a mitigar los efectos de la pobreza en las escuelas, con un formato de

producción teatral llamada “Daniel, el Rey del Sótano”⁷, que buscaba iniciar el diálogo y hacerle frente a la problemática social y económica.

- **Intervenciones Específicas en Escuelas.** Esto se refiere a Programas de Intervenciones Teatrales que se realizan en diferentes escuelas, con el objetivo de implementar talleres de teatro o derivados de la Pedagogía Teatral, para la comprensión y la participación de la comunidad educativa, junto a la cooperación de diferentes organismos públicos como, por ejemplo, una Municipalidad en España (Torras i Albert, 2012) y dos Ministerios de Educación de (Colombia (Espitia, 2011) y Argentina (CENDIE, s/f). Estos programas son elaborados y diseñados previamente en estas instituciones para poder después, implementarlos a través de compañías teatrales o profesores de teatro en colegios. El primero Torras i Albert, (2012) trata de un proyecto que empezó en los años 80 en la ciudad de Tarragona (España), sobre la implementación de talleres de teatro en las escuelas públicas y aborda el seguimiento evolutivo de ese programa hasta la actualidad, presentando dos objetivos, el de implementar el Teatro en el aula y generar un currículum transversal. El segundo (Espitia, 2011) es un programa que se implementa en varios colegios con la finalidad de entregar herramientas sobre el Teatro Foro para el mejoramiento de los estudiantes en el ramo de Cultura Ciudadana en Colombia. Y el tercero (CENDIE, s/f), es un programa de lectura que implementa el texto dramático en las Escuelas y crea distintos talleres en donde participe toda la comunidad educativa en diferentes localidades de Argentina, para fomentar la lectura teatral. Los ejes transversales de estos artículos tienen que ver con el Teatro como eje movilizador de la enseñanza, se basan en metodologías propias de la Pedagogía Teatral para entregar conocimientos e involucrar a la comunidad.

⁷ “Danny, King of the Basement”

- **Intervenciones en Aula.** Por último, un grupo de investigaciones dan cuenta de la realización de talleres de teatro que tienen como objetivo, apoyar a otras materias insertas en el currículo oficial. Los maestros toman recursos pedagógicos propios de la enseñanza teatral para realizar diferentes talleres pensados desde esa metodología para un fin en específico. La cooperación aquí se define en la colaboración de otro profesor que no es especialista en el tema, pero accede y valida la pedagogía teatral como herramienta de aprendizaje. Los profesores primero elaboran un taller (de recursos pedagógicos teatrales) a partir de distintos diagnósticos hechos en las escuelas, para así, después, implementarlo en cursos específicos. Los autores de estos artículos son Martín & López, (2007), Hatton, (2013) y Dawson, W. Cawthon, & Baker, (2011).

El primero de (Martín & López, 2007) trata de un taller de teatro de sombras realizado por una profesora de Educación Física, que, lo implementa en los estudiantes de Educación Infantil, donde el objetivo era iniciar a los alumnos en la dramatización, dado que se implementó en el CRA (Centro Rural Agrupado) en la provincia de Segovia, las escuelas pertenecientes a este centro presentan precarias condiciones y ella itineraba en las distintas escuelas desarrollando su especialidad en psicomotricidad y una serie de apoyos, en este caso en la asignatura de educación física por medio del teatro de sombras. Para esto utiliza diferentes objetos y recursos materiales, elabora un programa de tres semanas de duración para finalmente presentarlo en las actividades de Navidad de final de año.

El segundo de (Hatton, 2013) analiza una experiencia educativa que usa la dramatización para estudiar las diversas complejidades de la infancia del siglo XXI, lo que permitió que se examinara las distintas formas de conocimiento de género en un colegio de niñas en Australia; el taller de dramatización, permitió que las niñas se adentraran por medio de un

libro llamado el “Arbol Rojo”⁸, escrito por Shaun Tan (2001), lo que hizo posible que ellas propiciaran encuentros con la relación del yo, sus relaciones sociales y la identidad (en la vida cotidiana real y en línea (redes sociales)). Los ejes transversales de estos artículos tienen que ver con que ambos buscan indagar en la investigación pedagógica, utilizando herramientas teatrales para el mayor provecho del aprendizaje en las aulas.

