



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE ARTES

ESCUELA DE TEATRO

La Metodología Waldorf:

Lineamientos para el fortalecimiento de la experiencia educativa y de la calidad de la enseñanza – aprendizaje en la Carrera de teatro.

Estudiante:

Alan Ignacio Núñez Núñez

Profesora Guía:

Dra. Claudia Cattaneo Clemente

Tesis presentada a la Escuela de Teatro de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano para optar al grado académico de Licenciada en educación con mención en pedagogía teatral.

Santiago de Chile
2022

©2022, Alan Ignacio Núñez Núñez

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

DEDICATORIA

Esta investigación se la dedico a mi mamá, Silvana.

A mi hermano, Santiago.

A mi querida pareja, Amanda.

Sin mi mamá, en este momento no estaría escribiendo estas palabras, ya que por culpa y gracia de ella estudié(o) teatro. Sin las risas y gritos de mi hermano, las tardes serían desagradablemente perennes. Sin la calidez, brillo ni el humor absurdo, Amanda, no me habría reído tanto. Son personas increíbles y que me hace sentir afortunado de tenerlas a mi lado, confío plenamente en ustedes y espero que como ustedes me acompañaron, me permitan acompañarles en sus vidas a través de un largo viaje. Sin esta tríada tan maravillosa, probablemente no lo habría logrado, probablemente jamás me hubiese atrevido a tanto, quizás ahora estaría estudiando el ADN, las mitocondrias y esas cosas raras que tenemos adentro de nuestro cuerpo. Son valiosas y valioso, les amo con todo mi ser, brillen mucho, porque les acompañaré de todas formas. Les dedico mis más grandes esfuerzos y mis ganas de levantarme de la cama, por mí, por ustedes y nosotras/os.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente quiero agradecer a mi profesora guía Claudia Cattaneo, que sin su empatía, cercanía, calidez, honestidad y transparencia, no sería el docente que estoy siendo hoy en día, de manera indirecta, mis estudiantes le agradecen a usted por hacerme una persona mejor. Además de ser el motor, la acción necesaria que ayudó a que me centrara, dándome más confianza para seguir, para crecer como persona, estoy eternamente agradecido.

Agradecer a mis estudiantes es poco, mis niñas y niños de 5to básico A y B, y mis cabras y cabros chicos del 1ro medio A y B, si bien el proceso fue caudaloso y complejo, no quitan los momentos de risas, copuchas y errores que nutrieron nuestros aprendizajes. Les agradezco completamente al ser una de mis primeras experiencias como docente, de aceptarme y de brindarme tanta tranquilidad y goce a lo largo del año. Ustedes forman parte de las futuras risas de otras/os niñas, niños, adolescentes y adultos.

A Amanda, reiterar los agradecimientos por estar ahí diariamente en este proceso, escuchando y opinando sobre las ocurrencias de esta cabecita a lo largo de casi siete años de teatro.

A Cecilia y Diego especialmente, las personas que comprendieron mi forma de ser y no me intentaron cambiar, sino que, fueron realmente mis amigos los cuales, compartimos casi cinco años de experiencias teatrales, estoy orgulloso de haberles acompañado en su crecimiento y que ustedes me hayan acompañado.

A mis amigos del colegio, Felipe, Sebastián, Yuno y Pablo, por reencontrarme(nos) y brindarme(nos) tantas risas que terminaron en lágrimas cuando la vida no podía más.

Por último a mis profesores esenciales en mi formación, Soledad, Nelson y Claudia, mis mayores y grandes referentes humanos y disciplinares.

A mi familia, que me ha acompañado y aguantado.

Gracias por acompañarme a lo largo de este recorrido, no olvido también aquellas compañías silentes. Gracias, gracias, gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA _____	II
AGRADECIMIENTOS _____	III
TABLA DE CONTENIDOS _____	IV
RESUMEN _____	V
Introducción _____	1
Capítulo I: Exigencias curriculares del Ministerio de Educación para asegurar la calidad de la enseñanza – aprendizaje en la carrera de teatro en las instituciones de Educación superior.	
1.1 La bases curriculares para la calidad de la enseñanza-aprendizaje	
1.1.1 La calidad de la enseñanza – aprendizaje: ¿Qué se requiere?	
1.1.2 Desempeños mínimos y objetivos de aprendizaje de la carrera de teatro	
1.2 Plan de aseguramiento de la calidad para la carrera de teatro	
Capítulo II: Metodología Waldorf: Fortalecer la experiencia educativa y asegurar la calidad de la enseñanza – aprendizaje en la carrera de teatro.	
2.1 La experiencia educativa	
2.1.1 La relación docente-estudiante en la experiencia educativa	
2.2 Metodología Waldorf: origen, principios y fundamentos	
2.3 Lineamientos metodológicos y didácticos	
2.3.1 La fuerza del proceso	
2.3.2 La lectura como conocimiento integrador	
2.2.3 La imagen y el juego como experiencia de autoconocimiento	
Conclusiones	
Bibliografía	

RESUMEN

En la presente investigación se aborda la problemática y el fenómeno que surge en las experiencias de enseñanza-aprendizaje entre docentes de teatro de la Academia y estudiantes de la misma. Esta se contextualiza en una realidad actual de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en relación a los nuevos estándares legislativos y curriculares que dicta el estado en materias de calidad en educación.

En primera instancia estudiamos las materias judiciales y los parámetros curriculares que se instalan en la educación superior, para así determinar cuáles son las dimensiones de calidad que se establecen a nivel institucional, la que determinará cierto marco de acción, siendo una de las principales influencias en la experiencia y relaciones de estudiantes y docentes en la educación superior. Por otro lado, revisamos la trayectoria histórica de los principales hitos del en Chile, para así reconocer la mirada que ha tenido el territorio en conjunto con su impacto.

A razón de ello, se observa cuáles son los principales motores del teatro, las relaciones que se forman, las nociones experienciales que se gestan al momento del convivio en la sala de clases, y los medios por los cuales esta se puede enfrentar en el contexto de enseñanza aprendizaje, los que se ven influenciados por motivaciones institucionales a través de sus modelos curriculares, y también por el vínculo, experiencia, conocimiento y disposición que tenga el/la docente a la hora de enfrentar el fenómeno de enseñanza-aprendizaje. Luego de comprender los mecanismos y motivaciones que existen detrás de este fenómeno, se instala una metodología la cual, a través de sus fundamentos teórico-práctico de septenios etarios, los que buscan el plano desarrollo de estudiantes desde su infancia, hasta la adultez, se precisa en la búsqueda de un medio para integrar sus aplicaciones de manera curricular y práctica en las diferentes etapas formativas: Bachiller, licenciatura y profesional. Para así, en conjunto con la institución y docentes, elaborar lineamientos didácticos y curriculares para fortalecer la experiencia de los agentes partícipes: Estudiantes y docentes.

Introducción

La enseñanza teatral chilena se ha encauzado a la profesionalización universitaria, lo cual demuestra un avance y apertura al nuevo paradigma educativo de hoy en día, por ello, observaremos cómo se fue gestando aquella perspectiva formativa hasta su integración a la educación superior, donde en un proceso anterior visitaremos aquellas metodologías y didácticas destinadas al trabajo actoral en duro que, enfocarían un sistema de relación maestro-aprendiz, siendo esta dinámica una arista predominante dentro de la didáctica y experiencia de ambas partes. Ante eso, veremos aquel trayecto hasta lo que hoy en día tenemos, lo cual sería una expansión de posibilidades en educación formal e “informal”, con distintas áreas de especialización, tales como la actuación, dramaturgia, pedagogía y diseño. Ya dada esta aproximación, veamos qué ocurrió en Chile.

Previo a la gestación de las academias, debemos delimitar tres aspectos fundamentales para entender las motivaciones que incentivan a la integración de las artes dentro de la educación formal.

Primeramente, debemos visualizar el acontecer político-social, debido a que con el paso de nuestra investigación, veremos que la relación entre lo político-social y educativo, estarán orientada en relación a las propias necesidades, por lo tanto, influirá dentro de motivaciones macro y micropolíticas, acercando lo macro a una influencia de políticas públicas, y las micropolíticas a decisiones particulares. Siendo así, un impacto directo en las motivaciones y decisiones del paradigma artístico y en la experiencia educativa.

En segundo lugar tendremos el paradigma artístico, el cual observamos un estrecho vínculo en respuesta a las políticas públicas, recayendo en las decisiones micropolíticas, las cuales serán las respuestas que tendremos como la conformación y aspiración de la expansión artística a medios educativos, de igual forma, veremos cómo las artes comienzan a tener un impacto dentro de la formación del individuo. Por ello, su proyección de lo artístico en la pedagogía será un impacto importante debido a que el peso de aquellas decisiones, serán las que orienten aquellas experiencias en la relación docente-estudiante.

Comenzaremos por el factor político-social, para ello utilizaremos el artículo *Teatro Iberoamericano* (1992) de Piña, el cual nos explica las constantes que tuvo el teatro moderno en Chile previo la dictadura. Según Piña (1992), el factor político-social y artístico van

transitando de la mano en este periodo de búsqueda de identidad nacional, debido a que en Chile no se conformó una narrativa nacional en sus inicios, más bien fue impregnada por el espectáculo extranjero, siendo el principal espectáculo de la zarzuela llevado por españoles. Aquello sirvió para generar una instancia artística la cual la gente podía asistir como actividad cotidiana nos complementa el autor (pp. 1-3). En relación a aquello, el autor nos menciona esto con el cambio, “(...) fue creándose un público nacional que asistía a ver representaciones de sus compatriotas, las que les hablaban con giros y modismos locales, escenificaban a personajes más reconocibles y se referían de una u otra manera a temas chilenos” (p. 2), aquella esencia e identidad que comenzaba a gestarse dentro del círculo teatral, es vital, debido a que comienza a movilizar y darle cabida a espacio para un grupo más amplio, se difunde material nacional ad hoc a la propia realidad nacional.

Dentro de este cambio, se nos suma aquella condición social que toma predominancia a la par de aquel nuevo cambio de enfoque artístico, el autor nos sigue explicando que, debido a las problemáticas sociales y económicas, se han presentado una serie de disputas a nivel nacional, que comienza a verse reflejado dentro de aquellas obras, aquello fue gatillando una independencia creativa y artística (pp. 2-5). Pero ocurrirían una serie de cambios que vendrían a cambiar la perspectiva del trabajo artístico, lo que Fernández en *Apuntes para una historia del teatro chileno: Los teatros universitarios (1941-1973)* (1976) nos introduce lo siguiente,

La situación de la escena chilena durante la década de los treinta era crítica, y contra ella se conjuraban la crisis económica mundial, que dejó sentir sus efectos sobre Chile a partir de 1930, la invasión del cine y la propia incapacidad de los hombres de teatro para ofrecer otra cosa. (p. 2).

Aquello comenzaba a disminuir y a descender su impacto como actividad recreativa debido a factores económicos y la inclusión de nuevas técnicas artísticas, lo que provoca una baja del propio qué hacer, provocando que esta recesión se comience a visualizar diversos tipos de trabajo, a la espera de que se produzca algún cambio, el cual, sí vino.

Dentro de esta década ocurren dos sucesos importantes, el primero que vendría a abrir las posibilidades de una expansión del espectro teatral; comenzar a formarse. Pero ¿Cómo? La primera instancia es la Fernández nos cuenta,

Pedro de la Barra, soñador y tenaz, idealista y práctico, quien sería el gran protagonista de la primera y decisiva época del Teatro Experimental. Ya en 1934, cuando era estudiante del Instituto Pedagógico, organizó un Centro de Arte Dramático y desarrolló algunas actividades, no siempre con éxito, sin que por el momento la Universidad accediese a proporcionar la colaboración que pedían los estudiantes. La experiencia adquirida sería decisiva, sin embargo, cuando las circunstancias se hiciesen propias. (p. 3).

Aquello no fue un cambio radical dentro de las políticas públicas, algún tipo de incentivo, el paradigma artístico y práctica teatral se encontraba en pausa y las pedagogías aguardaban su salida a lo que pronto vendría, por ello esta primera etapa del Centro de Arte Dramático sirvió para focalizar las necesidades y visualizar el panorama político-social para una formación de identidad nacional, por lo mismo, aquel gran cambio viene de la mano con la llegada del Frente Popular.

Lo significativo de la llegada de este nuevo gobierno no viene de la mano con cambios estructurales de fondo, que si bien las nuevas propuestas políticas convergerían probablemente en una nueva perspectiva nacional con este nuevo aire político, lamentablemente aquellos proyectos no se llegaron a concretar por el corto proceso que tuvo este, debido al fallecimiento del presidente Pedro Aguirre Cerda. Lo que promulga aquel gobierno y que vendría a formar parte de decisiones macro políticas influyentes que darían el pie para la conformación del teatro en educación, sería la siguiente visión,

(...) había subido al poder el Frente Popular, y el Gobierno de Pedro Aguirre Cerda se planteaba la necesidad de llevar la cultura a sectores de población más amplios que las minorías privilegiadas que hasta entonces la habían tenido a su alcance. Al enfrentarse a la tarea de crear los organismos necesarios para tal labor, lo hizo sobre todo a través de la Universidad del Estado, dispuesta a prestar su apoyo a cuantas iniciativas de orden cultural iban surgiendo. (p.2).

Aquello sería el pie que surtiría como apoyo para el fortalecimiento y surgimiento de aquellos grupos pequeños que sufrieron las pausas de aquel receso, lo cual se comprendería un giro a la perspectiva artística y una oportunidad para revisar las posibilidades teatrales, siendo estas revitalizantes para aquel trabajo, lo cual nos deja en claro Rodríguez en su texto *Notas para una historia del teatro en Chile* (2000) "(...) por otra parte, los grupos teatrales se apoyaban en la elección de una "buena obra" y en sus actores estrellas, figuras de gran

popularidad, siendo nulos sus conocimientos sobre montaje” (p. 3). Por lo tanto, el devenir teatral se comenzaría a nutrir de referentes para gestar aquello que no esperaba gran impacto, la conformación del Teatro experimental.

En este apartado sobre el proceso de conformación de la educación artística, repasaremos las principales academias y sus procesos por etapas, siendo estas tres esenciales, en primera instancia tenemos la integración a la educación superior, donde su integración se valdrá por la conformación de un equipo nacional, donde se establece una identidad clara y aristas políticas específicas. Por otro lado, tenemos la etapa dictatorial e integración del modelo neoliberal, lo cual tendrá como consecuencia un segundo un segundo receso y una imposición coercitiva de la labor artística, desarrollando en el medio teatral una perspectiva crítica y el centro de acción se enfocará desde lo social y comunitario. En tercer lugar, nos encontraríamos postdictadura, con la implementación de la educación privada y pública, reformas educacionales y leyes de amarre que irán definiendo las decisiones políticas macro.

El teatro experimental de la Universidad de Chile nace en el 1941 y es la primera academia que existiría en Chile para crear un centro de estudio, aquellas motivaciones y sus inicios podemos ver de mejor manera en la primera revista publicada por el teatro experimental llamada *Teatro* (1945), mencionando lo siguiente,

El teatro experimental es un movimiento que tiene por finalidad organizar y desarrollar todos los aspectos del arte teatral. Nació a la sombra de la Universidad en el año 1941, constituido en su totalidad por estudiantes universitarios y egresados de diferentes facultades. Como todo movimiento renovador, surgió no por el capricho de uno o varios hombres, sino para llenar una necesidad que se dejaba sentir en la vida universitaria, y, por lo tanto, en la atmósfera intelectual y artística del país entero. (p. 5).

En ello vemos la necesidad y urgencia que nace desde la década previa, donde la organización y la especialización comienzan a ser parte de la propia necesidad creativa y artística pero sin un espacio claro, este proceso en espera que se tuvo que lidiar, fue netamente para encontrar aquel *espacio* u oportunidad que brinde la posibilidad de tener una posibilidad de poder funcionar, lo cual, la frase tan resonada de Pedro Aguirre Cerda siendo el lema de su gobierno, “Gobernar es educar” (Canal Radio Tierra, 2013, 00:20s). Esto da pie para fortalecer la idea de “gremio”, el poder tener situarse y establecerse con la posibilidad de

entregar y enseñar herramientas teatrales es un gran paso para la emancipación y el fortalecimiento de aquellas micro políticas personales, es una libertad que ofrecerá la posibilidad de compartir un espacio en común y no solo servir a las necesidades de la espectacularidad, más bien, es el espacio que servirá para validar aquellas instancias y espacios artísticos como una zona de escucha u existencia, lo cual proyecta para insertar lo antes posible el teatro dentro de las políticas, expresado de igual forma en la revista de *Teatro* (1945), “Tal necesidad es una manifestación especial de esa inquietud de realizarse plenamente y de buscar nuevos caminos que, desde hace varios años, se anuncia en el cambio económico, político, social y en todas las demás manifestaciones de la cultura” (p. 5).

Por último, debemos tener en cuenta que el Teatro Experimental sustenta objetivos a trabajar en base a cuatro postulados claves, lo cual será importante, debido a que como veremos más adelante, aquella noción de esquemática del trabajo conformará una idea de lo que se conoce como malla, debido a que comenzará a tener contenidos y técnicas específicos de la propia enseñanza. Para hablar de aquellos fundamentos, remitiremos a la revista *Teatro* (1945), mencionado lo siguiente, “1.0 Difusión del Teatro Clásico y Moderno; 2.0 Teatro-Escuela; 3.0 Creación de un Ambiente Teatral; 4.0 Presentación de nuevos valores” (p. 5).

Esto ha traído como consecuencia, que se deba tomar una posición frente a los parámetros y requisitos precisos de egreso, para así otorgar el reconocimiento profesional al estudiante-actor, sin contemplar en profundidad los problemas que la escasa o nula preparación del actor o director -docente en materias pedagógicas, acarrea para una sana experiencia educacional entre el pedagogo y sus estudiantes. Este fenómeno es más palpable en las asignaturas prácticas de la carrera de teatro: voz, movimiento y actuación, pues no se han perfilado lineamientos claros de los límites y alcances que son adecuados para enseñar materias de una sensibilidad no común para otras carreras fuera del ámbito artístico.

Debido a esta integración curricular, se comienza a hacer cada vez más evidente el déficit en la formación, práctica y especialización del docente de teatro, lo que hace más urgente abordar esta problemática y buscar posibles herramientas metodológicas y didácticas que permitan reforzar y mejorar la experiencia educacional, tanto para el estudiante como para el propio docente.

Este déficit formativo encuentra su epicentro en las necesidades de las asignaturas prácticas de contar con docentes de una vasta experiencia profesional, ya sea como actor o como director de teatro, que puedan transmitir estos conocimientos a sus estudiantes, sin embargo, el mundo profesional no es el mundo académico, que requiere del manejo de ciertas herramientas que permitan una entrega de contenidos y materias de manera pedagógica, para generar un proceso de aprendizaje que no solo valore el resultado, sino, justamente el proceso que no siempre es igual para todos los estudiantes. De ahí, la necesidad de preparar al docente para dicha experiencia pedagógica para mejorar esta relación en el aula y no dejar huellas negativas, traumáticas y dolorosas en ambas partes, pues el docente también queda profundamente afectado cuando la experiencia educativa no es la mejor.

Desde la pedagogía, se pueden identificar diversidad de metodologías y didácticas que pueden servir para ser aplicadas, con las adaptaciones necesarias, en este proceso de aprendizaje docente.

Para adentrarnos en esta investigación, lo primero que debemos hacer es tomar en cuenta ciertas nociones de lo que implica el teatro, cómo entendemos y estudiamos este, permitiéndonos así comenzar a acercarnos a la esencia que impregna el teatro y en su tan necesidad tan cercana a la experiencia, tan cercana como sería lo humano mismo. Por tanto, veremos su necesidad de acontecimiento, aquello que el historiador teatral Jorge Dubatti en su libro “Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas” (2009), menciona como algo característico del ejercicio teatral:

El teatro es acontecimiento de la cultura viviente, en los cuerpos, en el espacio y el tiempo, acontecimiento efímero que construye entes efímeros. El teatro dura lo que dura el acontecimiento irrecuperable, por eso la historia del teatro es la historia del teatro perdido. (p.5).

Es de vital importancia entender que todo aquel teatro ejercido, es teatro perdido, es así debido a la falta de registros, como bien podríamos ver dentro de lo que nos complementa con respecto a la performance teatral, Balme en su libro *Introducción a los estudios teatrales* (2013), nos menciona lo siguiente “(...) una vez concluida, siempre pasa a ser totalmente irrecuperable, de modo que cualquier intento por estudiarla o “recrearla”, incluso cuando las fuentes abundan, implica que solo podemos acceder a ella vía constructos conceptuales que nosotros mismos creamos” (p. 175), con ello, el recopilar aquellos hitos históricos y el

ejercicio teatral como tal, se hace imposible, la lejanía y cercanía que tenemos con el teatro es por medio de la propia interacción, lo cual tampoco nos deja en una situación de abandono, debido a que aquellos registros de los que en mayor medida prescindimos, es por parte del dramaturgo.

Por otro lado, una de las fuentes que sirven para vislumbrar tenuemente el ejercicio pedagógico dentro de los periodos teatrales es el teórico teatral Patrice Pavis con su *Diccionario del teatro* (1998), donde nos habla sobre el rol que cumple el dramaturgo en la relación existente con el acontecer histórico. El mismo dramaturgo nos comenta Pavis, es parte de la formación de aquel tiempo habitado, donde el teatro por medio de la escena será la imagen de aquel proceso social presente, siendo así un ejercicio observado desde la objetividad contextual donde se ubica, y también el poder constituir una dramaturgia que converja en los propósitos esperados y pensar a futuro qué es lo que vendrá, es decir, un trabajo para visionar. En relación con el carácter esencial del teatro, en un siguiente tramo será observar aquella periodización y observación del pasado teatral (p. 235).

Dentro de un marco periódico histórico, usaremos de referencia la tabla número cuatro de Periodización en la historiografía del teatro europeo de Balme (2013), donde expone, desde la perspectiva europea, una extensa cantidad de tendencias y subgéneros, pero en virtud del impacto, utilizaremos una perspectiva más amplia para englobar aquellos procesos culturales y artísticos. Por ello, como menciona el autor, se utilizará una perspectiva desde el trabajo del dramaturgo, debido a que con éste podremos observar aquella construcción cultural, social e histórica que nos conformará mediante los textos (p. 184).

Los periodos teatrales serán los siguientes, Antigüedad clásica, Edad Media, Renacimiento, Isabelino, Barroco, Ilustración, Romanticismo, Modernismo, Vanguardias, Teatro posguerra y, por último, Contemporáneo, (p. 186). Desde la pedagogía teatral, a su vez, se pueden seleccionar algunos aspectos interesantes que permitirían una mejor relación enseñanza-aprendizaje.

A su vez, existe un referente importante como principio de enseñanza de la Escuela Barbiana de Don Lorenzo Milani que se desarrolló entre los años 1954 y 1967 en la pequeña villa Barbiana perteneciente a la diócesis de Firenze. El modelo educativo fue criticado duramente por la Iglesia Católica, que lo reprobó por considerarlo peligroso. Este consistía en realizar clases abiertas, en donde los mismos estudiantes enseñaban las materias a sus

compañeros más pequeños, guiándolos en el aprendizaje curricular y en las pruebas prácticas de la vida. Todos los estudiantes (23 en total) eran en su mayoría, hijos de campesinos que no podían acceder a ninguna educación por la lejanía de las escuelas tradicionales y por motivos económicos.

Así, si este mismo proceso que utiliza la educación artística para jóvenes o niños sin experiencia teatral, pudiera replicarse a nivel universitario, ya con el objetivo de formar profesionales del teatro, sería un cambio de paradigma que se replicaría generación tras generación, pues está comprobado que la experiencia educativa que se ha tenido sirve como modelo a seguir cuando no se tienen opciones formativas pedagógicas más formales.

Esta problemática impacta directamente en el aula, principalmente, en el deterioro de las relaciones entre el docente y el estudiante, repercutiendo en un deterioro de la experiencia educativa.

Ahora bien, el tema de la didáctica pedagógica ha sido estudiado por diversos autores que han propuesto algunos lineamientos que permiten orientar al docente en su práctica directa con sus estudiantes, uno de estos autores es Jean De Viguerie, quien, en su texto: ‘Los pedagogos, ensayo histórico sobre la utopía de la pedagogía’ (2019), menciona que:

Los profesores (...) seremos felices cuando renunciemos a enseñar e intentemos simplemente dar a los alumnos marcos de aprendizaje que les permitan reflexionar, hacer trabajar los ojos, las orejas, el cerebro, y por qué no, el cuerpo, la creatividad. La crisis actual de la enseñanza se da porque rechazamos entrar en esta nueva lógica. (De Viguerie, 2019, p. 9)

La pedagogía entrega diversas orientaciones sobre perspectivas metodológicas y actualización de sus prácticas, más aún, cuando el conocimiento y la formación ha sido un ejercicio transversal inherente a toda la humanidad, por tanto, ha sido susceptible a los cambios de paradigmas. Pero ocurre un fenómeno particular en la enseñanza de las prácticas teatrales, éstas, al no estar insertas en la educación tradicional o más bien, al estar recientemente incluidas en la academia, han debido adquirir ciertas prácticas dadas por la experiencia, por la cercanía con diversos maestros y directores, ya que como vimos anteriormente, en una realidad Chilena, se genera una inserción compleja a la tratarla, dado que, como veremos más adelante en la investigación, hace falta tener una base de dónde comenzar a crear. Y esto es lo complejo en la disciplina teatral, dado que docentes deben ir

adquiriendo el conocimiento desde diversas fuentes, las cuales pueden predominar aspectos distantes o lejanos a lo pedagógico. Incluso, la integración de gente que por necesidad busca un espacio donde desenvolverse, y no hay otro que la educación. Por lo tanto veremos a lo largo de la investigación, una posible base teórica para las y los docentes que quieran ejercer.

