



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

Pedagogía Teatral para el Currículum Escolar: Otra forma de entender el aprendizaje

Nicolás Calderón Pantoja

Prof. Luisa Miranda Oyarzún

Seminario de Título - Primer Semestre 2020

Pedagogía en Educación Media con Mención

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
Marco teórico	7
Análisis	13
Conclusión	25
Referencias	29

RESUMEN

(...) *Someter al teatro existente a un cambio de función social* (Brecht, 2004), es la invitación que hacía Bertolt Brecht cuando pensaba en el *teatro épico* que vendría a romper con lo que se venía haciendo en el teatro tradicional previo a la Segunda Guerra Mundial. Una forma de hacer teatro la cual incitase al espectador a formar parte activa del relato, haciéndolo cuestionar lo visto en el escenario, despojando así a la puesta en escena de su encasillamiento de “espectáculo”, re caracterizándola como espacio para evidenciar contradicciones y críticas a la sociedad.

Esta es la idea que, *grosso modo*, resumiría las intenciones que la presente investigación ha de presentar a continuación: esbozar un propuesta que re caracterice el rol del teatro, funcionalizándolo al acto pedagógico, en pro de un cambio en la sociedad. Por ello es que en el presente trabajo se podrán encontrar referencias teóricas sobre proyectos pedagógicos que rompieron con los preceptos que la pedagogía tradicional ha permeado el acto docente en general; así como también se revisaron aquellos que consideraran particularmente al teatro como como derrotero de un plan didáctico-pedagógico. Intentando dar cuenta de la importancia y provecho que habría detrás de la implementación de un proyecto como este en el currículum escolar chileno; exploraremos documentos que entregarán luces de cómo podría darse dicha implementación; referencias que nos hablarán de la utilidad académica que habría detrás de esta propuesta, así como también las consideraciones gobierno-ministeriales sobre el tema *arte* en el currículum escolar.

Palabras Clave

Teatro – Pedagogía- Pedagogía teatral – Liberación – Pensamiento crítico - Protagonismo

INTRODUCCIÓN

A través de estudios arqueológicos (Ansedo, 2019) e históricos (Ibáñez, 2004), combinado también con lo que la ciencia moderna a través de la teoría Darwiniana de la evolución (Silvestre, 2010) nos ha enseñado, hemos podido hasta ahora sacar en limpio –entre otras observaciones que ha hecho las ciencias- que las distintas expresiones de artes fueron una de las primeras manifestaciones de relación incipiente entre los otrora habitantes de esta tierra. La conocida arte rupestre como expresión visual marca el más fuerte de los registros de arte por parte de nuestros antepasados al ser una expresión que perduró en el tiempo y que daba cuenta de ciertas percepciones que los habitantes tenían. Las expresiones musicales basadas en el intento de emular aquellos sonidos que provenían tan de la naturaleza, o bien las expresiones de arte de carácter kinésicas son también otras de las manifestaciones artísticas con las cuales el ser humano pudo trabajar las primeras formas de comunicación entre pares y un modo de desenvolverse y desarrollarse entre pares, respectivamente. Esto último ya que, y como nos indica Aristóteles (Canales, 2016) el ser humano sería por esencia un sujeto cuyo desarrollo evolutivo se ha basado en el acto de la mimesis.

Aun así su rol protagónico, las artes han ido perdiendo relevancia en la medida que han pasado los siglos, desapareciendo cada vez más del cotidiano de las personas, no solo como práctica sino también como materia de discusión, o incluso como tema de interés. Si bien no podríamos hablar de manera generalizada que el arte no sea objeto de demanda por parte de la sociedad, como lo es el cine/teatro/circo/música, si podríamos señalar que estas ejemplos solo se concretizan si los comprendemos a gran escala, o sea, a través de instituciones prestigiosas y acaudaladas las cuales proyectan el arte solo como un bien de consumo con el cual lucrarse y así incrementar sus activos, por tanto eso acotaría a estas manifestaciones de arte a meros hechos particulares dentro un universo bastante más amplio de artes/artistas.

En la medida que nos hemos adentrado más y más en las lógicas de producción y reproducción planteadas por el modelo nos hemos ido encontrando con unas Artes cada vez más despojadas de todo tipo de carácter altruista en su realización, situación que merma considerablemente la percepción que va teniendo el arte en las generaciones de jóvenes, donde su importancia como elemento de vitalidad para el desarrollo humano se ve cada vez más invisibilizado. Hecho curioso ya que sería una realidad que no concordaría con la

percepción que le merecen las Artes a instituciones legitimadas por la comunidad a nivel mundial como lo es la UNESCO (UNESCO, 2019) por ejemplo, la cual a pesar de anteponer como primer argumento a la importancia de estas el hecho de que “*es un recurso capaz de generar beneficios económicos*” (UNESCO, 2019) (recordemos que aunque esta organización se muestre “*filantrópica*” en su quehacer sigue siendo una institución funcional al modelo) resalta y destaca la idea de bienestar que hay detrás del arte, así como también el provecho al desarrollo humano que trae consigo el potenciar la creatividad en pro de un *progreso sostenible*. En este sentido el Estado de Chile –independiente el color de la bancada que gobierne- no tiene percepciones distintas, donde podrán existir ciertos reparos pero el lineamiento suele ser más o menos el mismo: mientras que en el programa de gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018 (Bachelet, 2013) destacan que, según los propios chilenos, las artes y culturas son un factor fundamental para la existencia y desarrollo social de los mismos; en el programa de Sebastián Piñera preponderan las culturas y las artes como “*una expresión de la idiosincrasia de nuestro país (...) constituyente de nuestra identidad nacional*” (Piñera, Programa de Gobierno para el cambio, el futuro y la esperanza, 2010-2014). Aun así, ambas propuestas se asemejan en que, en el último, el trabajo de las culturas y las artes en niños/as y jóvenes es de vital importancia para estimular la formación de ciudadanos con independencia de criterio capaces de pensar y discernir, mientras que en el de Bachelet se resalta esta misma idea pero con palabras más acordes a la bancada de centro-izquierda: fortalecer en identidades de personas libres, pluralistas y tolerantes, capaces de identificar desigualdades; o sea, en ambas propuestas se resalta la función reflexiva de las culturas y las artes en la medida que invitan al desarrollo de una altura de mira crítica en los y las ciudadanas. Sin ir más lejos, si revisamos el programa de la gerencia actual encontraremos planteamientos bastante similares a los ya encontrados en gobiernos anteriores donde cualidades como promover el progreso integral de la sociedad y mejorar la calidad de vida de esta (Piñera, 2018-2022)

Pues entonces, y si el Arte –desde el discurso- es de tal importancia para el progreso y robustecimiento de una sociedad en diversos sentidos, ¿Por qué nunca ha tenido un espacio concreto dentro de algún plan educativo en la cual sean las distintas disciplinas del Arte los pilares curriculares de la formación de los y las estudiantes?, o, y tomando en cuenta la actual escueta preponderancia que tienen las Artes en el currículum, ¿Por qué no hemos ampliado

aun, curricularmente hablando, la presencia de más expresiones de arte a la etapa escolar formativa de nuestros y nuestras jóvenes? De hecho, teniendo en cuenta esto último, solo existen Artes visuales y Música como ramos artísticos obligatorios dentro del currículum nacional, donde la asignatura de Tecnología podría aportar en ciertas ocasiones ciertas nociones de arte, pero aun así estamos hablando de un universo bastante escueto si consideramos también que las dos primeras disciplinas no abarcan el proceso completo de formación escolar, o sea, su presencia obligatoria dentro de la malla es hasta segundo medio, donde luego las y los estudiantes deben escoger por una de ellas y se incluye en su malla por los dos años restantes. Es en esta etapa escolar, III y IV medio, donde se ha abierto recientemente una puerta a nuevas expresiones de arte para la formación, y es que desde mayo de 2019 Danza y Teatro se presentan como asignaturas opcionales para el currículum de estos dos grados (Gob.cl, 2019). Es precisamente en este punto donde nos gustaría detenernos, y es que, si ya hemos cuestionado la intermitente y a la vez escueta presencia y preponderancia de las Artes en el currículum nacional, a pesar de la supuesta relevancia que ellos mismo le otorgan a estas en el papel, nos parece pertinente preguntarnos entonces: ¿Por qué no implementar disciplinas como la Danza y el Teatro desde un comienzo en el currículum estudiantil, y así también, hacer realmente relevante la presencia de las Artes en los procesos formativos? De hecho, sostenemos en este ensayo la idea que un proceso educativo y didáctico basado en técnicas sobre todo teatrales podría ser una alternativa más que funcional a los procesos formativos de las y los estudiantes en tanto que trabaja de manera exhaustiva la sensibilización y concientización de los cuerpos (Stanislavski, 2003), ocupándose con ello de desarrollar las *habilidades blandas* de nuestras generaciones de estudiantes; como también potenciar el trabajo del pensamiento crítico de los y las jóvenes en la medida que el *teatro esta hecho de manera política* (Lehmann, 2012) o sea, *es un arma* (Boal, 1980) la cual cuestiona y analiza la realidad y su contexto, formando con ello ciudadanos capaces de barajar opciones y discernir ante unas u otras decisiones, argumento el cual ya hemos visto mencionado en ambos programas de gobierno con los cuales ejemplificamos anteriormente.

