

# **TEATRO, diseño curricular y diseño de la enseñanza**

Prácticas de interpretación curricular  
de los Profesores de Teatro

María Marcela Bertoldi

Bertoldi, María Marcela

Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza : prácticas de interpretación curricular de los profesores de teatro / María Marcela Bertoldi. - 1a ed. - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital : descarga y online

ISBN 978-950-658-599-0

1. Teatro. 2. Pedagogía. 3. Educación Artística. I. Título.

CDD 370

## **FACULTAD DE ARTE**

Decano

Vicedecana

Secretario General

Secretaria Académica

Secretario de Investigación

y Posgrado

Secretaria de Extensión

Lic. Mario Valiente

Lic. Claudia Castro

Prof. Alcides Cicopiedi

Prof. Marisa Rodríguez

Dr. Javier Campo

Anabela Tvihaug



**FACULTAD DE ARTE - UNICEN**  
Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires  
9 de Julio 430 (B7000AQH) Tandil,  
Argentina [info@arte.unicen.edu.ar](mailto:info@arte.unicen.edu.ar)



# **TEATRO, diseño curricular y diseño de la enseñanza**

Prácticas de interpretación curricular  
de los Profesores de Teatro

**Aníbal Minnucci y Claudia C. Speranza**  
Coordinación editorial

**Alicia Cavalleri**  
Diseño de tapa

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723



**UNICEN**  
Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia por su apoyo afectivo

A María Elsa Chapato por su sabiduría, apoyo y acompañamiento en mi formación.

A María Cristina Dimatteo por su generosidad y acompañamiento.

Un agradecimiento especial a los graduados de la Facultad de Arte (UNICEN) y de la Escuela Municipal de Arte Dramático (Mar del Plata) que generosamente han sido entrevistados y están presentes en estas páginas.

A la Facultad de Arte, UNICEN y mis compañeras y compañeros de trabajo.



# ÍNDICE

## Prólogo

María Elsa Chapato	<b>Interpretación curricular, formación docente y autonomía profesional de los profesores</b> . . . . .	11
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Presentación

	<b>La determinación curricular, el pensamiento del profesor y las prácticas docentes en Teatro</b> . . . . .	21
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Capítulo 1

### **Las decisiones profesionales de los profesores en la enseñanza del teatro en la escuela**

Sobre la interpretación curricular . . . . .	33
Los diseños curriculares como orientadores de la práctica docente . . . . .	35
Prácticas de interpretación curricular y su implicancia en la toma de decisiones . . . . .	38
Los aportes sobre el pensamiento del profesor . . . . .	39
Los aportes de investigaciones sobre la cognición del profesor y la toma de decisiones . . . . .	42
¿Cómo comprenden los profesores el contenido de la enseñanza?	
Aportes de la investigación cognitiva . . . . .	46
Las prácticas de interpretación curricular de los profesores . . . . .	51

## Capítulo 2

### **Las prácticas de los profesores de teatro y sus condiciones contextuales**

Configuración histórica de la Educación Artística a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires . . . . .	61
Instituciones artísticas, agentes y prácticas en los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX . . . . .	61
El proceso de creación de instituciones de formación teatral en Ciudad de Buenos Aires . . . . .	69
La creación de instituciones de enseñanza artística en la provincia de Buenos Aires . . . . .	71
La Educación Artística en la Reforma Educativa de los 90 en Argentina . . . . .	77
La inclusión de Teatro en el área de Educación Artística . . . . .	81
Reforma Educativa de los 90 en la provincia de Buenos Aires . . . . .	83
Educación Artística en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 . . . . .	85
Educación Artística en la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 (prov. Buenos Aires) . . . . .	89

La Formación docente en arte. Los profesorados de Teatro en las Universidades Nacionales .....	92
Provincia de Buenos Aires, los profesorados de Teatro .....	94
Desarrollo de una Didáctica Especial del Teatro en la educación .....	100

### **Capítulo 3**

#### **El desempeño del rol docente, la entrada a los espacios de trabajo y la construcción de saberes**

La inserción laboral de los profesores de teatro .....	105
Los sujetos de las prácticas .....	107
Las prácticas laborales de los profesores de teatro en la provincia de Buenos Aires .....	111
Acerca de los graduados de la Facultad de Arte .....	111
Acerca de los graduados de la EMAD .....	116
Las decisiones de estudiar profesorado de Teatro .....	119
Las experiencias como docentes durante la formación inicial .....	127
La llegada a la institución escolar .....	136
Los requerimientos laborales .....	139
Los diversos ámbitos de desempeño .....	140
El desconocimiento del lenguaje teatral por parte de los directivos .....	142
La soledad del recién llegado .....	144
Las dificultades de ser suplente .....	146

### **Capítulo 4**

#### **Las prácticas de interpretación curricular de los profesores de teatro**

Acerca de los vínculos que los profesores de teatro establecen con los diseños curriculares .....	154
Ponderación de los contenidos enunciados en el diseño curricular por parte de los profesores .....	162
Apreciaciones acerca del contenido. Contenidos que dejan de lado .....	170
Relación entre interpretación curricular y programación didáctica .....	178
Sentidos atribuidos por los profesores de teatro a la programación de la enseñanza como práctica profesional .....	180
El uso del cuaderno. Un modo de prefigurar la práctica .....	182
Acerca de las planificaciones .....	184

## **Capítulo 5**

### **De la interpretación a la producción curricular en acción**

Las creencias y supuestos como fundamento de las prácticas .....	190
Sobre lo grupal .....	190
Sobre lo corporal .....	194
Sobre el juego .....	196
Sobre la acción y el aprendizaje .....	198
Sobre la producción teatral .....	199
Curriculum alternativo guiado por creencias y supuestos teóricos .....	200
Desafíos que interpelan la formación docente en teatro .....	203
<b>Bibliografía consultada .....</b>	<b>207</b>
<b>Documentos consultados .....</b>	<b>216</b>
<b>Legislación consultada .....</b>	<b>217</b>
<b>Sitios oficiales .....</b>	<b>217</b>



## **PRÓLOGO**

### **Interpretación curricular, formación docente y autonomía profesional de los profesores**

**María Elsa Chapato**

La enseñanza del teatro en la escuela y la formación de los profesores de teatro son las dos grandes cuestiones en las que se inscribe el libro que presentamos, producto de una extensa y profunda investigación desarrollada por María Marcela Bertoldi en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

La primera cuestión refiere a la creciente incorporación de espacios curriculares para la enseñanza del teatro como asignatura del área de Educación Artística en algunas de las jurisdicciones de nuestro país, sin que aún se haya alcanzado a incorporar en todas ellas. La inclusión de la asignatura en los diseños curriculares corresponde a las decisiones de política educativa tomadas por la reforma educativa de los 90.

Esta inclusión, que debía ser hecha por las distintas jurisdicciones en sus respectivos diseños curriculares no está aún completada. Sigue siendo algo lento, si contamos con los dichos de la ley que proponía la ampliación del área de Educación Artística mediante el dictado de cuatro asignaturas artísticas en la educación general básica, aunque luego resultara dificultoso cumplir con esta meta en las diferentes provincias, contando para hacerlo con sus propios recursos y con muy escaso personal formado en la especialidad. Ha sido una inclusión lenta pero continuada que produjo múltiples publicaciones analizando las condiciones en que tales incorporaciones se realizan, así como profundizando sobre las problemáticas que van siendo atendidas en cada contexto, cada vez que el mundo cultural y educativo ha ido cambiando desde entonces hasta el presente.

Las concepciones teóricas preponderantes en décadas anteriores y que dieron fundamento a la enseñanza de la plástica o la música fueron reemplazadas por nuevas posturas epistemológicas sobre el arte y por nuevos modos de entender la relación entre arte y vida social. Muchas de las perspectivas que gozan de prestigio académico internacional se encuentran aun escasamente difundidas en nuestro medio, en especial en los ámbitos de preparación de los profesores especializados en arte. Forman parte de los debates académicos y circulan por circuitos más acotados que los espacios institucionales destinados a la formación de docentes de arte.

La segunda cuestión en la que se inscribe esta publicación refiere justamente a la formación de los profesores que enseñan arte en las escuelas, especialmente a los de profesores de Teatro. Las pocas experiencias formativas iniciadas en los 90 fueron creaciones universitarias pensadas para el desempeño de sus graduados en el sistema educativo, que estaba ampliando el campo artístico escolar. Desde allí y por las características de la vida universitaria, fueron generándose procesos de investigación que trataban de dar cuenta de las relaciones entre las prácticas artísticas y las prácticas educativas. Buscaron avanzar en la construcción de unos fundamentos teóricos y metodológicos que permitieran superar los enfoques de la enseñanza artística desplegados hacia mediados de siglo XX, que se entendían ya superados por las corrientes de la estética, por los desarrollos de la psicología cognitiva y por los estudios culturales, estudios que mostraban una complejidad mucho más amplia y rica para explicar los comportamientos artísticos, mostrando las prácticas de enseñanza basadas en hallazgos de investigación y en fundamentos más comprometidos con la vida cultural y la participación de las personas en distintos aspectos de la vida artística.

Pensar en la formación de profesores de teatro fue un reto ya que las posturas sobre la enseñanza de la actuación estaban presentes y contaban con fervientes adeptos en el mundo de la producción teatral, pero no contaban con una sistematización tal que permitiera la toma de decisiones respecto de los planes de estudio de los profesorados y de las carreras artísticas especializadas.

Estos antecedentes permiten advertir los esfuerzos realizados en la sistematización de los fundamentos teóricos disponibles y también los debates alrededor de los materiales precursores de la enseñanza del teatro en espacios escolares, procedentes la mayoría de las veces de España y de Francia donde había experiencias y libros destinados a orientar a los docentes.

La construcción de una perspectiva didáctica sobre las prácticas de enseñanza del Teatro como disciplina artística en contextos escolares comenzó a despertar interés y resultó necesaria para dar respuesta a los diversos aspectos que intervienen en las situaciones de aula, ya que ahora el teatro se alojaba en ese espacio tan peculiar que es el salón de clase.

Los que actuamos como formadores desde las asignaturas pedagógico-didácticas nos abocamos a ordenar y sistematizar aportes para dar sustento a la tarea docente especializada. Principalmente se trataba de dar cuenta de la complejidad de las situaciones de enseñanza, de los diversos compromisos que implica ubicarse como docente y de brindar fundamentos para habilitar a los futuros egresados para tomar decisiones sustentadas en marcos teóricos sólidos, evitando así la mera utilización de recursos y técnicas para llenar el tiempo de clase. Aún hoy debemos enfrentar esta última problemática que persiste en suponer que con la organización de actividades atractivas para los niños es suficiente.

Por otra parte, a nivel nacional se sostuvieron debates de singular relevancia cuando, en el marco de las dos reformas educativas fue necesario definir los contenidos curriculares de la especialidad. Esas circunstancias hicieron posible llegar a algunos acuerdos disciplinares para definir los conocimientos básicos que debería aprender un alumno en su pasaje por la asignatura teatro en los distintos grados de la educación primaria y, luego, en la educación secundaria.

