

TEATRO COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL CHILENO: UN ESTUDIO DE CASO

THEATRE AS EDUCATIONAL INNOVATION
IN THE CHILEAN SCHOOL: A CASE STUDY

Yasna Prádena-García

Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid (Valladolid/España). Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Valladolid (Soria/España). E-mail: yasnapatricia.pradena@uva.es.

Katherine Gajardo Espinoza

Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid (Segovia/España). Profesora Sustituta en la Universidad de Valladolid (Segovia/España). E-mail: katherine.gajardo@uva.es.

Pablo Vargas-Rojas

Doctorado en estudios latinoamericanos por la Universidad de Chile (Santiago/Chile). Coordinador Académico Colegio Latinoamericano de Integración (Santiago/Chile). E-mail: coordinacionacademica@cli.cl.

Catalina Torres

Actriz, Universidad Mayor (Santiago/Chile). Profesora de Teatro Colegio Latinoamericano de Integración (Santiago/Chile). E-mail: catalinatorres@cli.cl.

Nicolás Cortés-Silva

Actor, Escuela de Teatro La Mancha (Santiago/Chile). Profesor de Teatro Colegio Latinoamericano de Integración (Santiago/Chile). E-mail: nicolas cortes@cli.cl.

Recebido em: 18 de outubro de 2023

Aprovado em: 15 de dezembro de 2023

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 21 | n. 1 | p. 286-315 | jan./jun. 2024

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3591>

RESUMEN

El uso del teatro en educación puede considerarse una innovación si se engloba en acciones educativas reales, justificadas, transformadoras, inclusivas y éticas. Presentamos un estudio de caso único en el cual describimos y analizamos cómo se desarrollan tres ámbitos socioeducativos en el proyecto educativo teatral de un centro escolar chileno y qué beneficios conlleva su implementación innovadora en la comunidad educativa. Los resultados se organizan en tres ámbitos: 1) el ámbito artístico escénico: donde se analizan las propuestas pedagógicas teatrales y los recursos de enseñanza que se utilizan en el centro; 2) el ámbito pedagógico-curricular: donde se describe el tipo de teatro que se implementa en el centro educativo y su articulación con el currículum chileno, y 3) el ámbito sociológico-cultural: que analiza los aportes y oportunidades de mejora del centro centrándose en las controversias político-sociales que actualmente se dan en el país. Como conclusiones, se extrae el valor de las acciones que actualmente se dan en el centro como fenómeno de innovación educativa y se expone la necesidad de mayor investigación empírica que valide los beneficios del teatro en las escuelas chilenas.

Palabras clave: innovación educativa, pedagogía teatral, teatro aplicado en educación, currículum.

ABSTRACT

The use of theater in education can be considered an innovation if it is included in real, justified, transformative, inclusive, and ethical educational actions. We present a unique case study in which we describe and analyze how three socio-educational areas are developed in the theatrical educational project of a Chilean educational center and the benefits of its innovative implementation in the educational community. The results are organized in three areas: 1) the artistic-scenic area: where we analyze the theatrical pedagogical proposals and the teaching resources used in the center; 2) the pedagogical-curricular area: where we describe the type of theater implemented in the educational center and its articulation with the Chilean curriculum, and 3) the sociological-cultural area: which analyzes the contributions and opportunities for improvement of the center focusing on the political-social controversies that are currently taking place in the country. As conclusions, the value of the actions currently taking place in the center as a phenomenon of educational innovation is drawn and the need for further empirical research to validate the benefits of theater in Chilean schools is exposed.

Keywords: theatrical pedagogy, educational theatre, curriculum.

1 INTRODUCCIÓN

Reconociendo la necesidad de sistematizar y visibilizar de manera empírica el teatro como recurso innovador en educación obligatoria (Vieites, 2014; Villanueva et al. 2022), hemos diseñado una investigación que tiene por objetivo principal analizar la innovación que devela el caso de una escuela chilena que propone el teatro como “taller obligatorio” transversalmente, desde la educación parvularia (primer Nivel de Transición) hasta la secundaria (Cuarto Medio), cubriendo una trayectoria educativa de 14 años.

A su vez, y como objetivos específicos de esta investigación, describimos y analizamos cómo se desarrollan tres ámbitos socioeducativos y qué beneficios conlleva su implementación para esta comunidad, detallados en Motos (2009) e identificados en el proyecto educativo teatral del centro de estudio: en el ámbito artístico-escénico, el ámbito pedagógico-curricular y el ámbito sociológico-cultural.

En este marco, realizamos una investigación cualitativa adoptando un modelo de trabajo etnográfico, a través de un estudio de caso único, con el fin de comprender y describir los fenómenos sociales y culturales que acontecen, desde la perspectiva del grupo participante, y la inmersión de las personas investigadoras en el entorno y la interacción directa con los sujetos de estudio en el centro educativo.

En cuanto a los procedimientos metodológicos de recopilación de las evidencias, empleamos técnicas como la observación participante, entrevistas informales, semiestructuradas y análisis documental.

Los principales hallazgos los hemos agrupado, según los ámbitos de análisis del estudio, descritos anteriormente.

El artículo se divide en cinco apartados compuestos por la introducción, la fundamentación teórica que cuenta con tres subapartados: El teatro como innovación educativa; Las pedagogías teatrales, críticas y transformadoras: una sistematización necesaria; y El teatro aplicado en la educación obligatoria: algunas experiencias y sus alcances.

La metodología se subdivide en el diseño de investigación; el grupo participante; el trabajo de campo; los instrumentos y técnicas de recogida de datos; el análisis; la ética de la investigación y la presentación del caso.

Los resultados del estudio, cuentan con tres dimensiones: **Ámbito artístico escénico:** espacios de exploración creativa; ¿Cómo se desarrolla la asignatura de teatro en el centro? **Metodología,** procesos de aprendizaje y sistemas de evaluación; **Y,** ¿Cuáles son los impactos sociales y culturales del centro? El anhelo de la comunidad docente.

Por último, en las consideraciones finales, a la luz de los resultados recogidos exponemos las potencialidades del teatro aplicado en educación mostrándolas como herramientas de trabajo pedagógico que amplían las competencias del alumnado, al permitir transferir contenidos curriculares.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. EL TEATRO COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA

El concepto de "innovación educativa" ha existido por mucho tiempo y tiene diferentes significados. En su evolución, ha revelado las contradicciones entre los ideales y las limitaciones sociales de la educación (Martínez-Bonafé, 2008). Según González-Monteagudo (2020), la innovación se refiere a procesos cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de la educación y está estrechamente relacionada con la búsqueda de igualdad, equidad, inclusión y democracia en las aulas. Además, la innovación educativa se vincula directamente con el profesorado que está dispuesto a mejorar sus prácticas profesionales para brindar la mejor educación posible al estudiantado (Martínez-Bonafé, 2008, p. 78).

De acuerdo con estudios sobre las pedagogías críticas, la innovación educativa requiere procesos continuos y cambiantes (Freire, 1987), que planteen problemas (Carr y Kemmis, 1988), estén situados y contextualizados (Malo, 2004), sean diversos y contradictorios (Martínez-Bonafé, 2008) y promuevan acciones individuales, subjetivas, colectivas y cooperativas (López-Hernández, 2007). Además, la innovación educativa no puede ignorar los aspectos políticos e históricos. Por lo tanto, generalmente se asocia con una ideología educativa y una ética.

Ahora bien, en el contexto que aquí nos situamos vinculado a la incorporación de elementos teatrales en la enseñanza y el aprendizaje, podemos decir que en una escuela no se considera que el uso del teatro sea una innovación educativa de por sí, dado que es una disciplina artística que se utiliza desde tiempos ancestrales en el ámbito educativo (Cutillas, 2015; García-Huidobro, 2021). Si no, todo lo que rodea el desarrollo de su propuesta, en la que convergen distintos elementos como son las políticas educativas que la favorecen (Vieites, 2020; Motos y Méndez, 2023); los proyectos educativos en los centros (Chemi y Krogh, 2017; Jackson y Vine 2013); y un equipo docente como principal motor de estrategias metodológicas creativas a través del teatro aplicado en educación (Baldwin, 2012; Villanueva, 2019).