Como comenta Christopher Balme, “(...) el estudio de la teoría de la actuación empieza con las principales teorías del siglo XX (...) Esto no quiere decir, que en el siglo XIX no haya existido interés por el arte de la actuación desde el punto de vista teórico. (2013, p. 49). Es decir, se establecen una serie de medios por los cuales se va comprendiendo y entendiendo la actuación, pero eso no significa que sean teorías relacionadas con el aprendizaje, ni con la disciplina de la pedagogía teatral, ya que estas se vinculan a través de los aspectos profesionales específicos de ciertos elementos del teatro, sin involucrar las nociones formativas per sé.

Respecto a las necesidades específicas de las asignaturas prácticas del teatro, de las que se considerarán solo las tres más importantes que no pueden faltar en la carrera de teatro, como son: voz, movimiento y actuación, cabe señalar que son complejas, pues, como se ha mencionado, involucran aspectos sensibles del ser humano que no se trabajan en otras carreras. Donde estas necesidades podemos apreciarlas en la investigación de Quiceno (2016) en *La voz: Extensión invisible del movimiento*, mencionando lo siguiente,

Cuando nos encontramos con las disciplinas Danza y Teatro, siendo artes hermanas, vivas e irrepetibles en tanto suceden en el presente mágico de un escenario; observamos como el Teatro posee énfasis, generalmente, en la utilización de la palabra y del texto y la Danza, desde una escueta mirada, podría ser catalogada como el arte del movimiento, al menos en occidente. (Quiceno, 2016, p. 17).

Así, en la signatura de voz, por ejemplo, existen algunos antecedentes metodológicos y didácticos que permitirían ir mejorando esta relación. Primero, se debe identificar qué contenidos esenciales deben ser entregados en esta asignatura, para comprender las complejidades de su didáctica.

Ahora bien, en la asignatura de movimiento, que también recibe el nombre de expresión corporal en algunas escuelas de teatro, también entrega antecedentes de cómo se ha abordado dicha enseñanza y qué necesidades específicas tiene.

En el caso de la asignatura de actuación, existen necesidades muy particulares y también referentes muy precisos. El primero, es Stanislavski, director y pedagogo ruso que crea un método de actuación que es utilizado hasta el día de hoy en todas las escuelas de teatro del mundo. Su método es también una metodología pedagógica que entrega lineamientos de cómo debe ser enseñada la actuación de manera ejemplar. El director expone en su texto *Un actor se prepara* (1936), que establece lo siguiente según Balme,

(...) siguió desarrollando su método. Aunque excepcionalmente complejo y detallado en sus partes, el sistema consiste esencialmente en un intento por sistematizar los componentes emocionales psicológicos entre (internos) y físicos (externos) de la actuación (...) en sus últimos años en particular, Stanislavski enfatizó la importancia de llegar a un equilibrio entre los aspectos físicos, vocales y los aspectos emocionales. (pp. 50-51)

Y esto es fundamental, porque comienza a sistematizar lo que antes no se consideraba, ya que le da una vuelta en 180°, debido a que la repetición en aquellos tiempos era el lenguaje empleado a la hora de la realización de una obra. Stanislavski investiga un medio por el cual comienza a darle vida a los roles y al propio texto dramático. Balme nos presenta una secuencia de etapas por las cuales pasa el actor o actriz a la hora de la creación de sus personajes, donde determina la idea de que se necesita una razón para estar en escena, un “superobjetivo”, que trasciende todas las acciones como motivos y razones, donde se viven dos aspectos, la situación de escena, como experiencia y lo que se hace en concreto, donde el actor y actriz por medio de acciones, irá construyendo aquello (p. 51).

Pero ante ello en la investigación presente, se establece que si bien, existen metodologías para ahondar en ellas, los procesos de los cuales estás están sujetas, estás contienen una duración breve dado el contexto de educación superior, el cual se establece por semestre. Lo que nos sirve para orientar la idea de pedagogía teatral y de la propia formación, debido a que existe una necesidad de abordar/ayudar la problemática que viven las y los docentes ante estos nuevos medios y formas de integrar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como segundo punto, tenemos la importancia de las relaciones experienciales de manera individual y colectiva en conjunto a las teorías del aprendizaje, ya que como vimos anteriormente, sí podríamos observar cómo es que se compone la experiencia a través de la

interacción con la comunidad y lo individual, lo que se destaca a través de la perspectiva de Larrosa, quien habla de aquel suceso como un ente exterior que no depende de nosotros y nos vemos involucrados en situaciones que nos ocurren, y aquello que ocurre establece lo que determinaríamos como la “experiencia”. Lo que es imprescindible, actualmente debido a que en el marco jurídico esta se establece por medio de la obligatoriedad de la asistencia a la educación, percibido a través de las instituciones escolares públicas y gratuitas.

Por otro lado, un asunto no menor a la hora de apreciar este fenómeno de enseñanza-aprendizaje, debemos acercarnos a las implicancias que se involucran en este quehacer, entrando así las teorías del aprendizaje, las cuales establecen criterios y modelos de los cuales se encargan de otorgar lineamientos ante el cómo aprender, y para ello veremos el conductismo y el constructivismo social para ver aquellas diferencias fundamentales a la hora de enfrentar el contexto de aprendizaje.

Para ello definiremos lo que es el conductismo a través de lo definido por Ertmer y Newby (1993) en su texto, *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*, señalando lo siguiente,

El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. (p. 6)

Y es importante esta visión al respecto del aprendizaje, porque es nuestra contra cara a lo que estamos buscando, debido a que esta teoría del aprendizaje, depende completamente del medio en el cual se rodea y se encuentra el sujeto, donde las condiciones del medio son las que determinarán el actuar y el aprendizaje del estudiante, elaborando la idea de estímulo-respuesta. Si bien esto en parte sí es real, no es la única forma de aprendizaje, porque ocurre algo importante, en esta teoría se emancipa el rol social donde la persona está aprendiendo, no hay más sujetos, sino solo el ambiente.

Como segunda teoría del aprendizaje elemental, hablamos del constructivismo social, pero existe un antecesor a este mismo que es fundamental, el constructivismo, para este los autores lo definen de la siguiente manera,

El constructivismo es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias (...) Los constructivistas no comparten con los cognitivistas ni con los conductistas la creencia que el conocimiento es independiente de la mente y puede ser "representado" dentro del alumno. Los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias. Los humanos crean significados, no los adquieren. (p. 13)

Es fundamental para el paso que viene, porque los constructivistas consideran que el aprendizaje no es solo con un medio el cual es objetivo, más bien se entiende que este se crea a través del imaginario del estudiante, por lo tanto la realidad es una interpretación de nosotras y nosotros, pero sigue quedando ajeno al momento del convivio, dado que seguimos interpretando nuestro medio solo a partir de nosotras y nosotros, aún quedamos desde la impersonalidad y desde una suerte de no relación con las/os demás. Y para ello tenemos el constructivismo social.

Para entrar en el constructivismo social, tenemos a Agudelo y Estrada (2012) en *Constructivismo y construcción social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas*, donde nos explica lo siguiente sobre la teoría de Vygotsky,

Su teoría se centra en que el desarrollo de los humanos puede ser explicado sólo en términos de la interacción social que posibilita la interiorización de elementos culturales como el lenguaje que nos transmite el grupo humano en el que nacemos. Desde su nacimiento, el ser humano interactúa con sus congéneres en un medio sociocultural específico tiene experiencias que paulatinamente se van transformando en procesos mentales como la atención, la memoria y la concentración. (p. 11)

Y abogamos por este medio debido a que a diferencia de los modelos vistos anteriormente, en este se expresa lo elemental que es la interacción social, dejando la idea de que nosotras y nosotros aprendemos en la medida en que nos relacionamos con nuestro entorno, y esta idea prima debido a que consideramos el aprendizaje dentro del teatro como un medio de diálogo constante, donde si bien recordamos, los procesos de aprendizaje, previos a nociones de pedagogía teatral, se establecían a través de diálogos con una segunda persona, una imitación, un fenómeno del cual nos acercamos a través de la comunicación y

los vínculos generados a través de la socialización. Por lo tanto, si bien no se desestima que también aprendamos por medio de la resolución propia al desarrollar nuestra propia cosmovisión, es fundamental la socialización al momento de desarrollar el aprendizaje.

Como pregunta de investigación, planteamos: ¿Qué lineamientos metodológicos y didácticos propuestos por la Metodología Waldorf fortalecer la experiencia educativa y asegurar la calidad de la enseñanza – aprendizaje para la carrera de teatro?

Para responderla, se propone el siguiente Objetivo general: Estudiar la Metodología Waldorf para seleccionar lineamientos metodológicos y didácticos para fortalecer la experiencia educativa y asegurar la calidad de la enseñanza – aprendizaje para la carrera de teatro.

Y los siguientes Objetivos específicos:

1. Estudiar las exigencias curriculares del Ministerio de Educación para asegurar la calidad de la enseñanza – aprendizaje en la carrera de teatro en las instituciones de Educación superior.
2. Analizar las propuestas de la Metodología Waldorf para seleccionar lineamientos metodológicos y didácticos.
3. Exponer las formas en las que estos lineamientos seleccionados pueden fortalecer la experiencia educativa y asegurar la calidad de la enseñanza – aprendizaje para la carrera de teatro.

La Metodología es cualitativa, la cual se entiende a partir desde Rivera (2010) en su texto *¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física del deporte?*, el cual se nos explica que surge como un medio distinto al paradigma cuantitativo, tratándose el de esta investigación según lo detallado por el autor. La cual se enfoca desde los aspectos que no pueden ser observables ni medibles, ya que se dirige a la interpretación, donde la propia interacción subjetiva de fenómenos sociales y motivaciones internas, pero que aún así, este medio buscaría una objetivación dentro de lo simbólico y los significados. La percepción e interpretación es esencial para esta

metodología, debido a que se sitúa en un contexto en constante cambio, transformación y los comportamientos. (pp. 5-6) A partir de ello, se potencia con un enfoque en las teorías pedagógicas críticas, porque como bien hemos mencionado y visto anteriormente, no se considera como un aprendizaje “completo” al momento de establecer un aprendizaje tanto estandarizado, como no dialogado, debido a que el teatro, en el momento donde se comienzan a establecer nuevos criterios a la hora de las metodologías, es precisamente porque se comienza a dialogar con el texto, se comienza a dialogar con las necesidades expuestas por las y los participantes. Existe un repensar porque existe una forma de abordar el teatro. Por lo tanto en esta investigación se busca proponer medios no objetivos, sino visualizar la problemática existente para ofrecer un camino del cual recorrer, y esto parte a través de las pedagogías críticas, considerando que al aprendizaje se construye a través de la socialización, debemos considerar que el aprendizaje se consolida en la medida que todos los agentes involucrados en el fenómeno de la enseñanza se relacionan, no podemos obviar ni ignorar cómo el estudiante se vincula, aprende, socializa y desarrolla en un contexto de aprendizaje si situamos la idea sobre el aprendizaje construido de manera social y crítica, donde el foco se establece a través de las etapas del estudiante que deberá ir superando.

El objeto de estudio que se establece es la Metodología Waldorf, la cual como veremos más adelante, surge como un fenómeno educativo el cuál buscaría la potenciación a partir de edades tempranas y nociones de construcción identitaria desde un lugar distinto a uno pragmático, sino que se enfocaría al cultivo del ser en sus aristas espirituales, cognitivas y sociales, para que así pueda desempeñarse en el mundo a partir de un crecimiento interior, hacia un exterior. Además que la Metodología Waldorf propone un espacio de interacción escolarizado distinto al de un espacio “común” de carácter normativo, lo que indagaremos en cómo este se puede acoplar con un espacio escénico como lo es el teatro, dada sus características. Por último entender que estas son bases para pensar una educación vinculada a una formación crítica, lo que establecería un vínculo especial al momento de plantear la educación artística teatral, la metodología Waldorf y un modelo nuevo educativo para mejorar las experiencias/libertadas posiblemente coartadas antes de entrar a la educación superior.

La herramienta de recolección de datos se entiende a través de material estudiado a partir de libros teóricos, los que establecen conceptos claves a la hora de establecer criterios

y dimensiones significativas. En conjunto con ello, se utilizan investigaciones a partir de teorías pedagógicas en revistas educativas, las cuales entregarían nociones claves a la hora de enfrentar ciertos cuestionamientos y/o conceptos. A partir de ello, se establece un trabajo esencial al contexto, por lo tanto se estudian a través de documentos ministeriales los marcos jurídico-legales de acción, estudiando los diversos roles que existen y los poderes que ejercen, para comprender cómo se articula, desarrolla y desenvuelve en un contexto formal educativo. A partir de esos documentos, se integran también los marcos regulatorios de la propia universidad, lo que involucra un estudio del mismo para tener un paisaje más objetivo a la hora de apreciar la posible coherencia que puede existir en la experiencia de estudiantes.

La herramienta de análisis de datos es a través de los datos cotejados con autores, donde se van vinculando e ideando los conceptos propuestos para construir y fundamentar lo anteriormente dicho.

La Relevancia de esta investigación, radica en el conflicto que se puede entrever al momento de enfrentar una situación de enseñanza-aprendizaje la cual se ve envuelta en tres agentes fundamentales: Estudiantes, docente e institución. Viéndose involucrados en esta situación que gestará impactará en la gestación de experiencia de enseñanza-aprendizaje para estudiantes y docentes. Por lo tanto, se estima que la relevancia se impone ante entregar lineamientos didácticos y criterios secuencias de procesos de la metodología Waldorf para potenciar y mejorar las experiencias en este contexto formativo.

Las proyecciones del tema, son establecer lineamientos curriculares y didácticos a la hora de enfrentar el currículum de manera institucional, y potenciar las herramientas docentes por medio de las didácticas que podamos observar a través de la metodología Waldorf. Con esto se buscaría establecer una metodología que acompañe los primeros años de la carrera de Teatro para mejorar la calidad entre estudiantes, docentes y la institución.

Para ello, veremos un breve resumen de cada capítulo. En el primer apartado de la investigación, nos enfrentamos a dos situaciones, el marco de acción e intervención estatal, y lo que ofrece la universidad. En primer lugar realizamos un recorrido institucional en sus funcionamientos y lineamientos, donde se establecen las dimensiones y criterios para la experiencia educativa en educación superior. Por otro lado se aprecia los criterios establecidos por la universidad, en conjunto al enfoque con el cual presenta su proyecto educativo. Por último, se realiza un viaje histórico de los fundamentos y lineamientos del

teatro en Chile, lo que establece fundamentos claros históricos de cómo se ha entendido y entiende actualmente el teatro a partir de los grandes cambios que ha vivido a lo largo de los años.

En el capítulo dos, el tópico que incentiva la investigación surge a partir de la experiencia tanto como personal, como en convivio con el resto, para luego establecer nociones teatrales y el gran impacto que esta tiene tanto en la experiencia, como en las relaciones personales. Donde por último se establece los lineamientos de la Metodología Waldorf en conjunto a la proyección de dinámicas de las artes escénicas para ver cómo convergen estos dos puntos para su realización.

Capítulo I:

**Exigencias curriculares del Ministerio de Educación para
asegurar la calidad de la enseñanza – aprendizaje en la carrera
de teatro en las instituciones de Educación superior**

1.1 La bases curriculares para la calidad de la enseñanza-aprendizaje

Las bases curriculares de un país han sido el eje fundamental para enfocar los parámetros que contendrán los criterios para la calidad de la enseñanza-aprendizaje, sumando a ello el avance histórico y parámetros establecidos a nivel internacional para resguardar ciertos derechos básicos y/o fundamentales ante prácticas que pudiesen perjudicar integralmente al o la estudiante y su experiencia del aprendizaje. Por ello observaremos teorías que conllevan un cierto tipo de práctica y objetivo para alcanzar su fin, llevando de la mano la noción “calidad” para fortalecer y potenciar aquellos fines, y por último cómo esta misma impacta sobre la enseñanza-aprendizaje que se ha ido construyendo de forma situada en teatro a lo largo del trayecto histórico en Chile hasta hoy en día.

1.1.1 La calidad de la enseñanza – aprendizaje: ¿Qué se requiere?

Para comenzar debemos establecer dos puntos, primero, qué se entiende actualmente por calidad de enseñanza y por último los fundamentos curriculares que se establecerán en la práctica e irán transformando las nociones paradigmáticas, objetivos y sus fines, en conjunto con la calidad de la enseñanza.

La calidad en la enseñanza-aprendizaje, como bien se mencionó anteriormente, debe ser acorde a la planificación curricular que se plantea, dado que los criterios establecidos en el marco curricular develarán los conocimientos y valores a resguardar para el aprendizaje, lo que implica que la calidad de la educación no se define en sí misma, más bien, es la relación que comparte con el currículum para su ejecución, eficiencia y avance. Para explicar este punto, antes de definir los criterios de calidad y las bases curriculares, hay que destacar que ambas están situadas y entendidas bajo el contexto el cual se estudie, por lo tanto dependerá del momento histórico y los estudios interdisciplinarios puestos a disposición de los criterios del momento para ver sus potencialidades y/o debilidades. Bajo lo anterior, podríamos establecer que ambos son criterios que se resignifican constantemente y serán a nivel internacional unos distintos de otros. Ahora, dentro de un carácter internacional tenemos la organización de la UNESCO (2015), que nos dice lo siguiente respecto a la calidad en los

procesos de aprendizaje, “la calidad de la educación debe entenderse primordialmente en términos de calidad del aprendizaje de los estudiantes, que a su vez depende en gran medida de la calidad de la enseñanza.” (p. 8), lo que nos insta a comenzar a pensar que la educación para que sea de calidad, debe tener un buen medio con y para el estudiante, la cual debe contener un material íntegro en el conocimiento y objetivamente articulado de tal manera que sea coherente en su finalidad formadora a futuro. También la UNESCO nos señala qué factores individuales y sociales serán de gran impacto para la formación del estudiante, donde se relacionan aspectos emocionales, psicológicos, cognitivos, la capacidad integrativa, sociales y culturales para la profundización de la calidad para las competencias y habilidades a desarrollar.

A nivel nacional debemos ver qué entidades estatales son las que se encargan de establecer los estándares de calidad dentro de la educación, para lo cual tendremos que tomar un hito de relevancia que marcará a la educación Chilena hasta nuestro presente y los agentes actuales. Primero, el cambio histórico desde la LOCE¹ (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), a la LGE (Ley General de Educación) y en segundo lugar saber actualmente qué organismos son los que se encargan de la revisión de la calidad en educación superior dada la separación e integración de nuevos agentes al cambio. Cabe destacar que Chile ha tenido una serie de cambios y avances en materia de educación a lo largo de la historia, pero nos concierne los cambios históricos más cercanos a nuestro hoy.

La LOCE y por la ley la cual esta es derogada, la LGE, nos explica Espinoza (2016) en su artículo que ambas se plantean desde los fundamentos curriculares, lo cual tienen un gran impacto desde el año 1990, donde se promulga la LOCE, hasta la fase de transición de ajuste curricular LGE (2009). Estas impactan principalmente en la educación de párvulos y escolarizada (básica, media/técnica), y en la educación superior se insertan políticas educativas y las nuevas entidades que se harán cargo de esta área (pp. 3-5). Con la ley 18.962 (LOCE) se da inicio al Consejo Superior de Educación (CSE), consignado en el documento *Consejo Superior de Educación 1990-2009: Síntesis de sus aportes a la educación chilena* (s/f), el cual nos detalla que el tiempo que estuvo en funcionamiento, realizaba las siguientes acciones para la educación superior:

¹ Ley de amarre la cual fue instaurada días antes de la finalización de la dictadura, la cual buscaba erradicar cualquier tipo de reestructuración del sistema educativo.

(...) encargado de administrar el proceso de licenciamiento de los proyectos institucionales de las nuevas instituciones privadas de educación superior (...) establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (...) y servir como órgano de apelación de los dictámenes de la Comisión Nacional de Acreditación. (p. 7).

Estas tres funciones que cumpliría el CSE serían de relevancia, ya que primero nos deja entrever que se instala un medio para la evaluación de la calidad² dentro de la educación superior, y con ello una serie de criterios evaluadores que servirían como camino para examinar los proyectos institucionales, para así, luego del tiempo necesario, otorgar la autonomía institucional. Sin embargo, antes de este último paso, estas debían pasar por una revisión constante dividida en tres etapas: en primera instancia, el consejo evalúa la factibilidad del proyecto educativo en conjunto con los recursos que estos dispongan; en una segunda instancia, la observación y cumplimiento de la planificación realizada por la institución; y por último, luego de aquellos 6 años, el Consejo deberá revisar a su juicio si es que la institución cumplió aquel proyecto educativo que, tendría total libertad de seguir con un reconocimiento del estado. (pp. 20-21).

Lo anterior nos hace preguntarnos de qué nos serviría pasar por aquellas etapas cuando todo este proceso fue derogado por una ley, actualmente vigente, y ha vivido una larga serie de cambios. Esto es fundamental por dos aspectos, el primero es que a partir de este punto, tenemos el antecedente de que ya en este entonces surgieron criterios evaluativos para asegurar y certificar la calidad de los proyectos educativos, por otro lado, tenemos con este cambio los nuevos agentes del estado que entra al juego para demarcar los límites y evaluar tanto como lo curricular, como la calidad en la educación superior.

Ahora, veamos qué agentes y qué cambios fueron realizados para determinar los estándares de calidad considerados actualmente para la evaluación y planificación educativa, Espinoza (2016) nos menciona que, en relación a la LGE, surgen los siguientes agentes: “contempla nuevos organismos como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación” (p. 3), sumándose al MINEDUC, el cual no fue reemplazado dentro de esta nueva legislación, el cual se inserta dentro del Ministerio de

² Los criterios de evaluación utilizados para la educación superior se encuentran en el documento desde la página 16.

Educación como Subsecretaría de Educación Superior, siendo estos cuatro elementos agrupados del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES). Uno de los cambios mencionados por la autora es que el CSE pasa a llamarse Consejo Nacional de Educación (CNED), el cual sigue cumpliendo el mismo rol que el anterior, pero con unas atribuciones extras. Desde su misma página, nos interioriza con el rol que cumple, donde nos plantea su mantenimiento en el ejercicio desde el licenciamiento de instituciones privadas, y nos menciona que tiene un vínculo con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) dado que sigue ejerciendo en la oficialización de instituciones.

Las acciones que realizan estos actores son detalladas por el CNED (s.f.), y en la educación superior se ven de la siguiente manera: primero, la superintendencia nos dice que es un ente fiscalizador tanto en su funcionamiento interno administrativo como en su proyecto educativo relacionado al cotidiano. En segundo lugar tenemos el CNA que como bien dice su nombre, se encargaría de acreditar las carreras y las instituciones formativas. Por otro lado, tenemos el CNED que se encarga de los licenciamientos donde ponen en evaluación constante a la institución, y por último, la Subsecretaría de Educación Superior la cual nos compete de manera directa por las funciones que desempeña, explicadas de la siguiente forma por el CNED: es “Responsable del desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior” (p. 1). A partir de lo anterior es que se puede finalmente, hablar de los estándares y lo que se comprenderá por calidad dentro de la educación superior.

Considerando que ya vimos cuáles son los organismos que se integran a la maquinaria de la educación superior, es pertinente preguntarnos: ¿quién se hace cargo de la calidad educativa? Ocurre algo particularmente simpático en esto. La calidad la está observando a día de hoy la CNA, quien ya tiene los estándares de calidad que entrarán en vigencia para la acreditación institucional para el año que viene (2023). Esto lo podemos ver a través de una serie de hechos que se nos relatan a través del diario oficial (2021, septiembre), como que la SINACES tuvo una serie de cambios que entró en vigencia la ley N°21.091 sobre Educación Superior el año 2018, lo cual involucra a la CNA como nuevo actor partícipe de la fundamentación de estos nuevos criterios y estándares ante la calidad, y a través de una serie de trabajos de mesa con paneles de expertos y discusiones con la SINACES, se logró determinar las bases para el otro año.