Estos avances debieron reflejarse en la formación del profesorado y la problemática referida a la definición del contenido disciplinar entró a formar parte de las didácticas General y Especial. No sólo eso, sino que se requirió también abordar las distintas concepciones epistemológicas que dieron sustento a los diseños curriculares nacionales y provinciales, ya que sin ello los futuros docentes estarían actuando sin comprender la mirada

adoptada sobre el arte como práctica y su relación con los procesos culturales en que se inscribe.

La articulación entre formación general, formación pedagógica y formación artística disciplinar especializada resultó ardua y problemática, sobre todo al modificarse los planes de estudio de los profesados cuyas experiencias previas estaban centradas en la práctica artística. Diferenciar los saberes artísticos que debe manejar una artista de una determinada disciplina y el saber artístico que se acercará a los niños y adolescentes en la educación general es una cuestión que no termina de resolverse, ya que no se trata de “bajar” los saberes a la altura del niño, declaración muchas veces escuchada en boca de profesores, ni de traspasar el conocimiento de los artistas a los niños sin más.

Otra tensión experimentada en el análisis y revisión de los planes de estudio del profesorado refiere al dominio de la disciplina, al conocimiento de las estructuras conceptuales y la comprensión de los procedimientos especializados, que en el caso del teatro no son sólo aquellos correspondientes a la postura epistemológica y metodológica adoptada entre las distintas posturas propias del teatro sino también a los saberes anexos, imprescindibles para el trabajo teatral, sea este actoral o correspondiente a la dirección teatral, la escenografía, el trabajo vocal y corporal, la danza y otros. La marcada inclinación de los enseñantes hacia la enseñanza práctica sin referencia a los marcos conceptuales o a los debates disciplinarios, constituye una carga a la hora de pensar una didáctica especializada en la enseñanza del teatro.

El dominio de la disciplina es una condición imprescindible para el desempeño docente, en tanto nadie puede enseñar lo que no conoce. Ese dominio se adquiere en parte en la formación inicial, pero presupone luego un compromiso profesional continuado por ampliarlo y profundizarlo durante el ejercicio de la profesión. La carencia de un adecuado manejo de ese conocimiento constituye un obstáculo para desempeñar las tareas centrales del profesor y afecta a sus decisiones.

En ese sentido, la definición de los contenidos curriculares para una asignatura escolar constituye no sólo un ejercicio de orientación político-pedagógica propio de un proyecto educativo sino también una guía para la

elaboración de los proyectos de enseñanza de las escuelas y de los docentes. Los materiales curriculares elaborados en los ámbitos de la macropolítica suponen una función orientadora de las decisiones pedagógicas prácticas que se toman en los niveles micropolíticos. Tendemos a suponer que actúa como orientador, pero la investigación que este libro presenta nos pone en alerta y escudriña los procesos que llevan a la acción los docentes, al concebir sus proyectos didácticos desde unas perspectivas de marcado carácter personal, donde predominan supuestos y creencias de variado origen.

La tesis que constituye la base de este libro se sitúa problematizando esa relación y lo hace desde la figura del docente de Teatro. Sus contribuciones son sumamente ricas ya que reúne e integra aportes teóricos y resultados de investigación que fueron relevantes para analizar el papel de los maestros y profesores en la materialización de los proyectos político pedagógicos. Ciertamente, no sería esperable una aplicación lisa y llana de los enunciados curriculares ya que, siendo estos discursos anticipadores de la práctica, cobran sentido y plasman finalmente en acciones concretas y singulares llevadas a cabo en los salones de clase en la relación entre docentes y estudiantes.

El trabajo de análisis realizado por Marcela Bertoldi parte del concepto de práctica profesional docente, dando cuenta de su complejidad y de su significación en contextos socioculturales con características específicas donde tienen lugar. La contextualización de las prácticas pone de relieve las tensas articulaciones entre las exigencias y rutinas que son parte de la singularidad del trabajo institucional y las posibilidades creativas y críticas de las prácticas concretas de los docentes.

Entre la diversidad de tareas que integran la práctica profesional de los profesores de Teatro el eje interrogativo de la investigación se focaliza justamente en el trabajo de interpretación curricular, es decir de la lectura interpretativa y crítica de las prescripciones curriculares para la materia como preludeo de las decisiones didácticas del docente, de sus propias definiciones para la elaboración de proyectos de enseñanza destinada a grupos escolares específicos.

Las preguntas iniciales simplificadas serían ¿Qué hacen los docentes con las prescripciones curriculares? ¿En qué medida esas orientaciones constituyen una orientación clara y segura para fundamentar los proyectos didácticos? ¿Qué grados de libertad se toman los profesores para pensar y llevar a cabo la enseñanza?

La autora ha realizado una exhaustiva revisión de los estudios que en décadas anteriores se abocaron a desentrañar cómo los profesores toman decisiones tanto para comprender y dar significado a las prescripciones curriculares, para programar la enseñanza, para atender las demandas de las instituciones y sus lógicas, como para abordar el trabajo en los salones de clases. La reconstrucción que hace de las líneas teóricas que han abordado estas cuestiones desde los 60 y 70 en adelante es por sí misma una importante contribución para comprender los avances en este campo de problemas y para identificar los conceptos que estas corrientes teóricas desplegaron y que hoy están incorporados al vocabulario profesional. Quedan aquí ubicados teóricamente y explicitados sus fundamentos e hipótesis, lo que permite comprender la perspectiva sobre el pensamiento del profesor en la que se inscribe la investigación.

Un lugar destacado ocupa en esta fundamentación la corriente que aborda el conocimiento profesional de los profesores como base para las decisiones respecto de la enseñanza, sobre todo al plantear la amplitud y diversidad de los mismos para satisfacer la complejidad de las tareas de los profesores, entre los cuales interesa especialmente el conocimiento del contenido disciplinar, pero en conjunción con otros tales como el conocimiento de las lógicas institucionales, el referido a las políticas educativas que rigen la práctica, el referido al aprendizaje de los alumnos, entre otros.

Por otra parte, al entender a las prácticas docentes como matrices de acción articuladas con los contextos institucionales y sociales en que se despliegan, resultó necesario reconstruir dos cuestiones poco exploradas hasta el momento. La primera es la historia de la educación artística en nuestro país hasta arribar a la reforma de los 90 y luego la de comienzos del siglo (Ley Federal de Educación N°24195/93 y Ley Nacional de Educación N°26206/06). Esta reconstrucción es sintética, pero constituye una base

ordenadora para profundizar los cambios y las continuidades, tanto en las creaciones como en los abordajes de la enseñanza. Se retoman aquí como antecedentes investigaciones realizadas por colegas en el ámbito universitario.

El otro aspecto es la historia de la creación de los profesorados de teatro en el país y en la provincia de Buenos Aires, ámbito donde se radicó la investigación. Los resultados permiten alcanzar un cuadro de situación sistemático, localizando las instituciones fundadoras y el crecimiento de los espacios formativos que han ido necesitándose para cubrir los cargos docentes en las escuelas.

Las decisiones metodológicas de la investigación privilegiaron las voces de los profesores de teatro quienes explican y fundamentan el tipo de vínculo que establecen con los diseños curriculares, las lógicas que siguen para programar la enseñanza y los contenidos disciplinares que privilegian en sus proyectos. Además, refieren a sus inserciones laborales y las estrategias utilizadas para incorporarse a los cargos docentes.

Esta perspectiva requirió localizar a docentes que estuvieran desempeñándose en distintos niveles del sistema educativo. Así fue posible realizar otro interesante aporte al identificar a los graduados que efectivamente se desempeñan como docentes y observar la localización de sus cargos, lo que es un conocimiento adicional logrado por esta investigación. Al elegirse entrevistar a los graduados de la propia carrera de profesorado de Teatro de la UNICEN y luego de la Escuela de Arte Dramático de Mar del Plata fue posible considerar dos ámbitos formativos diferentes que responden a lineamientos específicos de política educativa en el nivel superior. Fue necesario entonces historiar la vida de ambas instituciones, lo que se agrega a la historia la creación de los profesorados de Teatro. Estos dos aportes también son inéditos ya que permiten conocer la situación laboral de los graduados, su inserción en el sistema educativo, además de realizar una breve pero circunstanciada historia de ambas instituciones.

La indagación sobre la interpretación curricular buscó identificar los fundamentos y recursos teóricos utilizados por los docentes para interpretar los diseños curriculares en todos sus componentes. Una aproximación fue

realizada a través de entrevistas, lo que permitió auscultar los razonamientos y argumentos esgrimidos por los docentes consultados. Otra alternativa metodológica fue la realización de algunas sesiones de *focus group*, problematizando el tema a partir de breves y concisas preguntas. Por último, se analizaron algunas planificaciones cedidas por los docentes para la indagación, comentadas con ellos durante las entrevistas.

Este arsenal de herramientas descritas en el texto, le permitieron a la autora acceder por distintas puertas de entrada a los pensamientos y las lógicas que sostienen las decisiones de los docentes, sus modos de ver las realidades educativas que transitan y las tensiones que perciben en las prácticas institucionales y en las propias.

Bajo los supuestos señalados y las estrategias metodológicas que hemos reseñado, la investigación permitió identificar ciertos rasgos prevalentes entre los docentes consultados. Respecto de la planificación de la enseñanza, aun cuando todos ellos reconocen la necesidad de su elaboración señalan ciertas lógicas de burocratización en las exigencias institucionales que generan cierto sinsentido en los materiales producidos. Una actitud adaptativa en el plano institucional no impide la realización de un trabajo más personal que crea una novedosa forma de registro, la que resulta de utilidad para el propio docente.

Aquí se encuentran los hallazgos más significativos de la producción elaborada por Marcela Bertoldi. Volviendo la mirada a la definición de currículum en su sentido más amplio que alcanza a todas las prácticas que tienen lugar en las escuelas, encuentra una matriz de organización de las decisiones de los docentes que muestran un proceso selectivo de las prescripciones curriculares y una organización de la práctica docente basada en supuestos y creencias que fueron indagados y se puntualizan con claridad. La adopción del concepto de currículum alternativo para explicar los casos indagados pone en evidencia las tensiones en el ejercicio de la autonomía docente para llevar a cabo la enseñanza bajo las actuales circunstancias. El planteo teórico para justificar el concepto adoptado queda claramente establecido y permite concebir un trabajo de enseñanza que reduce los alcances de las propuestas pedagógicas a las posibilidades del aula y que se justifica en los supuestos del sentido práctico.

El libro construido por la autora es un aporte a la comprensión de las prácticas de numerosos docentes de teatro, una invitación a seguir indagando muchos otros aspectos del trabajo docente, un inquietante insumo para repensar la formación en los profesorados y también una alerta para quienes elaboran las propuestas curriculares que suelen mantener una distancia con las reales posibilidades de reelaboración crítica por parte de los profesores. La actualización de los profesores en ejercicio es también una cuenta pendiente.