2.2 PEDAGOGÍAS TEATRALES, CRÍTICAS Y TRANSFORMADORAS: UNA SISTEMATIZACIÓN NECESARIA

Como apuntábamos anteriormente, en los estudios sobre las pedagogías críticas se hace referencia a una serie de enfoques y propuestas orientadas al análisis y cuestionamiento de las diversas formas de

injusticia social y las posibles acciones necesarias para su potencial transformación (Freire, 1992). Como grupo de intelectuales transformadores (Giroux, 1988) las y los educadores críticos se caracterizarían por una serie de rasgos definitorios: valoran las experiencias vividas y los intereses del estudiantado; fomentan su voz y su capacidad de acción en el proceso de aprendizaje y promueven formas de comunicación dialógicas. En este sentido, la promoción de la educación crítica mediante experiencias de teatro aplicado ha estado presente en estudios y acciones desarrolladas por Boal (2006), Baraúna y Motos (2009) y Landy y Montgomery (2012), los que definen estas estrategias como sistemas de trabajo artístico-escénico que favorecen el distanciamiento y la concientización reflexiva respecto de problemáticas de índole personal o social, buscando posibles soluciones y alternativas.

Dentro de este marco, parece oportuno rescatar los vínculos existentes entre la pedagogía crítica y el teatro aplicado en educación como propuesta pedagógica teatral, una simbiosis con referencias en el trabajo conjunto entre Freire y Boal (Land y Montgomery, 2012, p. 19) que, por una parte, surge como una respuesta educativa a las exigencias de innovación en las metodologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje (García-Huidobro, 2008; 2021). Y, por otra parte, para establecer la diferencia entre una práctica teatral educativa ocasional y poco profesionalizada, y otra que se sustenta en bases teóricas contando con una estructura "científica" sólida, proponiendo la sistematización y teorización de las metodologías educativas teatrales (Vieites, 2017).

Dentro de esta estructura científica, las formas de educar teatralmente exponen pilares fundamentales como el uso de la corporalidad tanto en sus aspectos fenoménicos, como semióticos (Fischer-Lichte, 2017); la expresión y educación de las emociones (Bisquerra, 2007; Motos, 2009) el espacio educativo como espacio escénico (Morales Villar y Gilabert Sánchez, 2018); y la dramaturgia como texto-guion y escénica (Cantú, 2017).

2.3. TEATRO APLICADO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: ALGUNAS EXPERIENCIAS Y SUS ALCANCES

Han sido ya descritas las características y relaciones del teatro aplicado en educación (TAE), por una parte, como "área de investigación [...] cuyo propósito es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Sedano, 2021, p.15). Y, por otra parte, como procesos pedagógicos que se incorporan en las dinámicas curriculares innovadoras (Motos, 2020). En las primeras etapas de la educación obligatoria, vemos que, tanto en educación parvularia como en primaria, se destaca el rol de una "pedagogía lúdica" (Navarro, 2013) que favorece el desarrollo del lenguaje, lo cognitivo y lo emocional mediante el juego simbólico, la "identificación proyectiva", y los procesos de aprendizaje a través de la imitación (García -Huidobro, 2008; Saldaña et al. 2021); asimismo, la "conceptualización del acontecimiento escénico infantil como formador

de subjetividades estereotípicas” (Casella, 2017, p.64) y sus posibles transformaciones. Más adelante, en la etapa de educación primaria más avanzada, Motos (2020) explica que “si la actividad espontánea del juego simbólico se somete a reglas, resulta el llamado juego dramático” (p.27), lo que favorece el trabajo colectivo, la cohesión del grupo-aula y la inclusión; el aprendizaje a través de la experiencia y la expresión de diferentes lenguajes; la reflexión y la autonomía en los procesos creativos (Gil, 2018; Mages, 2018).

Posteriormente, en la etapa de educación secundaria, los estudios indican que el teatro aplicado permite la creación de espacios y prácticas de aprendizaje basadas en la colaboración y la implicación social (Landy y Montgomery, 2012); el desarrollo de habilidades propias de un proceso técnico, relacional y social, como un “laboratorio” de exploración en un espacio-tiempo que se sustenta en el cuerpo-mente colectivo (Chemi y Krogh, 2017); permite la creación de espacios seguros que facilitan los procesos de aprendizajes complejos, participativos y orientados a la comunidad (Freebody et al. 2018); es una experiencia pedagógica colectiva que promueve el pensamiento crítico, el compromiso grupal, el sentido de pertenencia, y la exploración en los imaginarios para visualizar las posibilidades de cambios en beneficio de las personas que lo practican y sus entornos (Cahill, 2018; Mreiwed et al. 2017); mejora el pensamiento divergente, la fantasía e imaginación, el pensamiento asociativo, la simbolización y la resolución de problemas (Celume et al. 2019).

De la misma forma, el teatro es un medio educativo que se ha convertido en un sistema contemporáneo complejo de enseñanza y, por ello, ha trascendido a los programas que se aplican en diversas instituciones educativas. Las representaciones teatrales con un fin educativo implican el desarrollo de habilidades y actitudes para la preparación profesional, y el desempeño en distintos ámbitos laborales (Freebody y Goodwin, 2018).

Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios educativos del teatro, es común que este no se desarrolle de forma oficial en los proyectos educativos de las instituciones de educación obligatoria de Iberoamérica, Chile incluido (Villanueva et al., 2022). En general, el teatro se utiliza como un recurso extracurricular electivo (Rivera, 2021) o su desarrollo en el currículum se limita a unidades muy específicas de la asignatura Lengua y Literatura (Calderón, 2020), por lo que muchos de sus beneficios no son experimentados por la gran mayoría de niños y niñas desde los 4 a los 18 años.

A raíz de los anteriores planteamientos y reconociendo la necesidad de sistematizar y visibilizar de manera empírica el teatro como recurso innovador en educación obligatoria (Vieites, 2014; Villanueva et al., 2022), hemos diseñado la investigación que aquí presentamos.

3 METODOLOGÍA

Se ha desarrollado una investigación cualitativa eminentemente etnográfica por medio de un estudio de caso único (Yin, 2009).

La investigación cualitativa de aproximación etnográfica es un enfoque metodológico utilizado en ciencias sociales para comprender y describir fenómenos sociales y culturales desde la perspectiva de los participantes y sus contextos (Denzin y Lincoln, 2012). Se basa en el estudio detallado y profundo de una comunidad específica, a menudo a través de la inmersión de las personas investigadoras en el entorno y la interacción directa con los sujetos de estudio (Yin, 2009).

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos seleccionado la propuesta de Yin (2009) como diseño de investigación, específicamente por las características únicas que destacan al caso: (1) un centro educativo que utiliza el teatro como taller dirigido a todo el estudiantado; (2) que posee una población escolar caracterizada por trayectorias educativas complejas, específicamente diversidad cognitiva, funcional y de identidades de género; (3) que está conformado por un equipo docente y administrativo joven y (4) que dentro de su planta docente tiene profesorado de teatro con formación pedagógica.

Los estudios de caso único suelen valorar la singularidad, irrepitibilidad y peculiaridad del contexto educativo. En este punto, hemos decidido el diseño de investigación por su capacidad reveladora: las personas que investigamos este caso fuimos testigos de una propuesta educativa poco común, digna de ser analizada por medio de un diseño riguroso y respetuoso con sus participantes (Villanueva et al., 2022).

3.2. PARTICIPANTES

Hemos conocido la realidad educativa del centro a partir de los relatos de los y las participantes que pertenecen a la comunidad educativa, especialmente, quienes han colaborado en el proyecto educativo: los docentes de teatro (n=2), la directora del centro, el coordinador pedagógico, la orientadora, algunos docentes del claustro (n=3) y los niños, niñas y adolescentes que en él se educan.

Centramos nuestro análisis en las figuras de Nicolás y Catalina, docentes de teatro que integran el claustro desde hace tres años. Ambos han trabajado en la sistematización de experiencias educativas teatrales y han forjado un currículum para los ciclos de educación parvularia, primaria y secundaria. Catalina es una actriz de 34 años, con formación y experiencia en educación infantil, educación emocional y pedagogía a través del juego; Nicolás es un actor, director y pedagogo teatral de 38 años, con formación

en teatro físico. Ambos profesionales poseen sus propias compañías de teatro, que están centradas en un enfoque socioeducativo.

