

Artículo

---

# Teatro Aplicado: condiciones de posibilidad en la intervención desde un Dispositivo Educativo

*Applied Theater: conditions of possibility  
in social intervention from a Educational's  
device*

Debbie Aliste Bustamante

Actriz y Pedagoga Teatral  
(Pontificia Universidad Católica, Chile)

Magíster en Intervención Social  
(Universidad Alberto Hurtado, Chile)

Correo: dgaliste.b@gmail.com

Rodrigo Cortés Mancilla

Trabajador Social  
(Universidad de Valparaíso, Chile)

Doctor en Trabajo Social  
(Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Académico Departamento de Trabajo Social  
(Universidad Alberto Hurtado, Chile)

Correo: rocortesm@uahurtado.cl

---

## Resumen

El artículo tiene como propósito divulgar los resultados del estudio de caso que tuvo como objetivo indagar en las condiciones de posibilidad del Teatro Aplicado como disciplina transformadora en procesos de Intervención Social. El estudio analiza las prácticas discursivas de las y los participantes del programa Teatro en la Educación, situado en una escuela básica pública de la Región Metropolitana de Chile. La estrategia metodológica se basó en un estudio de caso de carácter hermenéutico y de tipo cualitativo, incluyendo entrevistas semiestructuradas grupales e individuales con estudiantes y profesionales participantes de los espacios de Teatro Aplicado. Desde los resultados se destacan distintas intencionalidades, configuraciones de sujeto y gestos disciplinares fundamentales para comprender las condiciones de posibilidad del Teatro Aplicado en la intervención. En las intencionalidades se destacan cuatro: prácticas situadas y políticas; prácticas promotoras y expansivas; prácticas educativas transformadoras; y por último, las prácticas de liberación socioemocional. En las configuraciones de sujeto los hallazgos permitieron reconocer tres categorías: espect-actor; articulador; y tensionador, cada uno desempeñando posiciones y gestos distintos en la dinámica educativa. Finalmente, con relación a lo disciplinar, se reconocieron: prácticas creativas-lúdicas; prácticas corporales colectivas; prácticas mágicas; y prácticas colaborativas-dialogicas. Con los resultados, el estudio puede contribuir a la discusión (inter)disciplinaria, reconociendo al Teatro Aplicado como relevante en la intervención social, ya que permite potenciar el abordaje multidimensional y complejo, como ser parte de procesos transformadores en lo social.

Palabras clave: Teatro Aplicado, Intervención Social, Educación, Interdisciplina.

---

## Abstract

The purpose of this article is to disseminate the results of the case study that aimed at investigating the conditions of possibility of Applied Theatre as a transformative discipline in Social Intervention. The study analyses the discursive practices of the participants in the “Theatre in Education” programme, based at an elementary state-run school in the Metropolitan Region of Chile. The methodological strategy was based upon a hermeneutical and qualitative case study that included semi-structured group and individual interviews with students and professionals participating in the Applied Theatre spaces. As from the results, diverse intentions, subject configurations and fundamental disciplinary gestures were highlighted to try understanding the conditions of possibility of Applied Theatre in the intervention. There are four that stand out among the intentions: situated and political practices; promotional and expansive practices; transformative educational practices; and lastly, socio-emotional liberating practices. In the subject configurations, the findings allowed us to acknowledge three categories: spectator-actor; articulator; and tension-producer, each one of them playing different positions and gestures in the educational dynamic. Ultimately, discipline-sake, the following were acknowledged: creative-ludic practices; collective bodily practices; magical practices; resistance practices; and collaborative-dialogical practices. With its results, the study can contribute to the (inter)disciplinary discussion, acknowledging Applied Theatre as relevant in social intervention, as it allows promoting the multidimensional and complex approach, such as being part of transformative processes in the social sphere.

Keywords: Applied Theatre, Social Intervention, Education, Interdisciplinary.

## Introducción

Para comenzar, una distinción: “no cualquier forma de acción profesional dará como resultado la transformación social, y no lo hará de la misma forma ni en los mismos niveles” (Morales, 2018:103). Por tal motivo, la investigación abordó las condiciones de posibilidad del Teatro Aplicado (en adelante, TA) como disciplina transformadora que forma parte de la Intervención Social (en adelante, IS) realizada en una escuela básica pública de la Región Metropolitana de Chile.

La IS se comprenderá como una práctica destinada a producir transformaciones en el ámbito social desde una perspectiva situada, reconociendo la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos sociales (Cortés, 2020). Miraremos la IS y la Escuela como dispositivo, entendiéndolo como una red heterogénea compuesta por líneas de diversa naturaleza, las cuales no abarcan ni rodean sistemas homogéneos (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, formando procesos siempre en desequilibrio (Deleuze, 1990).

Reconocemos que la IS no tiene exclusividad disciplinar, sino que emerge de la interacción de perspectivas, entre profesionales, beneficiarios/as e instituciones (Cortés, 2018). Con intervención...

Inducimos cambios, mediando las constelaciones conceptuales que configuran la situación de los sujetos (individuales y colectivos), creando condiciones de posibilidad para la realización más plena de las prácticas de intervención en su complejidad, multidimensionalidad y circunstancialidad, con ello se co-construye un espacio físico, mental y social, desde lo teórico-práctico y desde la propia representación, como espacios distinguibles y separados (Cortés, 2020:81).

Para su abordaje se fue construyendo dialógicamente una mirada compleja (Velásquez, 2023; Restrepo, 2024) e interdisciplinaria (Bell-Rodríguez, et al, 2022; Infante-Malachias y Araya-Crisóstomo, 2023) a partir del TA que según Sedano-Solís es “un campo interdisciplinario y dinámico dentro de los Estudios Teatrales, centrado en el uso práctico del teatro para fines específicos y la transformación de sus participantes” (2019:106) . Por ello, la investigación entrelaza la IS, el Teatro y la Educación.