**Tandil, septiembre de 2021**



## **PRESENTACIÓN**

### **La determinación curricular, el pensamiento del profesor y las prácticas docentes en Teatro**

Este libro es el resultado de las indagaciones, sistematizaciones y reflexiones realizadas en el marco de la elaboración de la tesis de Maestría con mención en Ciencias Sociales, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la que fue dirigida por María Elsa Chapato. Esta producción académica, que ahora presentamos en un formato destinado a la difusión de resultados, procura contribuir a enriquecer el debate y el desarrollo de la Educación Artística, particularmente a la enseñanza del Teatro en la escuela, poniendo eje en las prácticas profesionales de los profesores y apostando a dar identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en Didáctica Especial de Teatro.

En mis inicios como docente en el Profesorado de Teatro de la Facultad de Arte -UNICEN- en la asignatura “Didáctica General y Especial del Juego Dramático”, estuve acompañada por María Elsa Chapato quien fue interiorizándose, con su vasta experiencia en docencia e investigación en las problemáticas referidas a la enseñanza del arte en la escuela y en la didáctica especial del teatro, problemáticas que seguimos compartiendo en el presente.

La organización académica de la Facultad de Arte-UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) ha permitido la realización de variadas actividades de capacitación, jornadas de actualización con docentes de la especialidad y con los equipos de supervisión escolar en las que he participado activamente. En estos espacios fue posible observar algunas debilidades de los profesores de Teatro en cuanto al

manejo de los diseños curriculares y una escasa inquietud por el tratamiento de los mismos en el ámbito escolar. También han manifestado dificultades para organizar sus programaciones o diseñar secuencias didácticas para trabajar algunos contenidos que se encuentran enunciados en los diseños curriculares. Estas preocupaciones revirtieron en proyectos de actualización gestados desde el Departamento de Educación Artística, del que participo.

Además, participo de los proyectos de investigación que se desarrollan desde el Núcleo de Investigación Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) Facultad de Arte -UNICEN, particularmente en aquellos que se han centrado en las articulaciones entre los campos del arte y la educación, enfocados en las prácticas de enseñanza del arte en la escuela y en otros espacios sociales con diferente grado de formalidad de la enseñanza. También he formado parte de aquellos proyectos de investigación que han avanzado sobre la manera en que las trayectorias formativas de los Profesores de Teatro inciden en sus intervenciones en los actuales y ampliados espacios educativos, en su práctica docente y en los modos de resolver la enseñanza, considerándolas como prácticas situadas en diferentes contextos de intervención.

Las participaciones enunciadas me han permitido generar un conjunto de preocupaciones acerca del peso que los docentes de Teatro otorgan a las prescripciones curriculares y a diversos grados de aceptación de las propuestas oficiales, acompañadas de ciertas inquietudes por las formulaciones expresadas en los documentos oficiales y cierta “creatividad” que permite inferir la influencia de formaciones heterogéneas y la disposición de recursos conceptuales muy variados para abordarlos.

El interés por el tema se orientó a comprender las decisiones que los profesores de Teatro toman respecto de la enseñanza de esta disciplina en la escuela mediante la interpretación curricular que realizan, poniendo en juego en esta acción conocimientos o habilidades que se deberían haber adquirido durante distintas instancias de formación para que puedan guiar u orientar la acción práctica. Serán los profesores los que conviertan en práctica al currículum prescripto, imprimiendo significados y sentidos diversos a sus previsiones. En esta operación de interpretación el profesor

completa de sentido los contenidos enunciados en el diseño curricular, según la versión que éste tenga de los mismos, la que podrá ser enriquecida o empobrecida por sus prácticas, alejándose o acercándose al sentido inicial con que fueron concebidos los diseños por los grupos intervinientes en el proceso de la determinación curricular.

Podríamos suponer que, para los profesores de Teatro, a la hora de organizar sus prácticas de enseñanza prevalece en sus decisiones respecto de la enseñanza lo aprendido en la formación inicial por encima de criterios didácticos de adecuación a otros contextos de enseñanza y a otros propósitos educativos. Nos podríamos preguntar ¿qué importancia tiene lo que hace el profesor con el diseño curricular? En la etapa de determinación curricular (de Alba, 1994) se señalan, estipulan y organizan aquellos contenidos considerados relevantes para cada nivel educativo. Serán los profesores los que conviertan en práctica al currículum prescripto, imprimiendo significados y sentidos diversos a sus previsiones. Si el profesor no enseña lo que el diseño sugiere que se transmita ¿Qué comunica en su enseñanza? Para poder abordar algunas de estas cuestiones partimos de considerar al currículum prescripto como el saber oficializado que expresa el punto de vista de grupos y sectores socialmente dominantes con capacidad de negociación y de regulación de las prácticas de enseñanza. (de Alba, 1994)

Es importante señalar que no solo hacemos referencia a los contenidos disciplinares sino también a los fundamentos y propósitos del área de Educación Artística, ya que allí se establecen los principios teóricos organizadores de la propuesta curricular y se enuncian las intencionalidades educativas que se persiguen. El diseño curricular representa el interés público y establece principios del proyecto educativo socialmente legitimado, perspectivas que podrían ser modificadas, contrapuestas o reformuladas por los docentes en su trabajo interpretativo con las previsiones curriculares.

La investigación sobre la temática de interpretación curricular puso a los propios docentes como protagonistas al considerar sus creencias, supuestos teóricos y puntos de vista sobre las prescripciones curriculares y el modo en que son reelaboradas para guiar sus prácticas de enseñanza. Durante el desarrollo de la tesis, en la etapa de trabajo de campo, la consulta a los

profesores se realizó mediante la selección de una muestra de graduados de dos instituciones situadas geográficamente en la Provincia de Buenos Aires, que se tomaron como referencia de la formación de Profesores de Teatro (Facultad de Arte UNICEN y Escuela de Arte Dramático de Mar del Plata), considerando el peso de la formación inicial como un período que genera los cimientos de la acción, aunque se continúe luego con la formación en los ámbitos laborales.

Entendiendo que los trayectos formativos forman parte de un sistema de enseñanza cuya historia muestra momentos en que se opera desde perspectivas epistemológicas, pedagógicas e institucionales variadas, se efectuó un recorrido histórico general acerca de la evolución de la Educación Artística en nuestro país, referido a las políticas educativas que han actuado definiendo los diversos diseños curriculares para la enseñanza artística en general y del teatro en particular. Se consideraron especialmente las dos leyes educativas sancionadas en las últimas décadas: Ley Federal de Educación N°24195/93 y Ley Nacional de Educación N°26206/06, como marco en que se inscribieron las condiciones de la formación inicial del profesorado.

El desempeño del rol docente, la entrada a los espacios de trabajo, sus dificultades y la construcción de saberes profesionales en los diversos ámbitos escolares son otros de los aspectos que se analizaron. El ingreso a la docencia de los graduados consultados ha sido paulatino debido a la escasa apertura de cargos de Teatro en la enseñanza oficial, en tanto observamos que aún no todos los graduados han podido insertarse en la enseñanza oficial. Muchos de ellos mantienen el dictado de talleres en ámbitos educativos no formales, públicos o privados, alternativa que posee lógicas de trabajo diferentes a las escolares.

Los graduados de ambas instituciones formadoras que han optado por la docencia, paulatinamente han podido ir desempeñándose como profesores de Teatro en los diferentes niveles educativos y dan cuenta que han capitalizado esas experiencias formativas, perfilando el rol específico del docente de teatro. Así mismo, consideran la institución escolar como un espacio formador en la socialización profesional. Reconocen que su quehacer es una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de

la escuela con sus tradiciones, costumbres y reglas propias de la cultura escolar. La escuela real se constituye en un espacio formador tanto en la socialización profesional en ciertas prácticas instituidas como también en un campo de intervención que interpela a la formación inicial y coloca al docente novel en la construcción de nuevos saberes propios de su quehacer. El docente llega a la institución con los conocimientos que le ha ofrecido su formación inicial, en los que ha privilegiado algunos, pero ha olvidado otros. Es allí, en las aulas, donde se completan aquellos saberes propios del oficio en contacto con colegas, directivos y con las culturas institucionales.

A los fines de comprender las prácticas de interpretación curricular y los vínculos que los profesores de Teatro establecen con los diseños curriculares, la ponderación de los contenidos enunciados y los sentidos atribuidos a la programación de la enseñanza como práctica profesional, indagamos acerca de la relación entre el desempeño del rol docente y la cuestión curricular.

Como señalamos, el trabajo del profesor está ligado a las previsiones curriculares que regulan la enseñanza. Se espera que sigan los lineamientos que organizan las prácticas de todos los profesores en un territorio, en situaciones como las nuestras donde seguimos un modelo curricular centralizado. Algunas cuestiones propias de las exigencias profesionales de los profesores, son aquellas referidas a la organización y presentación de los contenidos, al tiempo destinado al desarrollo de los mismos en el contexto del aula, a la organización y conducción de la clase, a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, entre otras. Para hacerlas, los profesores deben recurrir a conocimientos teóricos y prácticos recibidos en su formación inicial, además de los conocimientos que van adquiriendo en la experiencia práctica como docentes, en el sentido que Bromme(1988) le otorga a los conocimientos profesionales de los profesores. Esos saberes no sólo refieren a los conocimientos de la asignatura sino también a conocimientos pedagógicos y didácticos sobre la asignatura. Esta amplitud y variedad de conocimientos son específicas del oficio del docente en tanto responden a la variedad de problemas que se presentan en la práctica.

La resolución de los problemas de la práctica implicaría contar con una “sabiduría de la praxis” (Bromme, 1988: 22) que contemple también los

aspectos psicológicos relativos al propio pensamiento del profesor y a las posibilidades que ese pensamiento le da para reflexionar sobre las implicaciones teóricas y metodológicas del trabajo con el contenido disciplinar. Esto se refiere a que el profesor también debe darse cuenta de las dificultades que se les presentan a los estudiantes para comprender algunos aspectos del contenido, cómo lo aprenden, además de su propia disponibilidad para poder reflexionar sobre ello.

Es oportuno considerar el concepto de *saber pedagógico sobre los contenidos* introducido por Lee Shulman (1989), quien indagó cuánto comprenden la materia los profesores mientras enseñan. Por tal motivo, el autor se preocupa por la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes y por las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos. En este sentido distingue tres clases de conocimiento del contenido: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular.

Esto nos lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿De qué manera vinculan los profesores de teatro los enunciados del currículo con sus conocimientos teatrales? ¿Qué tipo de vínculos establecen? ¿Cuáles son los contenidos con los que trabajan en las aulas? ¿Cuáles dejan de lado? ¿Por qué razones no los abordan? ¿Qué principios y fundamentos ideológicos enmarcan el trabajo del profesor de teatro en su relación con el diseño curricular? ¿Cómo se aprecian en su propuesta de enseñanza? ¿De qué fuente surgen esos principios?