Actualmente el diario oficial (2019) nos define lo siguiente con respecto al accionar de la CNA, donde vemos que la acreditación tiene una relación mucho más estrecha con la calidad debido a que la verificación estatal estará ligada directamente con lo que se pretende alcanzar como proyecto educativo, contando con la validez de la calidad de la institución y las posibilidades que estas tengan de hacer efectivo las planificaciones y proyectos de estudios que tengan: “(...) dar garantía pública de la calidad de las instituciones de educación superior autónomas, programas de pregrado y programas de postgrado que ellas imparten, verificar la sustentabilidad económica para asegurar la estabilidad y viabilidad institucional” (p. 2).

La CNA, en su documento de Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional y de programas (2021) nos define la calidad de la siguiente forma:

(...) la calidad es fruto de un proceso interno, propio de cada institución de educación superior, permanente y sistemático, que busca desarrollar acciones y alcanza resultados que, demuestran; a) Consistencia con sus propósitos y declaraciones institucionales, formulados en ejercicio de su plena autonomía; b) Generar evidencias de la debida consideración de las expectativas y demandas de su entorno relevante, así como de la legislación y regulación vigente. (p. 9).

Es importante cómo nos define la calidad, ya que nos presenta una lógica la cual ha estado con una presencia bastante discutida desde la dictadura militar, y esto es por la tan discutida “libertad de enseñanza”. Vemos que la calidad recae en la propia institución, y sumando que hemos estado hablando constantemente de proyectos institucionales, entendemos que opera bajo estas propias libertades las cuales sin lugar a dudas ha sido cuestionada, por ejemplo la cuestión de un estado subsidiario³, quedando resquicios de aquel *modus operandi*. Bien se puede determinar que en este punto se ve más beneficiado la oferta de proyectos educativos para una demanda amplia y así beneficiar a quien se gane el público, lo cual nos señala una

³ Falabella (2015) nos habla de lo siguiente con respecto al estado subsidiario, “Entabla una relación contractual con los establecimientos educativos, entregando un subsidio a cambio del cumplimiento de estándares e indicadores de logro.” (p. 3) lo que nos define un estado en el cual funciona bajo una lógica de oferta y demanda donde los estándares de calidad, por ejemplo, debiesen ser a partir del proyecto institucional más que por una iniciativa propia estatal, cambiando los principios sociales que esta pudiese tener, sino enfocándolos en la capacidad de, moldeando una suerte de empresa educacional. Por último cabe de destacar que debido a la cantidad de movilizaciones (pingüinos, la llegada de estudiantes al congreso, el estallido, por mencionar los más relevantes) que ha ido integrándose desde más perspectivas las formas de hacer política dentro de la educación, quitando un poco de aquellas posturas que solían perjudicar a las personas.

poca o nula claridad en los límites de cómo transar y posicionar la educación . Sumemos a ello que al día de hoy la acreditación no es de carácter voluntario, la CNA (2021) nos cuenta lo siguiente, “Hasta la dictación de la ley N°21.091 la acreditación institucional era voluntaria. Dicha ley estableció la obligatoriedad a partir del 01 de enero de 2020” (p. 6) lo que nos impone una diferencia exponencial: ahora las instituciones de las cuales queramos ser parte a raíz de nuestra calidad de persona con “libertad de elección”, y pongamos un apellido, con la accesibilidad y medios para, podrá disponer actualmente de observar los estándares de calidad por un agente especializado en ello. Por último recordar que no es una panacea y tendrá errores, pero también aciertos, como el hecho de que actualmente sí o sí las instituciones pasarán por revisiones objetivas y seguirán participando en los niveles de acreditación.

En función de lo trabajado durante los puntos anteriores, y ya sabiendo qué organismos operan y qué se entiende actualmente como calidad, ahora hay que saber qué elementos se integran para entender los criterios y/o elementos que se tomarán en cuenta para determinar los que significan calidad. La CNA nos designa cinco dimensiones que determinarán la calidad, pero antes nos define tres categorías técnicas para referirnos a estas dimensiones, las cuales son las siguientes: Dimensión, criterio y estándar. Estas tres categorías se definen de la siguiente manera, entregada por la Comisión:

- a) Dimensión: área en que las instituciones de educación superior son evaluadas en la acreditación institucional.
- b) Criterios: elementos o aspectos específicos vinculados a una dimensión que enuncian principios generales de calidad.
- c) Estándar: descriptor que expresa el nivel de desempeño o logro progresivo de un criterio (...) será determinado de manera objetiva para cada institución en base a la evidencia obtenida. (p. 11).

Y por último, dentro de estas tres definiciones que serán las encargadas de orientar, ahora veremos las dimensiones seleccionadas por la Comisión:

1. Docencia y resultados del proceso de formación;

2. Gestión estratégica y recursos institucionales;
3. Aseguramiento interno de la calidad;
4. Vinculación con el medio;
5. Investigación, creación y/o innovación. (p. 11).

Estas dimensiones determinadas por la CNA son un cambio fundamental en lo que respecta a los cánones de calidad porque anteriormente aquellas instituciones que no estaban en un proceso de acreditación perdieron la oportunidad de obtener la misma debido que no cumplían con los criterios establecidos. Estas instituciones se veían perjudicadas por dos razones: La primera es elaborada por Castro et al. (2021) quienes nos hablan de la pérdida de estudiantes entre los años 2010-2014 en las Universidad de las Américas (UDLA), esgrimiendo el siguiente conflicto institucional, “La pérdida de acreditación tendría un fuerte impacto negativo en la imagen institucional, vale decir, en la percepción del público y de los propios estudiantes respecto de la calidad de la formación impartida en una institución determinada.” (p. 2). En este primer punto consideramos el ideal social que proyecta una persona que simpatiza con una institución, considerando que tendría una mayor validez/calidad y proyección académica a futuro en tanto que esta se acredite. La segunda razón respecto de este problema es lo que expresa la CNA sobre los beneficios de la acreditación, determinando que:

La acreditación es esencial en materia de ayudas estudiantiles, ya que los estudiantes que recién ingresan a la Educación Superior sólo podrán acceder a financiamiento estatal o recursos que cuenten con garantía del Estado si es que se matriculan en instituciones acreditadas. (p. 1).

Todo esto nos deja con dos problemáticas, tanto para estudiantes, como para instituciones que busquen aquella acreditación, ya que obstaculizaría aún más los procesos de matriculación, retención y deserción ante esta baja de calidad y estabilidad institucional. Actualmente varias de las universidades que no estaban acreditadas están tanto como en la primera o segunda etapa (la autoevaluación institucional y la visita por parte de la CNA), lo que comienza a instalar una fiabilidad ante las instituciones debido a que serán evaluadas para que las/os que quieran participar de aquellos proyectos educativos tanto en calidad mínimamente asegurada y las ayudas becarias para habilitar posibilidades. Sumemos ante

ello que también se vincula a la elección un no menor carácter subjetivo y diverso ante las posibilidades de cada quien para ser partícipe de una institución formativa, donde nuestras experiencias y conformación personal determinarán las posibilidades. Por lo tanto, velar por aquello, habilitar y asegurar espacios para la introducción de personas a los medios formativos es fundamental.

Como última observación a estas dimensiones, la forma por la cual comienzan a contribuir los procesos de acreditación pareciera ser que son mucho más efectivos al determinar y establecer objetivos que permiten ampliar y clarificar de mejor manera el campo de acción tanto como para el estado, como para las instituciones, en conjunto con un tipo de clasificación para estas, la cual nos define la Comisión como tres niveles: el primero es antes de los 4 años, presentando un momento primario de la institución, pasando a una etapa de 4 a 5 años, contemplando un nivel avanzado de la educación, y en su etapa final ya veríamos un carácter de excelencia entre los 6-7 años, lo cual denota el funcionamiento y el criterio ante estas categorías implementadas. Ahora, dejaremos pendientes cómo estas dimensiones comienzan a vincularse en el proyecto educativo teatral, y ahondaremos en las bases curriculares y su relevancia para la construcción de un perfil e identidad del estudiante a rasgos generales.

Hemos hablado de calidad y en marcos generales cómo se ha gestado en estas dos décadas desde el regreso a la democracia, donde se han tomado decisiones, reformas, han existido movilizaciones rechazando cierto tipo de accionar, cuestionado el posicionamiento capital por sobre lo social y ahora, actualmente, sabemos que han implementado un nuevo método para certificar la calidad y con ello su acreditación: un reconocimiento estatal. Hay decisiones que comienzan a operar detrás de aquello para establecer un carácter, una identidad a lo formativo: decisiones que buscan generar una acreditación obligatoria. Esto nos habla de un modo de pensar, de considerar la educación, y ante aquellas preguntas e ideas comenzamos a tener consciencia de la existencia de los cimientos que comienzan a construirse bajo cierto tipo de mecanismos que hace que la máquina “educación” tenga una funcionalidad bajo los objetivos que se establecerán.

A partir de lo anterior, centramos la atención en lo que enseñaremos y en las decisiones políticas que tomaremos para realizar aquello, qué tipos de objetivos nos dispondremos para el futuro de nuestra sociedad, qué tipo de identidades queremos desarrollar, qué queremos

que se cuente y qué queremos que se mantenga en silencio; sobre qué temas queremos hablar y qué queremos poner en tela de juicio, qué aprenderemos, para qué y por qué; qué materias serán las aceptadas y tomadas como dogmas y cuáles serán juzgadas y/o discriminadas. Todas estas preguntas nos lleva a la validez y reconocimiento del propio aprendizaje, para así llegar a una presunta verdad y falsedad, con ello surgiendo criterios de lo que se considerará como lo “educativo”. Todas aquellas preguntas y cuestiones que surgen con respecto a los fundamentos de la educación y su elaboración, serán acogidos y contenidos en las concepciones y orientaciones que se vayan estableciendo en el currículum.

Bajo la idea de currículum, destacamos que no es un concepto inamovible de un solo significado, lo que dispone ante ello una multiplicidad de fenómenos que circundan en su proceder, operar y comprensión. Lo que comprendemos a través de las palabras de Tadeu da Silva (1999) en su texto *Espacios de identidad*, desarrolla la idea de que currículum más que tener una definición en sí, lo plantea como una sucesión de hechos y decisiones históricas que definen la tendencia y carácter del mismo, por lo que nos enuncia lo siguiente con respecto a sus funciones:

En las teorías del currículum, la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículum busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículum. (p. 5).

Lo que nos trae a reafirmar que las preguntas sobre el currículum son tanto teóricas como prácticas, aunque esencialmente decanten en el ejercicio práctico, dado que se busca su acción por sobre la inacción, centrándose en las funciones por sobre su significado y razones ontológicas. Por ello podríamos comenzar a establecer que a partir del currículum se gestan las bases para determinar qué decisiones se tomarán para comenzar a cimentar el camino que conformará a una persona y al grupo social, y con lo mencionado anteriormente, se nos suma la multiplicidad de directrices y recorridos que ha tenido a lo largo del tiempo, proporcionando una gran cantidad de métodos y formas las cuales servirán e influirán para la entrega e interiorización de herramientas de aprendizaje para la formación de una persona tanto física, como emocional e identitaria.

Teniendo una noción primera sobre lo que aborda el currículum al suponer una suerte de precepto con la pregunta “¿qué?”, observemos sus nociones paradigmáticas para comprender

un cierto campo de acción “estándar” del cual podamos observar y traer a nuestra realidad país para determinar la calidad que se amerita cumplir en los aspectos curriculares teatrales.

Dentro de las teorías curriculares podemos encontrar diversas posiciones y estudios dentro de las mismas, las cuales son dispuestas y clasificadas por el autor Tadeu da Silva (1991) en los siguientes ejes temáticos, “Teorías tradicionales, teorías críticas y teorías pos-críticas”. En conjunto a estas teorías curriculares que centraremos como fundamentales dada su amplitud en los diferentes contextos, se integran a ello los estudios de las teorías del aprendizaje las cuales señalarán aspectos fundamentales del funcionamiento de la práctica de la enseñanza-aprendizaje, y que a lo largo de estudios se ha ido complejizando y cambiando los paradigmas con respecto al cómo aprender y sus modalidades, siendo esto fundamental en lo teatral ya que también nos encontramos con un recorrido dentro de sus modos de aprendizaje y prácticas que no ha tenido un vínculo directo con los fundamentos educativos que revisaremos a continuación, aunque sí un vínculo con lo curricular de manera directa.

Así sus contenidos, metodologías y áreas irán variando, dependiendo del momento histórico y enfoque que tenga. Por ejemplo, Vietes (2017) al hablar sobre pedagogía y educación teatral, nos menciona la siguiente diferencia “Si bien Stanislavski figura entre los primeros creadores en definir una Teoría de la Interpretación y en formular una Didáctica de la Interpretación, en ningún caso le podemos considerar, stricto sensu, como un pionero de la Pedagogía Teatral.” (p. 7) Lo que podríamos observar hoy en día como materia dentro de la formación teatral, la que es contenida en un espacio formativo donde se entregan las herramientas con un objetivo curricular que deviene de una planificación y proyecto educativo, existe una diferencia entre el objetivo y la función dentro del aprendizaje. Las herramientas actualmente son y serán modificadas dado el criterio y el enfoque el cual se quiera entregar, distando del momento histórico en el cual se enmarca este diseño metodológico realizado por Stanislavski, donde culturalmente y socialmente tiene una finalidad más práctica aquel espacio de aprendizaje, la trayectoria actoral es más acotada y requería de una profesionalización temprana.

Ante ello tendremos un objetivo, criterio, desempeño y calidad distintas dependiendo de las necesidades curriculares enmarcadas en un contexto socio-histórico, político y cultural para la elaboración de un proyecto formativo.

Ya teniendo un posicionamiento sobre los conceptos sobre la calidad y las bases curriculares, nos queda observar cómo coexisten estas dos herramientas, sin situarlas en la práctica teatral, por el momento. Cuando se establecen las bases curriculares, estas contarán con fundamentos específicos a los cuales deberán ceñirse los contenidos formativos, integrando ante ello la realización de los objetivos propuestos a través del enfoque de la institución y reflejando su ejercicio de manera íntegra al momento de ejercer en el aula, donde correlativamente va operando el aseguramiento y fiscalización de aquella calidad y/o práctica de aquel espacio formativo que comienza a evaluar para que se cumplan sus requerimientos y aspectos básicos propuestos. Hay que tener en cuenta que aquellos criterios que se establezcan a nivel normativo político siempre van cambiando, algo que pudimos observar en la integración y creación de nuevos agentes que operan en la educación, y no sólo aquello, sino cómo hay situaciones que deben irse ligando aún más al contexto, como por ejemplo lo vivido con el Covid, modificando completamente el panorama, las decisiones y las formas de trabajo en la educación en general.

1.1.2 Desempeños mínimos y objetivos de aprendizaje de la carrera de teatro

Ahora bien, el tema que nos toca por tratar son los desempeños mínimos y objetivos de aprendizaje que se instalan dentro de la carrera de teatro, y para ello haremos un recorrido sobre su historia en Chile, desde su profesionalización hasta la actualidad, con la intención de comprender cómo se ha instalado, adelantando que los procesos formativos de carácter formal en el teatro son tardíos. Esto implica que hay un gran sector de actores, actrices, directoras y directores que han ejercido en la formación profesional de estudiantes sin tener estudios específicos en el área de educación, lo que nos lleva al segundo punto. Atendemos una de las problemáticas que insta a la escritura de este texto, la forma en la que, valga la redundancia, se forma el cuerpo docente en el área teatral, aunque brindando posibilidades y espacios nuevos en lo que respecta educación/pedagogía teatral. Acerquémonos al fenómeno de la educación artística teatral ante la multiplicidad de perspectivas y metodologías que plantearon desempeños y objetivos educativos tratados en Chile.

El teatro chileno podría ser englobado en cuatro grandes momentos hasta el día de hoy, el primero se instala previo a las academias, después de la gestación de academias teatrales,

llegando hasta la dictadura para decantar en un último lugar, el hoy. Esta primera etapa, previa a su academización, la narra Piña (1992) en Teatro Iberoamericano que, donde plantea que previos los años 20, en Chile estaba instalado un teatro extranjero, donde lo componían en su mayoría actores españoles, primando el espectáculo de la zarzuela. Esto genera un impacto positivo en la cosmovisión general del teatro, porque como nos menciona el autor, estos espectáculos comenzaron con la zarzuela chica hasta que comenzó a expandirse, vinieron más compañías extranjeras y gestando un público que en ese momento, iba a servir para lo más adelante. Piña (1992) sigue profundizando al respecto, destacando la carencia de una identidad nacional y un precedente histórico de la funcionalidad del teatro, generando inquietudes, lo que llevó al nacimiento de dramaturgos nativos y compañías chilenas para la representación (pp. 1-3). Como bien mencionamos, el teatro tiene un lugar fuera de lo profesional, todo lo contrario, el espectáculo era para el goce y distensión, cumplía un objetivo completamente distinto a lo formativo. No es al momento donde se toman las riendas de las narrativas chilenas para plasmar y movilizar la realidad propia chilena. Aunque esto tendría un fin como nos mencionan Fernández en *Apuntes para una historia del teatro chileno: Los teatros universitarios (1941-1973)*, mencionando que:

La situación de la escena chilena durante la década de los treinta era crítica, y contra ella se conjuraban la crisis económica mundial, que dejó sentir sus efectos sobre Chile a partir de 1930, la invasión del cine y la propia incapacidad de los hombres de teatro para ofrecer otra cosa. (p. 2).

La series de cuestiones sociales, el plebiscito del 25, y los problemas económicos como nos menciona el autor a nivel internacional, comienzan a quitar de la palestra al teatro, de manera que ocurre un apagón respecto al tema hasta un nuevo aviso, uno que llegaría más temprano que tarde.

Gustaría de destacar un siguiente momento por medio de las palabras de Fernández (1976) “(...) hizo desaparecer de los escenarios la improvisación, suprimió el apuntador y dignificó la profesión.” (p. 5). Con esto se da inicio al segundo momento de este proceso histórico el cual da un paso hacia las academias, la profesionalización y a la no menor, a los procesos y decisiones curriculares con sus criterios de estándar para una educación eficaz y profunda. Nos encontramos en el momento donde esta denominada “época de oro” que nos presentan los autores anteriormente, comenzó su declive por dos factores presentados: el cine

y las problemáticas económicas. Ahora entran un actor y actriz-actor de suma relevancia, ya que sin su presencia las cosas no serían como están ahora: Pedro de la Barra y Margarita Xirgu.

La escena Chilena (2006), proyecto web conformado por la Facultad de Artes de la Universidad de Chile junto con el Sistema de Servicios de Información y Bibliotecas (SISIB), nos hacen un recorrido a través de la escena histórica teatral en su surgir, contándonos los siguientes hechos. Pedro de la Barra, pedagogo en Castellano, es quien funda en el año 1934 el *Conjunto de Arte Dramático del Instituto Pedagógico* (CADIP), como primera instancia teatral (p. 1). En esos momentos, estos seguían en búsqueda de su propia identidad teatral, pero aún faltaría algo que movilizara el lenguaje que estaban trabajando. *La escena Chilena* nos caracteriza de la siguiente forma el tipo de teatro que estaban realizando,

Hasta 1941, Chile se mantiene en la tradición de un teatro anterior a 1870. En escenografía se realizaba la representación pictórica del lugar, esa que, nacida en el Renacimiento Italiano, durante más de tres siglos no tuvo rival. A menudo los decorados no estaban de acuerdo con el carácter de la obra. (p. 1).

Aquí podemos presenciar un tipo de lenguaje que, si bien podría modificar la dramaturgia de una obra, como vimos anteriormente ante la gran alza de dramaturgas/os, se comenzaba a aterrizar a un contenido más cargado de realidad chilena, pero vemos la carencia de algunos aspectos, dado que es algo relativamente nuevo, y en parte intermitente: comenzar a pensar el trabajo teatral y sentido artístico como propio. Podemos ver ciertas dificultades a la hora de la creación, en la que la falta de referentes y probablemente comunicación con grupos más diversos, generaron este estancamiento creativo. Pero hay un detalle interesante que vale la pena destacar, ya existe una inquietud fuera de lo actoral (interpretativo) y se comienza a pensar ya en elementos, como en este caso, la escenografía, para que más allá de un elemento decorativo, este sea un dispositivo tanto útil, como simbólico para la escena.

En función de lo anterior, como mencionamos previamente, existe una segunda persona que tomaría un rol protagónico en los procesos teatrales en nuestro país, aquella que vendría a cambiar este estancamiento escenográfico y creativo: Margarita Xirgu. *La escena Chilena* nos cuenta lo siguiente con respecto a ella. Actriz española que realizó reiteradas giras por Hispanoamérica y reconocida en la escena, fue recibida en nuestro país en reiteradas

ocasiones, situación que, como nos menciona La escena Chilena, es fundamental para esto ya que el trabajo que realizaba estaba vinculado directamente con Federico García Lorca y con Santiago Ontañón, escenógrafo que traía nuevos conceptos al espacio teatral. Juntos, hacen su llegada en el año 1937 y funciona como un antes y después dada la renovación teatral que traen. (p. 1). Por último, sumemos ante esta visita con una perspectiva innovadora, Fernández (1976) nos contextualiza lo siguiente:

En 1938 había subido al poder el Frente Popular, y el Gobierno de Pedro Aguirre Cerda se planteaba la necesidad de llevar la cultura a sectores de población más amplios que las minorías privilegiadas que hasta entonces la habían tenido a su alcance. Al enfrentarse a la tarea de crear los organismos necesarios para tal labor, lo hizo sobre todo a través de la Universidad del Estado, dispuesta a prestar su apoyo a cuantas iniciativas de orden cultural iban surgiendo. (p. 2).

La situación estaba dando todas las oportunidades para que Pedro de la Barra, en conjunto con su gran grupo, comenzasen a proyectar ciertas ideas para destinar el camino del grupo. La relevancia que surge a partir de, primero, referentes que nos puedan instar a conocer diversas posibilidades para la creación, y por otro lado la apertura de posibilidades de integrarse de manera reconocida y amparada por el estado, como una preocupación social para fomentar espacios, comienzan a tomar relevancia porque la atención se destinaría a establecer espacios de participación y acción artística, el ojo público podría comenzar a volcarse hacia el teatro gracias al incentivo estatal.

Las reuniones se tornan sumamente interesantes, porque como bien nos toca indagar sobre las necesidades que aparecen en la educación teatral, acá tenemos las primeras instancias de discusión. Vimos que se requería un recambio en el aire teatral, y ahora con esta nueva oportunidad de ampliar los criterios, se torna a pensar, ¿qué de aquello puedo tomar?, ¿sobre qué me puedo inspirar para la creación?, ¿qué necesito para comenzar a crear elementos similares y no repetir lo anterior? Son preguntas que se tornan criterios curriculares, estamos preguntándonos qué queremos aprender, qué queremos y qué entregar del teatro para que en algún momento, lo podamos enseñar. Y mejor aún, según lo definido por “dimensión” desde la CNA, comenzaríamos a ver atisbos de aquello en este momento.

Así, nos encontramos a un paso de ver cómo se conforma este nuevo espacio. *La escena Chilena* nos relata que la Federación de la Universidad de Chile llamó a conjuntos

teatrales para realizar unas presentaciones, donde la CADIP llevó “Amores y amoríos”, de Álvarez Quinteros, en la que se seguía gestando este tipo de teatro con fondo Renacentista. Y nos cuentan que en una de las tardes cuando se juntaban a discutir y hablar sobre renovación teatral (p. 1), nos mencionan que circundaban entre los siguientes ejes temáticos:

- Crear un público teatral.
- Organizar una escuela de teatro.
- Difundir, representándolos, a autores clásicos y modernos.
- Presentar nuevos valores (autores y actores). (p. 1).

Nos llama profundamente la atención los puntos que plantean, ya que para tener un público, aunque en ese tiempo quizás tenía una llegada mejor dado que había cierta práctica de asistir a eventos, debían promocionarse e instar a que fueran, generar una comunidad que lograra llegar a distintos grupos de personas, lo cual generaría un hábito dentro de ello. Por otro lado, el querer generar carrera formativa, donde se instalan medios por los cuales llegar a formar, presentar los clásicos y lo moderno como un avance, como una constante renovación de las posibilidades artísticas y mantención en el medio, abriendo espacios a nuevas generaciones para poder crear finalmente lo que se busca al momento de generar una identidad.

En la página web *La escena Chilena* de la Universidad de Chile, se menciona que en el año 1940 se crea el teatro experimental: “El técnico electricista, Gustavo Erazo, sugirió el nombre de Teatro Experimental, pues "pone a cubierto de los pedantes; todo lo que hagamos, bueno o malo, será experimentación", (2006, p. 1). A raíz de esto, es que daríamos inicio al proceso del cual se integraría el teatro a la universidad. En el compilatorio de la Universidad de Chile llamado “Imágenes de la Universidad de Chile”, nos cuenta cómo se institucionaliza,

En 1945, el Teatro Experimental logró su primera gran éxito (...) que llenó de público durante muchas funciones el teatro municipal. (...) El Teatro Experimental realizó su aspiración de disponer de una sala estable, en donde realizar representaciones diarias. Esta sala fue el Teatro Antonio Varas (...) En enero de 1959, el teatro Experimental se funde con el Departamento de Teatro Nacional, constituyendo un organismo independiente de la Escuela de Teatro, al que se denomina Instituto del Teatro de la Universidad de Chile. (2006, p. 2).