En tercero de Dawson, W. Cawthon, & Baker, (2011), fue implementado en las escuelas de la localidad de Victoria, Texas. Se realizó para fomentar el cambio de la cultura del aprendizaje en las aulas, dirigido a profesores y realizado con personas que tienen diferentes grados universitarios. Este proyecto lleva el Drama a las Escuelas, con un fin de cambiar el modo de enseñar de los profesores que ejercen, utilizando las herramientas propias del Teatro con el fin de cambiar las metodologías de enseñanza tradicionales.

Los puntos transversales de estos artículos tienen que ver con resolver ciertos temas sociales que afectan a las personas, como la discapacidad, la pobreza y la enseñanza “tradicional”. Lo que llama la atención de las tres investigaciones es, precisamente, que se centran en problemas identificados como relevantes ven el aula y aplican el teatro específicamente a éstos. Se trata de aplicaciones muy focalizadas.

4.2 Pregunta 2: ¿Cuál son los objetivos de las intervenciones?

En esta pregunta desglosaremos la finalidad de cada caso presentado en los artículos, para poder establecer por qué se implementó el teatro en el contexto escolar. Se decidió establecer la descripción de cada objetivo establecido por las diferentes modalidades recién analizadas en la pregunta uno: proyectos teatrales macro, intervenciones específicas en escuelas e intervenciones

⁸ “The Red Tree”

en aula, pudiendo así desarrollar una comparación que ayude en la reflexión entre un formato y otro.

- **Proyectos teatrales macro:** En el formato de proyectos macro que cubren distintas escuelas, encontramos la investigación estudiada por (Byoung-Joo, 2009) en Corea del Sur y (Gallagher & Service, 2010) en Ontario, Canadá. Ambos proyectos teatrales parten con una Obra de Teatro para después ser partícipe de un encuentro teatral, estas obras son: *El Sueño De Una Gran Ballena Azul*⁹ (Byoung-Joo, 2009) y *Danny, el rey del sótano y las Lecturas*¹⁰ (Gallagher & Service, 2010), ambas **experiencias tienen como fin la integración de ciertos elementos teatrales, que permiten concientizar al público sobre lo importante que es la inclusión de los niños con capacidades diferentes en las escuelas** (Byoung-Joo, 2009) y en la obra realizada en Canadá se propone también esta **inclusión con respecto a los jóvenes en situación de pobreza y que habilidades propician para lidiar con esta**, entregándoles las fuerzas necesarias para seguir adelante y enfrentar su vida desde otra mirada.

- **Intervenciones específicas en escuelas:** Los proyectos teatrales para escuelas son gestionados en su mayoría por fundaciones gubernamentales que financian estos proyectos, ya sean escuelas públicas o privadas. En España (Torras i Albert, 2012), por ejemplo, destacan que en la localidad de Tarragona se han desarrollado una diversidad de actividades teatrales, en distintos formatos hacia los niños, uno de ellos es en instituciones escolares, espacios públicos, teatros y obras teatrales infantiles presentadas en las escuelas con el **objetivo de potenciar la relación del teatro con la comunidad**, estableciendo un sentido de desarrollo más amplio que trasciende a los casos de cada escuela en particular.

⁹ "A Big Blue Whale's Dream"

¹⁰ "Danny, King of the Basement and the readings"

Así, fuera del marco escolar, los niños participaban en talleres realizados por distintas organizaciones con fines privados y además en un taller de dramatización en la escuela de 1 hora por semana. También en las “escuelas municipales donde los niños podían aprender teatro desde edades muy tempranas” (Torras i Albert, 2012, pág. 205)

También en Bogotá, Colombia, (Espitia, 2011) se busca instalar en los niños y jóvenes un proyecto pedagógico que cuyo objetivo es, a través de encuentros teatrales con actores profesionales, talleres y la técnica del teatro foro, **potenciar las aptitudes actorales de este grupo**. Otro ejemplo es la experiencia estudiada por (CENDIE, s/f), en Argentina, donde se propone una serie de pautas y ejercicios a realizar en la comunidad educativa de varias escuelas en distintas localidades, con el fin de hacer participar a la comunidad, haciendo leer obras literarias y teatro, para luego ponerlas en escena por medio de juegos teatrales, buscando lograr un desarrollo cultural en los diversos grupos.