3.3. TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de investigación se desarrolló durante cinco meses (de marzo a julio de 2023), dos de ellos, dedicados a la administración de las técnicas de recogida de datos con los integrantes de la comunidad educativa y en el centro mismo.

3.4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Hemos seguido las recomendaciones de Yin (2009) para desarrollar la investigación, por lo que implementamos diversas estrategias para recopilar evidencia en el estudio. Empleamos técnicas como la observación participante (Flick, 2015), las entrevistas informales (Kvale, 2012), las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental (Ruiz Olabuenaga, 2009) como fuentes de datos (ver tabla 1).

Tabla 1 - Síntesis de los procedimientos de recogida de datos

Sesiones de observación participante	Procedimientos	Datos analizados	Codificación
4 sesiones de 45 minutos.	Registro en diario de campo. Toma de registros audiovisuales.	Entrevistas	
		2 entrevistas informales con el coordinador pedagógico.	E1_CP; E2_CP
		1 entrevista semiestructurada con la orientadora.	E1_O
		1 entrevista informal con la directora.	E1_Di
		3 entrevistas informales con los docentes del claustro.	E1_Do; E2_Do; E3_Do
		2 entrevistas semiestructuradas con los profesores de teatro.	E1_PT; E2_PT
		2 entrevistas informales con los profesores de teatro.	E1_PTi; E2_PTi
	Reuniones		
	4 reuniones de coordinación con los profesores de teatro y el coordinador pedagógico	RC_1; RC_2; RC_3; RC_4	
	Registro de observación no participante		
	Registros de la observación no participante (4).	RA1_Obs; RA2_Obs; RA3_Obs; RA4_Obs	
	Registro visual		
	Fotos de los espacios aulas y centro (4).	F1_E; F2_E; F3_E; F4_E	
	Fotos de la observación no participante (27).	F1_O; F2_O...	

Fuente: elaboración propia.

3.5. ANÁLISIS

Nos servimos del análisis de contenido cualitativo (Andréu, 2002); un conjunto de técnicas de interpretación contextual basadas en la codificación temática.

Antes de acceder a las experiencias de la investigación de campo, elaboramos las categorías que observaríamos, adaptando al contexto estudiado las orientaciones curriculares del teatro en la educación

que propone Motos (2009) y acordamos con los y las participantes de la investigación en qué nos centraríamos, con ello definimos las categorías del estudio (ver tabla 2):

Tabla 2 - Preguntas y categorías de análisis adaptadas de las orientaciones curriculares del teatro en la educación de Motos (2009)

Preguntas de investigación	Categorías de análisis
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo definirías tu metodología teatral y cómo la implementas para lograr procesos transferenciales y conectivos de aprendizaje del teatro? 	<ul style="list-style-type: none"> Ámbito artístico escénico: Implementación pedagógica teatral y los recursos de enseñanza para el conocimiento.
<ul style="list-style-type: none"> ¿De qué forma las prácticas teatrales en el aula facilitan los aprendizajes del estudiantado a nivel individual y colectivo? (Metodologías de enseñanza) ¿Podrías definir y categorizar los aprendizajes del grupo de estudiantes que surgen desde el teatro en cuanto a los procedimientos, los contenidos, y actitudes? (Procesos de aprendizaje) ¿Cómo lo mides? (Sistemas e instrumentos evaluativos) 	<ul style="list-style-type: none"> Ámbito pedagógico-curricular: Tipo de teatro que se implementa en el centro educativo y su articulación curricular.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Consideras contenidos que aborden problemáticas sociales y las asocias con el entorno sociocultural y/o instituciones públicas externas? 	<ul style="list-style-type: none"> Ámbito Sociológico-cultural: Forma artística social. Centrado en controversias político-sociales.

Fuente: elaboración propia.

3.6. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos desarrollado el estudio siguiendo los criterios de calidad definidos por Gehrig et al. (2014): 1) Reflexividad, 2) Transparencia, 3) Autenticidad, 4) Perspectiva holística, 5) Coherencia y 6) Conciencia de complejidad. Todas las personas participantes del estudio han consentido el uso de la información recabada y sus interpretaciones para fines divulgativos, los docentes de teatro solicitaron explícitamente el uso de sus nombres de pila. Para el resto de los y las participantes hemos resguardado su anonimato.

3.7. PRESENTACIÓN DEL CASO

El centro estudiado corresponde al Colegio Latinoamericano de Integración, establecimiento privado sin ánimo de lucro que brinda educación a 229 estudiantes desde Primer Nivel Transición (NT1) [Educación parvularia / 4 años] a 4to medio [Bachillerato/ 18 años] y que se ubica en la Región Metropolitana de

Santiago, comuna de Providencia (Chile). El centro se establece en 1967 a partir de una cooperativa de padres y apoderados que buscaban crear “un colegio de vanguardia al que accedieran hijos de funcionarios internacionales, CEPAL, UNESCO, OMS, etc.” (Vicencio, 2006). Con el tiempo, se incorporaron hijos e hijas de funcionarios de gobierno, artistas y de familias que compartían la propuesta educativa que hasta el día de hoy se declara “progresista, con un ideario transformador y latinoamericanista” (E1_CP).

El colegio destaca por su calidad humana y apertura a la diversidad (E2_CP). Una parte del estudiantado se caracteriza, debido a diversas razones, por no sentirse incluido en la escuela tradicional chilena y haber elegido el centro como alternativa a esta (E1_O); en este punto la comunidad educativa declara que valora la diversidad.

Figura 1 - Patio del centro



Fuente. Elaboración propia. Nota: el centro posee un patio con zonas de juego y descanso; como se puede ver en la figura, toda la comunidad educativa utiliza el lenguaje no binario (F1_O).

El claustro es “mayoritariamente joven” (E2_PTi) y se destaca por tener espacios de trabajo conjunto orientados a la colaboración y sistematización de las experiencias pedagógicas y de innovación que se llevan a cabo (E1_CP).

El departamento de teatro está conformado por dos docentes con formación teatral, Catalina (actriz) y Nicolás (pedagogo teatral). Ambos llevan a cabo el “taller obligatorio” de teatro, que forma parte de las materias del centro y que tiene por objetivos los siguientes:

Objetivos generales: Facilitar experiencias significativas que permitan vivenciar los diferentes aspectos que trabaja la pedagogía teatral, dentro de los ejes Cuerpo, Voz, Espacio y Dramaturgia; desarrollar habilidades socioemocionales [...]; posicionar la pedagogía teatral como base fundamental para el desarrollo integral de los y las estudiantes [...].

Objetivos específicos: Aplicar y ejecutar experiencias de aprendizaje significativas, que desarrollen el pensamiento creativo a través del juego teatral; ejecutar técnicas

y contenidos del Teatro bajo ejes centrales: Cuerpo (Expresión corporal), Voz (Expresión verbal, oratoria, lenguaje y comunicación), Espacio (Creación del espacio-escénico, vinculación con el medio ambiente como espacio-territorio) y por dramaturgia latinoamericana (lectura, representación y creación de obras); así como acompañar y potenciar los objetivos de otras asignaturas desde la pedagogía teatral y el teatro aplicado; diseñar y aplicar proyectos de educación artística que vinculen a la comunidad (Programa del taller de Teatro, 2023).

El currículum de teatro propio del centro desarrolla cuatro ejes transversales que se repiten de forma progresiva de NT1 a cuarto medio: Cuerpo, Voz, Espacio y Dramaturgia. Los ejes se organizan cada año siguiendo las trayectorias formativas del estudiantado (a partir del tratamiento individualizado del mismo) y son desarrollados de acuerdo con las normativas establecidas por el Ministerio de Educación de Chile, organizándose en Objetivos de Aprendizaje (OA) que contemplan contenidos, habilidades y actitudes (Programa del taller de Teatro, 2023).