De esta forma, nos propusimos analizar las prácticas de Teatro Aplicado desarrolladas en el programa Teatro en la Educación (TELE)<sup>1</sup> a partir de los discursos<sup>2</sup> del equipo ejecutor, codocentes y estudiantes de una Escuela Básica<sup>3</sup>, ubicada en la Región Metropolitana de Chile.

## Teatro Aplicado: como práctica transformadora en la educación

Esta disciplina surge en la academia hace aproximadamente treinta años “para referirse al uso del teatro en *otros escenarios* y con *otras finalidades* distintas a las del teatro convencional” (Motos y Ferrandis, 2015:10). Esta conceptualización contiene el legado de prácticas teatrales, como Teatro del oprimido (Boal, 2013; Herrero, 2024). Así, el TA se articula desde enfoques críticos (García-Huidobro y Del canto, 2021) como la teoría crítica (Ponce, et al., 2020), educación popular (Guelman, et al., 2020) y perspectivas posestructuralistas (Garnica, 2018), que dan cuenta de metodologías propias del arte dramático que, accionando de manera participativa y sobrepasando un fin artístico, son utilizadas como herramientas para la transformación social. Es así cómo esas prácticas de TA “existen principalmente fuera de las instituciones teatrales convencionales y están destinadas específicamente a beneficiar a los individuos, las comunidades y las sociedades” (Nicholson 2005:2).

La exploración respecto a las prácticas de TA, su naturaleza y características fundamentales es un tema incipiente y poco difundido aún en el área académica. Dada la reciente adopción del término a nivel global, el conocimiento que se tiene sobre estas prácticas es más bien acotado y ha sido construido “a partir de la compilación de estudio de casos y de ensayos de reflexión teórica publicados en revistas de disciplinas tan diversas como el

.....

1 Teatro en la Educación” [TELE] implementado desde 2016 por la Fundación Teatro a Mil, es una iniciativa que incorpora la asignatura de teatro al currículo general de enseñanza básica de escuelas públicas para aportar al desarrollo integral y fomentar la participación cultural de niños, niñas y jóvenes (FITAM, 2023).

2 El discurso es un componente clave del dispositivo ya que constituye una práctica gobernada por reglas y refleja relaciones de poder. Foucault (1991) sostiene que los discursos pueden mantener o movilizar significados, regulando a los sujetos, pero también permitiendo resistencias y prácticas emancipatorias.

3 La Educación General Básica es el segundo nivel de la educación formal en Chile, de carácter obligatorio, la cual actualmente está compuesta por ocho cursos (1° a 8° básico). Según la Ley General de Educación - que rige el sistema educacional chileno - “en este nivel, se desarrolla una formación integral para los y las estudiantes, abordando las dimensiones física, cognitiva, social, cultural, espiritual y moral” (Mineduc).

teatro, la educación, la medicina, el derecho, la psiquiatría o la psicología, entre otras” (Motos y Ferrandis, 2015:14).

A pesar de que sea un campo aún en desarrollo, algunos autores como Taylor (2003), Prendergast et al (2009), Prentki y Preston (2009), Landy y Montgomery (2012), Motos y Ferrandis (2015) han logrado participar del debate respecto a su naturaleza, delineando algunos rasgos característicos que comparten todas las aplicaciones teatrales: “intencionalidad, influir en la actividad humana, planteando soluciones a los problemas de una comunidad determinada; hibridación, como prácticas interdisciplinarias, ya que agrupan a profesionales de diversas áreas; y alteridad, están centradas en el otro y en sus necesidades” (Motos y Ferrandis, 2015, citado en Sedano Solís, 2019:106).

A su vez, Prentki y Preston (2009) señalan que no existe una fórmula perfecta para una óptima IS con TA, sino que ésta “se logra a través de la dialéctica de participantes y facilitadores, quienes se relacionan en base a un enfoque co-intencional, centrado en el auto desarrollo y en el cambio social” (2009:182). De esta forma, se destaca la participación de las personas, revelando su carácter dialógico, situado y dinámico, puesto que la finalidad del teatro como arte, en sí mismo, cambia adecuándose a los objetivos del proceso de IS y en muchos casos, el TA aparece como promotor de habilidades blandas, tales como la capacidad de trabajar en equipo, la disciplina, la comunicación, el respeto, entre otras (Bonilla, 2014).

Aunque parezca evidente, también es necesario destacar una característica esencial de las prácticas de TA, que es la implicancia del cuerpo para su acontecer. Para ello, es necesario entender la comprensión disciplinar que tiene el teatro respecto a la corporalidad, no solo como una herramienta expresiva, sino como el vector principal que nos sitúa y relaciona con el mundo, entendiéndolo como el dispositivo primordial para la construcción del conocimiento. En palabras del influyente director y teórico teatral Grotowski:

Lo esencial es que todo venga desde y a través del cuerpo, primero debe existir, antes que nada, una reacción física a todo lo que nos afecta. Antes de reaccionar con la voz, hay que reaccionar con el cuerpo, si se piensa, se

debe pensar con el cuerpo (...) Deben pensar con todo el cuerpo mediante la acción (1970:173).

Así es que la corporalidad es un componente intrínseco al teatro, y aunque esta afirmación pueda parecer obvia, no debe ser subestimada. En la mayoría de los procesos de intervención, suele observarse una mayor orientación hacia enfoques psicológicos o hacia la creación de redes de asistencia, dejando de lado un trabajo más profundo *con* y *desde* el cuerpo. En conexión con los planteamientos de Michel Foucault (2000, 2008) y Judith Butler (1999, 2002), las prácticas de TA no conciben al cuerpo únicamente como un objeto visual para el deleite ni como una entidad material pasiva, al contrario, se reconoce como una plataforma multidimensional, un espacio donde se inscriben prácticas sociales conscientes e inconscientes, y un reflejo de estructuras ideológicas y de poder (Colomina, 2022; Vázquez 2022). De ahí que resulte pertinente atribuir a la corporalidad un papel más significativo como ente situado para procesos de transformación social, reconociendo en las prácticas de TA una posibilidad para aquello.