- **Intervenciones en aula:** Según Martín & López, (2007), Hatton, (2013), y Dawson, W. Cawthon, & Baker, (2011) se presentan tres casos, en los cuales el objetivo es **potenciar los aprendizajes de los estudiantes, mediante recursos teatrales y dramatizaciones**, más la implementación y los beneficios del teatro en el aula.

En el caso de (Martín & López, 2007) situado en España (Segovia) es una propuesta elaborada por una maestra de psicomotricidad (Educación Física) que implementa el teatro en sombras a estudiantes de Educación Infantil y su objetivo es iniciarlos en el juego de la dramatización, realizando tres presentaciones para la época de navidad, lo que permite apoyar las presentaciones de final de año. Estos talleres permiten aportar con otros conocimientos a través de las propias experiencias teatrales ya que las asignaturas habituales presentan otras exigencias a nivel curricular. Así, se le abre una puerta al Teatro

para integrarlo a sus clases respectivas, donde se le asigna un horario particular para realizar los fines didácticos.

El caso analizado por Hatton (2013) llegar al corazón de los problemas trascendentales de la infancia en Australia. Se centra en un grupo de adolescentes, de un colegio de mujeres, entre 14 y 15 años, tomando como referencia el libro *El Árbol Rojo*¹¹ (2001) de Shaun Tan (Hatton, 2013) para el desarrollo y la investigación del taller de teatro, cuyo objetivo es el de **reflexionar sobre la cualidad de género y cómo las niñas tratan de guiar y ayudar al personaje Rita**, por medio de dinámicas especiales, preparadas por la profesora.

Mientras que en el artículo de Dawson, W. Cawthon, & Baker (2011), se indaga en el programa de *DFS (Drama para Escuelas)*¹² que es un programa de implementación del teatro en las escuelas públicas de EE. UU., realizado por docentes y estudiantes de postgrados que, a través del uso de métodos de instrucción basados en la dramatización, busca apoyar a estos docentes para mejorar su eficiencia en la educación, utilizando juegos interactivos, improvisación y juegos de rol, aplicados a profesores, administradores y estudiantes de las distintas comunidades educativas.

4.3 Pregunta 3: ¿Con qué soporte institucional cuenta el trabajo teatral?

Esta pregunta se refiere a la forma en que los distintos establecimientos escolares asumen el rol del teatro en la educación expresándose esto, en parte, en cómo abordan y eligen los recursos a desplegar en torno a los talleres. Entre estos posibles recursos educativos se encuentra, eventualmente, el rol de los profesores del colegio en la interacción con el teatro, la forma en que este arte se aborda desde el currículo escolar o los espacios que se habilitan para la experiencia.

¹¹ "The Red Tree"

¹² "Drama For Schools"

- **Proyectos teatrales macro:** En el artículo de Byoung-Joo (2009), el proyecto teatral va dirigido a estudiantes de quinto y sexto grado, en Chun An, Corea del Sur, que no presentan discapacidades, porque se formuló especialmente hacia la inclusión para potenciar la conciencia y percepción en los demás estudiantes. **Es un programa complementario al currículo, ya que busca potenciar habilidades inclusivas.** El programa TIE (Teatro en Educación) fue diseñado especialmente por fundaciones culturales locales y gubernamentales en Corea del sur para las escuelas, quienes encargaron al grupo PRAXIS su realización.

En Gallagher & Service (2010), relatan que el siguiente proyecto se encuentra inserto en el currículo de la escuela, es un proyecto que dura 2 años y necesita de la **participación tanto de profesores como familias y alumnos**, ya que está destinado a concientizar sobre el problema de la pobreza que viven los participantes.

- **Intervenciones específicas en escuelas:** Al respecto, en el artículo de Torras (2012), se plantea que el proyecto de enseñanza teatral se adapte al proyecto educacional de los centros educativos, pretendiendo que los ejercicios y la metodología a seguir sean acordes a la ley de educación de Cataluña. Además, su proyecto “Aula de Teatro Municipal” ha introducido a profesores teatrales en horario escolar y han logrado una cierta **transversalidad con su equipo de profesores en las aulas**, “actualmente el profesorado de teatro está adscrito al Instituto Municipal de Educación de Tarragona (IMET)⁹ dentro del área de Enseñanzas Artísticas en la cual se engloban servicios de Música, Teatro y Visual y plástica”. (Torras i Albert, 2012, pág. 209)