MARCO TEÓRICO

Como ya vimos, las referencias *pro arte* en la educación escolar provenientes desde aquellos sectores que conforman/conformaron/conformarán el aparato ejecutivo pululan, formando siempre parte del discurso oficial de gobierno o campaña. Por lo tanto estas conformarán las bases de un trabajo que buscará potenciar una iniciativa ya propuesta que sería la de establecer una educación escolar completa en la cual la presencia de las ramas del Arte, particularmente la del teatro, se incluya en el currículum nacional.

Para ello no revisaremos solo las iniciativas del ejecutivo como meras evidencias de una idea, sino que también servirán para comprender el verdadero papel que ha jugado este aparato en la presencia o no presencia de las artes en el currículum; evidenciando con ello la consideración que les merece el arte escolar en tanto que disciplina obligatoria dentro de una malla que busca potenciar conocimientos científicos antes que los artísticos. Por ello suelen delimitar el potencial del arte en los estudiantes en la simple función del desarrollo emocional en la medida que sensibiliza lo estético (Mineduc, 2019) Es por ello que en aras de desarrollar esta misma idea es que consideraremos para este análisis el programa de estudio presentado el 2019 por la Ministra Consuelo Valdés para Danza y Teatro como nuevas asignaturas a elección dentro del currículum de III y IV medio (Mineduc, 2019) donde en este apartado se podrán observar los OF-CMO planteados para Teatro, los que a su vez serán contrastados con el plan de estudio de formación general de III y IV medio (Unidad de Currículum y Evaluación; Ministerio de Educación, 2019), a propósito de la brecha que existe entre los ramos científicos-humanistas y los artísticos, cuyas disparidades complementarán la idea de que debiese haber un replanteamiento de la funcionalidad de la disciplina en el currículum, tanto en las proyecciones de la asignatura como en su inclusión dentro del currículum de formación general.

Esta idea última sostendría parte importante de esta investigación. Para ello nos hemos propuesto revisar ciertas referencias las cuales vendrían a coadyuvar la argumentación de una propuesta que busca presentar una lectura utilitarista del Teatro como materia académica obligatoria, más no busca ser una máxima, mucho menos un manual ni teórico ni práctico del cómo se debiese implementar esta disciplina a la malla escolar general.

Partiremos por establecer que la comprensión de política relacionada al teatro -o más bien el concepto de teatro político como idea macro que consideraría al Teatro, desde una perspectiva política, como una disciplina portadora de una potencial responsabilidad con la comunidad- se hará desde el criterio que encontraremos en *Escritos sobre teatro* de Bertolt Brecht. En este texto Brecht (2004) nos colabora con sus ideas de un teatro político a través de su *teatro épico*, cuya principal matriz -o por lo menos la que para esta investigación rescataremos- serán aquellos actos/acciones que invitan a funcionalizar el teatro desde el cuestionamiento de la sociedad buscando un rol activo por parte de sus participantes: el espectador como observador pero despierto, creativo, obligado a tomar decisiones; el sentimiento no es el fin sino la vía hacia la generación de conocimiento; hombre¹ como objeto de análisis; hombre mutable e inductor de mutaciones, con ello también las mutaciones del sistema mundo (Brecht, 2004).

Ahora, para poder establecer márgenes teóricos más concretos y específicos para con nuestro trabajo es que procederemos a presentar uno de los textos que visitaremos con mayor frecuencia dentro de esta investigación, y que por tanto constituye un pilar importante de esta, el título mencionado es *El teatro del oprimido* de Augusto Boal:

“La discusión sobre las relaciones entre el teatro y la política es tan vieja como el teatro... y como la política. Desde Aristóteles, y desde mucho antes, ya se planteaban los mismos temas y argumentos que todavía hoy se esgrimen. De un lado se afirma que el arte es pura contemplación, y del otro que, por el contrario, el arte presenta siempre una visión del mundo en transformación y, por lo tanto, es inevitablemente político al presentar los medios de efectuar esa transformación o de retrasarla.” (Boal, 1980, pág. 107)

El Arte en general y sus distintas ramas entendidas como manifestaciones políticas las cuales se mantienen en constante movimiento en tanto se expresan en función de un contexto y

¹ Si bien el autor utiliza la palabra *hombre* para referirse al sujeto de manera genérica, nuestra percepción inclusiva del lenguaje nos obliga a especificar que en esta idea cabría tanto hombre como mujer, así también cualquier otra identidad de género.

circunstancias. Esta premisa será una de las principales para el desarrollo de nuestra investigación, donde el Teatro es también la expresión de arte llamada a encausar dicha funcionalización: la de un teatro de corte pedagógico capaz de crear/fomentar el pensamiento crítico y aprendizajes significativos. Para ello Boal (1980) nos presta una mano ya que él precisamente trabaja con esta disciplina escénica como herramienta pedagógica politizadora y rupturista al mismo tiempo, ya que cuestiona a las clases dominantes en tanto que desarticuladoras del carácter político del teatro en la medida que ha despojado al pueblo de su función protagónica, función la cual entenderemos desde el concepto de *poética* que propone Jorge Dubatti (Dubatti J. , 2019) concepto el cual desde el griego se define haciendo referencia a la creación, al hacer pero para los fines particulares de esta investigación comprenderemos la función de la poésis como: un acto no solo limitado a la generación de ideas en tanto que creador sino que *involucra tanto la acción de crear –la fabricación- como el objeto creado –lo fabricado-*, por ende, y siguiendo con lo postulado por Dubatti, entenderemos la poésis como “producción”.

En esta misma línea, Boal nos plantea el cómo se entiende la supresión de la función protagónica -o como nos referiremos desde ahora hacia él- del *carácter poético* del pueblo por parte de la elite. Esto a través de una analogía la cual grafica el hecho en cuestión, en este ejemplo el autor establece similitudes entre lo que ocurre en la estructura de la sociedad con la estructura del teatro: la relación Actores/Elite con Espectadores/Pueblo, donde los primeros son los llamados a la acción según las lógicas de sus propias estructuras, mientras que los segundos conformarían la masa maleable, la masa que observa y se deja guiar. Interpretamos entonces que la *capacidad poética* del pueblo es precisamente un acto de liberación para este mismo, por lo que la invitación a crear y producir no queda en la mera capacidad inventiva ya que esto devendría en pasividad por parte del sujeto productor; en cambio, el carácter poético dotaría de características políticas al sujeto, esto porque supondría una incitación a una autoría activa y consciente en base a un contexto, ¿Cuál contexto?, pues aquel que les sujetos productores identifiquen dentro de sus propias realidades, la realidad de aquellos sujetos y sujetas que han sido marginadas de la historia, sujetos y sujetas oprimidas por un modelo el cual no da cabida a sus objetividades de clase.

En relación a lo recientemente expuesto y con el fin de seguir encausando nuestra investigación hacia una propuesta tentativa que considere al teatro como disciplina articuladora del acto pedagógico, es que no quedará fuera por ningún motivo de este análisis lo expuesto por Paulo Freire en su obra *La pedagogía del oprimido*, donde la similitud de nombres entre este texto con el de Augusto Boal no es una simple coincidencia, ya que los escritos de Boal derivan de los postulados de Freire, por lo que los postulados de este último serán considerados de primera línea para el trabajo que nos proponemos en esta investigación: *“Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.”* (Freire, 2003)

Acto pedagógico el cual pone en especial relevancia el trabajo desde los sujetos y sujetas oprimidas, aquellas y aquellos sujetos a los que Boal se refiere como pueblo, los que en ambos autores podemos encontrar como sujetos protagonistas del acto pedagógico; donde cabe destacar la idea que: la propuesta considera como fin de todas sus batallas la liberación del sujeto/sujeta oprimida a través de este acto, por lo que –y en tanto que protagonista- la pedagogía no se volcaría *hacia* el sujeto/sujeta oprimida sino que *desde* un sujeto/sujeta oprimida (Freire, 2003, pág. 25), ergo, es elaborada *con* ella y no *para* ella.