4 RESULTADOS

Los resultados se organizan en tres apartados que corresponden a las tres categorías de análisis: 1) Ámbito artístico escénico: Implementación pedagógica teatral y los recursos de enseñanza para el conocimiento; 2) Ámbito pedagógico-curricular: Tipo de teatro que se implementa en el centro educativo y su articulación curricular, y 3) Ámbito Sociológico-cultural: Forma artística social, centrada en controversias político-sociales.

4.1. ÁMBITO ARTÍSTICO ESCÉNICO: ESPACIOS DE EXPLORACIÓN CREATIVA

En la categoría artística-escénica dividimos los resultados en dos partes para una mejor comprensión de las acciones puestas en marcha. En primer lugar, presentamos la conceptualización y los recursos teatrales que trae consigo el profesorado y, en segundo lugar, las acciones propiamente teatrales a disposición de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado en los distintos niveles educativos.

4.1.1. Conceptualización y recursos teatrales del profesorado

El equipo docente a cargo de la asignatura de teatro trae consigo, además de su formación profesional universitaria, una serie de conocimientos vinculados a sus procesos formativos individuales no formales:

[...] los ejercicios de Augusto Boal y [...] ese manual de ejercicios de teatro para no actores [...] me han ayudado a entender ejercicios que son profundamente teatrales, pero que también son juegos y son dinámicas de grupo que utilizan en distintos contextos [...]. Andrés Pérez también ha sido mi referente [...], como entender que todo espacio es

político y todo espacio es escénico. Él, me ha hecho entender que, claro, yo puedo no estar en un teatro, pero puedo estar haciendo una expresión artística [...]. Y también lo que tiene que ver con todo lo que es el desarrollo del teatro no convencional, o sea, sacar el teatro de los espacios convencionales y hacer teatro callejero **(E1_PTs)**

En este caso, la profesora cuenta con referencias literarias que se han escrito a partir de la acción teatral. Son estudios teatrales que surgen en las prácticas impulsadas por dichos maestros y que han sido sistematizadas. Asimismo, utiliza recursos que provienen de otros ámbitos de estudios como la psicología:

Dentro de esas capacitaciones a mí la que más me marcó fue la pedagogía a través de juegos, del juego pedagógico y el afecto. Por ejemplo, ese texto que tiene Ximena Dávila con Humberto Maturana, para mí es como la biblia de lo que hago. Porque tiene que ver con cómo aprender de los afectos a través de la vinculación de adulto-niño, es cierto, entendiendo que el afecto es lo primordial para la expresión artística, por ende, teatral [...] **(RC_4)**

De la misma manera, este equipo docente cuenta con experiencias en ámbitos educativos diversos y diferentes del educativo formal en el que se desempeñan actualmente:

Trabajé en San Fernando en un proyecto de mujeres de la tercera edad que sufrían violencia de género [...]; que estaban vulneradas porque sufrieron violencia física, violencia sexual [...]; logramos hacer un trabajo teatral que tuvo cuatro funciones [...] **(RC_3)**

Entré a trabajar acá después de trabajar en la JUNJI; trabajé en escuelas haciendo talleres con adolescentes también. Yo trabajo en un instituto técnico donde hago clase de educación social en una carrera técnica acá en Chile, no es una carrera profesional. Ahí yo hago el Taller de habilidades artísticas para la educación **(RC_4)**

Estas experiencias previas, pueden ser el detonador que incrementa las competencias profesionales del equipo docente a cargo de la asignatura de teatro.

4.1.2. Elementos teatrales a disposición de la enseñanza y los aprendizajes en los distintos niveles educativos

Partiendo de las metodologías en las que se implementan estrategias educativas teatrales, podemos analizar que la enseñanza de los contenidos curriculares, a través del cuerpo en el aula, resignifica las cuestiones vinculadas con los procesos educativos convencionales y fortalecen las posibles transformaciones de estos:

El primer eje desde el que partimos, el cuerpo. El cuerpo de forma nueva, de reconocer este cuerpo escénico, que tiene que ver con que nos movemos como si fuera gimnasia [...], pero acá nos movemos con otras intenciones. También nos movemos haciendo lenguajes distintos a través del cuerpo [...] (E1_PTs)

Parto desde observación de la materia, la comprendo, la analizo; le pongo atención a las cosas, traspaso la materia a mi cuerpo, lo llevo al movimiento y creo una coreografía y lo ocupo en una situación teatral [...]; no hacemos diálogos, el cuerpo es el que crea una coreografía, no es necesario expresar ideas complejas, solo moverse [...] (E2_PTi)

En este sentido, los ejercicios teatrales cumplirían la función pedagógica de exploración y búsqueda de las posibilidades expresivas corporales. Aunque cabe destacar, la importancia del juego para hacer, de estas acciones, situaciones de aprendizaje significativo:

el juego libre que tiene que ver con lo simbólico y la improvisación [...], con estímulos para que sientan la diferencia de lo que es jugar en el recreo y jugar juego simbólico con nosotras [...], usar juegos de teatro, por ejemplo escenas, involucrar los contenidos que definen el teatro [...], de situación, personajes y contexto (E1_PTs)

Así como el juego dramático pretende estimular la expresión corporal creativa. La voz, se trabaja con distintos objetivos y de diversas formas:

Y un tercer punto que es la voz, el trabajo vocal: ejercicios de dicción, por ejemplo. (E2_PTs)

En estas dos acciones observamos que el uso de la voz tiene como objetivo fortalecer el aparato fonador, el desarrollo del lenguaje y la capacidad expresiva verbal vinculada a lo textual. Sin embargo, en los siguientes ejemplos, la voz cumple una función creativa simbólica, lo que nos acerca a un ambiente teatralizado, la presentación es vocal y con movimiento, los niños hacen el sonido de una campana y muestran movimientos diversos (RA3_Obs)

las niñas hacen su presentación, también es vocal, con la voz imitando un pitido y el sonido de un pájaro (RA3_Obs)

Por otra parte, además del desarrollo de las metodologías teatrales en las que se usa el cuerpo y la voz de manera creativa, es importante visibilizar el trabajo con las emociones que realiza el equipo docente en todos los niveles educativos:

Yo trabajo el cuerpo como comunicador, cómo el niño entiende la emoción desde el cuerpo (**E2_PTi**)

[...] y luego cómo me sentí y qué pienso de esta actividad. [...]; ahí desarrollamos todo lo que tiene que ver con la educación emocional, cierto, identificar las emociones [...]; decir lo que sucedió, verbalizar lo que sentí o pensé, y en el momento. (**E1_PTs**)

hablamos mucho de la comunidad colegio [...], contenidos que tienen que ver con las habilidades socioemocionales, con la educación emocional, la convivencia, los acuerdos [...] **(E1_PTs)**

Así como hemos visto la importancia del uso del cuerpo y la voz de forma activa, como también la concientización de las emociones, es importante analizar el concepto “espacio” que, por una parte, es el espacio-aula que se convierte en el espacio-escénico (figura 2) y que, según cómo se utilice, puede influir de manera significativa en la implementación de los recursos teatrales en la enseñanza, como también en el aprendizaje del estudiantado:

no tenemos un espacio muy grande más que esta gran aula, que compartimos con la Cata, las aulas de cada curso son pequeñas para poder hacer el trabajo bien [...] **(E2_PTi)**
Tenemos espacios pequeños, pero los aprovechamos al máximo. **(E1_0)**

Figura 2 - Uso del espacio aula



Fuente. Elaboración propia. Nota. Tanto en el aula de cada grupo, como en el subterráneo, niños y niñas desarrollan el trabajo teatral (FO_5).

Es importante analizar que en el caso de la implementación de una metodología educativa-teatral en el espacio-aula se considera la adaptación, “desmontaje” o “descontextualización” del espacio habitual para establecer las convenciones teatrales. Concretamente, se delimita y diferencia el espacio-aula cotidiano y el espacio-escénico en donde ocurre la acción teatralizada (Figura 3).

Figura 3. Aulas antes y después de la intervención teatral



Nota. Elaboración propia. A la izquierda el aula antes y a la derecha después.