Y así en Espitia (2011), se elabora un diseño metodológico que se adapta a las líneas de formación del currículo, siendo orientado a estudiantes del ciclo cuarto, realizando talleres

de siete sesiones de tres horas cada una, con un grupo de 25 niños por colegio seleccionados. Este recurso del teatro foro se enmarca en la formación de *Cultura Ciudadana* perteneciente al currículo en Bogotá, Colombia. Juntando así herramientas **educativas tradicionales, pertenecientes al currículo, como, herramientas propias de la pedagogía teatral.**

En Argentina (CENDIE, s/f), se desarrolla el proyecto “Quinta Jornada Escuela, Familias y Comunidad”, como un plan que no está inserto en el Currículo, pero que se hace en el mes de mayo y que culmina con la Sexta Jornada a realizarse en el mes de septiembre. Esto **permite que en cada jornada se involucre a la comunidad de cada centro educativo, por lo que el taller les permite jugar con más transversalidad generacional.**

- **Intervenciones en aula:** El artículo de Martín & López (2007), describe un proyecto que está inserto en el currículo, pero que es dirigido por una profesora de Ed. Física que utiliza elementos del teatro de sombras para desarrollar psicomotricidad en los niños. Además, este taller culmina con la elaboración de tres presentaciones teatrales a final del año 2005. Estos autores plantean que el teatro de sombras puede ayudar a la formación de ciertas habilidades en los niños de educación infantil, permitiéndoles indagar y romper barreras establecidas por la educación tradicional.

Para Hatton (2013), explica que en **este taller de teatro está inserto en el currículo**, en una Escuela Católica de niñas, ubicada en Sydney, Australia. Se desarrolla como apoyo en aula, ya que **la maestra que lo dirige es profesora de Teatro que visita esta escuela para realizar un taller e investigar específicamente a niñas de 14-15 años** que se les enseñaría como trabajar aspectos de su identidad de género, por medio del texto

mencionado en párrafos anteriores, que presenta como protagonista a su personaje llamado *Rita*, quién es el ejemplo que usa la profesora para que las estudiantes se familiaricen con ella en ejercicios didácticos para lograr el objetivo del taller.

Para finalizar en Dawson, W. Cawthon, & Baker, (2011), encontramos que el programa DFS, es **complementario al currículum**, donde se implementa una capacitación sobre dramatización a más de 200 profesores y estudiantes del colegio “Victoria Independent School”, en la localidad de Victoria, Texas. Durante los últimos cinco años.

4.4 Pregunta 4: ¿Cuáles son las dificultades que se presentan?

Esta pregunta tiene relación con los problemas que se generan en la realización de estos talleres u actividades teatrales, según lo que los autores señalan en los artículos, para desarrollar una visión más general, de por qué se hace problemática la labor de la enseñanza teatral y cuales elementos a destacar cruzan transversalmente.

- **Proyectos teatrales macro:** Con Byoung-Joo, (2009) las dificultades se manifiestan en **los jóvenes que carecen de habilidades de autoexpresión, cuando deben manifestar sus opiniones ellos tienden a reprimirse, además, de cansarse** con las actividades post - teatrales, inquietándose con frecuencia, durante el desarrollo de la actividad.

En (Gallagher & Service, 2010), el reto del programa estaba en que los estudiantes y la comunidad reflexionara sobre su situación y que esto se sostuviera en el tiempo, las obras pretendían generar cambios en la cultura escolar de “estudiantes de origen económico desfavorecido y puntuaciones bajas en las pruebas de rendimiento académico a nivel

provincial”¹³ (Gallagher & Service, 2010, pág. 242) para lograr un bienestar dentro de la comunidad escolar y persistirlo en el tiempo.

- **Intervenciones específicas en escuelas:** Además, los docentes que aplicaron los talleres en centros educativos de (Torras i Albert, 2012) presentan preocupación porque **los niños muestren un sostenido interés y concentración** a participar todas las horas correspondientes a las actividades teatrales.