Las ideas de Freire en conjunto con las de Boal serán constantemente visitadas durante el desarrollo de este trabajo por, como ya hemos mencionado anteriormente, su vital importancia como columna teórica de una investigación que se sustenta en el interés por levantar una propuesta tentativa que instale al Teatro como el derrotero del plan educativo. Ahora, y sumado a estos autores, comprenderemos dentro de nuestra columna los escritos de Verónica García-Huidobro en su obra *Manual de Pedagogía Teatral*, texto en el cual la autora plantea un entendimiento de las generaciones de jóvenes en donde los divide –con fines pedagógicos- por rangos etarios a fin de proponer distintos modos de trabajar con cada categoría según las necesidades que demande cada grupo:

“El Manual de pedagogía teatral (...) propone, además, un espacio para iniciar en la práctica teatral tanto a docente como educando, abriendo un campo de investigación sobre la formación de pedagogos teatrales y la función de éstos como

nexos entre la pedagogía, el teatro y nuevas estrategias educativas” (García-Huidobro, 1996, pág. 10)

Ahora, cabe mencionar que la presencia del texto de García-Huidobro se hace necesaria en la medida que entrega conocimientos basados en la experiencia de su trabajo durante trece años implementando la pedagogía teatral como método (García-Huidobro, 1996, pág. 9) por ello es una fuente indispensable dentro de una investigación con pretensiones como las nuestras. Aun así, es de nuestra obligación establecer ciertos reparos. Si bien el texto se plantea como una herramienta que permita *apoyar la implementación de proyectos educativos que modifiquen los planteamientos tradicionales con que la educación ha desplazado los programas artísticos* (García-Huidobro, 1996, pág. 12), nos parece que la propuesta carece de carácter político en tanto que no se proyecta como una alternativa rupturista que incite a un cuestionamiento crítico de base a las lógicas educativas, ni incitaría tampoco a trabajar de manera crítica con las realidades de los educandos, argumento principal en el trabajo pedagógico tanto de Freire como de Boal. De hecho, en esta misma línea argumentativa, el manual de García-Huidobro persigue principalmente ampliar el aprendizaje de la técnica teatral tanto en escolares como en adultos; de lo cual interpretamos que limita las proyecciones de este texto al aprendizaje de la experiencia estética y sensibilizadora de los y las sujetas, *en otras palabras, busca estimular el interés de la persona por explorar sus capacidades, vivencias y potencialidades expresivas en el desarrollo y la muestra de una trabajo artístico teatral (...)* (García-Huidobro, 1996, pág. 10). Mientras que, a nuestra consideración, parte importante de esta investigación es poder comprender al Teatro –y las artes en general- como una disciplina que abarca contenidos que sobrepasan la mera experiencia sensorial. Para ello, abrazaremos la idea postulada por Miranda y Espinoza (2015) quienes, si bien escriben desde la trinchera de las Artes Visuales, sus ideas complementan nuestras prospecciones en función de un re-entendimiento de la importancia que las Artes le debiesen merecer al currículum escolar; re-entendimiento el cual debe ir acompañado de un desarrollo epistemológico del currículum capaz de relacionar cultura e identidad. Esta idea está fuertemente vinculada con la idea de Freire y Boal con respecto a la necesidad de acercar la realidad de los sujetos al acto pedagógico.

Con relación a esto es que la perspectiva con la cual comprenderemos al Teatro como derrotero del trabajo pedagógico escolar estará guiado por los enfoques que nos sugieren Raquimán y Zamorano, quienes –y al igual que Miranda y Espinoza- plantean sus postulados desde las Artes Visuales. Pero compartimos lo propuesto en sus escritos ya que nos acercaría hacia otra comprensión de las Artes en el currículo, cuyos enfoques tenderían hacia la visualización de un trabajo mucho más crítico en las didácticas de estas disciplinas. De hecho, esta forma de proyectar el trabajo didáctico “*tiene una transferencia posible de realizar al interior del mundo escolar, en la medida en que se consideran visiones estéticas con miradas reflexivas de procesos, temáticas y fenómenos situados en ciertos contextos sociales y artísticos*” (Ortega & Sanhueza, 2017)

Perfilaremos entonces al Teatro como una alternativa provechosa al ser una disciplina artística capaz de re caracterizar las artes en el currículo, y por otorgarle mayor protagonismo no solo a las artes, sino que principalmente a las y los educandos en tanto que acerca el proceso pedagógico a las experiencias y contextos de los mismos. Pero también quisiéramos hacer especial hincapié en la idea de que el Teatro nos entregaría además una fuente concreta para trabajar y potenciar algunos de los distintos tipos de inteligencia que se pueden identificar en el desarrollo humano, donde Gardner (Gardner, Estructuras de la mente, 2001) nos presta el mayor sostén teórico para esta idea. Ahora, cómo podríamos identificar el desarrollo de alguna u otra inteligencia y cómo identificar también su provecho es el principal cuestionamiento que desenmaraña Gardner al plantear los *prerrequisitos de una inteligencia* estableciendo primero que todo al concepto *inteligencia* como una *competencia intelectual* – en este caso- humana. Por tanto, un sujeto o sujeta mientras más herramientas competentes tenga supondrá tener entonces un mayor grado de inteligencia, esto, en la medida que le permita:

“(...) dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas —permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo— y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas —

estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento.” (Gardner, 2001, pág. 60)

La anterior referencia nos da cuenta de un beneficio a todas luces para los y las estudiantes ya que más facultades para resolver conflictos obtendrán en cuanto más tipos de inteligencias desarrollen. En este caso mostraremos un especial interés en el trabajo sobre múltiples inteligencias como lo son: la inteligencia espacial, cinestésica corporal, musical, e inteligencias personales (Gardner, Segunda parte "La teoría", 2001)

El presente informe, de corte cualitativo, se presenta como una investigación de carácter ensayístico con proyecciones hacia una tentativa construcción de propuestas didácticas. Para ello recurriremos al estudio crítico de textos como los anteriormente mencionados a fin de poder vislumbrar propuestas educativas alternativas ya fundadas por autores los cuales no solo han establecido las bases teóricas de las mismas, sino que también cuentan con cierta experiencia en la implementación de sus propuestas. Si bien con ello indagaremos en argumentos que nos releven la idea del teatro como columna vertebral del plan educativo, también nos encontraremos con que esta presencia del teatro como disciplina central es más bien una necesidad la cual aportaría al desarrollo educativo de las y los sujetos, donde las nuevas concepciones pedagógicas se mostrarían aparentemente más adaptables a las exigencias de la comunidad escolar en términos pedagógicos.

Por ello es que para sostener esta idea revisitaremos también propuestas de carácter gubernamental, o no propias del oficialismo, en las cuales se hayan levantado proyectos afines a nuestra investigación: sean fallidos, en trámite o aprobados. Indagaremos también en cualquier tipo de propuesta que haya sostenido un boceto pedagógico-educacional similar al que buscaremos levantar en esta investigación. Esto a fin de que el trabajo no solo descansa en el plano de las ideas, sino que se muestre como una alternativa didáctica necesaria con la cual la comunidad educativa pueda reconocerse en tanto que está estrechamente relacionada con las urgencias pedagógicas de la sociedad.

ANÁLISIS

En el presente acápite presentaremos a fondo las referencias que fueron expuestas en el capítulo anterior colocando un especial énfasis en las propuestas sobre todo de Augusto Boal, cuyos escritos prestan la columna teórica principal de nuestra investigación, es por ello que cada vez que llamemos a escena a otros u otras autores, y/o cuando hagamos referencia a planes gubernamentales -por ejemplo- pondremos lo dicho en estos documentos en función de lo planteado en *El teatro del oprimido*, del ya mencionado autor. Esto, a fin de poder ordenar y acotar la información dentro de un cauce que colabore con el debate que sobre este tema queremos proponer, ayudando a su vez a delinear los márgenes dentro de los cuales comprenderemos nuestra investigación.

El teatro hoy en día, y comprendido desde la idea que abunda en el inconsciente colectivo al escuchar la palabra teatro, suele ser asociado con el espacio físico donde se llevan a cabo las representaciones teatrales, o bien con la representación misma, pero poco se recuerda el significado al cual la palabra Teatro hace referencia: *Teathron*.