Por último, ya habiendo visitado brevemente la naturaleza y características esenciales de las prácticas disciplinares de TA, es importante distinguir la gran diversidad de áreas donde puede estar presente en éste: ya sea trabajando en el desarrollo comunitario (con migrantes, hogares de personas mayores, casas de residencia infantil, junta de vecinos/as, empresas y/o fundaciones, entre otros), en el área de la salud (hospitales, internados, centros de salud familiar, entre otros) y por supuesto, en el ámbito educativo trabajando dentro o fuera del currículo escolar (escuelas artísticas, colegios, liceos, universidades, escuelas de emprendimiento, entre otras).

Justamente, es en el área educativa formal dónde se inscribe hoy el TA, junto a otras disciplinas, donde se hace relevante descubrir las posibilidades de lo interdisciplinar en el dispositivo estudiado. Compartimos con Muñoz la comprensión de la interdisciplina como “un planteamiento que, frente a problemas complejos, trata de poner en diálogo varias ópticas disciplinares para alcanzar una comprensión más profunda, a través de la síntesis de sus diferentes aportes” (2014:21). Este diálogo entre disciplinas es esencial en contextos donde los problemas sociales son multidimensionales y requieren enfoques que trasciendan los límites tradicionales. Es por ello que se intentó descubrir cómo se dan las prácticas en la correlación de saberes

de los equipos de trabajo, si es posible superar lo multidisciplinar, donde cada disciplina trabaja en paralelo sin una integración o articulación real. Entonces entendemos lo interdisciplinar como una práctica-teórica dialógica y reflexiva-activa en el campo de lo profesional, con referencia a una situación, y claro, siempre será un desafío en la intervención social.

### Estrategia Metodológica

En la investigación se utilizó la estrategia de Estudio de Caso (EC) para profundizar en la comprensión del fenómeno situadamente, a través del análisis detallado de un caso específico (Yin, 2003; Roth, 2022) que desarrolla el Programa TELE en un dispositivo educacional de la Región Metropolitana de Chile.

Se consideró la hermenéutica (Hermida y Quintana, 2019; Farfán Pimentel et al., 2023), como perspectiva de estudio, entregando las bases para la comprensión-interpretación precisa del objeto de estudio, es así que el estudio fue cualitativo (Krause, 1995), permitiendo la producción de información desde las prácticas discursivas de participantes involucrados/as en el dispositivo escolar, permitiendo profundizar en su propia perspectiva y experiencia ante las dimensiones tratadas.

A continuación, se presenta la estructura y procedimiento de trabajo investigativo:

Tabla 1: Sujetos claves del dispositivo, número y caracterización de participantes del estudio.

Actores claves		Nº de participantes	Características de los/as participantes:
Comunidad educativa	Estudiantes	10	5 estudiantes de 5º básico, de 10 u 11 años de edad, con una trayectoria de tres meses participando del programa, al momento de la entrevista. 5 estudiantes de 7º básico, de 13 años de edad, con una trayectoria de tres años participando del programa, al momento de la entrevista.
	Codocentes	2	Codocente que se integra este año al programa, profesora de Lenguaje y profesora jefe del 5º básico. Codocente que participa hace tres años en el programa, profesora de Educación Física y profesora jefe del 7º básico.
	Directora establecimiento	1	Directora que hasta el año pasado cumplía el rol de jefa de UTP, por lo que ha mantenido una relación muy cercana con el programa.
Equipo TELE	Coordinadora	1	Coordinadora general del proyecto desde sus inicios el año 2016, de profesión Antropóloga.
	Pedagogas teatrales	2	Pedagoga teatral que lleva dos años trabajando en el programa, actriz y docente. Pedagoga teatral que lleva 1 año y medio trabajando en el programa, actriz y docente.

Fuente: Elaboración propia (2024).

En las entrevistas grupales y talleres de imagen participaron estudiantes de 5º y 7º básico, seleccionados de manera aleatoria entre quienes participaban del programa. Se eligió esta técnica debido a su capacidad para generar interacciones más cercanas a la vida cotidiana, permitiendo a los y las estudiantes compartir sus experiencias en el TA. Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se utilizaron para profundizar en las percepciones del equipo ejecutor y de las codocentes, facilitando una mayor libertad para expresar sus puntos de vista, estas se llevaron a cabo en las dependencias de la escuela. Es fundamental plantear que la investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado.

El análisis fue colectivo-hermenéutico, con devolución de interpretaciones con actores participantes, que permitió explorar en las complejidades de los discursos y las construcciones simbólicas subyacentes (Rojas, 2001; Farfán Pimentel et al., 2023). Esta estrategia facilitó la interpretación de



las distintas capas de significado desde el relato de los y las participantes, permitiendo identificar categorías y redes en común. El proceso de análisis consistió en examinar minuciosamente la información, identificando categorías y subcategorías claves, agrupando códigos destacados para obtener un esquema de clasificación. Este procedimiento permitió construir resultados y conclusiones que reflejan tanto las prácticas de TA como sus implicaciones en la intervención social.

## Resultados

Tal como se mencionó anteriormente, sabemos que todas las aplicaciones teatrales comparten tres rasgos característicos: intencionalidad, hibridación y alteridad. A partir de esta premisa, y con el propósito de analizar en profundidad las prácticas de Teatro Aplicado en el dispositivo, de acuerdo con los objetivos de la investigación, se profundizó en la interpretación de tres categorías: las intencionalidades; la configuración de sujeto; y las condiciones disciplinares e interdisciplinares. El proceso de producción de conocimiento generó doce sub-categorías, lo cual permitió la correlación e integración de esos significados.

Figura 2: Categorías y subcategorías para el análisis



Fuente: Elaboración propia (2024).

Los resultados en cada dimensión con sus respectivas categorías serán organizados desde una primera gráfica que da cuenta de las entrevistas con docentes, codocentes, como de los talleres de imagen con niños y niñas, permitiendo articular sentidos y significados.