Por otra parte, emerge el espacio-territorio que se utiliza como un factor social. Igualmente, como espacio-escénico en el que se desarrollan diversas actividades artísticas de vinculación con el medio. (Este elemento lo desarrollamos en profundidad en el *Ámbito Sociológico-cultural*):

En cuanto al ámbito social-cultural y comunitario, ahí entra todo lo que tiene que ver con la unidad y eje espacio y territorio [...], comprender este cuerpo, esta persona vinculada con el entorno [...] **(E1_PTs)**.

Acá en el colegio realizamos actividades comunitarias que tienen que ver con el territorio, por ejemplo [...], en la Fiesta de las Américas hacemos pasacalles en las calles y habitamos este espacio **(RC_2)**.

Finalmente, otro elemento teatral que emerge en las prácticas observadas es la dramaturgia, que, en este caso, se asume como texto escrito para el conocimiento de sus escritores:

La dramaturgia la trabajo de octavo a cuarto medio. En octavo trabajamos con dramaturgias latinoamericanas para acabar en cuarto medio con dramaturgias chilenas: conozcamos a nuestros autores. **(E2_PTs)**

También se entiende, como recurso para la interpretación de personajes:

También, a través del conocimiento de la dramaturgia, ellos comienzan a reconocer personajes arquetipos, por ejemplo, a Manuel Rodríguez [...] **(E2_PTs)**

4.2. ¿CÓMO SE DESARROLLA LA ASIGNATURA DE TEATRO EN EL CENTRO? METODOLOGÍA, PROCESOS DE APRENDIZAJE Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

El teatro que se enseña en el centro toma como referencia algunas de las bases de la pedagogía teatral (en el ámbito metodológico), en unión con los Objetivos de Aprendizaje (OA) del currículum del sistema educativo chileno (bases curriculares): “Todos los profesores de los colegios públicos y privados debemos seguir el currículum [...] Pero teatro no es una asignatura que está en ese “currículum” de forma transversal” (E1_PTs).

El currículum chileno es flexible, así pues, cada centro tiene la posibilidad de organizar su propuesta educativa. En el caso estudiado, los profesores de teatro han seleccionado los OA de diversas asignaturas, complementados con objetivos propios, para planificar su propio currículum:

En voz [...] la mayoría de los objetivos se centran en la escritura, la lectura, la oratoria (**E1_PTs**). El trabajo vocal: ejercicios de dicción, por ejemplo (**E2_PTs**).

Espacio, se refiere al territorio que habitamos, después ese espacio es el espacio escénico (**RC_1**). En dramaturgia lo principal es conocer: conocer la dramaturgia latinoamericana, la dramaturgia chilena, para poder valorarla (**E2_PTs**).

En lo que refiere a metodologías, el profesorado recurre a las teorías del desarrollo, las pedagogías colaborativas y los métodos activos para determinar las estrategias pedagógicas más adecuadas para cada nivel:

En educación parvularia y primaria: al inicio hacemos algo que tiene que ver con primero captar los intereses y ahí paso a metodologías como Reggio Emilia [...]. Este método lo ocupó como para saber que el punto de aprendizaje tiene que partir del interés de ellos y ellas [...]; creamos un ambiente donde ellos y ellas me propongan a mí y yo les voy haciendo preguntas estimulantes y vamos activando los conocimientos previos de ellos, familiares, autobiográficos, etc. (**E1_PTs**).

En educación primaria y secundaria: el proceso es simple, parto desde observación, comprendo, analizo; pongo atención a las cosas, traspaso la materia a mi cuerpo, lo llevo al movimiento y creo una coreografía y lo ocupó en una situación teatral. [...] Acá no es tan estructurada la planificación, pero sí trabajo por proyectos (**RC_2**).

El proceso es flexible y los métodos pedagógicos se adecúan a las necesidades de los y las estudiantes, pero en general, el trabajo grupal es la norma para ambos maestros:

Catalina: entonces yo empecé a imaginar y pensar ¿qué técnica del teatro utiliza el silencio? Y llegué a... [apunta al pizarrón]: la pantomima. Ahí se ve. Pan-To-Mi-Ma, que es la técnica del teatro en la que se expresa sin hablar, en silencio.

Alumna: como en prekínder, qué hicimos casi lo mismo.

Catalina: pero ahí hicimos otra técnica que era del clown; buena memoria, eso lo hicimos en kínder **(RA1_Obs)**.

Respecto a la evaluación, ambos docentes utilizan la evaluación formativa no sumativa (sin calificación) en las actividades comunes del aula y de manera recurrente. Además, con los y las estudiantes han aplicado una estrategia metaevaluativa en la que utilizan tarjetas de color:

Hago evaluación formativa clase a clase [...] en el cierre; siempre hacemos una valoración grupal, usamos una tarjeta azul o una tarjeta verde, según las oportunidades de mejora, o desafíos, o fortalezas que hayamos tenido **(E1_PTs)**.

Cuando preguntamos por la simbología de las tarjetas ambos docentes están de acuerdo con que los colores no cargan con significados negativos, por ello no utilizan convenciones, como la tarjeta roja:

La evaluación es formativa, cada clase se observa. Además, es muy difícil que califique mal, estoy evaluando, no estoy castigando **(E2_PTs)**.

En línea con lo anterior, ambos docentes han establecido una norma general en contra de la evaluación como castigo:

La calificación no es todo, todo parte desde ahí, todo es la representación de los logros de mis estudiantes [...]; uno dice evaluación y los chiques se agobian, así que trato ser mucho más dulce (...); saben que todo el tiempo el profe está observando y como que también les hago sentir entretenido el teatro: lo pasan bien **(E2_PTs)**.

Para cumplir la obligación curricular de calificación, los docentes del centro han decidido poner dos calificaciones sumativas al semestre:

Una [calificación] que tiene que ver con la suma de todas las tarjetas verdes y las azules que tengan, es participación activa en clases, predisposición, estar activa, estar escuchando, todas las actitudes que tienen que tener para que las actividades se realicen. Y la otra nota la pongo, por una creación en la unidad de creación artística, va siempre en conjunto con un producto **(E1_PTs)**.

Como la ley chilena no contempla la asignatura de teatro dentro de la planificación anual de NT1 a cuarto medio, el centro ha tomado la decisión de que teatro sea un taller calificado dentro de otra asignatura curricularmente afín:

En el primer ciclo básico (primaria) estas dos notas se promedian y van a la asignatura de Lenguaje **(E1_PTs)** y en la media (secundaria) también **(RC_2)**.

Respecto a los instrumentos de evaluación, ambos docentes suelen utilizar rúbricas de evaluación que comparten con sus estudiantes, además de sus propios diarios del docente:

En la rúbrica los tres primeros indicadores tienen que ver con los contenidos, por ejemplo, utiliza un lenguaje técnico al referirse al juego que va a hacer o identifica la estructura dramática basada en los juegos, nombra al autor de su cuento [...]. El resto tiene que ver con las habilidades y actitudes: se maquilla, sigue las instrucciones de la profesora, cumple el proceso de acuerdo con cómo se lo presenta la profesora **(E1_PT1 y E1_PT2)**. En la rúbrica me centro en el contenido, que es parte mía, cómo yo veo que el estudiante asimila el contenido; el resto, habilidades y actitudes. **(E2_PT3)**

Finalmente, en el ámbito de la inclusión y la educación para todos y todas, la profesora y el profesor son flexibles y adecúan contenidos y competencias a la individualidad de su estudiantado: "hemos sido flexibles porque aquí vienen hartos niños que tienen necesidades especiales" **(E1_PT4)**. Todo lo anterior bajo los marcos que establece el Ministerio de Educación de Chile, que promueve procesos de diversificación de la enseñanza en todos los niveles y de manera transversal.

4.3. ¿CUÁLES SON LOS IMPACTOS SOCIALES Y CULTURALES DEL CENTRO? EL ANHELO DE LA COMUNIDAD DOCENTE

Este ámbito se refiere al análisis de los aspectos vinculados con las problemáticas sociales que se abordan en el centro y el equipo docente de la asignatura de teatro en sus estrategias pedagógicas para afrontar, específicamente, hechos históricos, conmemoraciones y/o la vinculación con las cuestiones del entorno social.