Si nombramos este concepto y lo hacemos volver a la palestra es porque en el significado etimológico de la palabra donde encontramos la real significancia de la misma: *lugar donde se mira* (Segura, 2015).

Pues entonces, ¿Qué diferencia habría entre este concepto y la idea que nos refiere el teatro como lugar físico donde se mira una representación?, pues que en esta segunda referencia el acto de mirar está relacionado hacia la contemplación de un espectáculo; mientras que la definición que nos lleva a considerar el concepto griego *Teathron* estaría más relacionado hacia la representación de la sociedad (Segura, 2015) por tanto, el acto de ‘mirar’ sería más bien un ejercicio crítico para con esta última.

Es en este concepto de lo que entendemos por teatro donde encontramos la idea que utilizaremos para sostener esta disciplina como pilar de algún proyecto educativo alternativo. De hecho, comenzar a concebir el teatro como ejercicio de observación consciente es el primer paso para poder acercarnos a los enunciados de Boal, donde dichas propuestas relevan el rol protagónico del teatro en el proceso educativo precisamente por su carácter crítico y

coyuntural factor el cual dinamiza y vuelve el acto pedagógico un espacio de liberación donde los y las estudiantes se pueden identificar a sí mismas, esto en la medida que los invita a aprender desde el cuestionamiento de sus propias vivencias. (Boal, 1980, pág. 11)

En el texto el teatro del oprimido Boal nos escribe desde sus propias experiencias, en él nos cuenta como se ha vivido y como ha sido el poder trabajar la pedagogía a través de su proyecto pedagógico (Boal, 1980, pág. 15). De aquellas cosas que podemos rescatar de dichas experiencias para esta investigación (sin mencionar lo motivador que es leer sobre un proyecto educativo de estas características y que además sea bien recibido) es el papel que comienza a jugar el o la educando –y por consiguiente él o la educadora- dentro de esta propuesta. Recordemos que Boal se dispone a re configurar el teatro ya no como ese lugar dividido entre escenario/palco, o sea, quien actúa y quien solo mira, sino que invita a que el “espectador” tenga un rol activo y participe del proceso creativo; pues siguiendo la lógica de esta ecuación y llevándola al acto pedagógico, más específicamente al aula, encontramos que el factor escenario/palco se repite en la figura docente/estudiante, donde solo el primero tendría el rol de ser “quien guía la acción”. En cambio, lo que rescatamos de Boal para nuestra investigación es precisamente lo contrario: un aula con un índice de participación mucho mayor por parte de las y los estudiantes en tanto que los incluye y los vuelve parte del proceso de producción de conocimiento, quitándole el antiguo papel de meros receptores (Boal, 1980, pág. 12)

Dicha noción la podemos encontrar trabajada en Freire, quién nos plantea la idea de la *concepción bancaria* del estudiante:

“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a las memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen

“llenar” dócilmente tanto mejor educandos serán.” (Freire, 2003, pág. 44)

En esta propuesta rescatamos el adjetivo de *depositario* con el que caracteriza Freire al proceso pedagógico imperante en las aulas, esto ya que, y como mencionamos anteriormente desde las propuestas de Boal, las y los educandos limitan su margen de acción a solo recibir y archivar aquellos aprendizajes que constituyen el conocimiento, mas no toman roles activos en la generación de estos aprendizajes, lo que entendido por Boal sería, la destrucción de aquellas barreras impuestas por la clase dominante: aquellas barreras que dividen al educador del educando, al actor del espectador; incitando así a (...) *todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad.* (Boal, 1980, pág. 12)

Dichas *transformaciones de la sociedad* se vuelven relevantes para nuestra propuesta pedagógica. La razón de la importancia de esta frase es que constituye el empoderamiento que habría por parte de las y los estudiantes a la hora de tener una participación activa en la producción, por ende colocaría en relevancia el carácter poético del estudiantado como sujetos en constante cuestionamiento de lo establecido, proponiendo con ello nuevas formas de aprendizaje. Es por ello que en este *convivio* (Dubatti J. , 2019) que es el teatro encontramos un derrotero, a nuestros ojos, lógico capaz de abarcar a cabalidad lo proyectado por Freire y Boal en aras de una pedagogía liberadora. Liberación que, entendida poéticamente, ayudaría a consolidar aquello que el concepto democracia busca dejar repercutiendo en los y las estudiantes en tanto que potencia espacios de participación ciudadana en niños/niñas y jóvenes: *“Eso se logra cuando valoras y respetas al espectador, cuando le hablas de igual a igual, cuando comprendes que ellos son el presente y no solamente el futuro. Los niños(as) no necesitan estimulación, necesitan atención.”* (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019)

Con esto vemos que el teatro como disciplina artística vendría a complementar con argumentos propios aquellas expectativas que despierta el concepto *educación artística* en las proyecciones que las instituciones hacen sobre el desarrollo futuro, donde por ejemplo la otrora Ministra Barattini (2014-2018) hablaba de lo importante que era para las proyecciones de dicha administración el poder entrar con la formación artística en los currículos escolares,

hecho que caracterizó en materia educacional como prioritario (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2014). La relevancia de esta idea consistía en dejar de lado aquella lógica de formar solo *ciudadanos para el trabajo* tan propia del modelo imperante; destacando con ello que el ir acabando con esta lógica productivista—a través de la formación artística- potenciaría las intenciones de *construir una educación capaz de formar seres humanos integrales (...) en ese sentido el arte es un ámbito que tiene que reintegrarse a la formación desde la más tierna infancia* (Barattini, 2014)

Lo anterior viene a complementar desde la vereda del oficialismo gubernamental lo que ya mencionábamos con antelación, o sea, la importancia radicaría en las consecuencias favorables que —proyectamos— tendría la formación artística en las generaciones venideras al invitarles a participar de manera activa. Pero la propuesta no descansaría solo en aquel protagonismo de él o la estudiante, sino que también es relevante el poder enfocar estos cambios artísticos en las políticas formativas desde las primeras vivencias educativas. En este mismo sentido, Aguirre Arriaga (2008) nos complementa esta idea en tanto que vislumbraría como uno de sus fundamentos para renovar la educación artística el hecho que las consecuencias más evidentes que nuestra concepción del arte tendría para la educación sería la de prestar más atención al entramado de las relaciones sociales y significados culturales, que a nuestro juicio son el alma de la experiencia estética² y del arte.

Con ello, re caracterizaríamos los propósitos fundamentales de la educación artística, donde:

“Debemos pensar en el rol de las artes como un vehículo para visibilizar un proceso reflexivo de pensamiento artístico. Se trata de un componente dentro de un proceso complejo, que sostiene una persona o comunidad para abordar problemas del mundo contemporáneo (...) una forma de visualizar las diversidades que conforman a la sociedad chilena de hoy”
(Ministerio de las Culturas, del Arte y el Patrimonio, 2019)

² A diferencia de la noción de *Experiencia Estética* que presentaremos más adelante, dicho término usado por Aguirre Arriaga abrazaría conceptos artísticos que irían más allá de lo estético como valoración de la complacencia.

Por tanto, hasta aquí vemos que desde distintas trincheras las imágenes que despierta la idea de potenciar la enseñanza de las artes en la escuela apuntarían hacia una percepción de formación de personas más íntegras; con una mayor capacidad de visualizar el entramado social al comprenderlo a través del acto de observar de manera crítica, noción que levanta también Boal al hablar del por qué implementar el teatro en su pedagogía. De hecho tampoco se mostraría ajena a esta propuesta la ministra Consuelo Valdés, quién al anunciar la incorporación de Danza y Teatro al currículum escolar de III° y IV° medio dejaría en claro que parte de los beneficios de este cambio radicarían en la observación y experimentación práctica, las cuales *abrirían una ventana de conocimiento y reflexión* (Chile, 2019)

Este último dicho de la actual ministra nos parece de importancia a destacar porque nos daría paso al siguiente punto de nuestro debate, que precisamente tiene que ver con la dicotomía que existe del dicho al hecho, o sea, entre a las ideas que se proponen y que despierta la proyección de una Educación Artística, con aquellas que realmente se implementan y cómo se implementan. Si bien por un lado tenemos a la ministra Valdés comentando lo enriquecedor que es para el conocimiento de los y las estudiantes la inclusión de nuevas ramas artísticas al currículum, tenemos al mismo tiempo a la ministra simplificándolo en *una experiencia significativa (...) un momento decisivo en que se puede despertar el gusto y los hábitos relacionados al arte [o bien] para estimular la participación cultural* (Chile, 2019)