Estos interrogantes constituyen el punto de partida para conocer los procesos de interpretación del currículo y la toma de decisiones en la enseñanza con sentido crítico.

Las preocupaciones que se indagaron refieren a la relación del profesor de teatro con los diseños curriculares, donde se procuró analizar los vínculos que establecen los profesores de teatro entre los enunciados del currículo y sus conocimientos teatrales. Se indagaron también los criterios de ponderación de los contenidos enunciados por los diseños curriculares, criterios que utilizan para elaborar sus propias propuestas de enseñanza y los principios y fundamentos de la enseñanza del arte en la escuela desde la perspectiva de los profesores de teatro.

Iniciamos la investigación suponiendo que es escasa o nula la incidencia que ejercen los diseños curriculares en el diseño de la enseñanza de los profesores de Teatro, dado que supusimos que tiene más peso en su práctica docente la formación y experiencia disciplinar adquirida en su trayectoria formativa, así como las condiciones institucionales de sus prácticas.

En síntesis, la investigación realizada se centró en comprender las decisiones que los profesores de Teatro toman respecto de la enseñanza del teatro en la escuela mediante la interpretación curricular que realizan.

## **Estructura del libro**

El recorrido tratado en la investigación, que constituye el contenido de este libro, ha sido organizado en cinco capítulos. En el Capítulo primero se analizan las perspectivas teóricas desde las cuales es posible analizar las decisiones profesionales de los Profesores de Teatro en el contexto escolar, centrandó el abordaje de las mismas en la indagación de las prácticas de interpretación curricular, donde intervienen conocimientos, creencias, slogans que circulan en las instituciones escolares, hábitos profesionales que se ponen en juego cuando el profesor de Teatro convierte en práctica cotidiana el currículum. Los avances en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor nos dan una visión acerca del papel activo del mismo como profesional de la enseñanza. En este capítulo se explicitan las líneas teóricas adoptadas para el abordaje de este estudio, donde especialmente nos remitimos a aquellas indagaciones que se refieren al trabajo de los profesores, a las decisiones que toman y cómo planifican su práctica. Las líneas teóricas adoptadas remiten a aquellas investigaciones que indagaron tanto el pensamiento del profesor, desde el punto de vista cognitivo, como las que se ocuparon del conocimiento profesional de los profesores, que permitieron esclarecer aspectos centrales sobre el tipo de decisiones que toman los profesores al interpretar el currículum y cómo deciden sobre su práctica.

Estos aportes investigativos nos permiten aproximarnos a conocer cómo los profesores de Teatro aprenden a transformar este contenido específico-

disciplinar en contenido enseñable y comprensible para los estudiantes. Estos aspectos no pueden estar escindidos de la formación inicial que los profesores de Teatro han recibido en las instituciones formadoras como tampoco de la construcción de su pensamiento y creencias en el trayecto de su experiencia docente, ni del contexto en que han desempeñado su práctica y su propia trayectoria personal.

El capítulo segundo se propone analizar las condiciones socio-históricas en que se inscriben las prácticas curriculares que desarrollan los docentes de arte, y en particular los de teatro, para describirlas y explicarlas como prácticas sociales inscriptas en un contexto socio histórico, que ha surcado las historias de las instituciones de formación docente en las que han recibido su formación inicial. Para ello, se llevó a cabo un breve recorrido histórico general acerca de la evolución de la educación artística en nuestro país, con el propósito de considerar el nivel de análisis macro político (Ball, 1994) referido a las políticas educativas, tanto en el plano de los discursos normativos y reguladores de las prácticas educativas como las que han actuado definiendo los diversos diseños curriculares para la enseñanza artística en general y del teatro en particular.

También se efectúa una reseña sobre la historia de las dos instituciones situadas geográficamente en la Provincia de Buenos Aires que se toman como referencia de la formación de Profesores de Teatro en este estudio. Esta historización nos permite analizar el contexto institucional de la formación de los docentes de Teatro, de las tradiciones existentes y sus actuales regulaciones. Para culminar este capítulo se incluye en su desarrollo un esbozo de la situación en la que se encuentra la constitución de una Didáctica Especial del Teatro en la educación, que consideramos relevante para explicar las prácticas de los profesores que analizaremos en los capítulos subsiguientes.

El capítulo tercero se refiere al desempeño del rol docente, la entrada a los espacios de trabajo y la construcción de saberes. Para comprender las prácticas de interpretación curricular de los profesores de teatro, en tanto sujetos con una historia personal y un contexto sociocultural particular, debemos atender a las influencias de las experiencias previas de escolaridad como también a sus experiencias sociales y culturales, las que van configu-

rando una variedad de saberes que se constituyen como parte del conocimiento profesional. Se analizan las experiencias formativas y el modo en que las capitalizan para su desempeño laboral en instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires. Interesa observar si pueden encontrarse criterios comunes de desempeño docente entre todos los graduados o si es posible establecer algunas diferencias en función del recorrido formativo inicial realizado. Se considera la influencia que ejercen en los graduados sus experiencias escolares como alumnos y cómo inciden en su formación inicial y en el aprendizaje del oficio, en la práctica situada en las instituciones educativas y en las posibilidades de trabajo con otros docentes.

En el capítulo cuarto se abordan las prácticas de interpretación curricular que realizan los profesores de Teatro que se desempeñan en instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires. Da cuenta de las voces de los profesores de Teatro acerca de qué dicen que enseñan en las aulas y cuál es el significado que le atribuyen a los diseños curriculares. Esto nos ha permitido indagar sobre los aspectos de la formación docente inicial que se ponen en juego para entender los diseños curriculares. Se pretende comprender los vínculos que establecen los profesores entre los enunciados del currículum, los criterios de ponderación de los enunciados curriculares que utilizan para elaborar sus propias propuestas de enseñanza y la medida en que ese vínculo está influido por sus conocimientos profesionales (Bromme, 1988), por sus creencias, puntos de vista (Shulman, 1989), como así también, por las mediaciones institucionales en el sentido que la institución escolar trabaja con el currículum en función de elaborar un proyecto institucional.

Se hace referencia al vínculo que los profesores establecen con el currículum desde un sentido formal, en tanto su tarea está guiada u orientada por el diseño curricular, pero considerando que el vínculo alude al significado que ese diseño tiene para cada docente.

El capítulo quinto analiza los supuestos teóricos y creencias que se manifiestan en los discursos de los profesores de Teatro, lo que nos permitió observar su incidencia en la interpretación curricular que realizan para elaborar sus propuestas de enseñanza. Presenta la existencia de ciertas convicciones y fundamentos de las prácticas que llevan a materializar sus

decisiones con ciertos rasgos compartidos. Los hallazgos encontrados permiten situar la cuestión de que las prácticas docentes muchas veces no están solo fundadas en saberes académicos sino en otros supuestos prácticos y que, en este caso, resultan en una interpretación peculiar de los enunciados curriculares lo que se observa principalmente en la acción práctica. Los hallazgos realizados en la investigación nos ponen en una situación de adhesión al concepto de que el currículum es lo que los maestros y alumnos hacen juntos en la escuela (Gimeno Sacristán, 1992). Es decir, un currículum que nace de la acción práctica, que pone en juego algunas prácticas organizadas de dramatización, así como de la enseñanza de algunas habilidades necesarias para generar alguna producción teatral aceptable para la escuela y que se lleva a cabo sin mediar, generalmente, una conceptualización reflexiva de lo que se realiza o sin poner en cuestión su alejamiento respecto de las previsiones curriculares. Es decir, que son conocimientos adquiridos en la misma práctica, lo que Schön (1983)- citado por Contreras (1990)- ha interpretado como la epistemología de la práctica de los profesores, como una reflexión *en acción* en la que puede o no actuar la reflexión teórica.

Entre los hallazgos encontramos que los profesores de Teatro poseen un fuerte compromiso con la actividad de enseñanza en el contexto escolar. Se aprecia que, en el trabajo diario para enseñar Teatro, su práctica está determinada por sus creencias y supuestos teóricos sobre lo grupal, lo corporal, el juego, la acción y el aprendizaje como también sobre la producción teatral, los que inciden en los procesos interpretativos y en la elaboración de sus propuestas pedagógicas.

El capítulo profundiza en las concepciones y creencias que fundamentan las decisiones generales que toman los profesores al planificar la enseñanza en los espacios escolares. Asimismo, procura contribuir a enriquecer el debate y el desarrollo de la Educación Artística, particularmente a la enseñanza del Teatro en la escuela, poniendo eje en las prácticas profesionales de los profesores y apostando a dar identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en Didáctica Especial de Teatro.

## **CAPITULO 1**

### **Las decisiones profesionales de los profesores en la enseñanza del teatro en la escuela**

Las prácticas de interpretación curricular que realizan los profesores de Teatro son parte de su práctica docente. En ellas operan conocimientos, creencias, slogans que circulan en las instituciones escolares. Consideramos que los mismos intervienen en los criterios y decisiones que los docentes toman para diseñar sus propuestas de enseñanza en los distintos espacios escolares del sistema educativo. Las prácticas de las que nos ocupamos hacen referencia a aquellas en las que el docente puede analizar el valor de los contenidos que enuncia, entender cómo se concibe al conocimiento, qué significa conocer ese contenido, cómo se ordena, qué se pretende conseguir cuando se está enseñando ese contenido y qué papel le asigna a su relación con la experiencia del que aprende.

Se entiende que la interpretación curricular forma parte de los quehaceres profesionales de los docentes. En esta actividad los profesores usan también los conocimientos prácticos adquiridos en su experiencia para interpretar el currículum prescripto, con un cierto grado de autonomía para diseñar sus propias propuestas de enseñanza ya que, si bien se espera que encuadren la tarea de acuerdo a las indicaciones prescriptas por las instancias de gobierno, son sus convicciones epistemológicas, sus supuestos y creencias los que se ponen en juego a la hora de elaborar los proyectos áulico.

Como señalamos, el foco del estudio realizado estuvo en esclarecer las prácticas de interpretación curricular que realizan los profesores de Teatro como parte de su práctica docente para diseñar su propuesta de enseñanza en los distintos espacios escolares del sistema educativo bonaerense.

Compete a los profesores diseñar su proyecto didáctico a partir del análisis del currículum; es decir, adecuarlo a las particularidades de los diferentes niveles escolares y a las características y condiciones del contexto escolar, incluyendo las necesidades y posibilidades de los alumnos. Al respecto, Gimeno Sacristán sostiene que “se ha definido al profesor como diseñador intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir o tiene que interpretar y las condiciones de su práctica concreta” (1994: 226). Este papel de mediador crítico ubica a los docentes en un rol profesional que presupone que los docentes no trabajan en el vacío, sino que diseñan o programan dentro de marcos definidos que regulan las prácticas, pero a los que ellos les imprimen un sello personal. Se entiende que en esta operación hay una imprescindible participación del docente en la elaboración del currículum, en el nivel de la programación de la enseñanza destinada a grupos específicos. Esta elaboración constituye un espacio relevante de la práctica profesional, que pone en evidencia la capacidad interpretativa de las previsiones curriculares y la habilidad para producir un plan de trabajo acorde con las posibilidades y características propias de cada contexto de trabajo, reguladas por un diseño curricular. El profesor debería estar enseñando lo que le propone, sugiere y recomienda el diseño curricular y adecuándolo a las condiciones del contexto escolar.