## Intencionalidades aplicadas

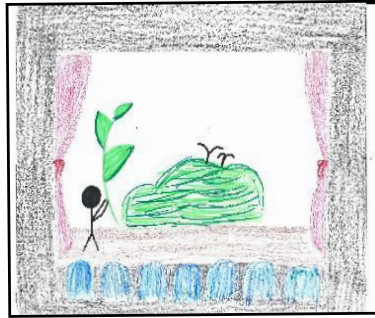
Las intencionalidades las comprendemos como aquellos propósitos, deseos, intentos, metas o planes que pretenden generar una acción específica, promover transformación o alcanzar algún resultado particular en el dispositivo, a través del ejercicio de la práctica teatral.

Así, encontramos cuatro categorías que refieren a distintas dimensiones analíticas del objeto; puesto que persiguen la transformación educativa, el cambio social, la liberación socioemocional y el desarrollo personal.

Las prácticas de Teatro Aplicado en el dispositivo surgen con una *intencionalidad situada y política*, la que se establece desde la disminución de la desigualdad educativa, potenciar el capital cultural de niños y niñas, garantizar sus derechos culturales y contribuir a una formación que impulse el aprendizaje integral.

Luego de siete años de implementación en el dispositivo educacional, esta intencionalidad sigue vigente y no es exclusiva de la institución ejecutora, por el contrario, se encuentra en los discursos de todas/os las/os participantes, quienes vinculan el contexto escolar a las desventajas en el desarrollo de habilidades y capital cultural del estudiantado. Por tanto, las prácticas de TA se configuran como una manera de “nivelar la cancha y acercar la cultura a sectores donde no han tenido acceso” (Pedagoga teatral 2).

### Imagen 1: ¡Al teatro!



Fuente: Estudiante 5, grupo 1, (2024)

Para cumplir este objetivo, el programa TELE incluye actividades adicionales al trabajo en el aula, como salidas pedagógicas al teatro, visionados teatrales y presentaciones en centros culturales, las cuales son muy bien valoradas por la comunidad educativa. Esto se visualiza en la *imagen 1* dónde se representa la obra de teatro visionada en la última salida pedagógica, pues en palabras de la estudiante “tener la experiencia de ver una obra de teatro, es lo que más me ha gustado” (Estudiante 5, grupo 1).

La constatación explícita de la desigualdad de oportunidades y de la brecha cultural que existe en nuestra sociedad, sensibiliza a las profesionales y las vincula emocionalmente con la labor docente, aportando valor y sentido a su quehacer el cual califican como un aporte importante y necesario que abre nuevas posibilidades y entrega mayores herramientas. En palabras de una de las codocentes:

Soy feliz con la clase de teatro, dándole o entregándole un espacio diferente, además de otras herramientas a chicos y chicas. Aparte, nosotros somos una escuela pública con niños y niñas en condición de vulnerabilidad que a lo mejor jamás van a poder ir a ver una obra de teatro y eso también es un aporte, le abre una posibilidad y que no solamente la gente con dinero puede, yo también puedo aprovecharlo (Codocente 1).

Por tanto, la intencionalidad política comprendió como esa práctica con propósito estratégico-programático, y esa práctica se tensiona en las relaciones que se dan en el mismo dispositivo.

## Imagen 2: “La sala de clases en Artes Escénicas”



Fuente: Estudiante 7, grupo 2, (2024)

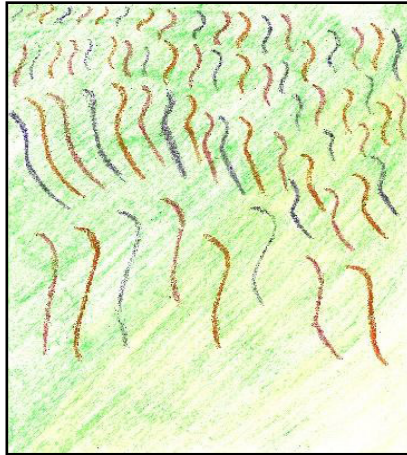
La segunda intencionalidad reconocida son las *prácticas promotoras y expansivas* que potencian habilidades expresivas, creativas y socioemocionales de los y las estudiantes. Si se aprecia la *imagen 2* da cuenta de la expansión de los cuerpos de niños y niñas y sus capacidades actorales, conectadas con la escena durante una clase de artes escénicas, ilustración creada por un estudiante para “mostrar cuándo se actúa y contar lo que pensamos del teatro” (Estudiante 7, grupo 2). En ella se destaca el sentido que le dan niños y niñas al TA, a la representación (por sobre los espectadores), lo que permite inferir un rol activo en el proceso creativo y expresivo. Se refuerza en la idea que el TA busca “el desarrollo de habilidades emocionales, también obviamente, el expandir los universos creativos de niños respecto a las artes” (Pedagoga Teatral 1), promoviendo habilidades y comportamientos que contribuyen a la formación integral.

Estudiantes y docentes dan cuenta del desarrollo de habilidades, destacando la autoconfianza, la capacidad de expresión, socialización, autorregulación, trabajo en equipo y creatividad. Una de las codocentes observa que “con las técnicas, las distintas técnicas de teatro, ellos y ellas como que van perdiendo el miedo y se pueden hablar, conectar, crear” (Codocente 1). Una de las estudiantes menciona la creación de nuevos imaginarios: “yo antes pensaba que el teatro no servía para nada, pero después... me di cuenta de que nos ayudó a crear un nuevo mundo” (Estudiante 6, grupo 2). Así, las prácticas de TA se convierten en una herramienta para el desarrollo de ha-

bilidades comunicativas, creativas, emocionales, de niños y niñas, validada y valorada por quienes participan en el dispositivo.

Por otra parte, las prácticas de TA se configuran como *prácticas educativas transformadoras* ya que se insertan en el sistema educativo con el propósito de no solo enseñar, sino también de transformar el esquema tradicional de la educación y las condiciones de expresión de niños y niñas. Estas prácticas cuestionan y cambian la manera de entender la enseñanza, las metodologías aplicadas, el uso del espacio, los roles en el aula y las relaciones de poder tradicionales entre estudiante y profesor, enraizadas en la educación bancaria (Morollón Del Río, 2023).