Lo que buscamos resaltar de esta idea es la otra percepción que existe de la educación artística por parte de cual sea la administración de turno, aquella que simplifica y reduce el trabajo artístico a nivel escolar a la mera búsqueda del concepto belleza; a lo valórico, la percepción de lo bello y lo feo; la simple experiencia estética. Esta noción del arte ligado más a lo *decorativo* la podemos encontrar expuesta en el currículum de Artes tanto de formación general, como formación general (evaluación, 2019) de III° y IV° medio, así también en las especificaciones que tiene el plan de estudios para Educación Artística, donde los adjetivos que más se usan a la hora de hablar sobre cada rama (artes visuales, música, teatro, danza, composición musical, diseño, interpretación, etc.) son palabras como *experiencia, percepción, sensibilidad, creatividad, apreciación, creatividad, expresividad, y estético*. Nuestro punto a discutir no abraza la idea de que estas nociones -que sin duda se trabajan en la educación artística- sean malas, para nada, de hecho nos parecen materias relevantes que

no se trabajan del todo en la malla científico-humanista. Pero no podemos negar que la forma en cómo lo aborda el currículum nacional de educación hace ver el aprendizaje artístico solo como la apreciación de lo atractivo. En este sentido nos parece importante relevar que tampoco nos manifestamos contrarios al goce de lo estético, como tampoco infravaloramos la importancia que hay detrás del juicio estético, es solo que este acto puede ser un poco más complejo de lo que propone el ministerio en el currículum, de hecho *el análisis* [refiriéndose al juicio estético] *permite desvelar aspectos frecuentemente ocultos, pero éstos solo cobran sentido cuando se enredan con la experiencia de quien analiza* (Arriaga, 2008). Esto quiere decir que detrás de la apreciación estética existe también un fuerte trabajo crítico el cual se podría desarrollar a través de la participación activa de quien está observando y analizando la manifestación de arte, a quienes va dirigido el currículum escolar, o sea, un participación activa de los y las estudiantes. *El espectador vuelve a actuar* (Boal, 1980, pág. 13)

Este menoscabo que viven las expresiones de arte que se enseñan en los currículums de colegios científico-humanista no se expresaría solo en este desplazamiento del aprendizaje artístico hacia lo estético, es posible encontrar otros elementos que nos indicarían que la consideración que tienen las artes en el currículum sería muy baja. De hecho cuando revisamos el plan de estudio tanto de 1ro a 6to básico, de 7mo a 8vo, o el de I° y II° medio encontramos que el tiempo destinado a la semana para las asignaturas de arte son siempre 2 horas semanales, mientras que para el resto de las asignaturas existe algo más de consideración, sin mencionar siquiera el protagonismo de materias como Lenguaje y Matemáticas las cuales poseen semanalmente una cantidad de 6 a 8 horas, dependiendo del ciclo (Currículum Nacional, 2019). Una vez adentrándonos en los planes de estudio para III° y IV° medio encontramos que las horas destinadas a aquellas otras asignaturas se dosifican pero las destinadas a las expresiones de arte siguen siendo 2 semanales (Currículum Nacional, 2019, pág. 4). En las bases curriculares de estos mismos cursos de hecho encontramos los propósitos formativos así como también los Objetivos de Aprendizaje considerados para la asignatura de Teatro en este último ciclo. En ella vemos evidenciado, de manera más específica en este caso, la caracterización que se le da al teatro como asignatura escolar, donde se le releva por su importancia en habilidades comunicativas, expresivas, experimentales y colaborativas. Relacionado también con aquel aprendizaje en materia vocal, corporal/física; y haciendo leves menciones a conocimientos más técnicos

como maquillaje o dramaturgia, el currículum va siempre ligado al fin último de una “muestra final” (Currículum Nacional, 2019, pág. 170-171) En esta misma línea argumentativa, encontramos en el Programa de Estudio Teatro que las unidades consideradas para el año escolar serían cuatro: Descubriendo nuestra expresividad; Dramatizando; Interpretando obras teatrales; y Difundiendo nuestras obras a otros.

La anterior exposición tiene estricta relación con nuestra idea de que por parte del Ministerio de educación habría una muy baja consideración hacia el área Arte y las asignaturas escolares que la comprenden al relegarlas a la ya manoseada experiencia estética, sensibilizadora, etc..., factores los cuales destacamos también como los beneficios que traería consigo de impartir clases como Teatro en la malla escolar, pero creemos que carece de contenido crítico a la hora de plantear su implementación, y nos parece que las artes -y el teatro particularmente- entregan mucho más que simples *vivencias bellas* como aprendizaje significativo para un o una estudiante. De hecho, al potenciar el trabajo de habilidades artísticas se desarrollan distintos saberes que no suelen ser aprendidos en el sistema escolar común. Para ahondar en esta idea Gardner nos proporciona directrices que nos ayudan a ordenar el área trabajada por estos nuevos aprendizajes, lo que el autor nos enseña como “otras inteligencias” en su teoría de las *inteligencias múltiples* (Gardner, Estructuras de la mente, 2001)

La educación artística como tal bien podría abarcar más de *las inteligencias* de Gardner que aquí mencionaremos, pero si decidimos acotar el espectro es para argumentar de forma más precisa las inteligencias que, con la inclusión del teatro al currículum, se podrían trabajar en los y las estudiantes. Hablamos por ejemplo del desarrollo de una *inteligencia espacial* (Gardner, 2001, pág. 153), cuya potencialidad es importantísima para el teatro en el trabajo escénico (Stanislavski, 2003, pág. 31), trabajo que guarda mucha relación con el concepto *descentración* de Gardner o lo que se conoceríamos para fines teatrales como *consciencia espacial*: la proximidad con compañeros; percepción del escenario, escenografía; o bien la correcta manipulación de la utilería demandan una especial atención espacial, y un desarrollo por tanto de esta inteligencia que Gardner (2001) calificaría como “posesión invaluable”.

Entre estos aprendizajes que potencia el trabajo del teatro podemos observar el desarrollo de otra de las inteligencias propuestas por Gardner, la cual sería complementaría precisamente

a la inteligencia espacial, hablamos de la *inteligencia cinestécicocorporal*. La importancia de cultivar esta inteligencia es ejemplificada por el autor desde la mimésis, principalmente a partir del trabajo de Marcel Marceau, connotado artista francés (Gardner, 2001, pág. 165); en esta comparación vemos que se expresa esta capacidad –mimética- de crear espacios que no hay, o de manipular elementos que no existen, pero que a ojos del espectador no carece de credibilidad en lo más mínimo. Esta capacidad se desarrolla a través del trabajo que hay en la inteligencia cinestécicocorporal, que es aquella que también abraza el teatro a la hora de la representación, donde en la inteligencia espacial veíamos consciencia de la utilería, aquí vemos el mismo trabajo consciente pero sin utilería, o sea, se hace especial énfasis en las capacidades corporales e imaginativas del actor o actriz (que para efectos de este trabajo sería el desarrollo de las capacidades de él o la estudiante) trabajando lo kinestésico no solo desde el cuerpo activo sino también a partir de un cuerpo pasivo, donde la atención está principalmente en el desarrollo de una *consciencia corporal* (Stanislavski, 2003, pág. 81).

Dentro de los aprendizajes que podría ir sumando la presencia del teatro como asignatura en el currículum nos encontramos con un elemento que está muy presente en la labor escénica, la música. Cuando hablamos de música en el teatro se debe ampliar el espectro de *lo musical* hacia lugares que van más allá de las capacidades con algún instrumento específico, o de la habilidad en el canto; lo musical en el teatro tiene que ver con un ritmo actoral, un tempo que se percibe tanto en el cuerpo como en el texto y que es guiado puramente por lo que la escena demande: cuando se logra profundizar esta percepción se consigue una armonía escénica que es casi comparable a la armonía que producen las buenas melodías. Esta nueva noción de lo musical que se trabaja a través del teatro abarcaría aprendizajes ligados a la *inteligencia musical* que propone Gardner (2001) en su texto, donde refutaría este trabajo perceptivo del que hablamos cuando nos dice que si bien las relaciones entre inteligencia espacial y musical pueden no ser tan claras, no por ello serán vistas como menos genuinas; de hecho Gardner refuerza esta idea argumentando que *la locación de las capacidades musicales en el hemisferio derecho indica que determinadas habilidades musicales pueden estar íntimamente relacionada con las capacidades espaciales*.