Nos interesa comprender las decisiones que los profesores de teatro toman respecto de la enseñanza del teatro en la escuela mediante la interpretación curricular que realizan, poniendo en juego en esta acción conocimientos o habilidades que se deberían haber adquirido durante distintas instancias de formación para que puedan guiar u orientar la acción práctica. Para el abordaje del tema hemos partido de entender que la especificidad de estas prácticas se refiere a la enseñanza del Teatro como disciplina artística, adoptada como parte de los contenidos curriculares de la educación primaria y secundaria en Argentina.

En el ejercicio de su rol el profesor interpreta lo que el diseño le propone teniendo en cuenta el contexto de sus prácticas. En esta operación de interpretación el profesor completa de sentido de los contenidos enunciados en el diseño curricular, según la versión que éste tenga de los mismos, la que podrá ser enriquecida o empobrecida por sus prácticas, alejándose o acer-

cándose al sentido inicial con que fueron concebidos los conocimientos a ser enseñados dispuestos por los diseños, por los grupos intervinientes en el proceso de la determinación curricular (de Alba, 1994).

Otro aspecto que cabe tomar en consideración es la influencia de los contextos organizacionales socio-históricamente determinados en los que los profesores desarrollan su tarea, aspecto éste que incide fuertemente en las decisiones que toman los profesores. Es decir, los docentes no son totalmente autónomos para tomar estas decisiones, sino que encuadran su tarea en condiciones institucionales específicas, que actúan como marcos micropolíticos de la enseñanza. (Douglas, 1996; Chapato y Dimatteo, 2005)

Además del conocimiento disciplinar necesario para interpretar las especificaciones curriculares hará falta que el docente cuente con conocimientos sobre las reglas de funcionamiento del sistema escolar y las lógicas que lo regulan.

## **Sobre la interpretación curricular**

Se entiende que la capacidad de interpretación curricular de los profesores forma parte de su profesionalidad como enseñantes autónomos. En ese sentido, el concepto de interpretación no es nuevo, sino que fue tratado por diversos autores desde los '80 en adelante.

Dentro del cuerpo de las teorías que han abordado la formación docente en general, existe algunas de ellas que consideran a la interpretación curricular como parte de las prácticas que el docente desempeña en su quehacer profesional.

Las prácticas que resultan importantes a los efectos de este estudio hacen referencia a aquellas en las que el docente puede analizar el valor de los contenidos que enuncia, entender cómo se concibe al conocimiento, qué significa conocer ese contenido, cómo se ordena, qué se pretende conseguir cuando se está enseñando ese contenido y qué papel le asigna a su relación con la experiencia del que aprende. Doyle, citado por Marcelo García (1992), entiende que “el currículum no es simplemente el contenido, sino una teoría del contenido, es decir, una concepción de lo que significa el contenido, de lo

que significa conocer ese contenido, y de qué se pretende conseguir cuando se está enseñando un contenido” (Doyle, 1992: 507)

Este conjunto de prácticas le permite al docente tomar decisiones para el diseño de la enseñanza, que va a estar explicitada en lo que comunica y en la comprensión por parte de los estudiantes.

Algunos autores, como Gimeno Sacristán (1994), tomando el aporte de Stenhouse (1984), entienden al currículum como instrumento que permite trasladar propósitos y principios de enseñanza a la práctica. Al respecto Gimeno Sacristán señala que:

“Los principios a plasmar en la acción son supuestos epistemológicos: (la orientación, selección y presentación de los contenidos), sociales (ideologías, visiones de la sociedad, propuesta de relaciones entre los alumnos y entre estos y los profesores) y psicopedagógicos (tipos de procesos de aprendizaje estimulado, tareas didácticas recomendadas, formas de comunicar, etc.). Todos estos deben pensarse de forma abierta para que ordenen una acción que transcurra con coherencia con las opciones que tomen”. (1994: 237)

Se considera que tanto el currículum como la enseñanza son procesos en los que no podemos prever todo antes de la acción. El carácter indeterminado de la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1994) exige tener claras las ideas, intenciones, principios de enseñanza de las que se parte para una práctica coherente. Hay espacios de autonomía que dependerán de la interpretación que realice el docente en relación al abordaje que tenga de los principios, propósitos y contenidos explicitados en el diseño curricular. Se entiende que el docente actúa como un mediador entre lo que se establece como cultura legítima y sus estudiantes. En este sentido, nos preguntamos; ¿Desde qué marcos interpreta los diseños curriculares el profesor de teatro? ¿Con qué recursos teóricos los interpreta?

En el desarrollo de las prácticas docentes se pueden visualizar los procesos de interpretación curricular, teniendo en cuenta cómo conciben los profesores el conocimiento, las maneras de facilitarlo a los estudiantes y las decisiones que toman en el contexto de la práctica, sin desvincularlo de sus creencias pedagógicas más generales.

## Los diseños curriculares como orientadores de la práctica docente

Existen acuerdos generalizados acerca de que los diseños curriculares prescriben finalidades, principios y fundamentos políticos-ideológicos de la enseñanza, enfoques sobre las áreas de conocimiento, contenidos organizados en base a una elección teórico epistemológica, dentro de las perspectivas existentes en el área disciplinar y también secuenciados en función de los tiempos académicos que organizan el período escolar y las características organizacionales de las escuelas, las orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo. En nuestro país los Diseños Curriculares jurisdiccionales cumplen el papel de marcos regulatorios de las prácticas de enseñanza, orientando a los docentes en cuanto a la direccionalidad de la enseñanza especializada en una disciplina o un campo de conocimientos, entre otros asuntos.

Estos marcos regulatorios<sup>1</sup> para la Educación Artística, particularmente del lenguaje teatral, nos posibilitan conocer las finalidades y los propósitos previstos para el teatro en el campo escolar.

Cabe señalar que la inclusión de Teatro en el área de Educación Artística se inicia recién con la Reforma Educativa llevada a cabo durante la década de 1990 en Argentina. Por lo cual, podemos decir que se trata de una disciplina que, en lo escolar, es relativamente nueva, frente a la más larga tradición que tienen la música y la plástica. En ese momento, junto con el cambio de la estructura del sistema educativo, se generó una profunda redefinición de los Diseños Curriculares, acordándose contenidos comunes por niveles educativos a través de acuerdos federales. Fue en esa ocasión que el Teatro se incorporó al área de Educación Artística de la educación común y se plasmaron unos contenidos específicos a ser enseñados en los espacios curriculares destinados a esta disciplina. La redacción de los contenidos curriculares debió adaptarse a los parámetros utilizados por otras disciplinas artísticas, aunque su especificación fue dificultosa en su reelaboración por parte de los destinatarios jurisdiccionales debido a la

---

1 La Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 16.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de políticas curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

escasa formación de especialistas disciplinares para hacerlo y la limitada experiencia de pensar el Teatro como una disciplina cuya enseñanza implica el despliegue de ciertos conocimientos especializados y no solo el remitirse al montaje de obras para los actos escolares.

La definición de contenidos específicos del lenguaje teatral desde principios de los '90 adopta la concepción teórica que sostiene a las artes como lenguajes; lenguajes secundarios en la perspectiva de Lotman (1988) o formas de representación desde la perspectiva teórica de Elliot Eisner (1995). Esto implicó una novedad ya que buena parte de los profesores de teatro no contaban entonces con elementos teóricos para reflexionar sobre los aspectos conceptuales del contenido a enseñar. Su formación era altamente heterogénea y la dirección de elencos teatrales y la coordinación de talleres teatrales no formales actuaban como “modelos de enseñanza” transferibles al ámbito escolar. (Chapato, 2000)

Podemos decir que, desde la directiva ministerial se adoptaron las perspectivas teóricas señaladas anteriormente (Eisner y Lotman) para el conjunto de la enseñanza artística. Pero la mayor parte de los actores del currículum las desconocían, ya que no consta en los documentos curriculares su inscripción teórica, ni referencias bibliográficas orientadoras y tampoco fue una perspectiva difundida desde los centros de formación inicial del profesorado. Sumado a esto, había entonces y hay aún hoy una escasa circulación de debates sobre las perspectivas teóricas tanto del teatro como práctica artística como sobre su enseñanza. (Chapato, Bertoldi, 2011).

Autores como Pricco (2014), Trozzo (2010), Chapato (2001), señalan que los debates y discusiones en el campo teatral pareciera que no llegan a la mayor parte de los sujetos del currículum, por lo cual podríamos decir que los posicionamientos teóricos y metodológicos son poco claros en relación con el contenido teatral entre los docentes de teatro y entre los directivos de las escuelas que, en su mayoría, desconocen lo que se debería enseñar en esta materia. La insistencia en la pertinencia y sistematicidad de los contenidos curriculares es un recurso para el docente en cuanto a sostener y fundamentar su trabajo de enseñanza y para no quedar ligado solo a la realización de actividades expresivas o a la organización de “obritas” o los actos escolares.

Se podría suponer que si el profesor de Teatro puede interpretar el diseño curricular tendría más elementos para sostener su práctica profesional frente a los demás profesores en el contexto escolar. Nos referimos a la diferencia entre legalización y legitimación del saber incorporado para su enseñanza en la escuela y con ello al hecho de que si bien la enseñanza del teatro está legalizada por su incorporación formal a los diseños curriculares todavía no cuenta con suficiente reconocimiento como disciplina escolar, fundamentalmente por parte de otros docentes y muchas veces también de los directivos de las instituciones educativas.

A este panorama se suma la dificultad de los propios teatristas, los artistas actores y directores teatrales, para establecer unos conceptos teóricos compartidos y al hecho de que existe en el campo artístico una cierta tendencia a privilegiar el predominio del saber hacer, por encima de la teorización, aunque esto fue modificándose paulatinamente en los últimos años. Esta matriz ha dificultado los procesos de investigación y fundamentación de la enseñanza del Teatro como disciplina especializada en cuanto a la formación artística, lo que a su vez repercute en la formación disciplinar necesaria para pensar la base teórica con la cual desenvolver la enseñanza del teatro en la escuela.

Por otra parte y como señalábamos, los docentes toman decisiones sobre la práctica. Muchas de ellas se valen de teorías personales elaboradas bajo supuestos pedagógicos implícitos que dan sentido a la enseñanza y llevan a los profesores a interpretar y actuar en la práctica con determinados criterios, no siempre suficientemente fundamentados.