Imagen 3: “La esperanza de algo”



Fuente: Pedagogía teatral 2, (2024).

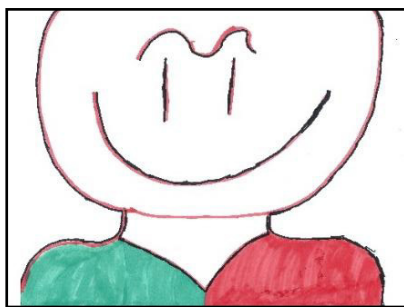
La *imagen 3* refleja este enfoque transformador, destacando la esperanza de un cambio en el sistema educativo hacia uno que promueva la creatividad, la expresión y la espontaneidad, alejándose del orden rígido y estructurado. Una de las pedagogías teatrales describe su ilustración: “el fondo verde... representa como la esperanza del cambio... cómo debe ser todo ordenado... y con poco espacio para la expresión o para soltar la creatividad” (Pedagogía teatral 2). Por otro lado, un estudiante expresó: “sería como un descanso de las otras clases porque siempre estamos escribiendo o esta-

mos sentados todo el rato... sería como una clase diferente, porque ahí nos podemos parar y dejar de hacer lo mismo” (Estudiante 3, grupo 1). En el relato del estudiante se otorga valor a las particularidades disciplinares del TA, vinculando la utilización del cuerpo a la libertad y destacando la innovación que la metodología lúdica genera en la rutina escolar estandarizada.

Las prácticas de TA reconocen la dicotomía inherente a su inserción como asignatura en el sistema escolar, se presentan como “una forma de develamiento de los condicionamientos estructurales del poder” (Morales, 2018:107). Estas se fundan en el aprendizaje vivencial y transformador, incorporando la reflexión crítica, la deconstrucción de roles y una nueva manera de habitar el espacio educativo.

Otra línea en las intencionalidades son las prácticas de *liberación socioemocional*, así el TA se configura en un espacio de explicitación emocional. Los hallazgos indican que las prácticas de teatro aplicado se articulan como un medio para la liberación de emociones, un espacio para sentir, explotar, vivir intensamente, como práctica viva que genera felicidad y bienestar por parte de quién la práctica, lo que se configura como una intencionalidad en sí misma.

Imagen 5: “Ser una persona feliz”



Fuente: Estudiante 2, grupo 1, (2024)

Para dar cuenta de ello se presenta la *imagen 5*, ilustración realizada por un estudiante respecto del TA, nos explica “porque a mí, me hace feliz, es divertido estar en teatro y me puedo expresar. Entonces hice eso como...

como una persona feliz haciendo en la clase” (Estudiante 2, grupo 1). Intencionalidad que la disciplina reconoce en lo que menciona Boal (2002: 33) “el teatro es eso: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!”. Así la naturaleza disciplinar del teatro fomenta la expresión emocional, el vínculo corporal y el disfrute a través del juego dramático.

Por su parte una codocente menciona que el teatro ayuda a “sacar esa cosa que viene de aquí adentro [apuntando al corazón]”, facilitando el olvido de problemas y promoviendo el bienestar emocional. Ella añade que durante la creación teatral “hay más instancias de conversación, más instancias para que el grupo resuelva el problema” (Codocente 2). De esta manera, se reconoce que las categorías halladas en las intencionalidades refieren a prácticas metodológicas, pedagógicas y políticas que, en su mayoría, son compartidas por la totalidad de agentes del dispositivo y dejan de manifiesto su carácter teatral aplicado, pues se plantean como instrumentos para el cambio dónde el “teatro es el vehículo, no la finalidad” (Motos y Ferrandis, 2015:33).

### Configuraciones de Sujeto

Las prácticas de TA están “centradas en el otro: individuo, comunidades y sociedades” (Motos y Ferrandis, 2015:19). Es así cómo aparece esta segunda categoría y cómo se configuran sujetos en el dispositivo; es así cómo desde las entrevistas surge ese movimiento entre la pasividad y la creatividad actuada. Esto lo conectamos con los que Boal (2013) denomina como espect-actor: ese sujeto que participa activamente de las prácticas teatrales transitando constantemente desde la pasividad o rol espectador/a hacia uno activo, creador/a, democratizando la experiencia teatral. El *sujeto espect-actor* son todos/as los/as participantes (niños, niñas, codocentes, pedagogas).

Imagen 6: “Un lugar para expresarte”



Fuente: Estudiante 4, grupo 1 (2024)

Lo anterior es reconocido en la idea que surge como “los y las protagonistas” con libertad de acción y creación en la escena/aula, así se refleja en la *imagen 06*, donde se muestra el rol del espect-actor en las prácticas teatrales, que se identifica en el taller con estudiantes (2024):

Entrevistadora: Ya, una persona expresando, ¿y está dónde?

Estudiante 4: Está arriba del escenario explicando... eh... expresándose y las personas escuchando.

Entrevistadora: Y las personas la están escuchando, ya, ¿y eso es para ti un poco el teatro?

Estudiante 4: Sí.

Entrevistadora: Un lugar para que te escuchen.

Estudiante 4: Sí, un lugar para expresarte.

La configuración del sujeto espect-actor y la comprensión de este rol a partir de una visión problematizadora con la idea de la superación de la contradicción educador-educando. Por ello, las prácticas de teatro aplicado se construyen como dispositivos emancipatorios que generan un espacio distributivo del poder.

Es en ese campo de poder surge el *sujeto articulador*, quien teje las redes entre las diferentes dimensiones y actores del dispositivo. Este sujeto facilita y concilia, desempeña un papel esencial en la dinámica del grupo; estimula



la interacción y la colaboración, promueve la resolución de conflictos y guía el proceso teatral. Esta configuración es constituida por codocentes, estudiantes, la pedagoga teatral, ilustrada en la *imagen 07*, del discurso de la estudiante, el dibujo representa la armonía de la clase la cual se destaca a causa del trabajo grupal y guarda relación con la labor de la docente teatral en la articulación de un ambiente propicio.