Colombia (Espitia, 2011) y Argentina (CENDIE, s/f), se manifiesta que existe una **ausencia de programas que integren en el currículo oficial al teatro, además de una falta de formación en los docentes en estas áreas.** También se considera que, dentro del marco escolar, son muy pocos los docentes que se interesaban por la metodología teatral y si existía alguno, es porque realizó un curso de renovación pedagógica. Además, se hace necesario el seguimiento adecuado, cuando los talleres son por temporadas y eso involucra el compromiso (vocacional, como monetario) de los diferentes actores que están involucrados con la ejecución de estos programas.

- **Intervenciones en aula:** Con respecto a la edad de los estudiantes, existe un taller (Martín & López, 2007) (el de sombras corporales) que había que enfocarlo en la etapa Infantil del desarrollo y por la edad creían que les iba a generar complicaciones con respecto a la viabilidad del taller, presentándolo como un problema, pero más adelante entenderemos que fue un hallazgo educativo.

En Hatton (2013), las dificultades que se presentan dentro de la clase son **si las estudiantes confían en las capacidades de la profesora de tejer redes de conexión entre ellas.** La cohesión grupal es una meta muy importante para lograr el trabajo de las

¹³ “students from economically disadvantaged backgrounds and low scores on province-wide academic achievement tests”

sesiones, la frialdad, lejanía o incomodidad por parte de las estudiantes pueden quebrantar los objetivos antes descritos. “A menudo, la "conexión" es un resultado deseado de una pedagogía de calidad en acción, tal vez para contrarrestar los espacios alienantes, riesgosos y altamente regulados que las escuelas secundarias pueden ser en nuestros tiempos”¹⁴ (Hatton, 2013, pág. 166) Refiriéndose que las escuelas actualmente, tampoco propician esos espacios de conexión y el teatro se transforma en la herramienta liberadora.

O en Dawson, W. Cawthon, & Baker, (2011), las dificultades que se presentan tienen que ver con **la forma de implementar estos conocimientos propios del drama en los profesores de diferentes materias**, pero cuando resuelven sus dudas, es perfectamente aplicable. O también cuando hacen participar a los alumnos de saberes nuevos y estos por timidez o caer en ridículo no participan, fomentando que las estrategias dramáticas ayuden a eso.

4.5 Pregunta 5: ¿Cuáles son los logros que se presentan?

La quinta pregunta se enmarca en el contexto de los mayores logros y aprendizajes que se encontraron según las investigaciones sobre la experiencia teatral que realizaron. En estas respuestas encontraremos el aporte concreto que se entregó en cada caso, de estas dinámicas teatrales hacia sus comunidades.

- **Proyectos teatrales macro:** Así, Byoung-Joo, (2009) presenta una ventaja que es la reflexión y **la invitación al diálogo de estos niños sobre el tema de la discapacidad**, puntualmente un niño tímido se atrevió y manifestó a viva voz su opinión sobre este tema y arrastró a otros a cambiar su forma de pensar y de tratar a esos niños.

¹⁴ “Often ‘connectedness’ is a desired outcome of quality pedagogy in action, perhaps to counteract the alienating, risky and highly regulated spaces that secondary schools can be in our times”

“Yo no he podido acercarme a un amigo discapacitado por temor a los ojos de los niños no discapacitados. Pero al menos pude decir en el foro lo que realmente pienso de los amigos discapacitados, y eso me hizo sentir bien”¹⁵.

(Byoung-Joo, 2009, pág. 124)

Gallagher & Service(2010), por su parte, consideran una ventaja que el proyecto teatral haya sido financiado económicamente. Este proyecto presenta la ventaja que sus integrantes pudieron organizar y proyectar sus actividades escénicas con tiempo y a la vez buscaron los medios (tales como hacer afiches) para entusiasmar a la comunidad.

- Intervenciones específicas en escuelas: Según Torras i Albert, (2012) en España, en el ayuntamiento (municipalidad) de Tarragona vislumbran como ventajas de la educación teatral, el fuerte componente de ser un agente socializador, de crítica social y de soporte emocional. Además de introducir a docentes teatrales en horario escolar, lo cual introduce, en el equipo general de profesores, la visión de otro tipo de relaciones –más horizontales- con los alumnos. Cabe destacar que el aporte del arte y la cultura se observa en la característica de **distinguir, valorar y afrontar los problemas del entorno y reelaborar estéticamente, por medio del juego fantástico, la realidad.**

Así que, en Argentina los autores de (CENDIE, s/f) y Colombia (Espitia, 2011) señalan la importancia del grupo en la realización del proyecto, por lo cual es una ventaja que se presente de esa manera, ya que adquiere un compromiso de parte de todos los actores quienes ejecutan la actividad. Además, se observa en ellos un realce de la actividad creativa y su aporte a la comunidad.