Vemos que dentro de su hacer se integran una seguidilla de funciones las cuales reflejan esta necesidad de querer llegar a la gente, de comenzar a producir y crear su propio lenguaje, sus propias obras, pero ocurren dos hechos, tenemos que tomar en cuenta el nivel formativo en conjunto con la gestación del teatro ensayo con la universidad católica. En sus inicios como bien nos menciona Memoria Chilena (s.f.) tomó el siguiente rumbo, “Desde sus orígenes, compartió los mismos postulados del Teatro Experimental de la Universidad de Chile. Propusieron un espacio para dar cabida a nuevos valores nacionales en dirección, escenografía y dramaturgia” (p. 1), integrando incluso más adelante una revista similar a lo iniciado por la otra universidad. En razón de ello, centraremos el enfoque en el Teatro Experimental, ya que tenemos un recorrido mucho más amplio al ser el origen de esta metodología.

Por lo tanto, el Teatro Experimental nos entrega estas dimensiones para comenzar a ver decisiones curriculares y con ello, ver unos criterios que comienzan a operar como expectativas de calidad, La escena Chilena nos ofrece las siguientes dimensiones pensadas,

- a) **REPERTORIO:** El Teatro Experimental selecciona obras que el juzga de calidad y, por tanto, dignas de ser conocidas por nuestro público (...) El Teatro Experimental está fundamentalmente interesado en la dramaturgia chilena y es uno de sus anhelos el contribuir a su desarrollo
- b) **PRESENTACIÓN:** El Teatro Experimental se esmera por la preparación cuidadosa de sus producciones, tanto desde el punto de vista de la actuación e interpretación como en lo que respecta a la presentación escenográfica y realización técnica.
- c) **FORMACIÓN DEL HOMBRE DE TEATRO:** El Teatro Experimental tiende a procurar a todos los que pasan por su Escuela de Teatro los medios necesarios y más modernos para un eficiente desempeño de sus actividades escénicas, al mismo tiempo que trata de informarlos en el espíritu del nuevo teatro.
- d) **PROYECCIONES:** El Teatro Experimental no sólo aspira a que una o más compañías desarrollen una labor continuada, sino que espera crear grupos teatrales en las principales ciudades del país. (p. 1).

Estas cuatro dimensiones son esenciales por dos aspectos, primero podemos ver las necesidades socioculturales que surgen a partir de este tipo de demandas y/o criterios ante el contexto histórico en el cual se instala esta situación, y por último podemos entrever las primeras necesidades de educación y formación teatral, desprendiendo decisiones curriculares y criterios de calidad como mencionamos anteriormente. Según este primer estándar Teatral, apreciamos que el teatro requiere primero de un repertorio de contenido

amplio, algo que lamentable aquejará a futuro hasta hoy en día, como bien nos menciona Piña (1992), quien explica que dada la falta de objeto de estudio (teatro) del cual se pueda desprender ideas más concretas, esto sucede. Englobando que la historia del teatro podría contemplarse desde la historia de la dramaturgia, porque existe una clara diferencia entre literatura, música o cine como nos expresa el autor, por lo tanto debemos remitirnos a distintos tipos de recopilación de información, entrevistas, testimonios, escritos, etc. (pp. 7-9). Por ello, una de las misiones que quedarán para nuestro devenir será la conservación y preservación de nuestra historia.

En la segunda dimensión “presentación”, podemos ver que hay una decisión estética dentro de la transmisión de contenidos, integrando la idea de espectador/a en sus espectáculos para que este pudiese gozar y disfrutar de un gran montaje, lo que comienza a entrar en un tipo de trabajo minucioso y bien específico. En el siguiente punto hablamos directamente de aspectos formativos, como preguntas ontológicas relativas al qué quiero y por qué, que pueden tener una respuesta múltiple, podríamos tomar la profesionalidad del trabajo y su promoción, entendiéndolo como la llegada a público. Debe ser una persona íntegra en los conocimientos y poder, tanto como comprender el mundo que le rodea, ser capaz de enfrentarse al mismo para comenzar a innovar dentro de este, una decisión que podríamos extrapolar a la repetición de espectáculos, a una suerte de mecanización del mismo, pero para allá no se dirige el objetivo.

Por último tenemos la dimensión que nos habla de las proyecciones, que se entiende por este lado ante la falta de una identidad nacional previa, algo que está en un proceso de elaboración y conformación para su proyección, lo cual tiene una idea política detrás, entendiendo que ellas/os mismos se preocupaban de su propia formación y de tener especialistas en ciertas áreas dada la experticia que hubiesen adquirido fuera. Pero aquello que viene de afuera se debe integrar para nuestro país, ya que debemos generar contenido de calidad en pro del teatro chileno que se está construyendo. Se pone en la palestra qué aspectos se deben estudiar debido a su funcionalidad y su necesidad de promoción para que la gente participe en sus diversos roles (espectadores habituales, futuros participantes y divulgadores).

¿Y cómo realizaban esto? Es una pregunta válida, tenemos cuatro dimensiones y aquello no se puede cubrir solo con aspectos actorales, ya que alguien debería escribir, producir, actuar y construir materialmente la obra. Para eso nos relata lo siguiente *La escena Chilena*

en el momento en el que cumplían dos años de trabajo, “los estudiantes se especializan en lo que ha de ser más tarde su actividad fundamental: actor, director o técnico (...) El cuerpo de profesores está constituido por personas de reconocida solvencia profesional, con estudios especializados en el extranjero.” (p. 1). Podemos apreciar cómo ya hay una línea vocacional/profesional a la cual destinarse, aunque siendo a un temprano momento, y esto lo podemos entender debido a que no existía una gran diversificación de posibilidades artísticas, agregando que se encontraba en una etapa temprana de la escena chilena, y la práctica debía ser lo más eficiente y rápida posible para que así, pueden producir teatro nacional.

Es importante considerar el rol que comienzan a realizar los educadores, porque comienza a generarse una idea de aprendizaje donde podemos apreciar una suerte de profesor-estudiante, ya que si bien debían especializarse afuera porque en Chile no se tenían herramientas para aquello, no serán maestros de conocimientos completos y extensos, más bien especialistas como bien mencionamos. Además de esta preocupación por otorgar un espacio con enfoque formativo, se agrega el planteamiento con respecto a los roles que se establecen dentro de estas “salidas profesionales”, ya que se observa una validez dentro de las mismas, y esto se hace destacar más bien por un desconocer general del trabajo de montaje, debido a que se suele elucubrar que el trabajo actoral (como culmine teatral). Se expresa su dificultad, pero nada más lejos de la realidad, puesto que todo rol que se integre en la escenificación de un trabajo, corresponde a una gran demanda y participación para que la obra pueda continuar y con ellas y ellos, terminar.

Ahora, en consideración con lo expresado anteriormente respecto a los inicios del Teatro Chileno, ya tenemos una claridad respecto a qué es lo que plantea en sus inicios, y es la búsqueda de una identidad para lograr construir un espacio artístico propio en el territorio. De manera que es pertinente revisar qué dimensiones se toman en cuenta al momento de profesionalizarse y cómo cambió esta perspectiva educativa con la dictadura.

Ocurre un hecho trágico y fulminante en este periodo, tanto así que ocurre una desmantelación de lo que hemos hablado, pero sí dejando un precedente para no quedar en la inacción. Antes de aquel suceso el teatro sigue expandiéndose y trabajando en lo que han estado realizando, y en la Reseña histórica de la Universidad de Chile, nos comentan lo siguiente, “El 3 de septiembre de 1971 bajo el decreto N° 11551 se crea el Departamento de Teatro DETUCH, compuesto por la Escuela de Teatro y el Instituto de Teatro de la

Universidad de Chile.” (p. 1), resaltando la fuerza y los años de experiencia. Se irá demarcando un precedente histórico potente en la integración ya formal del teatro, lo cual no quita relevancia la inexperiencia y la informalidad que podría tener, sino más bien el reconocimiento, como ya hemos visto: la certificación, la validez y reconocimiento estatal otorga posibilidades y visibilidad ante la nación.

Aunque esto no duraría mucho. Con la llegada de la dictadura, “Al Departamento de Teatro de la Universidad de Chile se le declara en reestructuración, en septiembre de 1973. El DETUCH pierde casi el 90% de sus integrantes. El DETUCH ha muerto”. (Aguirre, 1991, como se citó en Reseña Histórica, (s. f.) Lo que nos comienza a marcar como distintos. Actores del momento comienzan a ser perseguidos, desaparecidos y exiliados, algo que no ocurre solo en la Universidad de Chile, donde vemos un intervencionismo, cierres temporales de largo plazo, modificaciones curriculares y un cambio de enfoque determinante dada las necesidades e intervenciones dictatoriales. Los teatros como tal comienzan a establecerse como un espacio de resistencia, una contra-respuesta ante la identidad ya constituida y que está siendo arrebatada, la clandestinidad prima en cualquier espacio disidente o mínimamente contrario a la dictadura, por lo tanto surge un Teatro poblacional, comunitario y callejero. Los teatros pasan de la infraestructura teatral a la calle, interviniendo y generando espacios de conversación, comunitarios y de constante lucha ante un régimen el cual está socavando diariamente la integridad de las personas. Aquí la función teatral contiene otro enfoque más allá de lo formativo, las condiciones sociohistóricas y culturales se imponen ante lo que ya estaba conformado, desmoronando y desarticulando en mayor medida lo ya creado a lo largo de 17 años.

Luego de aquel catastrófico hecho que asoló en dimensiones políticas, culturales, sociales y sobre todo impactando en la identidad de las personas, y la falta de procesos concretos o mediados a través de políticas más comunitarias y enraizadas a diálogos y motivaciones intrínsecas, nos trasladaremos a la actualidad.

Todo aquel proceso postdictadura (entendiéndose como el fin por medio del voto, sin considerar la herencia histórica directamente), la transición democrática hasta lo que tenemos actualmente, construye lo que ya hemos mencionado, una serie de reformas que nos aterrizan aún más a lo que queremos llegar con el teatro. Para ello nos situaremos en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) o Academia, donde estoy brindando esta

investigación, para que veamos actualmente qué tiene la carrera de teatro tanto como en el programa formativo (enfoque, objetivos y líneas formativas), como la acreditación que preside a la universidad.

Partamos contextualizando con lo que actualmente cuenta la universidad. La UAHC tiene actualmente con una acreditación avanzada de cuatro años desde Agosto del presente año, hasta Agosto del 2026, aunque al momento de hablar de acreditación nos vamos a niveles más generalizados de la institución donde entran a jugar las diversas carreras de pre y posgrado, además de que no referiremos especialmente a la carrera de teatro. Sin embargo, para ir conociendo bajo qué tipo de mirada observa la educación la Academia, veamos cuál es el modelo educativo con el que trabajan:

(...) visión crítica—transformadora de la educación y la sociedad. Inspirado en la promoción y defensa de los derechos humanos y de la democracia, tiene como principios básicos la valoración del desarrollo sustentable e inclusivo, con especial énfasis en la equidad y la eliminación de todo tipo de discriminación; la construcción de un espacio educativo con una mirada abierta y pluralista, que hace del pensamiento crítico un sello formativo de su docencia; y la participación como un valor central de la gestión académica e institucional. (p. 1).

Tal perspectiva tiene que encajar con el proyecto que se estipule en teatro. Podríamos pensar u observar que en su generalidad tiene una mirada innovadora, crítica y persistente en el tiempo, marcando un sello como ciudadana/o activo y participe tanto en las relaciones sociales, políticas y culturales, lo que comprometería un rol de cambio social, algo que debería estar vinculado con lo teatral.

La carrera de Teatro para que esté acreditada y contar con los desempeños mínimos debe estructurarse bajo las cinco dimensiones expuestas por la CNA, lo cual permitiría que esta estuviese acreditada, y para ver el objetivo en el cual se enfoca tenemos dos caminos, primero, cómo la carrera se presenta para la comunidad y las personas que estén interesadas en participar, donde la Academia en el apartado sobre la carrera de Teatro nos explica lo siguiente,

(...) la confianza en el teatro como herramienta para incidir en cambios tanto individuales como colectivos y en una mirada latinoamericanista (...) Nuestros/as titulados/as indagan, proponen y generan proyectos teatrales en colectivo, en diálogo con el contexto y con un importante énfasis en lo

interdisciplinario y la búsqueda de instancias y espacios no convencionales.
(p. 1).

Tiene un objetivo muy cercano a nuestra realidad latinoamericana, donde se sujeta un proceso de ejecución e inserción dentro de las comunidades, lo cual recordando con el Teatro Experimental en sus inicios, buscaba generar una identidad, un espacio sobre la realidad chilena desde las artes, lo que nos trae a generar estas similitudes ya que precisa de un cambio en cómo percibimos y nos acercamos a nuestra realidad, donde la función circundará entorno a social por sobre el ejercicio distinta y propositivo, tomando aquellos canales de comunicación sociales para la gestación de lo cultural y artístico. Por otro lado, contamos que dentro de las dimensiones expuestas por la CNA vemos que se vislumbran dos dimensiones que se involucran en la calidad. El primero es la “Vinculación con el medio” la que vemos que dentro de la vinculación con lo social y su acción en la misma, forma un sentido interactivo y activo dentro del cómo nos podríamos involucrar con nuestra formación. Por otro lado, que quizás debamos apreciar más en detalle, es “Investigación, creación y/o innovación”, debido a que no es pasiva en su hacer, sino más bien activa, otorgando la posibilidad de estar constantemente participando y siendo un eje activo para la creación. Por ejemplo, adentrarse dentro de una comunidad vecinal para investigar sucesos históricos y los fenómenos que rodean aquella comunidad, finalmente creando o innovando dentro de sus territorios. Esto es un ejemplo de una de las infinitas posibilidades que tendríamos al enfrentarnos bajo estas dos dimensiones y lo teatral.

Como desempeño mínimo de la carrera de teatro, en la Academia se consideran tres grados académicos, y con ello, tres tipos de salidas para la titulación, lo que involucraría objetivos a alcanzar. Primero tenemos el tiempo de la carrera, que se contempla de 5 años como máximo para todas las menciones/líneas, además de tres grados que se diferencian de la siguiente forma: Bachiller (2 años), Licenciatura (4 años) y Título (1 año). Ambos tienen desempeños mínimos y objetos de aprendizaje los cuales superar. En primera etapa tenemos el bachiller que es definido como, “el grado académico que se otorga al estudiante de una carrera profesional que completa un programa de formación general, introductorio a un campo disciplinario determinado.” (Subsecretaría de Educación Superior (2021, p. 17).

Vemos también que hay una etapa preliminar a lo que sería nuestra mención profesional (Dramaturgia, Interpretación, Pedagogía) la cual se comprometería en los siguientes tres años

de carrera. En este grado académico tenemos áreas de formación teatrales de base, las cuales contemplan tres áreas troncales formativas: cuerpo, voz y movimiento, además de complementarse con ramos de facultad, los que la Academia, en su Modelo Educativo, nos comenta la funcionalidad que cumplen estos ramos de facultad, diciendo que:

(...) cátedras que son comunes a todas las carreras de una facultad. Tiene por objeto la restitución de un campo interdisciplinar a través del diálogo entre saberes y modalidades de actuación profesional. Cada facultad (Artes, Ciencias Sociales, Pedagogía) y el Instituto de Humanidades, intenta condensar en estas cátedras, aquellos elementos que siendo de interés común, posibilitan una mirada conjunta a los campos del conocimiento y sus problemáticas. (p. 1).

Además de estos ramos formativos para interiorizar en las prácticas y ampliar los límites de nuestras disciplinas, se tienen ramos que interiorizan en especialidades del diseño, técnica e investigación teatral.

Existen desempeños mínimos para cada nivel en teatro y con ellos micro y macro objetivos que se nos exponen en el “perfil de egreso”, expresando dimensiones generales las cuales definirán los objetivos de cada mención (Dramaturgia, Interpretación y Pedagogía) y grado académico (Bachiller, Licenciado y Título profesional). Para ello los mencionaremos,

Dimensión 1: Desempeños Generales del Profesional Crítico

Dimensión 2: Desempeños Interdisciplinarios del/la Artista

Dimensión 3: Desempeños Específicos y Comunes de Actores-Actrices, Dramaturgos/as Escénicos/as y Profesores/as de Teatro

Dimensión 4: Desempeños Específicos del Actor y de la Actriz (...) Dramaturgo/a Escénico/a (...) del Profesor de teatro

Las primeras tres dimensiones se establecen como marcos generales formativos: el primero consiste en cómo nos vincularemos y desarrollaremos con nuestro medio a través de las herramientas adquiridas por estudios interdisciplinarios históricos y actuales. La segunda dimensión comprende una acción directa con la práctica artística, llevando un ejercicio contextualizado y reflexivo al lugar donde se elabore, además de ser una persona que cuenta con la capacidad de comunicar y expresar de manera coherente y pertinente, y con ello tener

las habilidades para gestar y desarrollar proyectos artísticos-políticos para la construcción de nuevas redes y lazos comunitarios al ser impulsores de cambio.

Ahora bien, tenemos este proyecto presentado por la Academia que nos trae una secuencia bastante interesante y que si comenzamos a comparar con los estándares de calidad propuestos por la CNA, es coherente lo que propone la Academia con el nivel de bachiller a raíz de dos aspectos; lo que ofrece curricularmente y la forma de abordar aquello. Tenemos en primer lugar, que es acorde frente al objetivo de formar personas con un sentido y criterio amplio para poder intervenir espacios sociales y culturales, para así poder activar y/o vincularse con diversos grupos sociales, lo que se puede apreciar de manera concreta en su elaboración teórica interdisciplinar con distintas áreas del saber, como las ciencias sociales, los DDHH, la filosofía y los paradigmas a los cuales nos enfrentamos, siendo contenidos curricularmente.

Por un lado tenemos los aspectos que se complementan con lo teatral, pero se nutren desde diversas aristas para la acción como futuro profesional. Pero ¿Qué ocurre con el teatro? Las dimensiones que plantea en su formación de desempeños curriculares, con los objetivos institucionales formativos para el futuro profesional, más los requerimientos estipulados por la CNA, ¿serán acordes con la línea formativa de una realidad coherente del mundo teatral? ¿la formación será la clave para contribuir a una buena y esclarecedora base en los primeros niveles? Pasemos a revisar.

El teatro históricamente ha tenido un montón de movimientos y momentos históricos que han marcado y determinado en cómo nos vinculamos (tanto de forma activa o pasiva), cómo lo enfrentamos si lo usamos como un medio para, y cómo se considera al día a los ojos y juicio de cualquier persona, viajando desde estudios estéticos, semióticos y educativos, hasta lo más irrisorio, simpático, extraño y lúdico que pudiese ser para una persona que asiste a ver una obra o participa de un taller. Por lo tanto, ¿de qué nos tomamos? Ante tal multiplicidad de medios, formas y lenguajes teatrales, repasemos fenómenos primigenios y de carácter general para que ocurra el teatro. El teatro; aunque actualmente sí podemos contar con plataformas virtuales donde se integra el teatro, o se sube contenido teatral, de manera convencional y actual; sigue siendo un estar, como bien nos dice Gonzáles (2014) en su *Manual Práctico de Diseño Escenográfico*,

Dada su naturaleza efímera, el teatro es cada ocasión un acontecimiento único e irreplicable, ya que sucede siempre en el presente y está expuesto a lo inesperado y lo incontrolable; por muy ensayada o precisa que sea una puesta en escena, está expuesta al vértigo del presente y la espontaneidad. (p. 14).

Entendemos que dentro de lo teatral se debe dar primero con una presencialidad, no tiene la misma lógica “distante” que podríamos apreciar en el cine (entendiendo desde un espaciotemporal definido), lo cual no implica un significado denostador a lo expuesto por el cine, debido a que es un lenguaje que requiere otros dispositivos que operen, en el teatro se da en el momento. También podemos entrar a definir este fenómeno circunstancial de forma más profunda, debido a que si hablamos de teatro, como ya estamos abriendo, no es solo la actuación.

Para ver qué tanto nos ofrece el término “Teatro”, referenciaremos a Balme (2013) en su libro *Introducción a los estudios teatrales* nos habla lo siguiente con respecto al teatro:

El término “teatro” tiene sus orígenes en la palabra griega *theatron*, que significa “lugar para mirar” (...) Hoy en día, el concepto “teatro” puede referirse a: (1) un edificio, (2) una actividad (“ir al” o “hacer” teatro), (3) una institución y (4), en forma más restringida, una forma de arte. (p. 15).

Es interesante las posibilidades que nos ofrece hablar del teatro, ya que como nos señala el autor, tenemos cuatro puntos de diferencia al momento de hablar de la disciplina escénica. Pero más allá de lo interesante, lo de real importancia es que nos señala estas dimensiones, las cuales determina aspectos/criterios que se establecen en el teatro. Por lo tanto, si queremos establecer ciertos criterios estándares para el fenómeno teatral, de manera mínima deberíamos contar primero con: Un lugar donde este pueda ser practicado y vista la experiencia teatral, por otro lado ya tenemos la dimensión formativa (en reemplazo de la actividad mencionada por Balme), la institución que se hará cargo (UAHC) y por último los contenidos teatrales para la formación de actores y actrices. Con el avance de este escrito podemos apreciar que no solo se encarga de una observación pasiva, en caso de entender solo el aspecto representacional teatral, ya que como bien vimos, dentro de las dimensiones propias de la Academia, se requiere de una inserción e interacción con el medio, sin generar una distancia academicista la cual, determinaría un tipo de relación frío y distante con la realidad. Aún así, destacamos lo siguiente de Balme, “Lo más importante es la descripción

de la actividad estética básica que el teatro implica: el papel activo del espectador para hacer que la experiencia teatral ocurra.” (p. 17).

Es importante considerar estas nociones básicas dentro del teatro, dado que el área educativa teatral podríamos determinar que tiene un trayecto mucho menor que los estudios teatrales en sí, por lo tanto comprender aquellas magnitudes, nos vendrán a cuenta al momento de entender, para así integrar criterios y dimensiones concretas para determinar qué objetivos pueden establecerse a partir de los objetivos institucionales propuestos. Para reafirmar los puntos vivenciales del teatro, utilizaremos las palabras de Dubatti (2009) en su libro *Concepciones de teatro* dice que,

El teatro es acontecimiento de la cultura viviente, en los cuerpos, en el espacio y el tiempo, acontecimiento efímero que construye entes efímeros. El teatro dura lo que el acontecimiento irrecuperable, por eso la historia del teatro es la historia del teatro perdido. (p. 2).

Lo que nos ayuda a desprender la idea de que el teatro tiene un momento esencial a la hora de la presencialidad y la acción. Si lo situamos dentro de la educación teatral, esta debiese considerar en totalidad este criterio, es el momento donde se ven enfrentadas/os del hecho experiencial, donde se réplica es irreproducible, el propio quehacer y aprendizaje experiencial, entendiendo que un método estandarizado solo serviría como medios efectistas que lo único que buscaría sería el resultado, cerrando la posibilidad de: Vivir experiencias renovadoras y de relevancia para nuestro ser. Elimina y/o privando del carácter vivencial del acontecimiento, dejándolo como un momento muerto el cual, no potencia ni abre espacios de experiencias renovadoras para un público, estudiantes y docentes. Aparte de la necesidad vivencial, no solo tenemos la parte actoral, ya que como nos dice Dubatti,

En consecuencia, al estudiar el “drama” -es indispensable aclararlo- no nos referimos solo a la literatura dramática conservada, sino a una composición integral, más amplia, que subsume lo literario a una concepción heteroestructurada del acontecimiento donde son determinantes lo corporal, lo escénico, lo convivial y lo territorial por sobre lo literario. (p. 2).

Si bien al momento de apreciar un trabajo o llevar a cabo un proceso formativo, debemos tener en claro que no es solo es solo la finalidad del propio trabajo, es comprender que dentro de las operaciones que se desenvuelven entorno al trabajo teatral comprenden mucho más allá de solo

“recitar lo aprendido”, más bien si queremos por como nos dice el autor, integrarnos dentro de este acontecimiento, debemos ir más allá del objetivo. Debemos vivir el proceso del trabajo colectivo, comprender qué es lo que ocurre en escena, qué elementos estarán a disposición, quién gusta de realizar cierto trabajo en específico del teatro, desde qué lugar mi experiencia se integra en cómo yo interactúo y me desenvuelvo, como mi cuerpo se establece como centro comunicador y tengo con ello, un docente el cual sea capaz de percibir aquello y generar un espacio propio para el desarrollo de aquel acontecer y experiencias venideras.

A sabiendas de que necesitamos más allá de lo dramático (texto) y obra (muestra), determinaremos lo anterior bajo el concepto de “convención”, el cual la autora Gonzáles (2014) lo resuelve de la siguiente forma,

Entendemos por convención, el conjunto de acuerdos establecidos para que funcione la relación entre espectáculo y público, es decir, las reglas del juego. Actualmente hay patrones establecidos como convenciones generales que derivan de todo un desarrollo escénico histórico y cultural; por ejemplo, gran parte del público espera, cuando va al teatro, que el espectáculo suceda frente a sus ojos, mientras él lo presencia sentado en una butaca. Un director puede decidir si respeta las reglas establecidas del juego o si va a transformar los mecanismos de convención para plantear sus propias reglas (p. 39).