Imagen 7: “La clase de AE”



Fuente: Estudiante 1, grupo 1 (2024)

Cabe destacar que en el dibujo solo aparece la pedagoga teatral lo que indica una valorización especial. Así, facilitadores/as se posicionan desde un modelo transformador, el cual persigue la construcción de procesos de cambio hacia situaciones de mejor vivir.

Por último, se configuró al *sujeto tensionador*, identificado como aquel que altera o interfiere de alguna u otra forma el *statu quo* de las prácticas de Teatro Aplicado en el dispositivo. El sujeto pone en tensión o disrupción de la normatividad del espacio generando acciones que interfieren con el ambiente con bromas, burlas o golpes. Por otro lado, se considera disruptivo a aquel sujeto que se resta de participar, no generando acciones molestas a terceros, pero desvinculándose del proceso creativo, lo que repercute en el trabajo colaborativo propuesto por las prácticas de TA, ya que se ha comprendido que se necesita la participación de todos/as durante la clase. Esto

se expresa en el siguiente relato “yo a veces cuando me toca con compañeros que no quieren trabajar, yo le digo... seguimos con quienes quieren” (Estudiante 2, grupo 1). Esto genera una amenaza en el desarrollo de las prácticas teatrales que se dan cuenta también en lo siguiente “que participen solamente los grupos que trabajan, trabajan y que participen y todo eso, porque hay quienes tensionan el ambiente, pero la profe sabe casi siempre manejar esas cosas” (Entrevista grupal 7° básico, 2023). Claramente ante la configuración del sujeto tensionador aparece ese sujeto articulador promover un buen clima espacial

De esta manera, la configuración de los tres sujetos en el dispositivo da cuenta de la presencia de diferentes perspectivas epistemológicas en su operacionalización, pues la configuración del sujeto tensionador responde más bien a prácticas que se perfilan dentro de perspectivas que responden a una lógica de intervención sujeto-objeto, expresadas a través de modelos teóricos-epistemológicos como el modelo adaptativo y el educativo, en contraposición a perspectivas críticas, postestructuralistas o a la pedagogía liberadora que sostiene la configuración del sujeto articulador y del sujeto espect-actor. Tal oposición genera tensiones entre los agentes del dispositivo y prevé una falla en la construcción de un suelo común entre los/as diferentes profesionales del dispositivo, quiénes están en relación dada la naturaleza híbrida de las prácticas de TA.

### Las posibilidades de las prácticas (inter) disciplinares

Reconociendo como rasgo característico en las prácticas de TA, su carácter complejo es así como la investigación permitió una producción y develamiento, como discusión y clarificación de *prácticas (inter)disciplinares* propios, especificidades, contenidos y potenciales, pero a la vez también prácticas dialógicas complejas entre disciplinas desde el espacio del TA.

Por ello, en el dispositivo, los/as entrevistados/as coinciden en el reconocimiento del TA desde la *práctica creativa-lúdica*, las cuáles utilizan la práctica-teórica del juego como pilar, propiciando la participación, pero a la vez la conexión de la corporalidad en el espacio permite el vínculo y genera los espacios o escenas creativas por parte de los y las participantes. Este principio está bien instalado en el dispositivo, ya que, como afirma un estudiante, el TA lo invita “a jugar, porque el teatro es un juego así y te

sentís más libre” (Estudiante J7, 2023). Estas prácticas conectan cierto caos con orden espacial, ya que como lo aclaran las pedagogas “hay un desorden que es ordenado, hay un caos que tiene un sentido como que no es... no hay nada porque sí en la clase de artes escénicas, como que todo tiene o todo debería tener un por qué” (Pedagoga teatral 2).

Por otra parte, una de las prácticas que permiten movilizar la discusión en el dispositivo son las *prácticas corporales colectivas*, ya que se reconoce al cuerpo como herramienta y espacio central, eje del teatro, pero también de la práctica pedagógica y la afectación psicosocial:

Bueno, yo voy a tomar lo que dicen los niños de que les gusta mucho la clase porque no se usa lápiz, no se usa, sino que se ocupa el cuerpo. No ocupan otra cosa, sino que su propio cuerpo. Ellos no están rígidos como cuando escuchan una clase o hacen un trabajo de una guía...Podríamos decir que su cuerpo es su cuaderno (Codocente 1).

El cuerpo es el medio para el aprendizaje y la plataforma que les permite relacionarse y vincularse consigo mismos y con los demás, pues “en teatro entra el cuerpo a romper pedagógicamente... y aprendo, aprendemos... y debemos dialogar con otros, ya que la energía y las emociones que irradian los cuerpos, son distintas y para comprenderlo necesitamos diálogo” (Pedagoga teatral 2). Así, la corporalidad se transforma en un interconector analítico multidisciplinar entre el teatro, la pedagogía y el análisis psicoemocional. Se declara la necesidad de lo interdisciplinar, pero en el dispositivo aún queda en lo multidisciplinario, siendo una distinción genera tensiones y posibilidades entre los y las participantes.

Desde otra mirada, un aporte del TA fueron las denominadas *Prácticas mágicas*, como han sido la co-creación de un espacio extra cotidiano, diferente a la escena escolar clásica, donde emerge la imaginación, la libertad y las infinitas probabilidades creativas. Esto resulta atractivo pues genera una motivación para los/as participantes, a quienes se invita a imaginar otras realidades posibles, lo que se constituye como “una tremenda herramienta transformadora, capaz de generar comunidad, escucha.” (Pedagoga teatral 1). Así el acto creativo y la invención de nuevas situaciones, historias y realidades permite además que “aparezcan facetas de cada uno [estudiantes] que ni ellos mismos conocían” (pedagoga teatral 1). Así se determina este

espacio mágico, de descubrimientos, hallazgos, juegos, imaginarios, diálogos, trabajo colaborativo y de comunidad.

De esta manera se destaca la posibilidad del TA de producir otro espacio en la misma escena escolar, con prácticas, actos, palabras, encuentros, con intervenciones que movilizan a los y las participantes a la creación o resignificación de una práctica espacial distinta.