Finalmente, presentamos uno de los últimos aprendizajes que se podrían trabajar a partir de la implementación de la técnica teatral para la malla escolar. Esta inteligencia se encuentra

presente en el desarrollo humano de los y las estudiantes, y tiene una fuerte ligazón con experiencias personales, estados emocionales y habilidades blandas, hablamos de lo que Gardner (2001) conceptualizó como *inteligencias personales*, donde (...) *la importancia de la relaciones con otros individuos, como un medio de lograr fines, de obtener progreso, y de conocerse a sí mismo*. Este aprendizaje es, a nuestro parecer, de los más relevantes; lo que el teatro a través del método de Stanislavski trabaja como *memoria de las emociones* es parte de lo que el aprendizaje de Gardner (2001) comprende: una labor ligada al sentido más sensible del acto pedagógico al intentar ingresar a la propia vida sentimental en los efectos que producen las emociones y cómo las registra el cuerpo (Stanislavski, 2003, pág. 141), dando con ello mayor relevancia a un conocimiento intrapersonal el cual abre las puertas a al descubrimiento y categorización de *conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos*. La inteligencia personal permite, a su vez, llevar el aprendizaje del *yo* interno hacia el exterior y con ello poder distinguir el estado de ánimo de otros y otras individuos, así como sus motivaciones, temperamentos, intenciones y deseos (Gardner, 2001, pág. 189); esto a través de la experienciación del conocimiento intrapersonal, que permite leer y exteriorizar los estados de ánimos, intenciones, etc., que se detectan en uno o una misma (el o la estudiante), ya que como nos indica la inteligencia personal, existirían muchos *yoes* (Gardner, 2001, pág. 188)

Trabajos y enriquecimientos personales a partir del desarrollo de la inteligencia personal, aprendizaje que –y sumado al resto de inteligencias expuestas- jugarían un rol importante para el teatro en esta intención de crear una pedagogía liberadora a través de esta disciplina, ya que pone a reflexionar a las y los estudiantes desde distintos lugares desde donde se posicionan distintos conocimientos, invitándolos a pensar de manera crítica y no ser como el espectador burgués que *deja el cerebro junto al sombrero antes de entrar al teatro* (Boal, 1980, pág. 211).

Hasta el momento hemos podido ver, a través de Boal y las inteligencias de Gardner, que el teatro no es solo una disciplina capaz de llevar acabo el acto liberador pedagógico del que hablarían Freire y Boal, sino que también es una enriquecedora fuente de aprendizaje en tanto que propone y potencia nuevos conocimientos. A su vez el oficialismo gubernamental tiene –a pesar de lo contradictorio en la praxis- sus apreciaciones sobre la idea de un mayor

protagonismo de las artes en el currículum. Pero para poder pensar en una posible implementación de un proyecto tal en el sistema educativo chileno se debe considerar primordialmente estudios que planteen propuestas de trabajo con estudiantes de distintos rangos etarios, a fin de que exista un orden pedagógico del cómo poder llevar a cabo esta implementación del teatro en el currículum escolar: para ello Huidobro nos invita a pensar en una pedagogía activa que sea capaz de relacionarse con el teatro a través de su texto *Manual de pedagogía teatral*. (García-Huidobro, 1996).

El manual de Huidobro nos entrega directrices de cómo poder llevar a cabo la implementación de un proyecto teatral en el currículum nacional. Abarca temáticas necesarias de cuestionarse a la hora pensar en un *proyecto[s] educativo[s] que modifique[n] los planteamientos tradicionales* -a propósito de Freire y Boal-, el cual de hecho destaca por su factibilidad de ser *implementado en establecimientos educacionales particulares, subvencionados, municipales o estatales, con todas las diferencias sociales, económicas y culturales que dicha categorización implica*. Para su desarrollo la autora nos propone un plan de trabajo el cual se encuentra dividido en cuatro etapas, las cuales están categorizadas según rango etario a fin de realizar una labor más específica con respecto a los *momentos* que viven los y las estudiantes en el desarrollo de su ciclo escolar (García-Huidobro, 1996, pág. 12-26)

Dichas etapas comprenden a su vez sub-etapas en las cuales se precisa el trabajo en detalle que demandan los distintos tipos de juegos:

Las etapas descritas por la autora son especificadas como: ETAPA I, ETAPA II, ETAPA III y ETAPA IV. Cada ETAPA comprende su propia sub-etapa, y estas se dividen en: ETAPA I: Primera sub-etapa (de cero a tres años); Segunda sub-etapa (de tres a cinco años). ETAPA II: Primera sub-etapa (de cinco a siete años); Segunda sub-etapa (de siete a nueve años). ETAPA III: Primera sub-etapa (de nueve a doce años); Segunda sub-etapa (de doce a quince años) ETAPA IV: Primera sub-etapa (de quince a dieciocho años); Segunda sub-etapa (de dieciocho a veinticinco años). (García-Huidobro, 1996, pág. 21-22)

Como ya mencionamos, las sub-etapas se comprenden por rango etario debido a las demandas de los sujetos en su crecimiento: procesos de descubrimiento y necesidad de un mayor estímulo creativo para la sub-etapa de cero a tres años, por ejemplo; o desarrollar la capacidad de poder seguir a un guía, y través del trabajo imitativo potenciar la creatividad de

les estudiantes ayudándoles a diferenciar fantasía de realidad, en la sub-etapa de cinco a nueve años; o la necesidad de un espacio en el cual poder manifestar aquellos problemas de la adolescencia que generan contradicciones/dudas/certezas e intentar responderlos en grupo a fin de trabajar nuevos modelos de identificación personal, menesteres propios de la sub-etapa de los quince a los dieciocho años. Cada sub-etapa presenta sus exigencias específicas, pero las diferencias que presentan no pueden entrecortar el proceso de aprendizaje, es por ello que Huidobro -para poder establecer una didáctica que guíe el acto pedagógico de manera continua- plantea la dinámica del *juego dramático* (García-Huidobro, 1996, pág. 10), dinámica la cual se moldea según la sub-etapa que toque: dentro de las que dimos anteriormente, por ejemplo, encontramos que para el rango de cero a tres años Huidobro nos propone un *juego personal*; para la sub-etapa de cinco a nueve años un *juego dirigido*; mientras que para la categoría de quince a dieciocho propone como juego la *dramatización*. Podemos observar que cada propuesta de juego dramático se condice con las necesidades que expresan las sub-etapas ya mencionadas. A propósito del juego propuesto para el rango quince a dieciocho años –dramatización- cabe mencionar que Huidobro no necesariamente está hablando del desarrollo de una puesta en escena cuando hace uso de la palabra “dramatización”, de hecho la autora es clara en mencionar que se debe *privilegiar siempre el proceso de aprendizaje por sobre el resultado artístico-teatral*³; ergo, con “dramatización” Huidobro hablaría más bien de una dinámica cercana a las propuestas del *Teatro del oprimido*, donde ambos hablarían de la necesidad de expresar los conflictos de los y las sujetas a través de una interpretación crítica y consciente de sus realidades, mas no necesariamente pública.

Para dejar aún más clara las distinciones entre el *juego dramático* y lo estrictamente *teatral* es que la autora deja de manifiesto en su manual una tabla-guía para identificar dichas diferencias, entre las más esclarecedoras destacamos:

- a) El teatro busca una representación teatral. El juego dramático busca desarrollar la expresión artística.
- b) El teatro deja que el director imponga roles. El juego dramático son los participantes quienes se auto designan.

³ Con excepción para la sub-etapa dieciocho a veinticinco años, donde se identifica que el/la joven adulta quiere actuar (García-Huidobro, 1996, pág. 18).

- c) En el teatro es el director quien maneja el desarrollo. En el juego dramático se trabaja a través de un facilitador (educador) quien estimula y guía el avance de la acción.
- d) El teatro evalúa la presentación final. El juego dramático valoriza el aprendizaje.

A propósito del planteamiento de Huidobro sobre categorizar y diferenciar los procesos en etapas o momentos del desarrollo humano las cuales se encuentran delimitadas por rango de edad, pudimos encontrar en Gardner una división semejante en el desarrollo de la ya comentada *inteligencia personal*, donde el autor distingue el proceso de aprendizaje en periodos tales como: *infante, de dos a cinco años, el niño en edad escolar, niñez media, adolescencia y un sentido maduro del yo* (Gardner, 2001, pág. 192); entendemos que la división de Gardner no es solo etaria sino que también abarca procesos de reconocimiento del sujeto consigo mismo (apropósito de la inteligencia “personal”). Este orden –al igual que en Huidobro- colabora con la proyección de un plan pedagógico/didáctico que busca trabajar con estudiantes de colegio a través de la disciplina teatral.