Hay varios puntos que considerar dentro del teatro que se necesitan destacar. En primer lugar tenemos que, para que ocurra el espectáculo o el inicio y cierre de una experiencia teatral que tenga por objetivo la apreciación de aquella muestra, espectáculo, proceso, etc. Como ya hemos mencionado. Se vuelve a realizar un énfasis en el espacio físico en el cual se ha de realizar la experiencia, lo que requiere claramente con la participación de una(s) persona(s) actriz(ces), actor(es) o performer(s) que ejecuten las acciones comunicativas (Gonzáles, 2014). Para que sea efectiva la comunicación de dicho trabajo, debe haber un receptor y un medio/canal para que se genere la transmisión del objetivo teatral (oral, visual, sonoro). Cuando ya tenemos el objetivo y la finalidad expositiva, al elenco de actriz(ces), actor(es) o performer(s), el sitio donde se realizará la experiencia, el canal de comunicación y al público para participar y recibir aquella obra, entran a jugar ciertas convenciones y lenguajes que estarán designados por el objetivo que desea llevar a cabo la obra, lo cual podríamos observar un sinnúmero de posibilidades, por ejemplo: Espacios no convencionales, como lo sería el teatro callejero, trabajo interdisciplinario entre teatro y un área artística (Ejemplo: circo y/o danza) , obras de corte clásico, obras disruptivas, y demases.

Para tener estos puntos y la elección de estas convenciones, debemos conocer, interiorizarnos y estudiar aquello, por lo tanto lo anterior nos sirve para establecer que hay ciertas convenciones que se instalan dentro del ejercicio teatral, relación público-actantes, espacio y lenguajes desde creaciones propias a trabajos con obras preexistentes. Y en esto entra la universidad, ¿qué de todo el contenido que tenemos y qué formas tomaremos para enseñar? Una decisión estrictamente curricular porque pertenece al espacio sobre la elección de cómo queremos ser percibidos en un entorno social, artístico y cultural, cómo se quiere entender que somos profesionales en formación de las artes bajo el amparo de la Academia.

La academia presenta en su primer año de bachiller nada determinante con respecto a una metodología teatral (como lo sería exponentes como Stanislavski, Grotowski y Brecht, por mencionar algunos). Como antetítulo baraja la claridad de introducción a experiencias y nociones actorales, llevando los siguientes términos en cada área práctica: percepción, exploración, procesos, conciencia e introducción, además de ramos teóricos para los fundamentos de las tanto de las artes. Por lo tanto, iremos viendo a lo largo de este.

1.2 Plan de aseguramiento de la calidad para la carrera de teatro

Ya hemos revisado cuál ha sido el tránsito que esta ha tenido a lo largo de los años, hemos visto cómo esta ha surgido desde intenciones e intereses personales, entendiendo que esta no ha sido un espacio promovido en sus inicios por agentes estatales, vemos que ha sido una iniciativa comunitaria la cual ha levantado los estudios teatrales, e incluso a establecerse como una carrera que incentivó a distintas instituciones a que estas integrasen el teatro desde sus propias áreas y necesidades vinculadas con motivos sociales por detrás. Repasamos cómo se vio perjudicada por la dictadura e impuesto el yugo y desarticulación artística, esta se ve afectada con cambios profundos, siendo como una suerte de reinicio donde el teatro tuvo que buscar nuevamente espacios donde este fuese reconstruido culturalmente. Detrás de los procesos de transición a la democracia no viene un cambio sustancial de gran magnitud, pero hoy en día sí contamos con aquello.

Actualmente sigue sin existir un órgano regulador debido a que legislativamente estipula un enfoque de libertad de enseñanza, expresada en la Ley 21091 de 2018, la cual nos

habla sobre parámetros que determinará el funcionamiento de la Educación Superior. 11-MAY-2018. la cual determina que:

a) Autonomía. El Sistema reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, entendida ésta como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del marco establecido por la Constitución y la ley. Asimismo, las instituciones de educación superior deben ser independientes de limitaciones a la libertad académica (...) y de cátedra, en el marco de cada proyecto educativo, orientando su ejercicio al cumplimiento de los fines y demás principios de la educación superior, buscando la consecución del bien común y el desarrollo del país y sus regiones.

Lo cual en grandes términos es una posibilidad en tanto que esta se ajuste como bien menciona, al marco constitucional sin irrespetar ni pasar por alto los derechos, por ello pensar en la posibilidad de tener una diversidad de proyectos formativos y acercarse al cual a una/o lo considere de más relevancia, asegurando con ello por ejemplo si la misma institución cuenta con una acreditación, lo que cual otorgaría la posibilidad de ser partícipe de la misma con beneficios estatales, por ejemplo.

Entonces si quisiéramos ver un plan de aseguramiento de la calidad en la carrera de teatro, como tal no existiría entendiéndolo que no hay una regularización curricular, más bien una legislativa para resguardar los derechos de las/os futuros estudiantes. Podríamos ver como estudiantes cómo se ve desde fuera, como cuando se habló de la imagen institucional con la desacreditación de la UDLA, las planificaciones tienen que ser reconocidas y vistas a través de la acreditación de la institución, cuando llegamos a los pasos de planificar entorno a la acreditación institucional esta debe responder en primera instancia al objetivo institucional, debe ser coherente. Por otro lado que se ajuste a las dimensiones por la CNA y dentro de la evaluación realizada a la institución.

Aunque sí podríamos determinar nociones básicas de convenciones estándar las cuales se debiesen tener continuamente en cuenta para las futuras planificaciones del proyecto educativo. Primero hay que tomar en consideración los espacios habilitados para el desarrollo de la disciplina, y con ello los implementos técnicos que se encuentren a disposición, en segundo lugar se debe contar con un proyecto educativo el cual sea sustentable y coherente tanto con la CNA en sus dimensiones, como con la institución en sí,

evitando con ello la deserción temprana de estudiantes. Por otro lado se requiere de un cuerpo docente que comprenda el objetivo y la finalidad que se tenga como carrera de teatro en la Academia, el cual pueda tener las herramientas y seguimiento para ir observando el desempeño en pro de las mejorías de las experiencias educativas. Por lo tanto se debiese contar con un equipo docente especializado y renovador dentro del área, y también con una dirección de escuela presente ante las complejidades que pueda tener la misma, potenciando a través de estas un medio por el cual pueda ir conociendo, a modo de retroalimentación, el avance de la carrera.

Capítulo II:

**Lineamientos metodológicos y didácticos de la Metodología
Waldorf para fortalecer la experiencia educativa y asegurar la
calidad de la enseñanza-aprendizaje para la carrera de teatro**

2.1 La experiencia educativa

Hemos escuchado hablar de la experiencia a lo largo de nuestra vida, se nos dice que es algo que hemos acumulado a través de las diferentes situaciones que hemos vivido, siendo lo que nos constituye y nos hace ser lo que somos y seremos, tenemos experiencias de todo tipo, tenemos experiencias amargas, tristes, graciosas, trágicas, novedosas, vulgares y un sinfín más, y lo más enriquecedor es que todas son diferentes incluso cuando es la misma emoción, cuando compartimos el mismo espacio físico-temporal donde ocurre un hecho, cada quien vivirá, contará, sentirá, pensará e integrará a su vida aquella situación desde una multiplicidad infinita de posibilidades. Incluso podemos enfrentarnos a ciertas experiencias desde diversos procesos que terminan significando y/o modificando lo que fueron en un principio, o incluso dejar una marca que nos guíe de tal forma, que ya no volvamos a ser lo mismo y casi sintamos que somos otra persona, o que ya no somos lo mismo, que cambiamos radicalmente. La experiencia es todo un fenómeno complejo que se compone desde edades tempranas pero de distintas aristas y situaciones, sumando las cantidades complejas de posibilidades donde se entrama nuestro ser y nuestro vivir, siendo de suma relevancia y dependiente del momento en que nos encuentre. Pero exactamente, ¿qué podríamos decir que es la experiencia? ¿La experiencia se aplica a cualquier situación o momento vivido? ¿Cómo se involucra con nuestro aprendizaje y nuestros procesos de aprendizaje? ¿Debe ser significativo para que sea experiencia? Entremos a analizar qué nos dice la experiencia en primer lugar.

Siempre que hablamos de experiencia lo hacemos desde situaciones que nos acontecen desde el exterior, como bien nos explica Larrosa (1998) “la experiencia es “eso que me pasa”. No lo que pasa, sino “eso que me pasa” (p. 2) donde no es lo que ocurre en general, sino es donde yo estoy, y de alguna forma soy partícipe. Por otro lado diferencia al “yo”, o al “mí” de lo que ocurre en el exterior, porque como nos sigue explicando el autor, resalta que:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis

intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (p. 2).

La experiencia nos compone y nos atraviesa, como una fuerza inamovible donde la recibimos y no tenemos opción de contrariar, es algo que viene de afuera y que nos impulsa a vivir, casi como la fuerza intangible de la vida. De hecho el mismo autor nos relaciona que es como si fuésemos un terreno, un territorio por el cual pasa la experiencia, y eso que “me pasa”, termina dejando un rastro, me marca, te marca y nos deja una herida, ya que dentro de un desglose de la palabra, al momento de anteceder por el término “ex”, siempre viene de afuera, aquello externo que me y nos conformará, incluso denomina ciertas etapas que determina como “reflexivas, subjetivas y transformativas”, donde implican lo siguiente: Lo reflexivo como nos detalla el autor, se entiende porque tiene una ida y vuelta, yo salgo de mí, pero en la vuelta me llevo y me quedo con algo de “eso que me pasa”. Por otro lado se constituye por algo personal, único e irreplicable, nos dice que al ser seres sensibles y dispuestos, dejamos que algo nos ocurra. Y al momento de hablar de transformación, es cuando algo que nos pasa nos modifica, nos saca de nosotras y nosotros para exponer algo que no sabíamos, que no queríamos decir, que no estábamos en el momento para decir aquello, somos sujetos que somos atravesados en todo aspecto por la experiencia. (pp. 2-6). Es relevante lo que nos plantea el autor con lo que respecta a la experiencia, porque es algo intrínseco que se aplica a cualquier situación y circunstancia humana claramente, pero al contener este carácter podemos vislumbrar de mejor manera lo que ocurre en la sala de clases y por qué de la importancia de la experiencia educativa y de los factores que a esta la pueden componer.

Para hablar de experiencia educativa abogamos por los planteamientos de Larrosa con respecto a la experiencia, primero que esta es algo que nos ocurre y que no podemos, en su totalidad controlar. La experiencia es lo que es y se sujetará a las condiciones en las cuales se imponga aquella situación, a fin de cuentas como dice Larrosa, “(...) la experiencia no se hace, sino que se padece” (p. 5), por lo tanto si lo aterrizamos a una realidad situada, al momento de entrar estudiar, lo que actualmente en Chile es considerado como una obligación proporcionar a alguien los estudios básicos y de media, vemos que es una experiencia que debemos vivir de alguna u otra forma, aunque dada la libertad de enseñanza existe una

diversidad de instituciones las cuales podríamos asistir, por lo tanto pensemos, ¿Qué tanto de aquello fue expuesto a la susceptibilidad de mi entorno para que mi experiencia fuese de tal forma?, ¿cuál ha sido la experiencia que más me ha marcado en mi trayectoria escolar o de aprendizaje?, ¿recuerdo algún momento que cambió mi vida en 180 grados?, si nos hemos desenvuelto gran parte de nuestro tiempo en procesos de educación, ¿cuántas situaciones de ello me han perjudicado o beneficiado?, ¿cuánto de ella me he olvidado pero aún así sigue siendo parte de mi ser? En un caso personal, ¿qué me hizo a mi decidir de estar aquí hablando sobre educación en específico teatral?, ¿qué hizo que ocurriera para que en este momento me esté leyendo y comunicando una serie de ideas para vislumbrar una problemática y donde elaboramos y observamos una solución? Bueno, todas aquellas preguntas nos llevan a pensar la importancia de la experiencia educativa.

Demos un momento para recordar qué profesor/a en cualquier contexto educativo se ha involucrado de tal forma que ha hecho una transformación compleja dentro de nuestro ser. Con esa idea debemos aproximarnos al trabajo experiencial, es algo sensible y delicado, debido a que hay que como mencionamos, vivimos gran parte de nuestras etapas primeras en el convivio con la gente, algo que se relaciona directamente con lo subjetivo y con la necesidad de agentes externos que se involucren en nuestro “eso que me pasa” y también quién cuida que aquella experiencia sea propicia.

La experiencia educativa sigue siendo experiencia, pero entendida en un contexto específico en la cual se entran múltiples factores que generarán diversas experiencias, primero no podemos comparar experiencias dada la subjetividad ya hablada, por otro lado tenemos diversos contextos formales y no formales donde se aplica la experiencia educativa, tenemos contextos socio-culturales, políticos y económicos que nos diferencian tanto de la institución y carrera en la que estemos, incluso dentro de la misma no se puede homogeneizar aquella diferencia, lo cual es aún más importante si tomamos esta “diferencia” con lo que implica en la teoría queer aplicada dentro del currículum, ya que entendemos que las experiencias nos conforman la identidad, pero algo radica en esta diferencia en conjunto con la subjetividad, mencionando lo siguiente en el texto de Tadeu Da Silva (1991), “La identidad es siempre una relación: lo que yo soy sólo se define por lo que no soy; la definición de mi identidad es siempre dependiente de la identidad de Otro.” (p. 55). La diferencia de ser aquello que no soy, aquella diferencia es lo que nos hace distinta a un otro/a, por lo tanto

siempre la experiencia será distinta, ya que necesito de la otra parte (un otro/a) para que me ayude a constituir una identidad en base a lo que ocurra, ya que si no hay diferencia, no hay un otro/a, no ocurre algo que pase por encima de mis decisiones (lo que ocurre con la experiencia), no habrá experiencia, no habría vida. Entonces fijamos la experiencia estrictamente a la carrera de teatro de la UAHC, porque incluso en este grupo tan pequeño que puede rondar en una media de 20 personas, tomando mis propias experiencias, la cantidad de situaciones y de hechos serán infinitos y por sobre todo, significativos.

Tenemos algo importante que tomar en cuenta, al momento de hablar sobre la experiencia educativa tomamos en cuenta, ¿Quién se hace cargo de esta? y ya tenemos la respuesta, la CNA en base a sus dimensiones es la que propone y establece una serie de mecanismos los cuales busca resguardar aquella integridad experiencial, ya que tenemos que es subjetiva, por lo tanto no se podría especificar en cada persona, pero sí puede entenderse la educación desde espacios con mirada crítica como se propone dentro de la Academia la cual buscaría una constante innovación pedagógica y docente, una dimensión importante al momento de comprender e interactuar con los medios de profesionalización para el o la estudiante, entendiendo que cada docente tendrá un modo de operar en tanto que responda a su formación académica y su experiencia. Por un lado, contamos con la línea operativa de la carrera, por lo tanto la separaremos en los cinco años de carrera de un estudiante para ver qué debería contemplar para la experiencia de un estudiante de teatro.

Tenemos los dos primeros años que se enfocan en un Bachiller, lo cual recordando se compone por conocimientos previos/base para la conformación de conocimientos fundamentales. Para generar esta experiencia, necesitamos dos aspectos: la malla y las convenciones teatrales. En este primer caso, observamos al ver la malla que dentro de esta se compone de asignaturas pertenecientes a áreas prácticas, tales como: Actuación, movimiento, voz. Y por otro lado, tenemos aquellas asignaturas teóricas como: Introducción a la historia de las artes, Historia social y política del siglo XX en una primera instancia, lo cual desglosamos que se requieren dos espacios, uno para el quehacer práctico y otro para el teórico, lo que ambos deben estar condicionados para aquel medio disciplinar requerido. En otro caso, al hablar del teatro, debemos abocarnos a las convenciones teatrales, debido a que necesitamos formar en torno a esas experiencias en sus diversas facetas, ¿qué tomaremos en cuenta? Primero debe contar con un espacio destinado para la práctica teatral, una sala de

ensayos que cuente con los implementos técnicos (sonido y luz), por consiguiente un docente el cual comprenda el objetivo de la formación en bachiller como una primera etapa expresiva y de exploración como bien se nos señala en la malla para poder cumplir las dimensiones de aprendizaje formativas.

Luego de estos dos años, la experiencia se nos diversifica casi en su totalidad, ya que se sigue considerando en este tercer año como “proceso” dentro de las líneas que se han de escoger, recordando que estas son: Dramaturgia, interpretación y pedagogía. Pero esto funciona como una introducción a un cambio, porque si observamos la malla de la Academia, esta nos presenta que, solo el sexto semestre (primer semestre del tercer año) se consideran ramos de interpretación (Montaje escénico I), taller de voz, taller de movimiento y un ramo de diseño en conjunto, realización escénica. Y es importante por como se plantea este primer semestre, si bien en el segundo año de la carrera se contempla la salida del bachiller, en este primer semestre podríamos ver los cambios que se generan en este tercer año. De manera curricular hay una elección precisa, los ramos ya no tienen una integridad formativa exploratoria ni metodologías exactas enfocadas desde la presentación de contenidos nuevos, especializados para primeras etapas del aprendizaje. Sino que se entiende por ejemplo el taller, desde la previa adquisición de herramientas de dicha asignatura. El ramo de interpretación ya pasa a tener el nombre con el que se acompañará a la salida de interpretación (montajes), por lo tanto ya vemos un cambio sustancial al ya dar inicio al grado de licenciatura, la cual nos muestra la Academia en su perfil de egreso bajo las mismas dimensiones ya vistas anteriormente (Profesional crítico, desempeños interdisciplinarios del/la artista, desempeños específicos y comunes entre las tres salidas , por último siendo la última dimensión específica de cada salida) lo cual ya nos diversifica en tres caminos con tres mallas curriculares diferentes, aunque compartan de un mismo espacio y base de estudio, ya las necesidades se transforman completamente.

Entonces ocurren dos situaciones para optar a este grado académico, más la salida profesional del/la estudiante, y para eso se cuenta con el grado de Licenciatura, la cual se especifica por el Mineduc (2022) de la siguiente forma, “El grado de licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.” (p. 1) Lo que englobaría la especialidad del/la estudiante el cual se incline por

una de las tres líneas formativas, siendo como requisito que se deba cumplir con la entrega de una investigación en el ramo de seminario de grado (con la aprobación de los cuatro años de la malla), se alcanzaría este grado. Hay que entender que dentro de estos grandes cambios, la experiencia educativa tomará diferentes rumbos, y ahí entrará los aspectos de la calidad al tener estos cambios, donde el cuerpo docente que se encuentre, las especialidades para la realización de cada línea formativa, las decisiones administrativas de la escuela y la calidad de la formación de las/os estudiantes a lo largo de la carrera. Siendo esta tríada los principales actores involucrados en elaborar, construir y orientar las experiencias educativas tanto como a estudiantes, docentes y de manera institucional y gubernamental.

2.1.1 La relación docente-estudiante en la experiencia educativa

La enrevesada relación gestada en la sala de clases la percibe Tezanos (2007) en Formación de profesores: una reflexión y una propuesta, expresando lo siguiente, “Entendida como el espacio que media la información de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto como cognitivas como sociales” (p. 66). Aquí Tezanos nos habla sobre este contexto y/o espacio el cual se ve permeado de las características que le rodean, y con ello la complejidad misma de las relaciones humanas, donde se parte desde la idea que el contexto de enseñanza no se da con objetos o seres inertes despojados de su humanidad, sentir, experiencias, gustos, deseos y anhelos. Estamos en un contexto formativo donde las sensibilidades más humanas, ya que como bien nos dice Manghi-Haquin (2016) respecto a los planteamientos de Kaplún, la comunicación se lleva a cabo entre los seres humanos “pertenecientes a comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos...desde sus subjetividades” (p. 13). Por lo que desligarnos de aquello, mirarlo en desmedro o encontrar un medio utilitarista mediado por la finalidad, probablemente cercene lo más primordial de lo humano; las relaciones. Pero hay que prestar atención que, esto estará supeditado a diversos agentes que entrarán en juego al momento de orientar una clase.

La relación docente-estudiante es diversa, tanto como la experiencia en sí misma, y esto es por lo siguientes factores: Marco curricular paradigmático y la relación docentes y

estudiantes. Estas dos dimensiones son extraídas de lo relatado anteriormente, ya que comprendemos que estos tres partícipes son los que interactúan entre sí.

El primer factor que contemplamos como esencial al momento de pensar las relaciones docentes estudiantes, es cómo se plantea curricularmente, porque podríamos abordar y apelar a un sistema punitivo, restringido y lo más vertical posible dentro de los roles de clases, incluso aquello podría avalar ciertas prácticas problemáticas a la hora de llevar a cabo una clase, y para ello debemos conocer los sistemas de relaciones que pueden establecerse en los contextos de enseñanza aprendizaje.

En el contexto de la Academia como ya vimos anteriormente, destaca aquello de “visión crítica” para la educación, pero exactamente qué es lo “crítico” y por qué tanta importancia a esta forma de ver y comprender el mundo, porque como bien sea elaborado, sería un decisión curricular pretender formar, a estudiantes con pensamiento críticos. Anteriormente hablamos de cómo Tadeu da Silva instalaba dentro de sus modelos curriculares la idea de lo tradicional y lo crítico como caras contrarias por las características que presentaban, donde recordando al mismo autor, apreciamos una serie de diferencias donde lo tradicional, se enmarca en un contexto productivista que se enfoque en un grupo para ejercer cierta producción, cierto rol específico, por lo tanto a la hora de planear, como nos dice el autor (pp. 7-11), donde en el autor nos pone los siguientes parámetros establecidos por Tyler al momento de pensar el currículum de la siguiente forma,

1. qué objetivos educacionales la escuela debe procurar atender?;
2. qué experiencias educacionales se pueden ofrecer que tengan probabilidades de alcanzar esos propósitos?;
3. cómo organizar eficientemente esas experiencias educacionales?;
4. cómo podemos tener certeza de que esos objetivos están siendo alcanzados? (p. 11)

Estos criterios responden a cuatro dimensiones que nos reduce el autor, Tadeu da Silva, en lo siguiente, “currículo” (1), “enseñanza e instrucción” (2 y 3) y “evaluación”. (p. 11) Donde encajan perfectamente estos criterios con las dimensiones acotadas, ya que en primera instancia se piensa en los objetivos que debe tener la escuela, hacia dónde irá, para qué. Luego tenemos los medios con los cuales se construirán esos objetivos, luego la entrega y la ordenanza de estos criterios. Para luego terminar con una evaluación clarificadora del proceso, para determinar si esta fue efectivo o no. Podríamos entender que se genera una

relación sistematizada dado el objetivo que busca, ya que como nos menciona el autor, esta se va nutriendo del status quo al cual aspira el currículum tradicional, ya que solo primaba el cómo hacer el currículum (pp. 13-14) donde esta inserción no contabilizaba el contexto donde se aplica, no cuestiona la situación, sino más bien cómo este se adapta a la situación para así seguir desarrollándose, imponiendo una necesidad productiva por sobre la necesidad del formar para. Y esto lo podemos ver de manera crítica al momento de relacionarnos, porque apreciamos que existe no una finalidad comunicativa, sino más bien receptáculo receptor de toda la información necesaria sin un cuestionamiento de tras, sin pensar de dónde viene, ni para qué ni cómo, sino simplemente la entrega de un conocimiento sujeto al establecimiento e inamovilidad del mismo. Por otro lado, tenemos los aspectos críticos, y para ello entender la misma idea anterior sobre del depósito de conocimiento a través de lo que nos explica Freire en *Pedagogía de la Autonomía* (2004), diciendo que,

El educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que estos no pueden ser simplemente transferidos a ellos, a los educandos. Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje de los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto de proceso. (p. 13)

Aquí se genera con Freire y con los presentado por Tadeu un nuevo paradigma como una suerte de antítesis al currículum tradicional, y se precisa por la relación docente-estudiante gestada. Tadeu da Silva al hablar de lo crítico, es una contra respuesta al estatus quo, desconfía y desacredita al mismo, debido a que se piensa que es una de las principales razones de la cuestión social (p. 13) , al solo pensarse en sí mismo de manera curricular, deja de lado al estudiante y su experiencias, subyugando una forma de relación distante, solo utilitaria. Sin contar lo desacreditar y desmoralizador que puede llegar a ser ese tipo de relación, ya que se establece a través de los objetivos y evaluaciones como cierto tipo de “recompensas”, ya que es el único medio que se tiene tanto para los resultados, como para el diagnóstico, lo que podemos ver claramente reflejado en Santos (2003) en su texto, Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres, donde estima lo siguiente, “La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (...) sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.” (p. 7), lo que genera un

determinismo en la relación y también una posición de poder como nos explica Santos, debido a que el docente, en este caso se puede enmarcar bajo lo punitivo al momento de relacionarse con el/la estudiante, porque se entiende como evaluación bajo este medio la calificación, lo que determina al estudiante de relacionarse de cierta forma con el docente, tanto por un tema de imagen ante el curso, las expectativas hacia sí mismo/a y su entorno, el determinismo que implican ciertas calificaciones en sus procesos, al igual que es un proceso completamente lineal, donde el traspaso de unidad en unidad, no contempla ni asegura un aprendizaje del mismo. Por lo tanto la importancia de amparar lo crítico al momento de educar, ya que se considera al estudiante, se confía en lo que este puede entregar, aprender mientras se es acompañado por el o la docente.