Es frecuente escuchar algunas declaraciones de los profesores de Teatro que se vuelven “lemas pedagógicos”, como por ejemplo “*todo pasa por el cuerpo*”, “*el teatro libera*”, “*hay que poner el cuerpo*”, expresiones frecuentes entre los docentes teatrales. ¿En qué concepciones tienen origen estos lemas como creencias que se ponen de manifiesto principalmente en sus prácticas? Podríamos decir que algunas de estas expresiones que solemos escuchar frecuentemente de parte de los profesores de Teatro pertenecen al ámbito del saber seudocientífico o didáctica seudoerudita, tal lo señalado por Camilloni (1998). Destaca la autora que las expresiones de didáctica seudoerudita se encuentran en discursos de docentes, en programas de

enseñanza de la didáctica, aún en discursos y documentos oficiales y suelen crearse por la urgencia de poner al día posturas ideológicas, contenidos curriculares y estrategias de enseñanza sin el tiempo necesario de maduración, resultando entonces en un producto de la superficialidad de las decisiones teóricas que se adoptan, sin que se comprendan profundamente los supuestos de las afirmaciones.

### **Prácticas de interpretación curricular y su implicancia en la toma de decisiones**

El abordaje de las prácticas de interpretación curricular y las decisiones que toman los Profesores de Teatro cuando se aproximan a los documentos curriculares podría considerarse una temática poco desarrollada en el campo de la educación artística.

Es necesario retrotraerse algunas décadas atrás para encontrar investigaciones que, partiendo de una concepción crítica sobre la enseñanza, indagaron sobre las bases en que se fundan las decisiones de los docentes. Estas investigaciones se refirieron a los profesores en general y no especialmente sobre la enseñanza del arte. Nos valemos de estos antecedentes altamente fundamentados como debates generales para adentrarse en una temática que en nuestro medio no ha sido tratada y nos permiten enmarcar este trabajo en el campo de la enseñanza.

Nos remitimos a aquellas indagaciones que se refieren al trabajo de los profesores, a las decisiones que toman y cómo planifican su práctica. Resulta entonces necesario esclarecer algunas líneas teóricas que indagaron tanto sobre el pensamiento del profesor, desde el punto de vista cognitivo, como aquellas que se ocuparon del conocimiento profesional de los profesores, y que permitieron esclarecer aspectos centrales sobre el tipo de decisiones que toman los profesores al interpretar el currículum y cómo deciden sobre su práctica.

Es importante destacar que desde hace más de tres décadas variedad de producciones de investigación sobre el pensamiento y la intervención práctica del profesor han abordado temáticas referidas a la enseñanza

reflexiva, a las prácticas reflexivas de los docentes, a la formación inicial y formación en la práctica, entre otros asuntos. Esto ha generado una importante producción de investigación didáctica.

En el proyecto de investigación que dio origen a este libro se tomaron como una referencia organizadora las contribuciones realizadas por Shulman (1989) en un ya clásico informe que sistematiza las principales líneas de investigación sobre la enseñanza vigentes hasta la década de los 80, presentando enfoques y resultados de investigación sobre la enseñanza en ese momento, ya que constituyen la base sobre la que se generaron las investigaciones posteriores sobre estas cuestiones. Estas investigaciones sobre la enseñanza fueron adoptando distintas posturas teóricas y se reconocen como etapas previas de la indagación centrada en el docente. Shulman enfatiza la necesidad de una revisión crítica de las producciones teóricas históricamente anteriores, referidas a los paradigmas de investigación presagio-producto y mediacional, destacando la preocupación por mejorar la enseñanza y considerarla como una actividad de la profesionalización docente.

Por cierto, que, tomando ese detallado estado de la cuestión presentado por Shulman, es posible proseguir luego con las líneas investigativas que dieron continuidad y profundizaron los aspectos relativos al conocimiento profesional y al pensamiento del profesor, ahondando en los hallazgos alcanzados hasta ese entonces, los que fueron generando nuevos interrogantes a la luz de las preocupaciones temáticas de esta tesis.

## **Los aportes sobre el pensamiento del profesor**

Como se señaló en párrafos precedentes nos basaremos en el informe de Lee S. Shulman (1989) acerca de los programas de investigación en el estudio sobre la enseñanza. Los mismos tuvieron lugar en Estados Unidos a partir de la preocupación por la mejora de los resultados educativos en el marco de la Guerra Fría. En ese contexto se había desarrollado el paradigma de investigación conductista cuya influencia provenía de la psicología desde la perspectiva conductista, experimental y funcional. Dentro de esa línea de

pensamiento los enfoques más destacados fueron el denominado “criterio de eficacia”, que se ocupaba en juzgar el éxito de las tareas docentes, el enfoque focalizado en el “proceso de enseñanza”, centrado en caracterizar las conductas observables del profesor y del estudiante en el aula. El programa de investigación que mayor producción había tenido dentro de esa corriente fue el programa “proceso producto” o los llamados “modelos presagio producto”, según Torres Santomé (1992).

Uno de los precursores de este programa de investigación fue N. Flanders (1970) –citado por Shulman (1989)– quien se preocupó por estudiar la interacción en el aula. Por su parte, los principios básicos de la investigación del proceso-producto fueron descritos por Anderson, Everison y Brophy (1979), quienes según Shulman (1989) definieron las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula, entendido como proceso de enseñanza, y lo que les pasa a los alumnos, en términos de producto de aprendizaje. Esta línea de investigación expresa que los diferentes tipos de profesores no suponen una diferencia en el rendimiento escolar de los estudiantes. Las críticas a este programa de investigación propusieron que se incorporaran variables mediacionales entre el comportamiento del profesor y la actividad del alumno bajo un esquema que considerara la relación proceso-mediador-producto. Hubo desarrollo de investigaciones que buscaban identificar esas variables mediacionales que fueran capaces de explicar el comportamiento observado del profesor y del estudiante y el rendimiento de los alumnos, la eficacia de ciertas prácticas docentes, entre otros aspectos.

Por la misma época, pero desde la psicología social y la sociología surgen otras perspectivas de investigación con aportes de la sociolingüística y la etnografía, focalizadas en analizar el aula como escenario, la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza. Señala Shulman, que en la bibliografía sobre la mediación de la enseñanza pueden identificarse dos fuentes de explicaciones referidas a la complejidad de la vida del aula. Una, tiene en cuenta la mediación académica y otra la mediación social. El análisis de la mediación académica se desarrolló a partir de los aportes de la psicología cognitiva al aprendizaje de las materias escolares e implicaba la observación de qué comprendieron los estudiantes sobre lo enseñado. La mediación social es considerada como el intercambio de funciones tanto

manifiestas como latentes dentro del aula. Los estudios sobre estas mediaciones se basaron en el análisis sociológico considerando al “currículum oculto” de la escuela y el aula, en el cual “lo que está oculto es precisamente aquellos latentes no explícitamente tratados en el currículum visible” (Shulman, Op. Cit.: 41). Estos aportes permitieron advertir acerca de los acontecimientos no manifiestos de la realidad escolar, producir conceptos centrales para explicar las lógicas y registros sistemáticos que hicieron posible profundizar en la comprensión de sus complejidades y los efectos reproductivos resultantes de las prácticas escolares. (Bernstein 1989, 2005)

Algunas líneas de investigación se han ocupado por indagar la vida del aula como espacio complejo y su importancia de las interacciones sociales tanto por parte del docente como de los alumnos respecto a los hechos que allí acontecen. En esos trabajos de investigación se destaca el aporte que desde Estados Unidos realiza Doyle (1977, 1981) quien ha analizado las relaciones entre las dificultades cognitivas que presenta una tarea y los desafíos que supone realizar tales tareas en el medio social y evaluativo del aula. Con estos aportes se gesta una nueva línea de pensamiento, la investigación sobre la ecología del aula. En ella se concibe a las aulas como medios comunicativos, culturales y sociales donde los hechos se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes, como sistema complejo de intercambios y relaciones que se genera en la vida colectiva del aula mediante un proceso de negociación de significados y de acontecimientos, permitiendo al docente tomar decisiones en beneficio de los estudiantes.

También se encuentran los estudios realizados por Cazden (1990) y su equipo, quienes se ocuparon por indagar el discurso del aula. Tomaron los aportes de la etnografía de la comunicación, por lo que entienden que “el lenguaje hablado es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente gran parte de lo que han aprendido” (Cazden, Op. Cit. 627). Se destaca como hallazgo específico de estas investigaciones que el habla tiene lugar en un contexto social y en unas interacciones donde cobra sentido la comprensión de los acontecimientos sociales y los conocimientos que adquieren los alumnos en el aula. La complejidad de la vida del aula revalorizó la necesidad de

considerar el pensamiento del profesor y el carácter intencional de la actividad docente.

### **Los aportes de investigaciones sobre la cognición del profesor y la toma de decisiones**

En el informe de Shulman al que venimos refiriendo se señala otro programa de investigación que denomina *cognición del profesor y toma de decisiones*. La nueva atención dedicada a la cognición del profesor no se había convertido en tema central de la investigación sobre educación hasta entonces. La hipótesis central de este enfoque sostiene que el comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones. Se preocupan por comprender las fundamentaciones que realizan los profesores sobre sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan. A partir de estos hallazgos se comienza a estudiar los procesos de pensamiento del profesor antes, durante y después de la enseñanza

Este programa de investigación, según el aporte de Shavelson (1983), citado por Shulman, considera que los profesores son profesionales racionales que al igual que otros profesionales, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo, considerando además que sus comportamientos son guiados por sus pensamientos, juicios y decisiones.

Hay que tener en cuenta que hacia fines de la década de los 60, Jackson (1992) realiza los primeros estudios en los que se intenta describir y comprender los procesos mentales involucrados en los comportamientos de los maestros, reivindicando el pensamiento práctico frente al pensamiento técnico. Sus hallazgos se centraron en distinguir aquellos procesos cognitivos que el profesor realiza previamente a su actuación y en el transcurso de la misma. A estas fases el autor las denomina *pre activa* e *inter activa* respectivamente.

A partir de sus observaciones en las aulas Jackson pudo brindar interpretaciones de lo que allí sucedía y considerar el pensamiento del profesor

teniendo en cuenta el carácter intencional de la actividad docente. Como novedoso, estas indagaciones consistieron en estudiar las reflexiones que los profesores realizan en su vida profesional en base a los comportamientos que se ponen en juego durante el intercambio en el aula, la necesidad de actuar en el aula de forma inmediata, reconociendo la complejidad de la práctica de enseñanza.

Los avances de investigación sobre la evolución del pensamiento del profesor y la intervención práctica fueron revisados posteriormente también por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988). De este informe que es amplio y extenso, sólo nos centraremos en aquellos aspectos referidos al pensamiento y la intervención práctica del profesor. Los autores agrupan dos corrientes de investigación, el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo.

En el primer enfoque, que tuvo importantes desarrollos a partir de la década del 80, mencionan a un grupo de intelectuales procedentes de la Universidad de Michigan, EEUU, entre los que se destacan, Clark y Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen. Sus investigaciones descubrieron que las destrezas y capacidades cognitivas del profesor para intervenir en la complejidad del aula no son ni unívocas, ni mecánicas, ni pueden ser preestablecidas. Destacan la actuación del profesor como artista que crea estrategias de intervención sopesando los factores ambientales y la ecología del aula y articulando los procedimientos y respuestas metodológicas que considera más apropiadas para esas conjunciones. Los estudios realizados por Clark y Peterson (1990) sobre la relación entre pensamiento y acción se centraron en agrupar los procesos de pensamiento del profesor en tres esferas referidas a: los procesos de planificación, los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula y las teorías y creencias.