Para una mejor comprensión, analizamos este ámbito de dos maneras. En primer lugar, la concientización del entorno social. Y, en segundo lugar, las estrategias utilizadas para actuar o visibilizar las cuestiones sociales que observan.

4.3.1. Concientización del entorno social: seña de identidad del centro y la comunidad educativa

En este ámbito, el centro que estudiamos cuenta con una amplia historia como participante activo de los movimientos sociales y políticos chilenos vinculados con la justicia social (figura 3):

Familias que tienen una identidad de izquierda súper marcada: el cole es una propuesta político-educativa, nace desde este deseo y eso quiero destacar. **(E1_CP)**
De hecho, la izquierda más activa era muy intelectual durante la dictadura y los profesores que salieron afectados de acá también... [...] El 29 de marzo [...], por ejemplo, corresponde a la conmemoración del joven combatiente; es el mismo día que en

este colegio, en otra sede, raptaron y asesinaron a un profesor, un colega, y un padre, un apoderado, entonces esa es una fecha súper importante [...] **(E1_PTs)**.

Figura 3 - Mural en la escuela



Fuente. Elaboración propia. Nota. El mural del patio del colegio muestra a varios personajes elevando banderas con distintas causas.

Para mantener esta seña de identidad, el centro y el equipo docente que estudiamos desarrollan diversas estrategias, tanto en el aula, como en el entorno social, de memoria y reivindicación de los derechos humanos:

Conmemoramos el 29 de marzo y como colegio salimos a marchar, la comunidad se para y trabajamos los lienzos que también son artísticos y, por ejemplo, los más chiquititos cantaron el himno del colegio [...] y llevaron claveles; es como una manifestación artística. **(RC_2)**

Hay un profesor encargado de las conmemoraciones. Por ejemplo, el año pasado se preparó a nivel escolar un trabajo para el 11 de septiembre, lo llevaron las profes de Historia [...]; colaboramos con la profe y el segundo medio eligió tres momentos de este proceso para presentarlo en una "obra de teatro". Para preparar la obra realizamos una visita al Museo de la Memoria e hicimos estudios sobre el tema **(E2_PTs)**

En el colegio también se conmemora el 18 de octubre, el estallido social y también hay actividades artísticas. **(E2_PTs)**

La actividad más importante a nivel comunitario que realizamos es la Fiesta de las Américas y el Caribe, pues involucramos a toda la comunidad en actividades que buscan fortalecer principios de integración latinoamericana, desde una perspectiva crítica y de manera articulada con el currículum nacional, lo cual se trabaja con meses de anticipación desde la mayoría de asignaturas y talleres, involucrando a las familias **(E2_CP)**.

Igualmente, en el aula -a nivel de contenidos curriculares- trabajan con el estudiantado la conciencia social vinculada con sus entornos cercanos y sus propias experiencias:

Hablamos mucho de la familia, como este principal eje social, pero hablamos mucho de la comunidad colegio [...] la convivencia, los acuerdos [...]; hablamos mucho de la identidad, porque acá hay mucha diversidad, entonces hablamos siempre de defender la interculturalidad y todo tipo de diversidad, particularmente cuando se trata de personas discriminadas o desfavorecidas socialmente, como pueden ser las personas del espectro autista **(E1_PTs)**.

4.3.2. Estrategias teatrales y artísticas para la visibilización y concientización de las problemáticas sociales

En este contexto, el centro junto con el equipo docente investigado se vincula con el entorno de diversas maneras, la mayoría de ellas son socioculturales, pero articuladas con los contenidos curriculares:

[...] el cuidado de los espacios comunes, crear una biblioteca comunitaria, hacer una huerta [...]; tenemos un proyecto que es de vinculación con la comunidad -y lo cultural y lo social- que es la "Fiesta de las Américas" [...]. Ahí nos relacionamos con toda la comunidad escolar y fuera de la comunidad escolar, con la comuna, Providencia [...]. Es más de un mes entero donde hacemos proyectos comunitarios ligados a un país, ahí se mete la interculturalidad, el pensamiento reflexivo de cada país, creación desde comidas, investigaciones, entrevistas, etc., hasta una creación artística y hacemos pasacalles [...]; ahí el colegio se visibiliza dentro del barrio **(E1_PTs)**.

El Café de Letras es la transición de 4° a 5° básico, ahí cambian del ciclo serpiente (primer ciclo) al ciclo puma (segundo ciclo) y eso también es tradicional del colegio; las y los estudiantes presentan sus creaciones relacionadas con lectura y escritura y vienen sus familias **(RC_2)**.

No obstante, las percepciones del equipo docente, sobre la vinculación con el entorno social, señalan que hay que potenciar las estrategias para vincularse con otros contextos socioculturales y/o educativos:

Está muy deficiente eso de vincularnos con colegios públicos [...] o trasladarnos o traer compañías de teatro acá; está en proyecto, pero todavía no se ejecutan [...]. Este colegio en cuanto al profesorado, los profesores, los apoderados son activos políticamente y comunitariamente, pero no logra trascender a llevarlo a la acción, está en proceso y está costando un poco, **(E1_PTs)**

El colegio está al debe con salir más afuera y colaborar **(E2_PTs)**.

Aunque, se hace un esfuerzo permanente para vincularse con el entorno social:

En general todas las colaboraciones se mueven por voluntades: la profesora se movió, la directora, tenemos este contacto: no tenemos una red robusta que nos ayude a hacer más de estas cosas. **(E2_PTs)**

Por otra parte, es interesante saber que las dificultades de articulación entre la comunidad educativa y el entorno social no son una problemática exclusiva de este centro, sino que de un contexto social:

En Chile los profes no tienen buenas remuneraciones a pesar del enorme trabajo que desarrollan por su mejora. Creo que una forma que ha tenido el colegio de retribuir esto es fortaleciendo los espacios de reconocimiento, escuchando sus peticiones **(E2_CP)**

Asimismo, es importante considerar la estigmatización que se le puede atribuir por ser un colegio privado:

Hay una barrera que tiene que ver con lo público y lo privado acá, porque este colegio es privado y muchas veces cuando hemos intentado hacer actividades comunitarias... "no vamos a ir a ese colegio porque ahí podrían pagarlo", entonces tienen esta barrera, no sé si en Chile o en todos lados, pero tienen esta barrera de separar lo que es público para lo público y lo privado para lo privado. **(E1_PTs)**

Al ser un cole privado que viene de una cooperativa, la mayoría del dinero se gasta en el arriendo de los espacios y los sueldos del profesorado, por ello se requiere mucho trabajo para organizar los materiales y actividades. **(E1_Do)**

5 CONSIDERACIONES FINALES

Del estudio de caso identificamos diferentes hallazgos, a continuación definimos algunos de ellos:

5.1. RESPECTO AL ÁMBITO ARTÍSTICO ESCÉNICO

Se ha podido constatar cómo la incorporación de metodologías educativas ligadas a la idea de arte corporalizado, rompe con la tendencia aún vigente de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada (Vieites, 2017). En el estudio, se puede ver que la conceptualización teatral del profesorado de teatro del centro surge de una trayectoria formativa y laboral que converge con las necesidades educativas del centro. En este punto, la experiencia previa y la misma vivencia con el estudiantado da lugar a un currículum teatral en el centro, no viceversa, como suele darse en otros espacios educativos teatrales del país (Basaure, 2022).

En el caso estudiado, los procesos creativos teatrales dentro y fuera del aula, emergen de las interacciones y reflexiones compartidas: el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal (Chemi y Krogh, 2017), que claramente se ve en los ejes curriculares elegidos por el centro: cuerpo, voz, espacio y dramaturgia, así como las estrategias pedagógicas que utilizan.

En la línea de lo que sostienen trabajos como los de Mreiwed et al. (2017) se trata de procesos que cohesionan los grupo-clase en tres dimensiones: a) generando un sentido de pertenencia, por el uso de creaciones dramático-teatrales culturalmente relevantes (Duffy y Powers, 2018) que parten de experiencias reales y auténticas vividas por las y los estudiantes (Cahill et al., 2016); b) proporcionando un sentimiento de confianza, incorporando al currículo narrativas artísticas y metodologías basadas en el conocimiento corporalizado (Munro, 2018) que estimulan procesos de libertad creativa; y c) ofreciendo experiencias de seguridad en los procesos de adquisición de competencias profesionales, a través de la experimentación teatral.