Por lo tanto, qué ocurre cuando este tipo de paradigma se interpone al momento de pensar en la educación artística en educación superior, sobre todo al momento de situarla en la disciplina teatral Merino (2009) en Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro, nos dice esto con respecto al rol del docente en el teatro, “El objetivo del profesor que utiliza el teatro es invocar al estudiante a que aprenda y descubra el camino hacia el conocimiento de sí mismo y del mundo.” (p. 4) lo que es sumamente interesante, porque se adapta a este pensamiento crítico que nos plantea Freire (2004) en *Pedagogía de la autonomía*, ya que establece lo siguiente,

Es el educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad.
(p. 39)

Por lo tanto vemos algo esencial con lo que nos dice Merino y Freire, es que hay que otorgar el espacio para que el estudiante se pueda desarrollar, mantener aquella inquietud, curiosidad viva para que el y la estudiante que esté en procesos de aprendizaje no se estanque, no banalice su propia vida, dejar que no se seque aquella vitalidad por el conocer, pero al ejercer lo contrario, es una forma de entorpecer y/o cortar el desarrollo de la persona que aprende. Por ello es fundamental que cuando nos enfrentemos a un contexto educativo, en este caso, el teatro, debemos confiar en el proceso de nuestro estudiante, ya que la confianza

implica de forma inherente, conocimientos para orientar el camino del/la que aprende, siendo un guía por sobre un medio para llegar al conocimiento.

Por último cabe destacar un segundo agente que entra a esta ecuación para situar cierto comportamiento en la o el estudiante, y esto es porque se Merino integra a Vygotski con sus estudios sobre sus estudios el constructivismo social,

(...) no se construye en solitario, sino en la interacción medial. La elaboración y construcción informativa que el sujeto recibe del medio social será su aprendizaje más válido y mientras mejor preparado esté el mediador, el paso por la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos será mucho más significativa y eficiente. (p. 6)

El autor nos habla de tres conceptos importantes, primero que el aprendizaje se genera a través de una socialización, lo que podemos ver en Alfonso (2011), Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. Un análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje del teatro en el contexto de formación de docentes, donde nos habla que la identidad se construye a partir la socialización de significados culturales, lo que el autor relaciona con la tesis de Vygotski, debido a que este autor plantea una relación inmediata con el medio, donde el sujeto aprende del lenguaje que se enmarca en su contexto, y ante ello se establecen aspectos históricos que van trascendiendo y para aprender aquello, el sujeto lo irá aprendiendo en la propia socialización (pp. 6-9), lo cual es completamente importante porque el mismo autor, en relación a Vygotski y el fenómeno relacional debe establecerse desde lo siguiente,

(...) la actividad está mediada por artefactos que el aprendizaje implica la interiorización de símbolos y signos culturalmente creados. Tema crucial en la mirada que se intenta demarcar: los aprendices se apropian de prácticas y artefactos culturales a través de la interacción con miembros más experimentados (...) los significados se construyen de manera negociada y los saberes de manera conjunta entre los participantes. (p. 9)

Esto es fundamental para plantear las relaciones entre estudiantes y docentes, porque condensa lo anteriormente hablado, y es principalmente por cómo se piensa un proceso de aprendizaje. Si la institución, y la/el docente desarrolla una consciencia con y para la/el estudiante donde la atención se centra tanto como en el estudiante, en los contenidos y en la

didáctica de los mismos, se puede gestar una relación nueva, renovada, amplia y nutritiva para ambas partes, las cuales dialogan de mejor manera, más flexible un trabajo que busca la reflexión del mismo, navegar por aquellos escollos de las disciplinas para así, ser un profesional más completo. Lo que determina en gran aspecto en cómo se establecen nuestras relaciones docente-estudiante, siendo fundamental pensarla desde la confianza, desde el error y el proceso, ya que dignifica el quehacer docente y a las personas que están aprendiendo.

2.2 Metodología Waldorf: origen, principios y fundamentos

Para comenzar a elaborar un trabajo de observación en las experiencias educativas teatrales para ver cómo acompañar y nutrir este acontecer, debemos conocer la disciplina y metodología que se integra en nuestra investigación. Esta metodología se denomina “Waldorf” y para ello iremos a conocer sus inicios para comprender las raíces y las motivaciones que trascendieron en este tipo de educación bastante acotado para un grupo de ciertas características socioeconómicas que se establece en educación escolarizada, sumando a ello la especial particularidad que tiene esta metodología.

La educación Waldorf da sus inicios con Rudolf Steiner en periodos post primera guerra mundial, como bien nos indica Carlgren (1989) en su libro *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad*, nos va contando cómo da sus primeros pasos esta educación, sin antes hablarnos de su creador. Rudolf Steiner logró consolidar sus estudios desde varias disciplinas, nutriéndose desde la psicología, estudios de observación de la naturaleza a partir del método de investigación de Goethe, escribiendo tesis y libros con respecto a estas investigaciones. Y dentro de esta práctica lo más importante por lo que nos menciona el autor, es que Steiner tuvo una conexión temprana con las prácticas pedagógicas, siendo a los trece años el momento en el cual él realizaba clases particulares para así poder pagar sus estudios. Lo que de a poco fue forjando cierto camino en sus estudios, ya que nos enfatiza en algo llamativo el autor, nos señala que a la edad aproximada de 7 años, Steiner tenía una forma de conocer y entender el mundo por medio de experiencias suprasensibles, las cuales comenzó a prestar una mayor atención para comenzar a pensar en cómo sistematizar y realizar sus estudios propios donde ahondará en uno de sus principales tópicos, la cultivación del alma.

(pp. 4-7). Y este aspecto de Steiner se puede ahondar también desde lo que nos habla Quiroga (2018) en su libro *Conferencias sobre pedagogía Waldorf*, donde nos menciona, lo siguiente,

(...) la primera infancia de Rudolf Steiner es en la pequeña población austríaca de Donji Kraljevec durante su infancia (...) aunque era un pequeño enclave rural, durante la segunda mitad del siglo XIX no se encontraba tan remotamente alejado como para que sus habitantes no percibiesen los cambios económicos y tecnológicos (...) Steiner estuvo expuesto a dos influencias determinantes: el desarrollo económico y tecnológico moderno y la naturaleza. Tanto es así que Steiner llegó a afirmar que durante esa etapa vital sentía que era un habitante de dos mundos: el natural y el tecnológico. (p. 13).

Lo que marca un precedente importante a la hora de considerar los pasos que recorre su metodología y los espacios de investigación en los cuales habitó a lo largo de su historia, ya que se deja entrever aquella sensibilidad la cual se tiñe a través de esta dualidad funcional, que podríamos determinar, dado que no se emancipa en sus principios y funcionamiento, como veremos más adelante, a un costado de lo social, solo como una fuente de conocimiento, más bien como el ser humano en su propio desarrollo tanto como físico, espiritual y emocional, en vinculación con su medio. Y en este punto nos enuncia Quiroga que dentro de esta percepción suprasensible también se busca la realización de un método el cual pueda estructurar y orientar sus estudios (pp.15-16).

Ahora bien, para contextualizar el momento sociohistórico donde Steiner se enmarca, lo que en cierta medida guiará su trayecto que ha de realizar a lo largo de los años antes de su muerte. Carlgren nos relata que Alemania, en este entonces posguerra mundial la cual asoló de manera política, social, cultural y económica a Alemania en aquel periodo, lo cual comenzó a desatar una serie de acciones sociales que desembocaron en manifestaciones, paros y revueltas entorno a la cuestión que estaba viviendo el país. Ante aquellos problemas, en el 1919 nos sigue explicando el autor, que Steiner presenta un manifiesto el cual se denomina “Al pueblo alemán y al mundo de la cultura”, el cual da un paso de suma importancia porque presenta la concepción de una sociedad “ternaria”, donde toma impulsos a raíz del “libertad, igualdad y fraternidad” como veremos más adelante. (p 7)

Anterior a este momento de la sociedad ternaria que pasaremos a explicar las bases de lo que vendría a ser la educación Waldorf. Steiner tiene un concepto que acuñó desde 1900 desde su cosmovisión en su campo desde la teosofía, del cual Carlgren nos explicita que a partir de conferencias en pequeños círculos fue asimilado por la comunidad como un teósofo, dado que plantea su investigación desde el siguiente punto expuesto por el autor, “Encontrar nuevos métodos para la investigación del alma sobre una base científica”. (p. 6), lo que emancipa de los círculos de élite cultural a Steiner por aquellas ideas con respecto al alma, por lo que nos cuenta Carlgren. (p. 6) También Quiroga (2018) en su libro *Conferencias sobre pedagogía Waldorf* nos detalla con esta información el paradigma alemán el cual también dimensiona la siguiente idea, “La fama de ocultista que Steiner alcanzaría entre los círculos esotéricos (...) motivó que su pensamiento fuera clasificado por intelectuales como Herman Hesse, Franz Kafka o Albert Einstein como «un guiso incomible»” (p. 8). Lo que nos termina por concluir, que dentro de las conceptualizaciones y camino a recorrer que comenzaba Steiner, venía a ser una suerte contracultural dada aquella visión menos materialista e inclinada a lo “espiritual” que comenzaba a gestar, lo cual es de suma importancia comprender al momento de querer estudiar en los estadios propuestos por nuestro autor. A partir de esto, Steiner dentro de círculos teosóficos donde este sí fue escuchado, fue catalogado como un teósofo, pero a partir de estas conferencias dadas, acuñó el siguiente concepto para sus estudios, la “Antroposofía”. La antroposofía es un estudio que Steiner irá ahondando a lo largo de su vida, debido a que como nos detalla Quiroga (2018) en su libro, nos dice que, “El primer fundamento teórico que sustenta la pedagogía Waldorf es la propia antroposofía (...) En este sentido, es importante comenzar señalando que para Steiner el ser humano era el ser más importante del universo.” (p. 26), lo cual nos pone un énfasis en que al momento de hablar de la antroposofía, lo cual nos agrega Carlgren que se entiende desde la raíz “anthropos” pertenece al “hombre” y el “sofia” a “sabiduría” (p. 6), entiende como eje central que la figura del hombre se pone al centro de un todo, rescatando con ello que Quiroga nos habla que se fundamenta a través de posicionar el espíritu bajo el alero del estudio científico, donde a través del ser humano y de aquello material que le rodea, busca la comprensión de su mundo. (p. 18).

Ahora bien, tenemos la antroposofía como un marco general, pero hay unas características de esta que hay que destacar ya que será el camino en el cual establecerá su

recorrido formativo Steiner. Estas características vienen de un marco general, el cual también detalla Quiroga (2018) que, “(...) se definió como la «Ciencia del Espíritu» (...) que constituye un intento por explicar al ser humano y al mundo en su totalidad partiendo de aspectos materiales y espirituales.” (p. 18), volviendo a que el enfoque investigativo parte desde el ser humano, recordándolo como centro interactivo de la acción de la vida, además integra que dentro de la antroposofía se complementa con la idea de “etapa del Alma Consciente”, la cual también por Quiroga se describe de la siguiente forma,

Según su teoría de la historia, los seres humanos en la etapa del Alma Consciente habrían adquirido un grado de desarrollo determinado que les posibilitaría el ejercicio de ciertas tareas, y una de estas tareas sería la percepción directa del mundo espiritual y, por tanto, la práctica de la antroposofía. (p. 18).

Lo que en primeras instancias vendrían a suscitar la idea de que para alcanzar este momento donde podríamos entrever que requiere de ya una libertad de pensamiento del individuo, donde ya podemos comenzar a instalar la noción de “estadios” que veremos más adelante (entendiendo que es por etapas del desarrollo), alcanzan su punto más alto en conjunto que la antroposofía en estos estadios/etapas del crecimiento también se va modificando en tanto que la persona va creciendo.

Ahora bien, dentro de la antroposofía no se enmarca solamente en comprender el origen de la vida, también se encarga de establecer una serie de criterios formativos para las y los jóvenes desde el jardín hasta la edad de 21 años. Por lo tanto lo dividiremos en dos etapas para entrar a comprender los principios y fundamentos de estos momentos de aprendizaje: Primero determinaremos cómo se entiende de manera formativa y curricular la antroposofía. Y en segundo lugar cómo evaluaremos los estadios propuestos por Steiner los que están separados en septenios, para determinar qué de aquellos estadios (en conjunto con la idea de progreso, o secuencia de aprendizaje) podríamos vislumbrar como criterios aplicables en pro de mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje teatral.

Lo primero que tenemos que entender para Steiner son dos elementos, primero entender cómo se comporta la antroposofía dentro de su dimensión formativa como ya mencionamos, y por otro lado un concepto que dejamos anteriormente, la triformación o la

sociedad ternaria. Carlgren (1989) en su libro nos señala que para Steiner la vida social se divide en tres sectores: la vida cultural/espiritual, la economía y la jurídico-política con una idea de descentralización (p. 7), y esto es relevante para entender en mayor medida su cosmovisión y el objetivo de la antroposofía, ya que como destacamos anteriormente, tiene un claro objetivo con el desarrollo individual del individuo. Pasemos a revisar cómo estos tres puntos se entrelazan con los objetivos de esta metodología y antroposofía.

El primer punto que ahondaremos es el punto que Carlgren determina como “vida cultural” y ocurre un fenómeno bastante interesante que pasaremos a describir a posteriori. Cuando el autor se refiere a este punto, nos habla sobre la lucha que existe cuando las necesidades políticas, económicas industriales, lo militar incluso comienza a generar un poder al instalar sus propias necesidades dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje, lo cual genera una fuerza coercitiva en el crecimiento y formación del individuo, ya que no se forma con una finalidad de crecer de forma física, emocional y espiritual (p. 8). Por lo tanto podemos desprender que la utilización de la fuerza humana en pro de un estado nación que según Steiner puede ser democrático o totalitario, genera un perjuicio en el desarrollo al no ser el foco el individuo para que este sea un agente de acción para la sociedad desde lo que este mismo pueda realizar. De hecho en el texto de Carlgren extrae lo siguiente sobre este fenómeno impositivo y relacional, “Cuando las exigencias del estado industrial moderno influyen demasiado en el ritmo del trabajo escolar y en los exámenes, las revueltas estudiantiles y juveniles son la consecuencia inevitable.” (p. 8). Y con esta cita, me gustaría abrir aquello que determiné anteriormente como “interesante”, y esto es por la realidad chilena que hemos vivido a lo largo de la historia, pero me gustaría situar un caso en específico, el plan de San Carlos. Lo que ocurre con este plan, realizado en Chile los años 1944-1947 donde se plantea un criterio curricular el cual también lo vemos en el punto anterior con respecto a cómo concebir la educación. En este plan que nos cuenta Rubio et al (2019), nos sitúa en los años de gobierno radical en Chile y esto nace a partir porque uno de los criterios de la triformación, la dimensión económica, hizo más presencia de manera transversal en aspectos formativos, o cómo determinaría Steiner, la dimensión cultural sería trastocada por la dimensión económica por lo siguiente. Rubio et. nos relata que en estos años donde presidieron los gobiernos radicales, se tenía un desarrollo económico enfocado desde la industrialización sustitutiva de importaciones (p. 2), o también denominado ISI, el

que consiste en sustituir las importaciones de materia prima por la circulación nacional del mismo producto. Y aquí existe una postura casi de antítesis a razón de que podríamos establecer criterios curriculares, ya que Rubio et al. nos dice lo siguiente, “El gobierno de Ríos (...) con su lema, “Gobernar es producir” (p. 4), siendo la diferencia lo siguiente con respecto al gobierno anterior con Pedro Aguirre Cerda el cual enarbola como proyecto estatal “Gobernar es educar” (Canal Radio Terra, 2013, 00:20s). Acá vemos dos criterios distintos. Por un lado entendemos que el gobierno antepondrá la idea de producir en pro del crecimiento y avance nacional, lo que no implica que no se gesta un plan para profundizar y solventar la cuestión educativa. Y por otro lado vemos un gobierno que enfoca como lema, que la educación será la materia prima para que el país pueda surgir, avanzar y crecer. Y esto, antes de seguir ahondando con los pensamientos de Steiner, constituyen un modo de entender de manera curricular la educación como bien mencionamos, debido a que tendrá cierto enfoque particular que determinará un cierto modo de trabajo y concebir públicamente la educación. Y esto es algo que Steiner visualiza y aboga por una educación la cual no se vea mermada ni obstaculizada por agentes externos que, sin comprender el medio y los contextos de enseñanza-aprendizaje, se vean aún más dañados.

Observemos qué ocurre con esta frase de “gobernar es producir” citada anteriormente por Rubio et al. la cual corresponde a José Antonio Ríos, que si bien concebía la idea de producir como idea fuerza, también Rubio et al. nos menciona lo siguiente con el legado pedagógico entregado desde el gobierno anterior,

(...) los conceptos dominantes de la política educativa estaban organizados en torno a la idea de función social de la educación, que integraba en términos pedagógicos y prácticos los principios de educación pública, bienestar, protección, trabajo, progreso económico, igualdad de oportunidades y democracia. (p. 5).

Entonces se entiende que dentro de este periodo, como bien mencionamos por no ser prioridad, no implica que no se tenga en cuenta al momento de elaborar planes o proyectos de gobierno. Ahora bien, algo que predominó es lo siguiente con este plan realizado en San Carlos. El objetivo de este plan de intervención rural era el siguiente, “Su objetivo principal fue evitar la deserción escolar por falta de oportunidades y favorecer el tránsito desde el nivel

primario al secundario.” (p. 7), pero aparte de ello, curricularmente se establecía según los autores desde la selección de contenidos con un fin en específico geográfico y político, para poder potenciar la realidad que estén viviendo y con ello, dar las herramientas necesarias para que puedan surgir en aquella región.

Este Plan de San Carlos contraría completamente lo que piensa Steiner con respecto al involucramiento de actores en esta triformación. Pero si lo situamos actualmente, tiene parte de la visión de Steiner dentro de la educación superior, ya que esta se trata por medio de proyectos institucionales los cuales son estudiados para ver su rendimiento, calidad y posibilidad de desarrollo, por lo tanto seguiría integrándose el Estado dentro del juego al determinar la veracidad de cierta institución a través del licenciamiento, pero también se considera que dentro de esta “libertad de enseñanza” constitucional, sobre todo en la educación superior, se permite aquella posibilidad del pensar la educación en un aspecto libre.

Cuando Steiner nos plantea la dimensión económica como parte de la triformación, en este punto no nos compete de manera directa, ya que por lo expuesto por Carlgren, vemos la necesidad radica en la problemática económica posguerra, lo cual determina qué actores debiesen tomar parte de este rol económico, su distribución y el crecimiento interno del país:

Por último nos queda lo jurídico-político que, al igual que con el punto anterior, tiene una relación un poco mayor, pero de igual forma distante con lo cultural, Que el estado se abstenga por principio de intervenir directamente en los asuntos del mundo cultural o empresarial, no conduce necesariamente al debilitamiento de las funciones legislativas, las cuales ha de cumplir incondicionalmente. Todo lo contrario. (p. 9).

Escatima el autor que la función de este organismo es no interrumpir las funciones vitales del crecimiento del espíritu de las instituciones formadores, y podríamos ver cierto símil que, legislativamente sí hay una conexión entre las instituciones formadores, pero sí hay una correspondencia estatal para determinar qué instituciones tienen un mejor proyecto formativo. Ahora bien, tenemos la finalidad de la antroposofía en estas tres dimensiones donde como persona adulta, debiese formar parte de esta sociedad y aportar desde sus conocimientos adquiridos en base a sus propios intereses. Pero es el final del recorrido

formativo, ahora tenemos que adentrarnos en los estadios propuestos y cómo Steiner concibe estas etapas para la antroposofía.

Para comenzar a ver qué nos sirve de esta metodología, veamos los estadios antroposóficos. Quiroga nos presenta lo siguiente,

El ser humano, según la antroposofía, se encontraría formado por cuatro cuerpos, también denominados «miembros constitutivos» (...) el cuerpo físico, el cuerpo etérico, el cuerpo astral y el yo. (...) el único de ellos que tendría naturaleza material sería el cuerpo físico. Los otros tres, por la imposibilidad de ser perceptibles de forma sensoria. (p. 27).

Estos cuerpos que nos enumera, son estados por los cuales pasa la persona en sus etapas del crecimiento, lo que cada uno tiene una característica en específicas las que deben ser vistas en los procesos formativos. Estos cuerpos al ir desarrollándose tenían un objetivo, el cual el autor nos dice, “(...) con un trabajo personal constante se podría «despertar al ojo espiritual» y adquirir la clarividencia necesaria para distinguir los cuatro cuerpos” (p. 27), lo que sería un aporte para cuando este alcanzase su máxima etapa formativa. Ahora veamos las características de los cuerpos y vislumbremos en qué estadio se encuentra cada uno para poder traerlo al teatro.

El primero es el cuerpo físico, donde Quiroga nos define este de la siguiente forma, “Este cuerpo estaba sujeto a las mismas leyes que regían toda la vida material y estaría integrado por las mismas sustancias y energías que el resto del mundo inanimado (...) el cuerpo humano estaría al servicio del pensamiento.” (p. 27). Entendemos que como primera etapa se entiende que el cuerpo es un contenedor del pensamiento, ideas y consciencia, por lo que ya desprendemos la idea espiritual que sustenta Steiner al pensar que, si estamos en contacto con nuestro entorno, lo primero que se involucra es lo que se considera como “pensamientos”, no es la idea biológica.

Como segundo cuerpo, tenemos el bifórico o etérico, el que el autor nos precisa de lo siguiente,

(...) se le consideraba como el arquitecto del cuerpo físico (...) Era este un cuerpo que el ser humano compartía con el mundo vegetal y el mundo animal, pues se encargaba de estimular a las sustancias y fuerzas del cuerpo físico para configurar y dar lugar a los procesos de crecimiento, propagación, circulación interna de la savia y demás fluidos. (pp. 27-28).

Este cuerpo se entiende desde el control y funcionamiento del cuerpo, podríamos establecer que puede verse comprometido de manera sustancial en los primeros años de vida, ya que es el momento propio para dar riendas a la enseñanza. Ahora veamos los últimos dos cuerpos restantes: el astral y el yo.

El cuerpo astral nos señala Quiroga que el cuerpo anterior (bifórico) se encarga del reparto de la energía para su funcionamiento, el cuerpo astral trataría del desarrollo de la sensibilidad, guiando con ello las emociones. En esta sensibilidad entrarían los deseos, las pasiones y los instintos como nos dice el autor. También nos dice que a partir de esta sensibilidad, es algo que compartimos con otros seres vivos dado que todas/os pueden sentir algo. (p. 28). Ahora pasemos a revisar el último cuerpo.

El yo el autor lo define de la siguiente manera, “El yo, por tanto, era la capacidad metafísica que cada individuo tenía de percibirse a sí mismo, de tener una conciencia de su existencia.” (p. 28). Lo que determina un principio de individualidad nuevamente, ya que supone al sujeto como una entidad que se corresponde a sí mismo, se identifica y reconoce a sí para poder funcionar y por sobre todo; ser.

Estos son los cuerpos que pertenecen a nivel antroposófico para la formación, lo que nos queda entender cuál es la razón y objetivo para determinar estos cuerpos, y esta filosofía de comprensión del mundo. El autor Quiroga nos presenta la finalidad de este proceso, “(...) el objetivo central de la pedagogía Waldorf era contribuir al sano desarrollo del yo en dicha etapa a través del diseño e implementación de un currículum determinado.” (p. 29) Este currículum determinado pertenece a cómo Steiner concibe que debe aprender estos estudiantes a lo largo de su formación. Pero dentro de todo esto, se nos viene un alcance no menor, si Steiner considera etapas formativa escolares, cómo traspasamos esto cuando nos enfrentamos a estudiantes que salen del colegio y rondan desde los 18 hasta la edad que se estime conveniente. Por esta misma problemática, desprendemos los siguientes lineamientos didácticos de las etapas de Steiner.

2.3 Lineamientos metodológicos y didácticos

Ya revisamos en mayor medida cómo se comporta la metodología Walford, la cual contiene estadios y una idea transitoria del crecimiento del cuerpo que viaja por tres estados en consonancia. Antes de hablar de aquellas divisiones del crecimiento, destacamos el principio que rige en estos estadios, como nos define Quiroga (2014) en *Educación y utopía*, mencionado lo siguiente, “querer, sentir y pensar. Cada una de ellas predomina en un septenio concreto, ya que es el desarrollo de estas cualidades en los niños el que rige e inspira los principios educativos para cada etapa.” (p. 19), viendo que existe un objetivo que trasciende de manera experiencial, lo que es determinante en lo curricular. Y para visitar estas tres etapas, toca apreciar los septenios propuestos por Steiner expuestos por Quiroga en su libro *Conferencias sobre la pedagogía Waldorf*, para así integrarles en la práctica teatral.