¹⁵ “I have not been able to approach disabled friend for fear of [the non-disabled boys’] eyes. But at least I was able to say in the forum what I really think about the disabled friends, and that made me feel good”.

- **Intervenciones en aula:** En Segovia (España) Martín & López Pastor, (2007) plantea que “hemos comprobado que el alumnado de 4 y 5 años es perfectamente capaz de captar las ideas fundamentales de esta técnica: **la importancia de la colocación de las personas y objetos en un espacio delimitado para representar** lo que se pretende” (Martín & López, 2007, pág. 49). Además de que el Teatro en Sombras, permite muchas posibilidades en su ejecución, porque no presentan mayores gastos en implementación y puede aplicarse a un amplio contexto educativo.

El proyecto siguiente que comentamos de Hatton, (2013), tiene como ventaja, que la profesora se propuso motivar a un grupo de alumnas adolescentes, usando un texto, cuyo personaje principal representaba similares características a los comportamientos de esas adolescentes con las redes sociales actuales, en el fondo la actividad teatral les permitía **tomar conciencia de su propia realidad.**

Dawson, W. Cawthon, & Baker, (2011) tiene la ventaja de que capacita a los profesores, entregándoles herramientas de participación, métodos y técnicas activas propias del drama, lo que permite actualizar y potenciar sus conocimientos y entregarles metodologías nuevas, con el propósito de hacer participar más activamente a los alumnos (validarlos) que a los maestros en las clases.

4.6 Pregunta 6: ¿Qué elementos en común destacan los autores?

La sexta pregunta y final, tiene relación con los elementos que confluyen y permiten obtener una visión en común de la experiencia teatral, junto con su rol social, educativo y disciplinar.

Se establece en común la relación entre estudiantes y profesores, los artículos analizan con mucho detalle esta relación, rescatando diferentes elementos, entre ellos una docencia teatral

dirigida tanto a alumnos de enseñanza básica o primaria, como alumnos de enseñanza media. **Hay otros que claramente integran a la comunidad en general**, ya sea el círculo de padres, administrativos y familiares. Además, convergen que el rol de la pedagogía teatral y del teatro aplicado, ayudan a solucionar y tratar temas difíciles de desarrollar, como son la pobreza, el abuso escolar, el cyberbullying, la discapacidad, entre otros. En estos artículos de Hatton, (2013), Byoung-Joo, (2009) y Gallagher & Service, (2010), nos presentan **panoramas poco alentadores, que son difíciles de tratar en la comunidad educativa, pero que, realizando previamente un estudio y una posterior evaluación de cada caso, el teatro puede resultar muy efectivo** siempre que se encuentre a una comunidad representativa y un público escolar motivado a participar de los talleres que se les presentan.

Quiero destacar, además, la **horizontalidad que se muestra en las instrucciones**, encontrando muy interesantes artículos donde obtenemos una enseñanza especializada para los propios docentes de las escuelas públicas de EE. UU., donde se valida acuciosamente la pedagogía teatral como una metodología perfectamente aplicable a cualquier materia, para usarse como una red de profesores de apoyo o más bien para generar didácticas distintas de aprendizaje, donde el rol de los maestros teatrales adquiere una importancia diferente.

Otro punto que la mayoría de los artículos presenta, es la **institucionalidad que hay detrás de cada proyecto**, donde estas representan parte importante de cada cual, ya que otorgan el financiamiento en algunos casos y en otros el soporte político para llevar a cabo los proyectos.

Así, los elementos que se desarrollan en los artículos tienen similitud con la relación, estudiante-profesor, también temas de relevancia social, desarrollan así diferentes metodologías para un mismo fin (la enseñanza teatral) y la institucionalidad que apoya detrás de cada proyecto. Sin duda son temas transversales que engloban nuestras apreciaciones aportadas en el marco teórico, donde estudiamos a fondo el carácter particular tanto del teatro aplicado como de la pedagogía

teatral, y así en esta etapa de análisis y resultados podemos obtener a través de distintos elementos, las ideas principales y los temas que se tratan internacionalmente, para poder después aplicarlos a nivel nacional.