CONCLUSIÓN

Lo expuesto anteriormente da cuenta de una breve presentación de antecedentes, teorías y puntos de vista -no exentos de opinión personal- los cuales buscaron de alguna u otra manera ayudar a dilucidar otra forma de llevar la pedagogía a las salas de clases. Ya que, si bien entendemos que el acto pedagógico y docente no precisa necesariamente de una institución, o de un espacio específico, así como también compartimos la adaptabilidad con la que constaría dicho acto al relacionarse con el teatro, si nos parece primordial reiterar que esta investigación apostó hacia el currículum escolar en particular. Dicha búsqueda jamás se esmeró en crear algún tipo de guía o manual que poder seguir para la implementación de un “método”, más bien intentó -a través de documentos- volver a abrir el debate acerca de otros tipos de pedagogía no siempre consideradas las cuales bien podrían enriquecer el aprendizaje de los y las estudiantes de manera significativa, así como también colabore con la formación de sujetos cada vez más íntegros: *es fundamental democratizar el acceso a la enseñanza de las artes y la cultura para lograr la inclusión social* (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019)

Precisamente para la democratización del espacio educativo a través de las artes fue que para el desarrollo de la columna teórica de este trabajo se propusieron como base pedagógica los postulados de Boal. Este autor nos invita a pensar en una propuesta que mezcla la disciplina del teatro con la pedagogía, donde lo primordial de sus proposiciones para nuestra investigación tiene que ver con una re caracterización de la función del teatro y de cómo es presentado/percibido por los y las estudiantes. No hablamos de una implementación de didácticas teatrales que apunten hacia la consecución de un montaje escénico como objetivo final; hablamos de una pedagogía que utilice la puesta en escena como medio de enseñanza, donde el escenario ya no sea entendido como un plató para unos pocos sino como un espacio de visibilización de las distintas materialidades de los estudiantes, quienes a través de la *capacidad poética* que potencia la disciplina teatral podrán observar y juzgar de manera inquisidora las realidades en tanto se forman como sujetos/as creativas y críticas. Este empoderamiento por parte de los estudiantes constituye el fin último de la propuesta pedagógica de Boal ya que devuelve al pueblo su *función protagónica en el teatro y en la sociedad*, quitándole el rol pasivo en el cual la clase dominante lo ha tenido relegado (Boal, 1980, pág. 11-13). Es precisamente de esta forma que el ya mencionado autor brasileño nos invita a pensar en el acto liberador que existiría detrás de la pedagogía teatral, apelando con ello a una horizontalización del acto educativo. De hecho, en este punto pudimos observar la indiscutible relación que existe entre las propuestas de Boal y Freire, donde el segundo a través de la *Pedagogía del oprimido* nos propone la liberación como un acto mancomunado en tanto que *nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo* (Freire, 2003, pág. 23), *ergo*, el aprendizaje debe ser un acto recíproco y ya no la *concepción bancaria* tan presente en la pedagogía tradicional, escuelas y docentes.

Es esta la percepción que encontramos en Boal a la hora de definir el fin de la horizontalización en el acto educativo, y también la que adoptamos en la propuesta de nuestro proyecto. Una didáctica pedagógica que a través de la práctica teatral logre permear el

sistema escolar y su curriculum educativo en pro de formar estudiantes con sentido crítico de los contextos que les atañen, la preparación de nuevos y nuevas ciudadanas con altura de mira ante las coyunturas de la sociedad, la cual no es sino *un tejido de relaciones sociales entre los hombres* (Brecht, 2004, pág. 24), por ende, los y las estudiantes que la conformen deben tener un sentido de protagonismo y pertenencia para con esta, ya que serán quienes la construyan.

La funcionalización del teatro en el currículum escolar no traería consigo solo reformas en la forma de hacer y concebir la pedagogía, tampoco descansa en la politización que busca a través de la inclusión de esta disciplina, sino que también aporta a los estudiantes en el desarrollo de nuevas áreas del conocimiento que no están consideradas en la malla escolar vigente. En esta materia Gardner nos entregó con detalle el cómo se trabajan otros conocimientos los cuales se pueden desarrollar en la medida que se potencian otros departamentos del aprendizaje, como lo son las inteligencias: espacial, cinestécicocorporal, musical y personal.

Una manera de poder vislumbrar *-a priori-* cómo implementar esta didáctica pedagógico-teatral al currículum nos la entregó el *manual* de Huidobro, de quien rescatamos el diseño de una serie de sesiones con las cuales se releva la disciplina teatral, invitándonos a pensar en una pedagogía basada en lo que conceptualizaría como *juego dramático*. De hecho, los puntos que destacamos para identificar la diferencia que establece la autora entre lo *teatral* y el *juego dramático* nos pareció relevante para caracterizar el fin de su pedagogía teatral, donde el objetivo del juego dramático abrazaría el fin pedagógico planteado por Boal a la hora de buscar una didáctica pedagógica escolar que considere la disciplina del teatral como derrotero de esta, o sea, una la cual priorice el trabajo colectivo y mancomunado de educadores y educandos, y no una que siga reproduciendo aquella verticalidad que pareciera ser tan propia de la pedagogía tradicional. Aunque destaquemos esta concordancia entre ambos autores somos conscientes de que a la hora de analizar el fin último de la didáctica de Huidobro encontramos disonancias para con lo los objetivos perseguidos por Boal en su pedagogía, donde de la primera mencionamos que si bien propone una horizontalización en el acto educativo este no es planteado como un acto rupturista que venga a cuestionar y llame a re pensar las lógicas pedagógicas-escolares, restándole con ello gran mérito político al teatro como derrotero de una nueva pedagogía que invita a reposicionar al estudiante como parte importante del acto pedagógico en tanto que educadores y educandos son considerados como partes iguales en el proceso de aprendizaje, en la producción de conocimiento, en el desarrollo de nuevas inteligencias. *Todo deben actuar* (Boal, 1980, pág. 12).

Ahora, si bien presentamos y analizamos información pertinente al posible diseño de un currículum escolar pedagógico-teatral y expresamos el provecho que habría detrás de su consecución, también analizamos las reales posibilidades con las que contaría este proyecto para poder implementarse. La mayoría de la información aquí comentada procedió de fuentes oficiales a través de páginas webs gubernamentales, de ella pudimos obtener en limpio que si bien existe un discurso implantado en la clase política con respecto a lo importante que es/sería volver a relevar el arte y la cultura en la sociedad, no existe proyecto ni intenciones claras de que estos discursos se materialicen; o en su defecto, en aquellas situaciones donde

el proyecto artístico pareciera caminar hacia lugares más concretos, el plan se ve relegado al goce estético del arte, delimitando las disciplinas artísticas al consumo de lo bello, a la satisfacción visual, a la catarsis detrás del climax que provocan las distintas expresiones de arte; más no habrían intenciones de re caracterizar la importancia política del arte en la educación, menos aún de pensar de manera cortoplacista la implementación de estrategias pedagógico-teatrales, al estilo de Boal, en el currículum escolar nacional.

La presente investigación, si bien intentó abarcar la mayor cantidad de información y fuentes como fuesen posibles para intentar levantar una propuesta pedagógico-teatral, mostró limitancias que, propias del contexto actual de pandemia SARS-CoV-2, no permitieron una investigación más exhaustiva y detallada del cómo poder llevar a cabo la implementación de esta propuesta. Este punto nos parece clave a la hora de expresar aquello en lo cual el presente trabajo quedó al debe, donde la investigación práctica de lo teóricamente expuesto hubiese enriquecido el debate así como también las conclusiones que de este se pudieron haber obtenido si consideramos que podríamos haber retroalimentado nuestras propuestas con las opiniones y observaciones de los estudiantes, quienes – según lo planteado en esta investigación- se presentan como piedra angular del acto educativo en tanto que protagonistas y ya no meros receptores de información.