(...) realizó esta división en función del nacimiento de tres de los cuatro miembros constitutivos que componían el ser humano: el cuerpo físico, el cuerpo etérico y el cuerpo astral. Aunque este currículum se escalonaba primero de los 0 a los 7 años, luego de los 7 a los 14 y finalmente de los 14 a los 21, Steiner lo presentó como una estructura flexible que debía atender al ritmo de desarrollo particular de cada niño o niña que asistía a un centro Waldorf. (p. 29).

Vemos que esta división si bien es flexible, la integración del cuerpo es determinante en ciertas ocasiones en la formación, ya que como nos dice Quiroga, el cuerpo en su primera etapa bifórica, se entiende como un cuerpo que se está adaptando a su cuerpo, lo cual lo volatiliza, ya que su cuerpo se está adaptando con el medio a través de la imitación, por lo tanto hay que cuidar que el cuerpo del niño tome una forma consistente para su crecimiento (p. 30) una idea que puede ser discutida en menor o mayor medida, ya que el cuerpo se va amoldando a lo que es, más que por lo que hay. Pero sí tomaremos la idea corporal del cuerpo para el teatro, porque sí deberemos tener una noción con lo que respecta al cuerpo, el cuerpo de alguien que no se ha instruido profesionalmente en el teatro, difícil es que se le pueda exigir las demandas y/o consciencia corporal con respecto la práctica, tomando dos ideas: exploración y consciencia corporal y referentes.

Supongamos un sujeto “x” el cual ha tenido breves experiencias teatrales en talleres y se pone en disposición de estudiar teatro, consiguiendo este objetivo. Para Steiner en esta

primeros septenios si bien, le presta atención al cuerpo físico como un molde, consideremos que este “molde” viene con una carga experiencial encima. Como bien mencionamos, las experiencias son únicas de las personas que las viven, lo que se comparte es aquel exterior a mí que no depende de mí, pero sí me afecta y me constituye como persona. Por lo tanto, esta persona puede venir con un cuerpo entrenado y acondicionado para un rendimiento alto, pero por otro lado existen cuerpos con cicatrices permanentes, con dolencias, cuerpos que no tienen un alto rendimiento en deportividad o que sí lo tienen, pero vienen huellas de diversas ídoles, cuerpos diversos y no hegemónicos los cuales pertenecen a un “casarón”, si pensamos en Steiner, el cual contiene una forma y si bien, Steiner plantea desde la formación inicial de este cuerpo, acá lo situamos en cómo ante la diversidad corporal, vocal y emocional empezamos a enseñar teatro. Aparte, como una etapa inicial, como lo sería el Bachiller, de manera curricular en esta etapa se pretende un espacio exploratorio y de autoconsciencia, y con esto podemos complementar con Steiner en el texto de Quiroga de la siguiente manera, “En estos años los primeros elementos para la educación del niño son los movimientos, los gestos, las expresiones de la voluntad; y no el desarrollo de la percepción o la observación. Estos elementos vienen después.” (p. 31). Tomando la esencialidad de las primeras etapas expresivas para poder comprender en el mundo en el que me muevo y cómo yo me muevo dentro del mundo, ya que esto lo podemos ver elaborado anteriormente cuando hablamos de los septenios como una suerte de “superobjetivos” que trascienden a los mismos, por ejemplo cuando hablamos hace un momento del querer, es porque existe un deseo de querer aquello que le rodea, y como el estudiante quiere aquello, por lo tanto imita a su entorno, su cuerpo se ajusta a lo que observa y lo lleva para sí mismo.

Hay un segundo punto que tocamos anteriormente y no nos vendría a ser útil en de esta etapa, que son los referentes. En la mención anterior se destaca que la percepción o la observación no son trabajo en este primer septenio, pero aquí, al hablar de personas que ya contienen un bagaje, juicio y crecimiento ya amplio en lo que respecta las vivencias, determinamos que los referentes en estas etapas son fundamentales para la orientación de lo teatral, entendiendo que deben comprender y aprender conocimientos nuevos y claves para su formación, lo que serán las bases para sus años venideros. Por lo tanto el adentrarse a través del juego o las dinámicas personales y colectivas serán fundamentales para nuestro desarrollo, por otro lado también es esencial ver qué docente se hará cargo de este momento,

ya que es el referente que se tendrá durante el ciclo educativo por el que se transite, ya que al ser nuevas/os en un espacio institucional formativo nuevo, este será guiado y educado por la persona que esté a cargo, siendo de vital importancia las capacidades y manejo que tenga el docente como referente en estas primeras etapas.

Por último me gustaría dejar sobre el punto anterior, algo lo cual se tiene que hacer cargo el docente que se encuentre, en este primer septenio se especifica en cómo debe verse percibido el mundo para el/la estudiante, donde Quiroga menciona en palabras de Nicol y Taplin lo siguiente, “En este septenio, la premisa de la pedagogía antropológica era que el niño o la niña sintiera que «el mundo es bueno» (Nicol y Taplin, 2012, como se citó en Quiroga, 2018). Por lo tanto hay que tomar como consideración en el rol docente, que la importancia del cómo elaborar discursos con respecto al teatro y la formación, sean pertinentes a esta realidad primeriza teatral, si bien no caer en la fantasía binaria del “mundo bueno” o “mundo malo”, aterrizar las expectativas pero sin desmoralizar sería una forma de abordar en el contexto de enseñanza-aprendizaje, ya que en una primera instancia, por lo general se suele instalar una realidad cruda con respecto a ciertas carreras, como bien podemos haber escuchado en algún momento “lo corta cabezas”, o que es mucho más cruel la realidad, que no agrega que tenga que aplicarse la deshonestidad con respecto al futuro o la complejidad de la misma carrera, pero pensar en aquello, es cerrar posibilidades y sesgar en cierta medida la disciplina, lo que también involucra una forma distinta, e incluso limitar ciertos aspectos formativos.

En el segundo septenio nos relata Quiroga, se establece entre los años 7 y 14 años el cual se subdivide por tres etapas: de 7 a 9, de 9 a 12 para terminar de 12 a 14. Lo más relevante de esta etapa es que se integran contenidos de aprendizajes y narraciones, donde ya las/os niños comenzaban a percibir lo bueno de este mundo, más que ser escuchado y entendido, por lo general estudiando parte del mundo de afuera para reconocer grandes próceres de la historia, por lo tanto tenemos que ver cómo esta etapa podemos integrarla a un espacio formativo. Y esto lo podemos ver mejor explicado con Quiroga (2014), en Educación y utopía. Ensayos y estudios, cuando nos integra lo siguiente en este septenio,

Mientras que en el primer septenio se ofrece a los niños aquello que pueden copiar o imitar, en este segundo estadio se trata de traer a su entorno imágenes que contengan un significado profundo y un valor

interior. Los alumnos ahora «tienen que sentir que el mundo es bello».
(p. 20)

Se aplica este gran súper objetivo el “sentir” como mencionamos, y como bien nos explica Quiroga en la cita anterior, es elemental que en esta etapa el y la estudiante comience a establecer aquellas ideas, aquellas imitaciones a algo propio, integrar y elaborar un mundo interior mucho más profundo, porque como bien nos menciona el autor en su texto, nos habla de que el y la estudiante viven cambios fisiológicos, fortaleciendo su ritmo circulatorio y su capacidad de respiración, lo que lo toman como una etapa fundamental para aportar a los estímulos, dada el proceso de crecimiento en el cual se encuentra (p. 20). Y esto lo podemos ver en la adaptabilidad del cuerpo a cierto ritmo académico al momento de ingresar. En primeras instancias el cuerpo comienza a tener un ritmo dentro de las primeras semanas de clases, lo cual lleva a adaptarse al medio el cual está viviendo diariamente, por lo tanto es esencial considerar este proceso en una malla curricular, como adaptación en un primer semestre. La consideración de un cuerpo adulto con una cantidad gigante de experiencias que le componen, por lo tanto hay que resguardar, cuidar y acompañar en este proceso al estudiante.

En este septenio también se comprende un espacio de trabajo desde la disciplina y autoridad. Aquí el estudiante de teatro vive dos situaciones: Se integra a un rigor disciplinar en el cual se comienza a adaptar e integrar de manera: Física, emocional, mental y en conocimiento. Y a su vez, comienza a entender las lógicas operativas de la disciplina que estudia, por lo tanto no se entiende como una etapa de “autoridad”, entendiendo que comienza en este punto un pequeño juzgar por lo declarado por Steiner, sino más bien cómo el estudiante se comprende dentro de un espacio y da su opinión y elabora sus bienestar y malestar. Además que con el ritmo “físico” en su sentir, aquellos cambios en esta primera etapa, debemos ver que al momento de integrar el rigor disciplinar, también se comienzan a ver la cosmovisión del/la docente en su práctica, lo que se mezclan dos situaciones: la adaptación y la figura docente de referencia del/la estudiante. La adaptación la contemplamos desde una adaptación progresiva del cuerpo, entendiendo que está en una nueva etapa de conocimiento donde quiere y siente a su vez, recordando que no se encuentran en etapa de infancia como nos plantea Steiner, por otro lado, es fundamental la referencia que este tenga en sus primeros ciclos, el primer acercamiento a la disciplina. Qué ocurriría si es que el

estudiante en esta primera etapa, en su nueva experiencia se encuentra con la siguiente situación: Un docente que maltrata, desmoraliza y toma un rol autoritario, ¿Qué ocurre con la persona y experiencia de ese estudiante? Lo mismo se aplica al pensar en este septenio de Steiner, qué ocurriría si el estudiante, de 6 o 7 años, se involucra con un docente que ejerza ese tipo de prácticas. La respuesta es que se vicia, se genera una base nociva y perjudicial para el/la estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir del tercer y cuarto septenio se profundiza en la abstracción de la idea y una forma de comenzar a articular las ideas. Este proceso pertenece a todo el momento de la carrera, pero se logra realzar post-bachiller, debido a que el estudiante se comienza a hacer cargo de las herramientas adquiridas para integrarlas en la creación, por lo que deberíamos centrarnos en estas etapas de crecimiento basal del/la estudiante, ya que en cierta medida, determinará cómo se relacionará de aquí en adelante, de cómo enfrentará al medio estudiantil, académico y consigo misma/o.

2.3.1 La fuerza del proceso

Para hablar de proceso tenemos un sinnúmero de formas de entenderlo y abordarlo, ya que varía de múltiples factores los cuales, no se pueden estandarizar, de alguna u otra forma, el medio contextual al cual nos enfrentemos, se encontrará en constante recambio, y recordando que, la experiencia de una persona es singular a cualquier medio y situación. Entonces utilizaremos tres medios por lo cual destaca el proceso: La institución, la docencia y las artes.

Como primer punto tenemos a la institución, la cual como hemos visto a lo largo de esta investigación, se plantea la educación superior desde las bases de la libertad de enseñanza. Cada institución puede hacer y proponer cualquier proyecto educativo para sus futuros estudiantes, por lo cual se establecen criterios estatales para la evaluación, diagnóstico y resultado de calidad para las instituciones universitarias. También hemos revisado situadamente, cómo se entiende la Academia a través de la formación y de manera curricular, donde a diferencia de los modelos expuestos como “tradicionales”, referenciando a Bobbit y Tyler, piensan de igual forma un proceso, pero un proceso efectista y visto desde la evaluación de aprendizajes duros para su calificación, lo cual se vuelve mucho más tecnocrático. Y como contra cara tenemos un currículum crítico tiene a voltear la mirada

sobre el resultado, situándolo con y para la/el estudiante en sus procesos, donde este se vive más vivaz, social y nutritivo.

Como segundo agente esencial, tenemos el rol que cumple el profesorado, la cual estará comprendida en sus experiencias, formación, herramientas, metodologías y manejo del contenido, debido a que la institución podría tener un perfil específico y pueden ocurrir las siguientes situaciones que vislumbramos con el docente, sin ser taxativas en sí: Se adapta y responde al perfil o se desmarca de alguna forma del perfil. Como bien se destacó, no se busca encuadrar en base a estas dos ideas el perfil docente, más bien se busca identificar ciertas acciones estándar que pueden encontrarse en la educación. Primero tenemos a un docente que responde de manera coherente a los objetivos de la universidad, la cual si recordamos, se establece al momento de pensar el currículum, y esto puede impactar de distintas formas para la/el docente. En el otro caso, se nos presenta un docente que no se ajusta en su totalidad al perfil, y esto puede darse tanto por la generación de estudiantes que le ha tocado, y otra por lo propuesto de manera institucional, lo que en su quehacer pedagógico repercutirá de alguna u otra forma, afectando a cómo enfrentará este proceso, y aquello es el “espacio gris” que queremos abocarnos.

Antes bien, si pensamos que lo procesual en lo educativo donde la institución y el docente son ejes fundamentales, ¿cómo planteamos el proceso a través del docente para Steiner? Y por último, ¿cómo integramos la relevancia del aspecto artístico dentro del proceso? Pasemos a revisar.

Primeramente debemos destacar que Steiner tiene un fuerte sentido al proceso, destinando una metodología completa para la formación de las personas, pero como bien mencionamos, la importancia de quién ejerce es fundamental para comprender los medios por el cual se forma un estudiante, y es interesante la coherencia que mantiene Steiner, porque Quiroga nos enuncia lo siguiente como un principio educativo sobre la metodología Waldorf,

(...) en las escuelas Waldorf existe la figura del maestro principal, el cual acompaña a los niños durante el segundo septenio e imparte la conocida como «clase principal» (...) el hecho de que un docente que permanece junto a la misma clase a lo largo de los distintos cursos adquiere un conocimiento mayor de cada alumno, lo que posibilita una auténtica atención personalizada. (pp. 20-21)

Esta forma de ver la pedagogía es fundamental para la metodología, ya que se entiende que el proceso de aprendizaje debe ser acompañado no por la cantidad de conocimientos, más bien por lo que se es como individuo, ya que prima el conocer al estudiante. Importa quién tengo al frente que por sobre lo que pueda lograr, lo cual no se desestima, porque como ya hemos visto, es simplemente un acompañamiento en el proceso de los septenios establecidos. Ahora bien, pensarlo dentro de la educación superior es complejo, dado que se tiene por objetivo englobar la mayor cantidad de conocimiento que pueda ser posible, y de la manera más amplia posible, ya que en la actualidad, podríamos entrever que en las universidades no se encargan de entregar contenidos duros de una sola forma, pareciera ser que pretendería no saber contenidos en sí más allá de lo general, y con ello aprender de qué lugares sacar la información y discriminar si esta es verdadera o falsa, pero no por ello significa que no existan metodologías específicas para cierta área y todo sea especulativo, pero ya no se considera la idea del maestro especialista de un área donde todas y todos acuden ante él o ella, más bien existen profesionales aptos, especialistas para aquellas áreas. Por lo tanto, qué importa, situándolo actualmente, que mi docente me conozca y acompañe en mi proceso académico cuando hay áreas curriculares que determinan otros criterios y contenidos, y en ello también se vuelve poco práctico e insostenible, porque si bien nos estamos formando como personas, esta se complementa con un conocimiento de una disciplina, lo que ya complejiza aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, nos queda un último punto, ¿qué ocurre con el arte en relación al proceso? Sobre todo cuando hablamos de la disciplina teatral, porque no todas y todos podemos actuar de la misma forma, ya que no tenemos la misma comprensión, experiencia, corporalidad, voz, emocionalidad semejante, entonces pareciera ser que cumple un rol fundamental a la hora de comprender en este poco tiempo (de aproximado un semestre) a la hora de intentar abarcar el conocimiento de un estudiante en relación a su ser. Por ello se nos presenta el conflicto de cómo enfrentar un proceso, partiendo desde la idea que sistematizar (a estudiantes) en la disciplina artística sería injustificado, y esto lo podemos ver con Ginocchio (2017), en su texto El debate sobre la evaluación en carreras artísticas, donde explicita que, “A diferencia de la ciencia, que busca respuestas universales y unívocas, el arte trata

usualmente de generar un set de respuestas múltiples concebidas por un creador individual con objetivos particulares para un trabajo o performance específico” (p. 3) lo que ya comienza a establecer que, un determinismo, taxatividad alejada de procesos de creación ligados a propuestas escénicas, no puede ser controlada ni estandarizada, perjudicaría y coartaría la experiencia y creatividad del/la estudiante, denotando la importancia de un proceso acompañando y dedicado ante el grupo humano.

A raíz de ello levantar las propuestas de Steiner desde la comprensión de la triformación y los estadios (progreso) de los estudiantes. Vincular cómo la pedagogía Waldorf hoy en día también escatima en el proceso. Por último cerrar con cómo el teatro vive una dualidad: El teatro es proceso, pero en tanto que es proceso, también debe responder de manera académica con un montaje, por ejemplo. Entonces cómo cuidar el proceso sin que dependa del resultado.

2.3.2 La lectura como conocimiento integrador

La lectura es un ejercicio fundamental para expandir nuestro mundo interno y externo, ya que a lo largo de la historia ha sido uno de los medios de conocimiento más grandes tanto en comunicación, como un archivador de información, historia, mundos e ideas. De hecho se parte de la premisa que nos presenta Taleb (2007) en *El cisne negro, el impacto de lo altamente improbable*, presentando el concepto de antibiblioteca, el cual lo define de la siguiente manera,

Los libros leídos tienen mucho menos valor que los no leídos (...). Acumularemos más conocimientos y más libros a medida que nos hagamos mayores, y el número creciente de libros no leídos sobre los estantes nos mirará con gesto amenazador. En efecto, cuanto más sabemos, más largas son las hileras de libros no leídos. (p. 28)

Como bien enuncia el autor, nos resalta la importancia de la lectura y el saber a través de la noción de lo “desconocido”, de lo próximamente a descubrir, no de aquello que simplemente sabemos, o que leamos y no implique algún tipo de experiencia, ya que el libro, el texto contiene de manera generalizada, la línea de conocimientos que desconocemos y

ojalá, poder acceder a ellos, ya que implica un cambio transformador, y esto lo podemos ver con Fons en Enseñar a leer para vivir, (Freire 1984, como se citó en Fons, 2006) sobre el texto *La importancia de leer y el proceso de liberación*, donde enuncia lo siguiente, "La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél" (p. 1) lo que nos lleva de manera simpática a lo propuesto por Steiner en un primer paso, en el primer septenio de la infancia, el/la estudiante tendrá un sentido de curiosidad ante el mundo en su estado de "querer", por lo tanto imitará, observará su mundo que le circunda para aprender a vivir, para luego, en la introducción del segundo septenio en relación a los referentes, este pueda ampliar su mundo, para que así pueda ligar su mundo interno, su forma de ver el mundo, en relación a cómo se ve el mundo a través de otros ojos. Ahora veamos cómo percibe Steiner la escritura, si concedemos que es un espacio de aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos, y con ello la condición de la lectura en Chile.

Como bien sabemos, en el primer septenio para niñas/os, conviven en un mundo sumamente concreto, donde la abstracción a un no da un inicio, por lo tanto Carlgren (1989) nos menciona que, "Los niños han vivido hasta ahora en un mundo concreto (...) Con las letras no ocurre lo mismo. El hombre que aprende a leer, entra en un mundo de signos abstractos." (p. 52), por lo tanto el autor nos sigue contando que dentro de este acercamiento al mundo, para Steiner debe ser una decisión de la o él estudiante para su inicio a este mundo de lectura, debido a que considera que puede generar cierto vicio, o trauma al momento de introducirse en aquel mundo si es que se es forzado. (pp. 52-53). Por lo tanto, para ver cómo la lectura se integra como un conocimiento integrador, tenemos que en cierta medida adaptar aquello, ante la escucha de lecturas y cuentos, porque como bien se mencionó, para Steiner, este proceso es más personal, pero incluso a partir de aquella idea, no prescinde de la lectura para la conformación de las y los estudiantes, donde Carlgren enuncia lo siguiente al respecto,

Narraciones que reflejan la situación interior de un niño o de todo un grupo hacen un efecto profundo. Los niños se vivencian a sí mismos y las consecuencias de sus actos con toda la atención e interés que brindan a una historia emocionante y a sus héroes, sin darse cuenta en un principio de que se contemplan a sí mismos. (p. 57)

Pero en este punto ocurre algo interesante y particular, debido que la lectura toma un tinte como medio para el aprendizaje e identificación de nuestro comportamiento, lo que va

dirigiendo el aprendizaje pero para nuestro interior, incluso cuando hablemos del segundo septenio a la hora de estudiar los grandes referentes universales, es para la conformación del propio individuo, lo que vinculando con teatro dista un poco del objetivo, porque cuando situamos el eje teórico en la Academia, lo vemos como un medio de adquisición de conocimientos el cual, indirectamente puede o no, hacer una caída a nuestro comportamiento, o dar una nueva visión sobre nuestro vivir, aunque también puede darse aquel espacio forzoso/utilitario del momento de la lectura, lo que ya podríamos ver en qué medida este consigue su fin de como hemos establecido, como aprendizaje de conocimientos nuevos que se mantienen en su lejanía con nosotras/os. Aunque sí ocurre algo que es digno de mencionar, y primero vamos a establecer lo que ocurre en Chile.

En el país existe un déficit en lo que respecta a la educación escolarizada, la cual se ha visto a lo largo de los años dada esta libertad de enseñanza que se encuentra vinculada a la educación superior, la cual genera sesgos económicos, sociales y culturales grandes a la hora de la admisión en distintos establecimientos, y esto es esencial para visualizar cómo es la lectura y aqueja en el conocimiento y en la disciplina teatral, si vemos los resultados Simce por la Agencia de Calidad de la Educación, vemos que en su documento publicado *Resultados educativos, 8° básico 2019*, vemos que al momento de ver los resultados de: Condición socioeconómica, de género y lectura general, presentan una caída a través de los años en lo que respecta a la evaluación de lectura (p. 11-14). Sumemos a ello que actualmente se presentó un déficit de base dada la crisis sanitaria vivida el 2020-2021, complejiza aún más y deteriora las bases sobre la lectura, y esto es esencial para todo campo de la vida, tanto en el aprendizaje, socialización y una mirada crítica ante las nuevas miradas, lo que es elemental a la hora del teatro.

En el teatro, dada la diversidad de personas y de condiciones en las que vive, es fundamental tener un espacio para el ejercicio de la lectoescritura, debido a que no se puede pensar solo el teatro, o la disciplina de manera emancipada a lo teórico y dedicar todo a lo práctico. Y para ello se debe entrenar y practicar la lectura para la ampliación del mundo y saber qué es lo que estoy diciendo, porque actualmente radica en una complejidad muy alta otorgar tiempo de estudio y de lectura como nos plantea Steiner, pero si tomamos la premisa de lectura acompañada, donde se enuncia a través de la creación de relatos ciertas historias,

para así incentivar la creación y ayudar al déficit actual, en conjunto a lo que nos plantea Fons al momento de hablar sobre la lectura, diciendo que:

Leer en voz alta para los aprendices textos interesante y con sentido debería ser una práctica habitual en todas las aulas. Sin duda alguna es una de las mejores fórmulas para introducir, potenciar, desarrollar y mejorar la lectura de niños y niñas de todas las edades. En primer lugar porque se aprende a leer si alguien te ha leído primero; en segundo lugar porque familiariza al neoelector con la sintaxis del texto escrito y concentra la atención en la comprensión; y en tercer lugar porque se aprecia la dedicación del adulto hacia los más jóvenes y se establece una relación afectiva y de complicidad entre quienes han compartido las mismas lecturas. (p. 4)

Lo que ahora presenciamos una forma de abordar una problemática, complementando con la idea integrativa de la vida de Steiner, en conjunto a una integración activa de participación ante la lectura, donde debe existir actualmente un acercamiento a la lectura, y con ello se otorga un espacio de acción más a la hora de generar espacios de integración para la solvencia en mayor o menor medida, la problemática de la escritura, y que esta pueda efectivamente, ser un canal de conocimiento y de creación para las y los estudiantes, poniendo la atención justa ante el problema de base que existe del país. Por último, además de solventar a los procesos primarios de la escuela de teatro al momento de enfrentar la complejidad de las lecturas y la escritura, también sirve como medio para el comenzar a aprender a comunicar el texto, a cómo me enfrento y entiendo lo que se plantea en el mismo.

2.2.3 La imagen y el juego como experiencia de autoconocimiento

Como hemos visto a lo largo de esta investigación en relación a la metodología Waldorf, a diferencia del proceso de lectura, podemos observar una fortaleza mucho mayor a la hora de enfrentar la imagen y el juego, en pro de un aprendizaje propio de la y él estudiante, donde destacan nuevamente los primeros dos septenios al enfrentar estas experiencias.