En lo referente a las investigaciones desarrolladas por Clark y Peterson (1986) sobre los procesos de planificación, los hallazgos indican que el profesor experimentado utiliza diferentes tipos de planificación, por ejemplo, anual, semanal, diaria, a los fines de organizar la enseñanza. La planificación cumple funciones, según Clark y Yinger (1979), citados por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988)- tales como reducir la incertidumbre, determinar los medios adecuados, guiar los procesos de instrucción. Su

función es transformar y acomodar el currículum a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza y en esta tarea es prioritaria la influencia de los materiales escritos, entre ellos los textos escolares (Clark, y Elmore, 1981, citados por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988). Estos hallazgos sobre la relación entre planificación y pensamiento del profesor nos permiten entender la participación del docente en la planificación de la enseñanza como ámbito donde se puede expresar su interpretación curricular. También permite comprender la influencia que ejercen los textos escolares, el currículum oficial y otros documentos destinados al docente, para guiarlo en la enseñanza de su materia, ya que parecería que estos materiales curriculares (Zabalza, 1990; Nieves Blanco, 1994) les ordenan y simplifican lo que los profesores deberían producir para enseñar. Ambos autores entienden que estos textos son una ayuda para el trabajo del profesor, pero, por otra parte, actúan resintiendo la autonomía y profesionalidad del docente al sustituir sus propios procesos de elaboración, ordenamiento y jerarquización de los contenidos de enseñanza y de producción de materiales de trabajo para el aula.

Otro aspecto que Yinger, citado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988), ha sistematizado es el reconocimiento de la elaboración de *rutinas* que contribuyen al repertorio de conocimientos y experiencias del docente. Según este autor, el profesor responde a la necesidad de simplificar para actuar con cierta eficacia en el ambiente complejo del aula. Esta simplificación le permite al profesor sobreponerse a los imprevistos y generar una organización relativamente estable, previsible y tranquilizadora. Justamente esta es una de las habilidades adquiridas por los docentes expertos frente a los novatos, que luchan por lograr una cierta estabilidad de sus estrategias para alcanzar un razonable grado de control sobre la complejidad del aula.

También, Zahotit, Peterson, Max, Clark., citados por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) se han ocupado por indagar el modelo que siguen los profesores cuando planifican. Algunos de sus descubrimientos parecen indicar que los profesores quiebran en su planificación cotidiana la secuencia lineal del modelo de Tyler (1973) (definición de objetivos, selección y organización de contenidos y actividades, especificación de los procesos de evaluación) que era el modelo dominante en ese momento,

porque en el cotidiano escolar su preocupación refiere a la configuración del contexto de enseñanza y a la definición de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevarán a cabo cada día. Descubren que no se puede proponer un único modelo de planificación, por considerarla como un plan flexible de actuación del profesor dentro del aula. Este aporte reviste interés para nuestro tema ya que interesa saber cómo los profesores de teatro organizan la tarea y cuáles son sus criterios de programación de enseñanza que consideran para organizar la enseñanza.

Estos estudios permitieron esclarecer la complejidad de la situación práctica del aula, por entender que no existen modelos pre establecidos, ni unívocos para intervenir en el salón de clase. El profesor ha de actuar con sus propios esquemas, sus propias teorías, destrezas y capacidades cognitivas que orientan su pensamiento y su actuación para intervenir en cada situación.

Es importe destacar, desde el enfoque cognitivo, aquellas investigaciones que han avanzado en relación a las *teorías y creencias del profesor* que determinan el modo como el profesor da sentido a su práctica. Entienden que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su particular modo de interpretar su experiencia práctica. Esto nos lleva a pensar si esas teorías y creencias del profesor forman parte de lo que se aprende en su formación inicial o son producto de las experiencias personales del docente o una combinación de ambos factores. Es decir, permiten cuestionar el hecho de que las creencias de los profesores sean consistentes con configuraciones disciplinares fundamentadas, o con teorías incorporadas durante los procesos de formación inicial, aunque advierten sobre la influencia que estas creencias y teorías implícitas pueden influir en la comprensión de los contenidos establecidos en el currículum, así como en los supuestos que los fundamentan.

La segunda corriente que explicitan Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) hace referencia a los *Enfoques alternativos* que focalizan en el pensamiento reflexivo y práctico del profesor. Estos enfoques entienden a la enseñanza como actividad intencional, cargada de valores, que tiene lugar en un medio psicosocial de intercambios simbólicos, donde los diferentes actores interpretan y proyectan desde su particular mundo de significados

construidos. Al profesor se lo concibe como artista que se desenvuelve en un medio social complejo, incierto y problemático de intercambios simbólicos en los que se implica como actor y receptor. Es la corriente que ha permitido caracterizar a la enseñanza como una actividad artística en lugar de tomarla como una actividad técnica. A su vez, estos estudios avanzaron en considerar que el pensamiento pedagógico del profesor se nutre no solo de conocimientos técnico- pedagógicos sino de conocimientos de la experiencia profesional.

Estas contribuciones resultan relevantes para nuestras preocupaciones porque, dentro de la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, el aspecto referido a la planificación como anticipación de la acción y las decisiones que toman los profesores de teatro nos permiten entender las prácticas de interpretación que realizan los docentes para elaborar sus planificaciones y tomar otras decisiones sobre la enseñanza en los contextos concretos de actuación. También interesa considerar los conocimientos que se van generando en las situaciones prácticas, cuáles son aquellos que los profesores van adquiriendo en el desarrollo de su práctica y qué creencias y teorías acerca de su actuación práctica reconocen como supuestos para explicar sus decisiones en el contexto escolar.

### **¿Cómo comprenden los profesores el contenido de la enseñanza? Aportes de la investigación cognitiva**

La investigación cognitiva avanzó en profundizar la comprensión de los profesores respecto del contenido de la enseñanza y de las relaciones entre esa comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los estudiantes. Los aportes de Shulman (1989) en el texto que veníamos refiriendo resultan de interés por señalar una clasificación más específica del conocimiento del contenido cuyos tipos son: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, conocimiento curricular y conocimiento didáctico del contenido.

A Shulman (1989) le interesaba indagar cuánto y qué deben saber los enseñantes acerca de lo que enseñan y dónde se adquiere ese conocimiento.

También se preguntaba acerca del modo en que las creencias epistemológicas en los docentes, sus concepciones del conocimiento y su comprensión del conocimiento en su propia disciplina pueden vincularse con la manera en que enseñan la materia. Para dar respuesta a estas indagaciones distingue aquellos saberes que el profesor debe poseer y busca esclarecer si los mismos se adquieren durante su formación inicial o en las experiencias prácticas como docentes.

*El conocimiento de la materia* remite a la comprensión y dominio que el docente posee del contenido de la disciplina que enseña, de la estructura conceptual de la misma, de sus logros significativos, sus referentes teóricos principales, los cambios y /o avances conceptuales de la disciplina que enseña, o sea, lo que solemos llamar estructura disciplinar o conocimiento sustantivo. También refiere al conocimiento sintáctico del contenido que completa al anterior y que refiere a los criterios aceptados que utilizan la comunidad científica para producir conocimiento e investigar en la disciplina.

Es decir, que el conocimiento que los profesores poseen del contenido de la materia que enseñan influye en el qué y el cómo enseñan y el conocerlo le otorga solvencia al trabajo del docente.

*El conocimiento pedagógico* se refiere a los principios que fundamentan la enseñanza, las finalidades e intencionalidades político-educativas, a la articulación teoría-práctica, la estructura de la clase, los procesos de planificación, el contexto social y de enseñanza. El conocimiento general pedagógico se ha catalogado como aquel referido a los saberes profesionales de los docentes que se adquieren durante su formación inicial para la obtención del título de profesor, pero es posible que ese saber pedagógico se acreciente y termine de definir en la propia experiencia profesional del docente. De hecho, es en la experiencia que el docente comienza a identificar los temas que ofrecen dificultades de comprensión a los alumnos, los ejemplos más provechosos y otras especificidades que no le son enseñadas durante su formación inicial.

*El conocimiento curricular* hace referencia al conocimiento del docente respecto de las formas de organizar y plasmar el conocimiento para la enseñanza en diseños curriculares, textos, programas, libros de ejercicios,

materiales de consulta. Implica también las decisiones tomadas por la educación formal sobre lo que debe ser enseñado. Según el modelo adoptado en cada país es la capacidad para definir y elaborar proyectos curriculares o la participación de los profesores en las decisiones curriculares de una región o distrito o de un establecimiento educativo. En países con modelos descentralizados el papel del profesor es fundamental ya que los proyectos curriculares son elaborados con plena participación de los profesores, pero en nuestro caso, que contamos con un modelo curricular centralizado, en el que el docente es pocas veces consultado y le toca implementar decisiones de otras instancias político-pedagógicas en la que no ha participado, resulta dificultoso que los profesores lo asuman como propio. Se entiende que este conocimiento es importante porque articula los anteriores y abarca las operaciones relativas a la programación de la enseñanza, pero también las decisiones que se toman en las clases durante el desarrollo de los proyectos curriculares.

*El conocimiento didáctico del contenido* se construye a partir del conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento curricular que el profesor posee, pero implica el conocimiento sobre las mejores modos de presentar el contenido curricular, las alternativas para su tratamiento en clase, las actividades más pertinentes para favorecer el aprendizaje de los alumnos, las dificultades que se presentan en la comprensión de determinadas temáticas y las posibles ayudas pedagógicas para abordarlas. Esto incluye un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de algunos temas en relación a las edades y al sentido que los estudiantes le atribuyen. Implica, además, el conocimiento del contexto de enseñanza donde los profesores han de adaptar su enseñanza a las condiciones reales y también conocimientos referidos a los propósitos de la enseñanza de la materia que enseña. Este conocimiento didáctico del contenido se adquiere en parte en el marco de la formación inicial, aunque se profundiza y despliega en la práctica de la enseñanza, en contacto con los estudiantes y con los colegas.

Señala Bolívar Botía (2005) que el programa de investigación dirigido por Shulman ha desarrollado un marco teórico que ha permitido explicar y describir los componentes del conocimiento de la enseñanza y que esto ha

permitido considerar la relevancia de la dimensión del conocimiento para la enseñanza.