La cuarta subcategoría implica la condición de posibilidad de las *prácticas dialógicas - colaborativas* que proponen abrir el diálogo entre agentes y disciplinas para la construcción común en la intervención. Si bien esta estrategia de colaboración y asociación se fue co-construyendo, se ha sostenido con nudos críticos, siendo un foco de atención en el dispositivo, ya que está en la tensión entre los marcos necesarios y la voluntariedad del profesor/a codocente. Esto implica pasar desde lo disciplinar a lo multidisciplinar, teniendo como campo de posibilidad el diálogo interdisciplinar, pero denotan escasos espacios reflexivos de trabajo dialógico en el dispositivo escolar que permitan síntesis entre las concepciones presentes. Esto se ve reflejado en el siguiente relato:

Mi visión con respecto a la codocencia es que depende del contexto y las personas, creo que ahí hay algo que hay que hacer como para que en el fondo esto funcione a nivel transversal... En la escuela y en el teatro el diálogo siempre es una buena herramienta y creo que se pueden tener ciertas conversaciones que pueden ser un poco incómodas, pero que pueden conducir a mejores tratos, a mejor relación, a mejor disposición hacia el trabajo (Pedagoga teatral 1).

Se puede evidenciar que lo colaborativo y lo dialógico permiten reconocer esas posibilidades de análisis complejo frente a lo incómodo y las tensiones, que se dan en los espacios, lo que puede potenciar no sólo el TA, sino los procesos académicos, y de vida de niños y niñas, de los equipos profesionales y la experiencia vivencial compartida entre todos/as.

## Conclusiones

El artículo examina el Teatro Aplicado (TA) como una disciplina transformadora en procesos de intervención social, centrándose en un estudio de caso en un entorno educativo. Se identifican cuatro intencionalidades clave que facilitan la transformación social. Prácticas situadas y políticas:

buscan reducir brechas en el acceso a experiencias teatrales, promoviendo el capital cultural de los estudiantes y contribuyendo a la justicia social. Prácticas promotoras y expansivas: se centran en los gestos expresivos y creativos de los participantes, reconociendo y potenciando sus habilidades como estrategia pedagógica. Prácticas educativas transformadoras: alteran los métodos tradicionales de enseñanza a nivel epistémico y práctico. Prácticas de liberación socioemocional: abordan dimensiones emocionales y relacionales, favoreciendo la expresión de deseos y vínculos.

El estudio también identifica tres configuraciones de sujeto dentro del dispositivo educativo: el sujeto espect-actor, que alterna entre observación y acción; el sujeto articulador, que teje relaciones y facilita la comunicación entre participantes; y el sujeto tensionador, que desafía el statu quo de manera constructiva.

Además, se describen cuatro subcategorías sobre las condiciones del TA: reconocimiento (inter) disciplinar como *práctica creativa*, *prácticas corporales*, *prácticas mágicas* que fomentan la creatividad y la imaginación y las prácticas colaborativa-dialógicas.

Es así como el artículo propone el reconocimiento del TA en intervenciones sociales a través de diálogos interdisciplinarios que amplíen las dimensiones analíticas y permitan la transformación de condiciones materiales e inmateriales. Se concluye que el TA tiene el potencial de desestabilizar el orden educativo tradicional, promoviendo una educación más integral y humana.

La investigación busca visibilizar el TA como una disciplina efectiva en intervenciones sociales, sugiriendo que debe ser considerada seriamente más allá de lo recreativo, destacando su capacidad de invitar a la reflexión crítica y la acción en contextos educativos. Produciendo la capacidad de desestabilizar y convocar al caos lo cual se presenta como algo innovador y poderosamente constructivo, pues invita a prácticas de diálogo interdisciplinario, de creatividad, y la autoorganización constructiva, con ello atrevernos a explorar lo desconocido, a desestabilizar el orden tradicional, desde prácticas liberadoras para transformación desde microprácticas en el sistema educativo.

Finalmente se propone la interpelación a otros dispositivos de intervención a sumar disciplinas artísticas como en TA en su propuesta, con la indispensable condición de dialogo interdisciplinar.

## Referencias Bibliográficas

- Aguirre, Elisa y Molina, Ángeles (2014). Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema escolar chileno: Características y distribución de los talleres extraprogramáticos. Informes para la Política Educativa N°5. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Baldwin, Chris (2003). *Stage directing*. Crowood Press.
- Boal, Augusto (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Boal, Augusto (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España Alba.
- Bell, Rafel, Orozco Irma, y Lema, Belinda (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDÉS Episteme*, 9(1), 101-116.
- Bonilla, Mayra (2014). El teatro en la educación y su importancia. En *El Teatro va a la escuela* (79-93). Madrid, España, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Butler, Judith (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Colomina, Teresa (2022). El Cuerpo como Eje de la Memoria del Teatro: del Rito a
- Colomina, Teresa (2022). El Cuerpo como Eje de la Memoria del Teatro: del Rito a las Artes Parateatrales. *Research, Art, Creation*, 10(1), 64-82. DOI: 10.17583/brac.6689
- Cortés, Rodrigo (2018). Herencia, acontecimiento y cuerpos políticos en la intervención social: Una deconstrucción desde el trabajo social. *Revista Intervención* (8)
- Cortés, Rodrigo (2020). Una práctica-teórica rizomática des/territorializada. Intervención en co-labor con el campamento Felipe Camiroaga. TS. *Cuadernos de Trabajo Social*, (20), 78-101. Recuperado de <http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/175>
- Deleuze, Gilles (1990) “¿Qué es un dispositivo?”. En: M. Foucault (Ed.) *Filósofo* (155-163). Barcelona, España, Gedisa.
- Dubatti, Jorge (2011). *Introducción a los Estudios Teatrales*. Libros de Godot. Roma Sur, México.
- Escudero, Jesús (2007). El cuerpo y sus representaciones. *Universitat Autònoma de Barcelona. Enrahonar*, 38/39, 141-157
- Farfán, Diana; Huerto-Caqui, Evangelina; Asto, Alina; Sanabria, Liz; Sánchez, Jaime; Lizandro, Rommel; Carmelo, Luis; Fuertes, Luis, y Farfán Johnny (2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4064-4075. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6466](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6466)

Foucault, Michel (2000). *Tecnología del yo. Y otros textos afines*. Editorial Paidós, Barcelona.