En pro de encontrar maneras de mitigar estas condicionantes que limitaron la potencial profundidad del presente trabajo es que recurrimos a la búsqueda de registros en línea (por tanto, de cualquier lugar del globo) que diesen cuenta de posibles implementaciones de algún tipo de didáctica pedagógica congruente a los propósitos de Boal. La búsqueda de este material no fue exhaustiva, aun así tampoco pudimos dar con referencias que planteasen bases teóricas concretas como las encontradas en *El teatro del oprimido*. De hecho, el material *online* entrega luces de proyectos que han sido implementados con éxito, pero estos no han generado más insumos que las reflexiones de los y las docentes que han llevado a cabo el trabajo pedagógico, donde si bien destacamos la importancia de los registros personales de ellos también somos conscientes de que –para efectos de un trabajo investigativo- no proporcionan la suficiente consistencia teórica como para levantar posibles hipótesis que sumen nuevas aristas a la discusión⁴.

El actual contexto propiciado por el Covid-19 no solo entregó limitantes al trabajo, sino que también abrió nuevas puertas hacia lugares donde se podría seguir proyectando la búsqueda. La propuesta pedagógica planteada en esta investigación parte de la base que -al igual que todo proyecto pedagógico-escolar previo a la pandemia- la implementación será de manera presencial, en un aula de clases previamente dispuesta por un colegio; en este sentido cabe recordar que es la presencia física, la puesta en cuerpo, el contacto en vivo lo que define al teatro por excelencia, así mismo lo expresaría Dubatti al hablarnos del teatro y el *convivio*, entonces ¿Cómo se podría adaptar una propuesta pedagógica como la aquí hemos debatido a

⁴ De los proyectos encontrados destacamos el de Petra Jesús Blanco, *Teatro de Aula*, cuyo registro data de febrero de 2001, en España; aun así sus experiencias no dejan de ser de provecho: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_8

un contexto de *teleclases*? Estos cuestionamientos debiesen ser puestos en la mesa del debate si se quiere pensar de manera seria en un proyecto pedagógico-teatral para el currículum escolar, ya que la coyuntura nos ha demostrado que es una realidad plausible, por tanto el proyecto debiese considerar soluciones posibles. Con franqueza debemos decir que esta arista de la investigación sobrepasaría las intenciones que con ella se proyectaron en un principio, en todo caso quisiéramos mencionar que para efectos de encontrar respuestas *a priori* que ayude a la adaptación de esta propuesta pedagógica a un contexto de *teleclases* habría que partir por considerar las experiencias que durante el presente año han vivido tanto docentes escolares como docentes teatrales, considerando dentro de ellos quienes sean de corte universitario o a nivel de taller; como también consideraríamos pertinente revisar el concepto *tecnovivio* (Dubatti J. , 2015) de Dubatti, quién comienza a pensar en esta realidad en *streaming*, tirando así las primeras pinceladas sobre cómo entender el teatro en una sociedad cada vez más conectada en tanto que tecnologizada⁵.

Como reflexión final quisiera dejar en claro: somos críticos al expresar que el arte en general suele verse ajeno a las prioridades que presentan las agendas políticas de los distintos gobiernos de turno: quienes habitamos las distintas expresiones de arte en Chile hemos experimentado el desaire acompañado de un abandono por parte del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, donde si bien dichas desatenciones se han agudizado en el actual contexto de pandemia global, las negligencias para con el mundo de las artes tiene una larga data. Aun existiendo este antecedente histórico quisiera, a través de lo expresado en esta investigación, dejar abierta la invitación, e incitar a mis colegas, sean estos: actores/actrices, pedagogos/pedagogas, y sobre todo a aquellos que mixturán ambos oficios, a pensar en proyectos pedagógicos que nazcan desde expresiones de arte: que sean inclusivos, integradores, que consten de horizontalidad, que sean conscientes, ayudando a generar pensamiento crítico; y así poder darle un giro no solo a las estrategias pedagógicas y de aprendizaje, sino también darle una nueva significancia a las artes relevando su importancia política dentro del currículum, ya que -en palabras de Brecht- *el placer por el aprendizaje depende de la posición de clase [pero] el placer por el arte depende de la actitud política, de modo que ésta es provocada y puede ser adoptada* (Brecht, 2004, pág. 75).

⁵ Los debates que hasta el momento se han hecho sobre el tema son aún demasiado incipientes, sobre todo por lo actual de los hechos. De todas formas anexamos aquí transmisión en vivo de Jorge Dubatti para la Revista Hiedra donde entregan las primeras pinceladas del tema: <https://revistahiedra.cl/tag/tecnovivio/>

Referencias

- Ansede, M. (22 de diciembre de 2019). *El País*. Obtenido de https://elpais.com/elpais/2019/12/21/ciencia/1576930926_725975.html
- Arriaga, I. A. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337027033002.pdf>
- Bachelet, M. (2013). *Programa de Gobierno*.
- Boal, A. (1980). Teoría y práctica. En *Teatro del oprimido*. D.F, México: Nueva Imagen.
- Brecht, B. (2004). Escritos sobre teatro. Barcelona: Alba.
- Canales, G. G. (noviembre de 2016). *Scielo*. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-84712016000100005
- Chile, G. d. (17 de Mayo de 2019). *Gob.cl*. Obtenido de <https://www.gob.cl/noticias/danza-y-teatro-se-incorporan-al-curriculum-escolar-de-terceros-y-cuartos-medios/>
- Currículum Nacional*. (2019). Obtenido de Planes de estudio: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120182.html>
- Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista colombiana de las artes escénicas*, 9, 44-54.
- Dubatti, J. (1 de Febrero de 2019). *Ovejas Muertas*. Obtenido de <https://ovejasmuertas.wordpress.com/2019/02/01/jorge-dubatti-el-teatro-como-acontecimiento/>
- evaluación, U. d. (12 de Septiembre de 2019). *Curriculum Nacional*. Obtenido de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-134351_recurso_plan.pdf
- Freire, P. (2003). En *Pedagogía del oprimido* (pág. 25). Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Huidobro, V. (1996). En *Manual de pedagogía teatral*. Santiago: Los Andes.
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. En *La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de cultura económica Ltda.
- Gardner, H. (2001). Segunda parte "La teoría". En *Teoría de las inteligencias múltiples* (pág. 68). Bogotá: Fondo de cultura económica Ltda .
- Gob.cl*. (17 de mayo de 2019). Obtenido de <https://www.gob.cl/noticias/danza-y-teatro-se-incorporan-al-curriculum-escolar-de-terceros-y-cuartos-medios/>
- Ibáñez, F. G. (septiembre de 2004). *Scielo*. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562004000300044
- Lehmann, H.-T. (8 de agosto de 2012). Hans-Thies Lehmann: "El teatro no es político por su contenido, sino porque está hecho de un modo político". Obtenido de

https://www.clarin.com/teatro/hans-thies-lehmann-teatro-posdramatico-politico_0_B15w7Tx2wmx.html

Mineduc. (2019). *curriculumnacional.cl*. Obtenido de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-77627.html>

Ministerio de las Culturas, del Arte y el Patrimonio. (27 de junio de 2019). Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/actualidad/universidades-estatales-lanzan-publicacion-para-poner-en-valor-la-educacion-artistica-en-chile/>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (12 de mayo de 2014). Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/institucional/ministra-barattini-nuestra-educacion-debe-ser-capaz-de-formar-ciudadanos-integrales-y-en-eso-las-artes-cumplen-un-rol-fundamental/>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (15 de noviembre de 2019). Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/actualidad/compania-teatro-de-ocasion-llega-a-los-angeles-vinculando-el-arte-con-la-educacion-para-la-primera-infancia/>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (27 de junio de 2019). Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/actualidad/universidades-estatales-lanzan-publicacion-para-poner-en-valor-la-educacion-artistica-en-chile/>

Miranda, L., & Espinoza, M. (2015). "El currículo de las Artes Visuales en la educación chilena". *Revista Docencia n°57*, 16-27.

Ortega, P. R., & Sanhueza, M. Z. (2017). *Scielo*. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100025

Piñera, S. (2010-2014). *Programa de Gobierno para el cambio, el futuro y la esperanza*.

Piñera, S. (2018-2022). *Programa de Gobierno 2018-2022, Construyamos tiempos mejores para Chile*.

Segura, E. (2015). *Slideplayer.es*. Obtenido de <https://slideplayer.es/slide/4338422/>

Silvestre, F. L. (2010). Darwin y el sentido de la belleza. *Enrahonar*, 92.

Stanislavski, K. (2003). *Un actor se prepara*. D.F, México: Diana.

UNESCO. (2019). *unesco.org*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/arte-y-artistas>

Unidad de Currículum y Evaluación; Ministerio de Educación . (2019). *Plan de estudios para 3° y 4° medio*.