5.2. RESPECTO AL ÁMBITO PEDAGÓGICO-CURRICULAR

Como demuestran los datos recogidos en este ámbito, podemos determinar diversas potencialidades del teatro aplicado en educación, con respecto, a las características interdisciplinarias de esta metodología educativa (Morel et al, 2012), que hacen se convierta en una herramienta de trabajo pedagógico que amplía las competencias del alumnado, al permitir transferir contenidos curriculares.

Se incorporan metodologías dialógicas (Celume et al., 2019; Freire, 1987) en los procesos de evaluación compartida de la experiencia a lo largo de los diferentes momentos de las clases. Estas evaluaciones se desarrollan en momentos de reflexión e interacción grupal con el fin de mejorar y poner en común las diversas situaciones que vive el alumnado.

En línea con lo anterior, se debería apostar por el uso de una diversidad de instrumentos de evaluación como diarios de aula, estrategias de observación, guías de trabajo, auto y coevaluaciones del alumnado (López, 2009), que se deben presentar con el objetivo de reforzar el carácter curricular del teatro como actividad integrada en el proyecto educativo y articulada con los contenidos asociados a los diversos módulos implicados en la propuesta.

El equipo docente cuenta con una serie de recursos institucionales internos, sin embargo, a nivel externo se observa una falta en la conexión y articulación con otras entidades agentes profesionales, culturales y educativas, que permitan una mejora gradual de los proyectos educativos (Dimatteo y Castro, 2019), ya sea a modo de contenidos vinculados con diversas temáticas que conciernen al trabajo profesional pedagógico y el desarrollo de un capital social para la intervención socio comunitaria en relación con contenidos específicos vinculados con la educación a través del teatro. Esta realidad se puede ver también en estudios como los de teatro comunitario (Cienfuegos y Michniuk, 2019; Fernández, 2022).

5.3. RESPECTO AL ÁMBITO SOCIOLÓGICO-CULTURAL:

La incorporación del teatro aplicado como estrategia de concientización, nos muestra que la pedagogía teatral es un instrumento metodológico didáctico-educativo que en el ámbito curricular permite romper con las estructuras convencionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el ámbito sociocultural promueve la concientización crítica en las temáticas socio históricas que trabaja el equipo docente (Freire, 1987; Boal, 2006). En el caso, del centro estudiado podemos ver temáticas teatralizadas que se vinculan con las problemáticas y restos pedagógicos del S.XXI (Carbonell, 2015) como son: la memoria histórica, la multiculturalidad, la decolonización, la igualdad de género y las diversidades sexuales.

La oportunidad que supone incorporar espacios de trabajo horizontales, dialógicos y reflexivos en la enseñanza a través de la dramatización teatral analizado ya en otros trabajos (Celume et al., 2019; Freebody et al. 2018; Villanueva, 2019) favorecen la creación de pautas de acción colectiva, que a través de lo estético, educativo y político-simbólico, provocan un sentimiento de comunidad que genera seguridad, confianza y sentido de pertenencia (Motos, 2009).

En este punto, el estudio ha evidenciado las posibilidades de llevar el aprendizaje más allá del aula, al conectar y articular esta propuesta con otros entornos sociales.

5.4. RESPECTO A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

El uso del teatro en el centro estudiado es contextualizada (Malo, 2004) y promueve acciones individuales, subjetivas, colectivas y cooperativas (López-Hernández, 2007), esto quiere decir que el centro no busca estandarizar su proyecto educativo en el ámbito del teatro, sino que busca demostrar cómo sus singularidades funcionan en los aprendizajes de su estudiantado. Estudios como los de Carbonell (2015) o Feu et al. (2021), demuestran que la innovación educativa no puede ignorar los aspectos políticos e históricos y no puede mantenerse alejada de la subjetividad ideológica. En el caso que presentamos vemos discursos políticos y éticos importantes, que se unen con un proyecto formativo que planea diferenciarse de forma crítica de la tendencia a la "objetividad" dentro de las aulas.

Como Villanueva et al. (2022), identificamos en el caso la incidencia favorable de los proyectos educativos singulares en el aprendizaje y actitudes de los niños, niñas y adolescentes (Chemi y Krogh, 2017; Jackson y Vine 2013). Así, el uso del teatro se transforma en una seña de identidad del centro, que está inmersa en la comunidad educativa, especialmente en su profesorado y alumnado.

El centro estudiado busca exponer que el uso de las artes en su dimensión pedagógica es una innovación educativa. Con ello, se aleja de la concepción de la innovación que se relaciona con el uso de tecnologías o infraestructuras majestuosas (Martínez-Bonafé, 2008). Como se puede ver, el centro no

destaca infraestructuralmente, pero sí, cuenta con profesionales comprometidos, que saben que a través de las artes es posible hacer transformaciones educativas y sociales.

Nuestra investigación tiene limitaciones, por ejemplo, la falta de ejemplos sobre la voz de los niños y niñas o la integración de las familias en el estudio de campo; sin embargo, posee aciertos clave, como la incorporación de la comunidad en los procesos de análisis y la exposición de un ejemplo de innovación singular.

Invitamos a la comunidad científica a realizar más estudios situados en rincones del mundo apartados, de seguro con ello, podamos aprender más sobre el poder del teatro en la educación de los niños, niñas y adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREÚ, J. A. **Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada**. Granada: Universidad de Granada. 2002. 34 p.

BALDWIN, P. **With Drama in Mind. Real Learning in Imagined Worlds**. Bloomsbury: 3PL. 2012. 17 p.

BARAÚNA, T.; MOTOS, T. **De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido - Teatro del Oprimido**. Madrid: Ñaque. 2009, 256 p.

BISQUERRA ALZINA, R.; ESCODA, N. P. Las competencias emocionales, **Siglo XXI**, Barcelona, n. 10, p. 61-82, 2007.

BOAL, A. **The aesthetics of the oppressed**. London: Routledge. 2006. 144 p.

CAHILL, H. Evaluation and the Theory of Change. In FREEBODY, K., BALFOUR, M., FINNERAN., M.; ANDERSON, M. (Eds.). **Applied Theatre: Understanding Change**. London: Springer. 2018, p. 173-186.

CALDERÓN PANTOJA, N. **Pedagogía teatral para el currículum escolar: otra forma de entender el aprendizaje**. 2020. 29 p. Tesis (Pedagogía en educación media) - Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2020.

CANTÚ TOSCANO, M. La dramaturgia escénica. Mundo, finitud y símbolo: conceptos para una ontología de la puesta en escena, **Telón de fondo. Revista De Teoría y Crítica Teatral**, Buenos Aires, v. 13, n. 26, p. 1-11, 2017.

CARBONELL, J. **Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa**. Madrid: Octaedro. 2015. 293 p.

CARR, W. K.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education knowledge and action research**. Falmer: Lewes, 1988. 260 p.

CASELLA, G. Infancias y filosofía del teatro. Abordaje preliminar para el estudio del teatro infantil. **Arte e Investigación**, Buenos Aires, n. 13, p. 57-65, 2017.

CELUME, M. P.; BESANÇON, M.; ZENASNI, F. How a dialogic space can impact children's creativity and mood valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample. **Thinking Skills and Creativity**, London, n. 33, p. 100576, 2019.

CIENFUEGOS, C. D.; MICHNIUK, N. Los talleres de teatro comunitario: construyendo el diagnóstico socio cultural del barrio San Benito desde los cuerpos, sentires y voces de las y los vecinos de la comunidad educativa del Secundario N° 41 "Osvaldo Bayer" de Río Gallegos. **Informes Científicos Técnicos - UNPA**, Río Gallegos, v. 11, n. 3, p. 292-317, 2019.

CHEMI, T.; KROGH, L. **Co-creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. 247 p.

CUTILLAS SÁNCHEZ, V. El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. **Tonosdigital: Revista de estudios filológicos**, internacional, n. 28, p. 1-31, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. I**. Madrid: Editorial Gedisa. 2012. 376 p.