Conclusiones

La pregunta de investigación elaborada en esta sistematización es ¿Cómo se está abordando en la literatura académica nacional e internacional el tema de la inclusión del teatro en la escuela? Pues bien, el marco teórico nos permitió indagar teóricamente los aspectos de la Pedagogía Teatral, el Teatro Aplicado y la Educación, extrayendo diferentes elementos de la experiencia dramática aplicada a grupos, desarrollando sus habilidades y competencias. Así también, elaborando un diagnóstico sobre la situación de la educación en Chile, que pone en discusión elementos importantes como son la segregación, la desigualdad y la calidad, según desarrollan distintos pensadores para mejorar el sistema educativo actual. Creo que el estudio de estos ejes hizo posible situar la pregunta de investigación en un terreno teórico más firme, a fin de ayudar a establecer las bases y los elementos primordiales de la importancia de la inclusión del teatro en la escuela y determinar si lo que buscan las distintas autoridades a nivel nacional, con la inclusión del teatro como asignatura obligatoria en el currículo, pueda ser factible de lograr.

Posteriormente, el análisis y los resultados obtenidos de esta investigación permiten concluir que el teatro como disciplina de estudios para los escolares es valioso porque hace posible abordar problemas y dar soluciones tanto a nivel individual como grupal. Así, los casos analizados nos facilitan indagar y conocer el panorama de la educación teatral internacionalmente, dándonos cuenta de que el teatro tiene muchas aristas y es muy moldeable en el formato de implementación para ciertas herramientas pedagógicas, como son los proyectos teatrales macro, las intervenciones específicas en escuelas y las intervenciones en aula. Además, permite comprender que sus objetivos pueden ser transversales a la institución educativa, logrando avances en distintos

aprendizajes dentro de la comunidad, obteniendo logros y aciertos como también permite precisar dificultades que hubo en su aplicación.

Creo que la importancia de este estudio radica en los distintos aportes que tiene el teatro en materia educativa, pudimos conocer desde las distintas metodologías en que se aplicó esta disciplina en las escuelas, como también en la sistematización bibliográfica, que nos permitió divulgar las diferentes miradas tanto de teóricos, como de personas ligadas al teatro y que se reúnen para consolidar una disciplina en el ámbito educativo en Chile.

Otro punto relevante son los descubrimientos y/o hallazgos que esta sistematización nos entregó, como, por ejemplo, el análisis bibliográfico en diferentes países, lo que permite establecer y divulgar distintas concepciones de las realidades del teatro en su quehacer formativo, conocer una serie de metodologías que enriquecen el aprendizaje, no sólo para ciertos sujetos, sino, para todos los agentes involucrados en la comunidad escolar y además, establecer puntos de referencia teóricos que permitieron una mayor comprensión y análisis de las experiencias dramáticas.

El tercer punto tiene que ver con que estas experiencias permitieron llevar al teatro a resolver distintos problemas sociales más allá del aula. Ya que muchos de estos casos tenían como objetivo solucionar temáticas que son inherentes al ambiente educativo, como es la comprensión de la discapacidad, de la pobreza y el abuso en los establecimientos escolares, entre otros. Pero por, sobre todo, permitieron comprender que el teatro cumple su labor de integrar, de reunir, de escuchar, de dialogar y de ser una disciplina que soluciona diversos aspectos y permite colaborar con otras materias educativas.

Además, nuestro aporte permite que los profesionales de la educación chilena puedan recoger estas distintas modalidades teatrales, que se practican en otros países, para diversificar el proyecto

“de inserción al currículo”, actualmente en discusión. También es útil, para prevenir quizás el exceso de monitores teatrales que en el futuro se sientan desprotegidos por no ser parte de una institución que les permita obtener el apoyo financiero, el apoyo de la comunidad y de las familias involucradas en el proceso educativo.

También, sugiere que se legitime la disciplina teatral como una herramienta pedagógica igual de eficaz que otras del ámbito artístico, para así obtener programas de intervención que puedan perdurar en el tiempo, y ser un aporte concreto al aprendizaje de la institucionalidad educativa y no sólo a sus estudiantes, sino cambiar el foco hacia la integración de la comunidad en general.