Foucault, Michel (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978- 1979). Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Fundación Teatro a Mil (2023). Orientaciones técnicas y pedagógicas. *Programa Teatro en la Educación*.

Fundación Teatro a Mil. (2023b). Presentación. *Programa Teatro en la Educación*.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García-Huidobro, Verónica y Del Canto, Luna (2021). *Teatro aplicado en educación*. Ediciones UC.

Garnica, Naím (2018). Postestructuralismo y estética: Entre arte y género. *Trans/Form/Ação*, 41(4), 205-222. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2018.v41n4.11.p205>

González-Saibene, Alicia (2015). Acerca de La Intervención. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (11), 22-40.

Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabian; Palumbo, Mercedes y Salazar, Mónica (2020). *Educación popular y pedagogías críticas*. CLACSO.

Grotowski, Jerzy (1970). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.

Hermida, Julián y Quintana, Laura (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas En Psicología*, 16(2), 73-80. Recuperado de: <http://perspectivas.mdpu.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/469>

Hernández, Loli (2020). “Antes de empezar”. En VVAA (Eds.) *Estrategias Transformadoras: Cómo potenciar la creatividad colaborativa desde los movimientos y procesos sociales*. (1- 31). Madrid, España, CIMAS.

Herrero García, Roberto (2024). El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO. *Tercio Creciente*, 26, (67-82). DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>

Infante-Malachias, María Elena, y Araya-Crisóstomo, Sandra (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. *Educación en Revista*, 39. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>

Kolawole, Oluwatoyin Dare (2010) Inter-disciplinarity, development studies, and development practice. *Development in Practice*, 20(2), 227-239.

Krause, Mariane (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39.

Laferrrière, Georges y Motos, Tomás (2003). *Palabras para la acción: Términos de Teatro en la Educación y en la Intervención Sociocultural*. Ñaque Editora.

Landy, Robert y Montgomery, David (2012). *Theatre for Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

MINEDUC (2024) Trayectoria Educativa: Educación Básica <https://escolar.mineduc.cl/basica/>

Motos, Tomás y Tejado, Francisco (1987). *Práctica de dramatización*. Barcelona, España. Ed. Humanitas.

Motos, Tomás y Ferrandis, Domingo (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona, España, Octaedro.

Motos, Tomás (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 219-248.

Morales, Paulina (2018). “Ni revolucionarios ni burócratas: algunas reflexiones sobre transformación en trabajo social” En B. Castro-Serrano Borja y M. Flotts (Edits.) *Imaginario de transformación: el Trabajo Social revisitado*. Santiago de Chile, RIL.

Moreno, Manuel y Molina, Nelson (2018). La Intervención Social como Objeto de Estudio: Discursos, prácticas, problematizaciones y propuestas. *Athenea Digital*, 18(3), DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2055>

Morollón Del Río, Diego (2023). Revolución educativa y teoría político-pedagógica en Paulo Freire. Las Torres de Lucca. *International Journal of Political Philosophy*, 12(2), 219-227. DOI: <https://doi.org/10.5209/itld.84433>

Muñoz, Gianinna (2011). Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta de moebio*, (40), 84-104.

Muñoz, Gianinna (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinar en Chile. *Intervención*, 3, 19-29.

Mussot, María Luisa (2018). Intervención social en tiempos de neoliberalismo en América Latina. *Trabajo Social*, 20(2), 19-52. DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v20n2.74304>

Nicholson, Helen (2005) *Applied theatre: The gift of drama*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

ONU (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea General. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

ONU (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Ponce Héctor, López Pablo, Pinilla Consuelo y Valdés Juan (2020) *Teoría crítica del teatro latinoamericano. Una introducción*. Chilco Editores.

Prendergast, Mónica, Saxton, Juliana & Kandil, Yasmine (2009). *Applied Theatre: Globalized case studies and challenges for practice*. Bristol: Intellect.



Prentki, Tim. y Preston, Sheila (2009). *The Applied Theatre Reader*. New York: Routledge.

Restrepo, Sandra (2024). El aprendizaje desde la complejidad. Fenómeno sujeto a, confuso y caótico. *Plumilla Educativa*, 32(2), 185-203. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.2.5012.2023>

Rivera Beiras, Iñaki (2018). Cuerpo, espacio y tiempo: vectores de la privación de libertad. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, (47-70).

Rojas, Carlos (2001). Giro lingüístico/giro hermenéutico/ giro semiológico. (Monografías). *Revista de Filosofía [Chile]*.

Roth, Natascha (2022). Los Estudios de caso único en la investigación social y organizacional. Avanzando hacia la comprensión de sus aspectos epistemológicos y metodológico. *Revista De Liderazgo Educativo*, (2). DOI: <https://doi.org/10.29393/RLE2-1EC-NR10001>

Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia (2022). Índice de prioridad social de comunas. Región Metropolitana. Santiago.

Sedano-Solís, Ana (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, (23), 104-113.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España, Ediciones Morata.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.

Tapia, Carlos (2012). *Manual del facilitador. Base para la facilitación de procesos grupales*. Centro de estudios de sistemas sociales (Cesso), Coquimbo, Chile.

Taylor, Philip (2003). *Applied theatre: Creating transformative encounters in the community*. Portsmouth: Heinemann Publishing.

Uribe, Consuelo (2011). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas. *Revista universitas humanística*, (73), 147-172.

Vázquez, Sara (2022). Aprender con el cuerpo, enseñar desde el Teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (39), 98-101. Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/issue/view/39>

Velásquez, Manuel (2023). La teoría de la complejidad en la Educación. *Revista Vida, una mirada compleja*, 5(1), 53-60. DOI: <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.28>

Yin, Robert (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London SAGE Publication.

Recibido: 30/10/2024

Aceptado: 27/12/2024