DIMATTEO, M. C.; CASTRO, C. Proyecto de investigación. Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018). En Barreyra, D.; Piñero, G. (Comp.), **Articulaciones interdisciplinarias y socio-territoriales**, Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2019, p. 285-299.

FERNÁNDEZ, C. Antecedentes e historia del teatro comunitario argentino contemporáneo: Los inicios de un movimiento. **Aisthesis**, Santiago de Chile, n. 54, p. 147-174, 2013.

FERNÁNDEZ, C. No hay inclusión sin territorialidad. Políticas culturales y transformación social en el teatro comunitario Cruzavías (2004-2022). **Cuadernos de antropología social**, Buenos Aires, n. 56, 2022, p. 105-121.

FEU, J.; BESALÚ, X.; PALAUDÀRIAS, J. M. **La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual**. Madrid: Ediciones Morata. 2021. 344 p.

FISCHER-LICHTE, E. **Estética de lo performativo**. Madrid: Abada. 2017. 432 p.

FLICK, U. **El diseño de la investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata. 2015. 164 p.

FREEBODY, K.; GOODWIN, S. (2018). Critical Perspectives on Applied Theatre for Social Change: Defamiliarising Key Words in the Field. In K. FREEBODY., M. BALFOUR., M. FINNERAN.; M. ANDERSON (Eds), **Applied Theatre: Understanding Change**, London: Springer. 2018, p. 63-75.

FREEBODY, K.; BALFOUR, M.; FINNERAN, M.; ANDERSON, M. **Applied Theatre: Understanding Change**. London: Springer. 2018. 189 p.

FREIRE, P. **A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education**. California: Greenwood Publishing Group. 1987. 220 p.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI. 1992. 267 p.

GARCÍA-HUIDOBRO VALDÉS, V. **Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile. 2008. 196 p.

GARCÍA-HUIDOBRO VALDÉS, V. Teatro Aplicado y Pedagogía Teatral. En L. D. CANTO FARIÑA., V. GARCÍA-HUIDOBRO VALDÉS., A. SEDANO SOLÍS., Y COMPAÑÍA LA BALANZA: TEATRO Y EDUCACIÓN, **Teatro Aplicado en Educación**, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile. 2021. p. 57-112.

GEHRIG, R.; PALACIOS RAMÍREZ, J., BLESA ALEDO, B.; COBO DE GUZMAN GODINO, F.; GARCÍA JIMÉNEZ, M.; MUÑOZ SÁNCHEZ, P.; RODES GARCÍA, J. **Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa**. Murcia: Fundación Universitaria San Antonio. 2014. 66 p.

GIL BARTOLOMÉ, M., M. El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria. **Artseduca**, Castellon, n. 21, 2018, p. 10-33.

GIROUX, H. A. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Westport: Praeger. 1988. 285 p.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Reivindicación de la innovación educativa. **Praxis Pedagógica**, Bogotá, v. 20, n. 26, 2020, p. 1-5.

JACKSON, A.; VINE, C. **Learning through theatre: The changing face of theatre in education**. London: Routledge. 2013. 352 p.

KVALE, S. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata. 2012. 200 p.

LANDY, R. J.; MONTGOMERY, D. T. **Theatre for change: education, social action and therapy**. London: Palgrave Macmillan. 2012. 309 p.

LÓPEZ-HERNÁNDEZ, A. Libros de texto y profesionalidad docente. **Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**, España, n. 6, 2007, p. 7.

LÓPEZ, V. M. **Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias**. Madrid: Narcea Ediciones. 2009. 216 p.

MAGES, W. Does theatre-in-education promote early childhood development?: The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. **Early Childhood Research Quarterly**, Amsterdam, v. 45, 2018, p. 224-237.

MALO, S. **La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en México, Seminario Educación Superior en México**. Internacional: UNESCO. 2004. 288 p.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Pero ¿Qué es la innovación educativa?. **Cuadernos de pedagogía**, Madrid, n. 375, 2008, p. 78-82.

MORALES VILLAR, M.; GILABERT SÁNCHEZ, C. Descubriendo los lugares escénicos de Granada desde el ámbito educativo. **Tercio Creciente**, Jaén, n. 13, 2018, p. 173-188.

MOREL M., C.; CANALES C., R.; CASTILLO M. Teatro y educación: una experiencia interdisciplinaria para un taller de habilidades interactivas para el aula. **Apuntes De Teatro**, Santiago de Chile, n. 136, 2012, p. 84-101.

MOTOS, T. El teatro en la educación secundaria. **Revista virtual: Creatividad y Sociedad**, Leída, n. 14, 2009, p. 2-35.

MOTOS, T. **Teatro en la educación (España, 1970-2018)**. Madrid: Octaedro. 2020. 280 p.

MOTOS, T.; MÉNDEZ, E. **Teatro en educación sin memorizar textos. 77 + 1 técnicas dramáticas y teatrales**. Madrid: Octaedro. 2023. 312 p.

MREIWED, H.; CARTER, M. R.; SHABTAY, A. Building classroom community through drama education. **NJ**, new Jersey, v. 41, n. 1, 2017, p. 44-57.

NAVARRO, A. Restos en la didáctica del teatro. En MOTOS, T., NAVARRO, A., FERRANDIS, D., Y STRONKS, D. **Otros escenarios para el Teatro**. Madrid: Ñaque, 2013, p.145–175.

RIVERA, C. P. **Teatro presente: análisis curricular de la asignatura de teatro en tres currículums americanos, para el desarrollo de recomendaciones a la incorporación de la asignatura en el nivel de enseñanza media en Chile**. 2021. 228 p. Tesis (Magíster en Educación, Mención Currículum Escolar) Pontificia Universidad Católica de Chile. 2021.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. La construcción del texto cualitativo. En EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ; GIL-FLORES, JAVIER; GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ (Eds.) **Metodología de la investigación cualitativa**, Deusto: Universidad de Deusto. 2009, p. 125-191.

SALDAÑA, P.; FAJARDO PACHECO, I. J.; LARGO ENRÍQUEZ, N. A.; CABRERA VITERI, A. N. El teatro en la educación infantil: una alternativa de enseñanza y recreación en la virtualidad. **Runae**, Chuquipata, n. 6, 2021, p. 75–90.

SEDANO SOLÍS, A. Antecedentes teóricos del teatro aplicado en educación. En L. D. CANTO FARIÑA., V. GARCÍA-HUIDOBRO VALDÉS., A. SEDANO SOLÍS., Y COMPAÑÍA LA BALANZA (Eds.), **Teatro y Educación, Teatro Aplicado en Educación**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile. 2021. p. 13-56.

VICENCIO, A. Discurso Inaugural CLI. Santiago de Chile: CLI. 2006. Disponible en: <https://www.cli.cl/nuestro-proyecto.html> Acceso en 7 de noviembre de 2023.

VIEITES GARCÍA, M. F. Educación teatral: una propuesta de sistematización. **Teoría de la educación**, Salamanca, v. 26, n. 1, 2014, p. 77-101.

VIEITES, M. La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. **Educação y Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, 2017, p. 1521-1544.

VIEITES, M. F. (2020). Teatro y educación en la Ley General de 1970. Avances y retrocesos. **Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación**, Sevilla, v. 29, n. 2, 2020, p. 50-63.

VILLANUEVA MORALES, C.; ORTEGA SÁNCHEZ, G.; DÍAZ SEPÚLVEDA, L. Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. **Revista de estudios y experiencias en educación**, Santiago de Chile, v. 21, n. 45, 2022, p. 433-445.

VILLANUEVA VARGAS, M. C. **Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom**. 2019. 334 p. Thesis (PHD) Trinity College Dublin, 2019.

VILLANUEVA, C.; PONCE, H.; FAÚNDEZ, T. El aula como escenario: Mapeando el Teatro Aplicado en Educación en Chile 2010-2020. **ACOTACIONES. Investigación y Creación Teatral**, Madrid, v. 1, n. 48, 2022. p 105-128.

YIN, R. K. (2009). **Case Study Research**. London: Sage. 352 p.