Finalmente, comprender que el Teatro entrega más de una posibilidad, sino múltiples reflexiones del rol que tiene en la academia, en las escuelas, ciudades y países. Permitiendo así, diversos análisis para las personas interesadas en el tema teatral y en su esmero por la enseñanza de este.

BIBLIOGRAFÍA

- Balfour, M. (2009). The politics of intention: looking for a theatre of little changes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 347-359.
- Bellei, C., & García-Huidobro, J. (2003). Desigualdad Educativa en Chile. 1-63.
- Bravo, J., & Vanni, X. (2010). En Búsqueda de una Educación de Calidad Para Todos: El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. En G. Elacqua, & S. Martinic (Edits.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (págs. 183-205). Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Byoung-Joo, K. (Febrero de 2009). A journey of change with a Big Blue Whale: a theatre-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 115-131.
- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinamica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- CENDIE, C. d. (s/f). Teatro leído: Un acercamiento al texto dramático. Quinta Jornada Escuela, Familias y Comunidad. *Buenos Aires - Educación*, 1-14.
- Dawson, K., W. Cawthon, S., & Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313-335.

Educación, M. d. (s.f.). *Agencia de Educación*. Obtenido de [agenciaeducacion/nosotros/quienes-somos](https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/): <https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>

Educación, M. d. (s.f.). *Ley de Inclusión Escolar*. Obtenido de [leyinclusion.mineduc](https://leyinclusion.mineduc.cl/): <https://leyinclusion.mineduc.cl/>

Educación, M. d. (s/a). *Nueva Ley Carrera Docente*. Obtenido de Agencia Educación: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>

Educación, M. d. (s/f). *Curriculum Nacional*. Obtenido de Educación Artística: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34405_programa.pdf

El Mostrador. (12 de agosto de 12 de agosto 2018). La creatividad: ¿Un factor ausente en el sistema escolar chileno? *El Mostrador*, pág. 1.

Espitia, E. (Julio-Septiembre de 2011). Arte: Teatro Foro. *Aula Urbana*(81), págs. 1-24.

Fundación Teatro a Mil. (10 de septiembre de 10 de septiembre 2015). www.fundacionteatroamil.cl.

Gallagher, K., & Service, I. (Mayo de 2010). Applied theatre at the heart of educational reform: an impact and sustainability analysis. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(2), 235-253.

García, E. J. (2007). *Técnicas de Dramatización para facilitar la comprensión intercultural efectiva*. Valladolid: Biblioteca Electrónica de la Excma. Diputación Provincial de Soria.

Gómez, J. C. (2014). Teatro como acontecimiento: La importancia del error y del inacabamiento de las cosas en la pedagogía teatral. *Humanidades*, 1-15.

- Hatton, C. (2013). Educating Rita and her sisters: using drama to reimagine femininities in schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(2), 155-167.
- Huidobro, V. G. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago: Chile.
- Laferrière, G. (1999). La Pedagogía Teatral: Una herramienta para educar. *Educación Social*, 54-65.
- Lagos, M. (2010). Demanda Social y Evaluación del Sistema Educacional Chileno. En G. Elacqua, & S. Martinic (Edits.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (págs. 285-308). Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Martín, M. I., & López, V. (2007). Teatro de Sombras en Educación Infantil: Un proyecto para el festival de Navidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(12), 45-50.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y Sociedad*, 1-35.
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Prentki, T., & Preston, S. (2009). Applied theatre reader. En T. Prentki, & S. Preston (Edits.), *Applied Theatre: An Introduction* (P. G. 2016, Trad., págs. 9-15). London & New York: Routledge.
- Santillán, P. R. (2012). *Las inteligencias múltiples para favorecer los estilos de aprendizaje*. D.F México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Taylor, P. (2003). The Applied Theatre. *Presented at the Arizona State University Department of Theatre Symposium: What is "Cinderella" Hiding?*, 1-19.
- Torras i Albert, À. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 201-216.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la Educación en Chile: ¿Un problema de Concepto y Praxis? Revisión del Concepto Calidad a partir de dos instancias de Movilización Estudiantil (2006 y 2011). *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1-25.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En G. Elacqua, & S. Martinic (Edits.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (págs. 209-229). Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Vieites, M. F. (2017). La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 1521-1544.