Algo que cabe destacar a lo largo de la investigación de Steiner, es que relaciona grandes momentos precisamente con la imagen, detallando Carlgren de la siguiente forma, “(...) todos tenemos entre los recuerdos de la infancia una pintura, la ilustración de un libro,

una imagen sacada del mundo de la fantasía, que ha hecho un efecto más perdurable sobre nosotros que ninguna otra imagen de la realidad.” (p. 51) Y es algo interesante, porque Steiner da cuenta de la importancia de lo visual y de lo que nos rodea, lo que motiva a pensar en estos primeros Septenios a que la/el estudiante se adapta al medio en el cual esté inserto, y esto Carlgren nos relata que para Steiner, aquellas animaciones son innecesarias, sí prima un deseo y estímulo que guía, por sobre todo a inicios del segundo septenio, otorgar tiempo a aquellas actividades, pero lo que plantea Steiner que el deseo de apreciar aquellas animaciones, de manera natural, no proviene de ese interés intrínseco al ser humano, sino como un medio para el consumo y, en cierta medida, aprovechamiento dado el deseo de querer apreciar aquellas imágenes (p. 51). Ante aquella forma de percibir y observar el mundo, es de suma importancia el punto hablado anteriormente con respecto a las lecturas, ya que nuevamente el autor nos interioriza con lo siguiente, “Si se quiere satisfacer plenamente las necesidades elementales de la infancia en este sentido, no hay otro camino que el siguiente: las imágenes de la fantasía han de dominar toda la enseñanza de los primeros cursos.” (p. 51) donde podemos ver, que la lectura no tiene un gran peso, o un determinismo tal, que contenga o cierre el proceso de aprendizaje a esa sola etapa de aprendizaje.

En el segundo septenio de Steiner, Quiroga nos explicita lo siguiente,

(...) las asignaturas se enseñaban de un modo pictórico, a través de ejemplos, imágenes, dibujos y narraciones (...) Se trataba de que el alumno o alumna no captara los secretos de la naturaleza y las leyes de la vida a través de «áridos conceptos intelectuales», sino a partir de símbolos. (p. 33)

Y es importante este momento al momento de vincularlo con el teatro, porque como bien se nos expresa en la cita anterior, se requiere de un espacio el cual, la o él estudiante puede concretar aquello que ve, pueda contextualizarlo a algo propio de su entorno, no algo ajeno incognoscible, porque es precisamente la mejor forma de comenzar a acercarse a la disciplina.

En el teatro, en las primeras etapas del bachiller se considera fundamental el trabajo de imágenes, de referentes claros, de pinturas, de películas y con el observar teatro, en conjunto con el trabajo de la lectura de textos de la misma área. Es importante que la o él estudiante en sus primeros pasos, logre identificar y tener una base creativa para no construir

de la nada, si bien el impulso propio siempre será un espacio disponible para la creación, es esencial que este tenga referencias desde dónde conceptualizar y tratar lo que dispone, es material consistente a la hora de crear y ayuda a orientar la misma creación y producción. Luego a nivel de licenciatura, se puede acentuar más la creatividad dada la experiencia y conocimiento que se comienza a desarrollar, pero es vital que en una primera etapa, se maneje y trabaje en base a la visualidad, una visualidad corporal/representacional por parte del docente a la hora de ejemplificar, donde el cuerpo de la y el estudiante comience a adaptarse y experimentar, el observar de manera clara la composición de imágenes, de diseño corporal y espacial, las referencias de películas ante la creación interpretativa, visual, sonora y espacial y por sobre todo movilizar la apreciación del teatro, para entender contextualmente el momento y lenguaje que se esté empleando. Todos estos aspectos potenciarán el autoconocimiento y el conocimiento del medio, dada una correcta orientación profesional y trabajo colaborativo.

Y por último, un factor último y no menor, el juego en el teatro. Como hablamos, gran parte de la formación inicial teatral, requiere de un gran trabajo referencial de aspectos tanto teóricos, como prácticos. Para el juego es un espacio fundamental para comenzar a conocerse a una/o mismo, también para comenzar a involucrarse con las/os demás estudiantes. Lo expresa Carlgrén de la siguiente forma, “Por exigencias del organismo humano, durante los tres primeros años debe practicarse el juego libre y placentero, tanto en los ejercicios físicos con aparatos, como en los corros gimnásticos y en las pruebas de destreza.” (p. 33) esto como medio de interacción y de aprendizaje social, se ha de tomar en cuenta en el teatro, porque si bien no se da inicio como una exigencia del organismo, dar el espacio a un juego creativo, libre y placentero a la hora de explorar, puede otorgar experiencias gratificantes, e incluso llegar a generar instancias de escucha colectiva ante la diversidad, lo que aporta a la cohesión grupal. También hay que destacar la importancia de lo siguiente según el autor, “todo es juego, proceso vivo sin resultado obligatorio.” (p. 46), lo que ayuda a determinar parámetros a la hora del juego, y el más importante, asumir y aceptar el error. Cuando nos enfrentamos al juego, nos vinculamos con los aspectos fundamentales del teatro, como bien nos menciona Pavis (1998) en su libro *Diccionario del teatro*,

El juego dramático aspira por tanto hay que los participantes (de todas las edades) tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y de las situaciones, dinámica de los grupos) como a provocar hagamos una cierta liberación corporal y emotiva en el juego coma y después - eventualmente- en la vida privada de los individuos. (p. 266)

Lo que en primera instancia, al situar las experiencias de juegos dramáticos como medio para adentrarse en las nociones teatrales, de igual forma corresponde a un medio de conocimiento, tanto como interno, como grupal.

Algo relevante del juego, es considerar que para Steiner, según Carlgren se compone de actividades de relajo y de distención, albergando cualquier posibilidad de juego (pp. 30-45). Lo que también es fundamental integrar en todas las etapas, principalmente en el bachiller, debido a que si seguimos elaborando la idea de progresión educativa, tanto como la Academia y la metodología Waldorf podrían dialogar de mejor manera en los primeros septenios y en el bachiller, ya que se requiere que dentro del juego, podamos conocer y vincularnos con el teatro, a través de imágenes y la unión colectiva, en conjunto con el desarrollo del aprendizaje de la disciplina y el trabajo propio como persona al involucrarse en el quehacer teatral.

Conclusiones

A través de la presente investigación, ¿Podemos concluir de manera fehaciente que la experiencia de estudiantes de teatro puede verse mejorada a través de los lineamientos metodológicos propuestos en relación a lo expuesto de manera institucional administrativo? La respuesta es sí, pero sin antes no hacer las siguientes aseveraciones y evaluaciones al respecto.

Primero tenemos que diagnosticar el contexto en el cual nos situamos. Actualmente, en políticas públicas, el agente encargado de la evaluación a través de las dimensiones evaluativas para diagnosticar una institución de educación superior, es la CNA, la cual apreciamos que nos trae cinco ejes fundamentales a la hora de determinar el licenciamiento de una institución, teniendo sus gradualidades que denotarían la calidad de la misma en: Docencia, gestión y recursos, aseguramiento de calidad, vinculación con el medio y por último en investigación, creación e innovación. Y esto se vería representado al tiempo otorgado por la CNA de 1 a 7 años, lo que determinaría una nueva revisión entre tiempos, y en esto figuran dos aspectos no menores que se han de considerar: La libertad de enseñanza y la confianza estatal.

Con respecto a la libertad de la enseñanza, al momento de querer involucrarnos con una casa de estudios, debemos tener la mayor claridad y conocimiento de la institución y de su enfoque curricular, debido a que hay una multiplicidad de proyectos educativos los cuales, irán variando en menor o mayor medida dependiendo de la institución. En caso de teatro y la Academia, tiene un desafío particular y no menor, debido a que la disciplina no es del todo demandada. Se debe buscar constantemente la innovación por parte de la institución de manera anual, para aumentar el alcance y la confianza que se proyecta ante las y los nuevos estudiantes que se encuentran en búsqueda. Y lo primero es trabajar, de manera institucional para el fortalecimiento y mejoraría de los cuatro años de acreditación que tiene actualmente, lo que no determina un mal precedente ni proceder, más bien es una posibilidad de realizar los ajustes curriculares necesarios, para así poder potenciar las posibilidades en su accionar y la calidad de su proyecto educativo.

Por otro lado, tenemos que determinar que actualmente es el medio que existe para conocer en mayor o menor medida a una institución, lo que se suma a guardar cierta confianza

a los parámetros evaluativos y a lo que se proyecta y habla de manera ministerial con respecto a lo evaluado, por lo que la Academia tendrá que poner sus esfuerzos, reforzar y profundizar en las dimensiones presentadas por la CNA como primer avance para comenzar a asegurar ciertos parámetros de calidad. Aunque hay que prestar atención a que esto no es inamovible, sabemos que carencias siempre existirán, no podemos caer en la falsedad de la perfección en los estudios, pero sí abogar a su perfectibilidad para una mejoría en la calidad tanto estatal, social e interna institucional.

Entonces, en una primera etapa, no podemos tener calidad solamente dentro de la sala de clases, más bien debemos partir desde la base de una institución presente y consecuente con lo que dicta y práctica. Lo que nos lleva a determinar la importancia de un currículum atingente, renovado y propositivo cuando pensamos en lo que tenemos que enseñar. La institución debe adaptarse a las nuevas modalidades de aprendizaje, debe reconocer e identificar el medio donde se involucra y lo que quiere entregar socialmente. Lo que vemos como último análisis a la universidad, es que esta ofrece una visión renovadora y actualizada, ya que nos presenta un modelo educativo ajustado a un currículum crítico, lo que convida con lo expuesto por la CNA, donde debe existir una renovación, nuevas miradas y una vinculación con el medio, lo que ofrece una posibilidad de acercamiento distinto hacia las comunidades o el mundo laboral al cual se enfrentará. Además que el modelo el cual baraja a la hora de proponer curricularmente, es lo crítico y transformador, donde aspectos como la interdisciplinariedad, la inserción en el medio y la problematización de las disciplinas y del contexto, fomentarían a una visión más amplia de la educación, poniendo como eje al estudiante en su formación.

Ahora bien, nos quedan dos aspectos esenciales que son detonantes a la hora de establecer el fenómeno de calidad en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Vimos qué debe realizar y en qué debe estar atenta la institución para asegurar un aspecto de la calidad, ahora veamos el acontecer relacional interno entre docentes y estudiantes. Considero que a estas alturas no hay que omitir, o quizás no se pasó por alto, pero el interés de esta investigación se entiende al momento de plantear una mejoría en la calidad de la enseñanza-aprendizaje, lo que hay que poner una profunda atención, y para ello hay que realizar una serie de acciones.

No se puede separar estos tres agentes (institución, docente y estudiante) a la hora de evaluar o hablar de calidad, son indivisibles, pero mucho más esencial, la relación entre docente-estudiante, no puede verse mermada ni mirada en menos. Porque si mejoramos la calidad en docentes, pero institucionalmente tiene una baja aprobación, deficiencias económicas, proyectos educativos pobres en contenidos, mala gestión y desarrollo de los espacios, difícilmente un solo docente puede cambiar una realidad de base, ya que como vimos anteriormente, no son maestros especialistas de un área que se prolonga a lo largo del tiempo, los procesos son semestrales y en caso muy contados, el docente se repite al semestre que viene, ya que no se contempla una secuencia docente, sino de contenidos, para comprender y aprender de otros medios y formas. Y lo mismo en un caso contrario, si contamos con docentes los cuales ejerzan prácticas docentes nocivas, o que se involucren en su área disciplinar de una forma negativa, aunque la institución cuente con una acreditación excelente, una mirada y perfil crítico, íntegro, en el área docente fallará y se evaluará claramente de forma negativa, lo que perjudicará completamente la experiencia estudiantil e institucional. En este punto podríamos denotar una diferencia con lo que nos plantea Steiner en su idea de sociedad a partir de la triformación, la cual se articula por sí sola. Para nosotros ocurre lo contrario, si uno de estos agentes se ve disminuido, o carece de, de forma inevitable repercutirá en el otro agente.

Ahora bien, esto da inicio a partir en qué hacer, qué debemos realizar para las y los docentes. Para dar con aquello, debemos hablar sobre qué ocurre con la metodología Waldorf. A través de nuestra investigación, la cual fue estudiada por los textos y análisis por diversos autores, nos presenta una cierta dificultad a la hora de traerlo a la escena teatral, y es precisamente porque se parte de la idea de “estadios” del crecimiento para el aprendizaje, iniciando desde la infancia hasta la adultez, donde se da término a sus estudios escolarizados. Y es difícil y complejo dar cabida cuando en Chile, la educación Waldorf, para muchas personas es inaccesible, por lo que se tiene que dar casi por sentado, que alguien que pertenezca a la educación Waldorf, es mínima. Pero se logró encontrar una dimensión que logra abarcar y compartir a través de sus lineamientos metodológicos.

Steiner, creador de la metodología Waldorf, nos llama primeramente su idea de progresión del aprendizaje, el cual se divide en siete años unos de otros, y en la universidad también existe un criterio progreso en lo que respecta el aprendizaje, siendo los siguientes:

Bachiller, licenciatura y grado profesional. Los tres tienen una duración de: dos años los dos primeros grados, y el último un solo año, componiendo cinco años en total, mucho menor a lo propuesto por Steiner. Pero aquí viene lo interesante, para Steiner el septenio tercero, no nos viene a cuenta debido a que es la progresión de la adolescencia, donde se elabora un pensar crítico, una madurez emocional y psicológica en concordancia, pero llega gente que no se encuentra en ese proceso en la universidad, aunque siga en crecimiento, no cuenta esta etapa. Pero aquí viene lo importante, para la escuela de teatro, contar con un bachiller abre las posibilidades para pensar la primera etapa del septenio y su segunda etapa, en la formación de estos periodos críticos de dos años.

Cuando se habla del grado de bachiller, se nos presenta una etapa previa a lo especializado, por lo que apela a una noción de autoconocimiento, exploratorio, investigador, lo que podemos ver en su malla, ya que podemos apreciar que no hay contenidos “duros” sobre ciertas metodologías, de hecho hablamos de percepción, exploración, conciencia, procesos e introducción, creación y laboratorio. Son términos que se adaptan a un primer paso para conocer a la disciplina, para habitar un espacio que puede estar más o menos nutrido, dependiendo de las experiencias de cada quien, por lo que es fundamental este proceso de aprendizaje primero. Para Steiner las primeras etapas son fundamentales, porque el o la joven debe entender que el mundo es bueno, porque quiere el mundo, y al querer, traerá consigo el mundo, por lo tanto lo negativo, es perjudicial para su crecimiento. En bachiller, no podemos construir experiencias negativas porque afectará tanto: al cuerpo, la mente y las emociones, lo que para Steiner es fundamental la cultivación del alma, debido que con ella, puede ejercer un desempeño a futuro acorde para una mejor sociedad. Entonces no se puede considerar una mala experiencia, nociva, abusiva y discriminadora, porque al igual que un infante, en esta etapa queremos aprender, queremos teatro, queremos aquello que no tenemos actualmente.

De manera didáctica entra el segundo septenio de Steiner, en un quehacer mucho más práctico, cuando al realidad de mundo ya está constituida y comenzamos a sentir, cuando Steiner nos dice, debemos ver que el mundo es bueno, acá debemos sentir que el mundo es bueno. Este proceso, en el grado de bachiller está en constante diálogo con el quiero aprender, y siento cómo aprendo, se concientiza a la vez que aprendo de lo que veo, y aquí prima, para

Steiner, la figura referencial que tengamos, donde entra la labor docente desde el segundo uno, desde la primera clase.

Ahora bien, ¿qué ocurre con aquel docente integrado para los primeros cursos? Ahora es cuando se involucra la institución y el docente. Si aplicamos los lineamientos Waldorf, recaemos de forma inmediata a pensar en el currículum de bachiller, pero, ¿por qué no en licenciatura y grado profesional? El conflicto ocurre cuando se dividen los cursos en las tres líneas propuestas por la universidad: dramaturgia, interpretación y pedagogía, lo que dificulta completamente dada el área de interés y disciplinar. Lo que nos lleva a pensar desde las bases formativas, donde presentaría un alto impacto. Dado que los dos primeros años se establecen desde la formación general y tienen el factor de las primeras impresiones, la cual tiene una clara falta de experiencia, optamos por velar por la integridad de estos primeros cursos. Como bien mencionamos, ahora recae el actuar institucional y docente, debido a que deberían elaborar de manera curricular a una base metodológica compartida con lo propuesto por Steiner en sus primeros dos septenios, lo que ya presenta una correlación. Y por otro lado, la formación y capacitación docente a través de estas metodologías. Este punto es el más débil y que suele aquejar en los primeros años de formación, hace falta que docentes integren en sus contenidos, distintos medios de comunicación de los contenidos, el cual debe resguardar la institución para que se cumpla de manera curricular lo que se propone.

Y para ello se elaboró de lo expuesto por Steiner, prácticas que provienen desde lo visual, creativo y lo oral/teórico. En estos primeros grados, se ha de considerar un trabajo profundo de referentes visuales, obras de teatro, cine, pinturas e imágenes, debido que para Steiner el conocimiento en las primeras etapas, se consolida a través de los siguientes medios: lo visual y la comprensión del mundo. Lo visual es fundamental porque es lo que podemos asociar a algo que tengamos o lo que pensamos, ya que a la hora de crear, el manejo de referentes potenciará aún más las posibilidades sobre el lenguaje, la forma de comunicación, la estética y la profundización intelectual personal/colectiva. Steiner si bien, en primeras etapas desestima una integración forzosa de la lectura y la escritura en las primeras etapas, acá se tiene que integrar como conocimiento teórico, como un mundo que desconocemos y podemos captar a través de este sentido. A través del estímulo visual, por los medios ya mencionados, la creatividad aumenta, se potencia, tiene una base a la cual sustentarse. Lo teórico puede generar una resistencia mayor, por lo tanto se requiere un trabajo guiado y

acompañado a la hora de desarrollar este campo, para no aumentar o crear ciertos desagradados por lo mismo.

Para tomar este rumbo, debemos entender el beneficio que trae, si docentes reciben una capacitación con respecto a esta metodología, ocurre lo siguiente: Primero hablamos todas y todos algo similar, tendremos una base teórica a la cual abocarnos a la hora de plantear nuestros programas como docentes. Pero no se piensa solo en un medio de estandarización de las metodologías, sino más bien que las y los docentes, en relación con la institución, puedan elaborar planificaciones, proyectos y el desarrollo de las clases, a través de los conocimientos que ya tengan, pero vinculándolos desde los criterios mencionados anteriormente, para que exista una correlación a la hora del efectuar el desarrollo del conocimiento. Porque en este nivel formativo, no hablamos desde los personalismos de las/os docentes, desde sus áreas del conocimiento y disciplinares que son inamovibles, más bien apelamos a conocimientos de bases que deben tener estudiantes para así, llevar a cabo un procedimiento más claro a la hora de evaluar los procesos, donde se pueden comenzar a mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje a la hora de hablar de calidad experiencial de las/los estudiantes y docentes.

Como último punto, para llevar a cabo esta investigación, se puede comenzar a generar espacios formativos destinados a la educación teatral no profesional en términos de largos trayectos experienciales en primera instancia, por ejemplo podemos apreciar esto en Preuniversitarios de teatro, proponer un diálogo con la dirección de escuela de teatro, o realizar talleres para ir apreciando de manera metodológica el cómo podemos ir vinculando y aplicando diversas estrategias a partir de los septenios de Steiner y como primera experiencia teatral de calidad.

Espero que esta investigación sea el primer paso para comenzar a desarrollar las experiencias de nuevas/os estudiantes de teatro, porque no somos una masa insensible, sin memoria, sin dolencias, nos componemos de infinitas experiencias que nos dejaron huellas a lo largo de nuestra identidad. Cada quien es un pilar fundamental para su propia vida, nadie vale más ni menos. Como bien dice Ende (1973) en su libro *Momo*,

En la noche brilla tu luz.

De dónde, no lo sé.

Tan cerca parece, y tan lejos.

Cómo te llamas, no lo sé.

Lo que quieras que seas:

Luce, pequeña estrella.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2019), Resultados Educativos 8° básico. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_REGIONAL_13_METROPOLITANA.pdf
- Agudelo Bedoya, M. E. & Estrada Arango, P. (2013). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, 17, 353. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1156>
- Balme, C., (2013). Introducción a los estudios teatrales. 1st ed. Francisco Albornoz. *Frontera sur*.
- [BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. Universidad de Chile \(1842-1990\). Memoria Chilena.](#)
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. Teatro : año 1. N° 1 Teatro: año 1, n° 1, noviembre de 1945. *Memoria Chilena*.
- Carlgren, F. (1989). Pedagogía Waldorf: Una educación Hacia la Libertad. *Rudolf Steiner*.
- Castro, Cristóbal A., Pavez, Constanza A., & Contreras, Francisco J. (2021). Pérdida de acreditación institucional y sus efectos sobre la retención de primer año: Universidad de Las Américas 2010-2014, Chile. *Formación universitaria*, 14(5), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500039>
- Comisión Nacional de Acreditación -CNA | Ayuda Mineduc. (s. f.). <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/comision-nacional-de-acreditacion-cna-5>
- Comunicaciones, P. E. D. Y. de. (s. f.). Modelo Educativo. Recuperado 10 de noviembre de 2022, de <https://www.academia.cl/universidad/modelo-educativo>
- Dubatti, J. (2022). Concepciones De Teatro. Poéticas Teatrales Y Bases Epistemológicas. COLIHUE. *Dramaturgia Chilena*. (s. f.-b). http://escenachilena.uchile.cl/CDA/dr_texperimental_articulo/teatro_exp_u.html
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Rev. Pensamiento educativo*, Vol. 41(2), 57-75.
- Espinoza Aros, O. (Septiembre de 2016). Cambios al currículum escolar 1990-2014: institucionalidad y desafíos [2014]. *CEPPE Policy Brief*, N° 7, CEPPE UC.
- Ende, M. (2021). *Momo / (Spanish Edition)*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Falabella, Alejandra. (2015) El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade* [online]. 2015, v. 36, n. 132 [Accedido 21 Noviembre 2022] , pp. 699-722. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>.
- Fernández Rodríguez T. (1976). Apuntes para una historia del teatro chileno: Los teatros universitarios (1941-1973). *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 5, 331. <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI7676110331A>

- Fons, M. (2006). Enseñar a leer para vivir. *Universidad de Barcelona*
- Freire, P. & Palacios, G. (2014). Pedagogía de la autonomía. *SIGLO XXI EDITORES*.
- Hernández Huerta, J. L.; Quintano Nieto, J.; Ortega Gaité, S. (2014) La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos. Educación y utopía, 2. *FahrenHouse*.
- Ley N°21091. Diario Oficial de la República de Chile, 11 de mayo de 2018. <http://bcn.cl/2ciws>
- González, X. (2014). Manual práctico de diseño escenográfico (1.ª ed.). *Paso de gato*.
- Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología. *Paidós Ibérica*.
- Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby. (1993) Conductismo, cognitvismo y constructivismo Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. (1993b). *Performance Improvement Quarterly*, 6.
- Piña, Juan Andrés. (1953). Constantes en el desarrollo del teatro y la historia chilena (1910-1970) . Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-69095.html> . Accedido en 21/12/2022.
- Quiceno, A. (2016). LA VOZ: EXTENSIÓN INVISIBLE DEL MOVIMIENTO [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Radio Tierra. (2013, 3 julio). 1939: «Gobernar es Educar» (audio original) [Vídeo]. YouTube. Recuperado 24 de noviembre de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=oRfUvTP-frY>
- Reseña histórica*. (s. f.). Facultad de Artes - Universidad de Chile. <https://artes.uchile.cl/teatro/sobre-el-departamento/resena-historica.html>
- Rivera, Y. S. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a La Cultura Física y El Deporte? *DOAJ: Directory of Open Access Journals - DOAJ*, 11(2010).
- Rubio, G., Osandón, L., & Quinteros, F. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 88-107. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002701488>
- Santos Guerra, M. Ángel. (2017). DIME CÓMO EVALÚAS Y TE DIRÉ QUÉ TIPO DE PROFESIONAL Y DE PERSONA ERES. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). Recuperado a partir de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Silva, T. T. da & da Silva, T. T. (2001). Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum. *Octaedro*.
- Santos, J. F. J. (2019). Jean de Viguerie: Los pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica. *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 280(1440), 116-117.

- Taleb, N. N. (2013). *El Cisne Negro: El Impacto De Lo Altamente Improbable (Spanish Edition)* (1.^a ed.). EDC CULTURALES PAIDOS/BOOKET.
- Vieites, M. F. (2017). La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544. <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Uceda, Q. P. ;. (2022). Conferencias sobre pedagogía Waldorf. *Biblioteca Nueva*.
- Viguerie, D. J., Fernández, J. L., & Luri, G. (2019). Los pedagogos: Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica (Nuevo Ensayo n^o 43) (1.^a ed.). *Ediciones Encuentro*. https://www.researchgate.net/publication/345251978_Viguerie_J_de_2019_Los_pedagogos_Ensayo_historico_sobre_la_utopia_pedagogica_Madrid_Encuentro_138_pp