La investigación cognitiva sobre los profesores también tuvo un desarrollo importante en el contexto europeo. Las contribuciones que realizó Bromme (1988) en Alemania, a partir de los aportes de Shulman, desarrollados a mediados de la década del 80, versan sobre *los conocimientos profesionales de los profesores*. Este didacta, especialista en la enseñanza de la matemática, avanzó en comprender la relación entre conocimientos profesionales tanto respecto al contenido que enseñan como a la forma en que los profesores lo trasladan a los estudiantes para que lo comprendan. Entiende Bromme a los “conocimientos profesionales como aquellos conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana (...) Esta noción incluye también los conocimientos científicos necesarios para el ejercicio de la profesión, que son los que estructuran el proceder del profesor.” (Bromme, 1988: 19). Sostiene que tras el contenido de la asignatura se esconden unos conocimientos profesionales independientes que denomina *metaconocimientos*. Se refiere al conocimiento respecto a la escuela y la asignatura, a los fines y objetivos que han de conseguirse. El autor toma como referencia las líneas de investigación que se han interesado por estudiar la preparación de las clases tanto de los profesores experimentados como de los noveles. Descubre que los primeros no tienen en cuenta para programar sus clases las teorías que se enseñan como modelos durante su formación inicial, sino que más bien desarrollan sus propias estrategias para el cumplimiento de esta tarea. A su vez, disponen de otros conocimientos adecuados a las exigencias del entorno y el dominio de rutinas y procedimientos referidos al campo profesional. En cambio, los profesores novatos durante la clase piensan más en cuestiones de organización de la clase y motivación de los alumnos y en garantizar el control de su desarrollo que en los contenidos de la asignatura ni como los alumnos los adquieren. Estos hallazgos le permitieron a Bromme cuestionarse acerca de los conocimientos profesionales que el profesor experto va adquiriendo en su práctica profesional.

En concordancia con esta línea de investigación, en el contexto español, el trabajo que ha sistematizado Marcelo García (1992) nos muestra el

desarrollo investigativo realizado hasta entonces acerca de cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Plantea la necesidad de profundizar los debates en relación a la formación inicial del profesorado, a partir de interrogarse quién enseña a los profesores el conocimiento didáctico del contenido. Este interrogante lo lleva a responder que nadie y todos a la vez, ya que considera que ese conocimiento se configura a través de las interrelaciones entre formadores de profesores, especialistas en didácticas específicas y profesores en ejercicio. En esta configuración, los profesores desarrollan en su práctica un conjunto de creencias, concepciones, “auto-conceptos” en relación a cómo comprenden los conceptos disciplinares de lo que enseñan. Según el autor se ha comprobado que en algunas oportunidades los profesores siguen para el desarrollo de su práctica los marcos teóricos de las disciplinas y en otras se guían con sus propias creencias vinculadas a las experiencias de su vida personal y a su tarea profesional, las que muchas veces suelen ser erróneas.

También resulta de interés la relación entre el conocimiento y la experiencia práctica estudiados por Elbaz (1981) en un texto clásico, donde plantea el papel del docente en el currículum, superando la idea de docente como partícipe pasivo, encargado solo de instrumentar lo establecido por el diseño curricular. En este sentido, la autora se interroga acerca del papel que los profesores desempeñan en la implementación del currículum. Enfatiza que en esa práctica los profesores van adaptando y cambiando el currículum para adecuarlos a las complejas situaciones de enseñanza. Pretende conceptualizar esta práctica en la cual el docente desarrolla un conocimiento al que considera “conocimiento práctico”. Esta noción le permite señalar que el docente va construyendo un conocimiento que se origina en la práctica, por lo cual ese conocimiento es un conocimiento activo, ligado a la acción.

Estos aportes investigativos son interesantes por su directa vinculación con los interrogantes que guían nuestra investigación, en tanto nos permiten aproximarnos a conocer cómo los profesores de teatro aprenden a transformar este contenido específico-disciplinar en contenido enseñable y comprensible para los estudiantes. Reconocemos que en el actual estado de la disciplina no podemos anticipar que existan acuerdos generalizados sobre

los modos de organización de la enseñanza del teatro en la escuela, ni una única estructura o matriz disciplinar generalizada para ordenar lo que se conoce en ese campo disciplinar. En razón de estas circunstancias resulta relevante considerar si los profesores de teatro pueden reconocer las dificultades que se les presentan cuando buscan modos de plasmar en sus planificaciones el contenido a enseñar enunciado en el diseño curricular, así como también, cuáles son aquellos criterios que utilizan con mayor frecuencia para organizar, jerarquizar los contenidos en sus planificaciones de enseñanza como guía para la acción práctica. Estos aspectos no pueden estar escindidos de la formación inicial que los profesores de teatro han recibido en las instituciones formadoras como tampoco de la construcción de su pensamiento y creencias en el trayecto de su experiencia docente, ni del contexto en que han desempeñado su práctica y su propia trayectoria personal.

### **Las prácticas de interpretación curricular de los profesores**

Los avances en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor nos dan una visión acerca del papel activo del mismo como profesional de la enseñanza. Se entiende que la interpretación curricular forma parte de los quehaceres profesionales de los docentes. En esta actividad profesional los profesores usan también los conocimientos prácticos adquiridos en su experiencia para interpretar el currículum prescripto con un cierto grado de autonomía para diseñar sus propias propuestas de enseñanza.

En distintos contextos, diversos investigadores como Schwab (1974), Stenhouse (1984), Grundy (1991), de Alba (1994); Gimeno Sacristán (1991, 1994, 2010), Feldman (1994) en sus estudios, han problematizado la visión instrumentalista del currículum y coinciden en revalorizar la práctica de los profesores. Consideran que las discusiones en torno a los problemas curriculares han surgido en la solución de problemas prácticos, razón por la cual el currículum define un territorio práctico (Gimeno Sacristán, 1992). En este sentido, las prescripciones curriculares no pueden ser tomadas como independientes de las prácticas docentes, ya que lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los estudiantes no depende estrictamente de las prescrip-

ciones curriculares, sino también de las condiciones materiales, organizativas de las instituciones, así como de la interpretación que los profesores realicen de las orientaciones curriculares.

Desde el contexto norteamericano, los aportes de Schwab (1974) marcan una profunda crítica a la teoría curricular producida hasta ese momento, por no haber logrado dar respuesta en la mejora de la práctica educativa. El autor propone avanzar en el campo curricular hacia la consideración de tres modos de actuar del currículum que los denomina: modalidad práctica, casi práctica y ecléctica. Se destaca que en el enfoque práctico que propone para planificar el currículum instala como novedad situarlo en el contexto específico de las acciones en las que se produce y destaca el papel del docente en esta tarea compleja y en la toma de decisiones como guía para la acción. De esta manera, se da inicio a los debates del currículum teniendo en cuenta la participación del docente como protagonista clave en la mejora de la práctica.

Durante la década de 1980 fue Stenhouse (1984) quien apostó a la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza a través del perfeccionamiento del juicio de los profesores, promoviendo su papel activo en la elaboración del currículum. De esta manera, planteó un modo de entender al currículum como proceso, superando al modelo por objetivos, como texto que detalla fines, así como temas que hay que aplicar en la enseñanza. Desde un enfoque práctico sentó las bases para un cambio sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela. De esta manera, intentó definir una nueva forma de concebir el currículum considerando que los problemas curriculares son situacionales, dado el carácter contextual de la enseñanza. Además, instala la idea colectiva de currículum para transformar la práctica de enseñanza de una institución educativa y proporcionar una base para planificar y justificar la enseñanza desde la práctica. Esta pretensión de Stenhouse requiere de una formación profesional de los docentes para realizarlo en la práctica. Para ello propuso un conjunto de principios de procedimiento, a saber:

#### A. En cuanto a proyecto:

- Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe enseñarse y aprenderse
- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe enseñarse y aprenderse
- Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
- Principios en base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1,2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

#### B. En cuanto a estudio empírico:

- Principios en base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes
- Principios en base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
- Orientaciones en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre alumnos.
- Información sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la evaluación.

#### C. En relación con la justificación:

- Una formulación de la intención o la finalidad del currículum que sea susceptible de examen crítico. (Stenhouse,1984: 30)

Estos aportes nos interesan porque nos permiten entender que el currículum debe reflejar algo más que intenciones pedagógicas generales. También por la revalorización que realiza el autor acerca del papel que cumple el docente en el currículum a fin de mejorar las prácticas de enseñanza. Como sabemos, el diseño curricular con el que cuentan los profesores de teatro para su trabajo ha estado marcadamente sobre-

determinado y no hubo casi instancias para la participación de los docentes ni en su formulación o posteriormente en su apropiación crítica.

Las contribuciones de Grundy (1991) resultan orientadoras para reflexionar sobre las prácticas de interpretación curricular de los profesores de Teatro que se configuran dentro de un mundo de interacciones sociales y culturales. La autora realiza aportes significativos al considerar que el currículum es una construcción social que constituye *otra manera de hablar de las prácticas educativas*. Analiza las derivaciones de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (interés técnico, práctico y crítico) hacia los estudios y prácticas curriculares. En este sentido, pensar en lo curricular no es pensar en un conjunto de prescripciones a seguir, sino en el entramado de acciones y prácticas que desarrollan los sujetos pertenecientes a una sociedad, en un determinado contexto social. Así entendido, el currículum se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación se relacionen recíprocamente. Cada uno de los intereses constitutivos del conocimiento que la autora propone se relaciona con un tipo de acción.

En el *interés técnico*, el trabajo del docente es guiado por saber cómo actuar. Este saber se traducirá en una acción productiva y eficaz a fin de mejorar el resultado del trabajo docente, guiado por ideas prescriptivas sujetas a la supervisión de otros.

El *interés práctico* se basa en la construcción de significación a través de un acto de interpretación, proporcionando una base para para tomar decisiones en relación con la acción (interpretación hermenéutica).

El currículum es la expresión práctica de una filosofía y una metodología de trabajo que considera a los sujetos- docentes, padres, alumnos- como intérpretes activos de significados, capaces de comprender y modificar la red de relaciones sociales mediante la cual se vinculan entre sí en el proceso de enseñar y aprender. El docente tomará decisiones en cuanto a los contenidos, experiencias de aprendizaje, métodos de enseñanza, entre otros. Desde esta perspectiva, es reconocido como actor, creador en el diseño y desarrollo del currículum.

El *interés cognitivo emancipador* se refiere a la capacidad de los individuos y grupos de tomar decisiones en y sobre las prácticas, articulando la

acción y la reflexión. Supone entender la emancipación como acto que posibilita un estado de autonomía y responsabilidad donde los protagonistas descubren su propia voz. En este sentido, la emancipación está ligada a la justicia y a la igualdad. El currículum emancipador en el nivel de la práctica tenderá a la libertad e “implicará a los participantes en el encuentro educativo tanto profesor como alumno (...) supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.” (Grundy; 1991: 39)

Esta perspectiva de análisis mostró que en las aulas y en las escuelas suceden cosas que funcionan más allá de las intenciones que se formalizan en un plan de estudios. El currículum, como cruce de prácticas, incluye todo lo que el alumno aprende en la escuela, los docentes enseñan más –y otras cosas– de lo que se proponen y los niños aprende cosas distintas de aquellas que se le intentan enseñar.

La perspectiva sociológica nos ha permitido entender el currículum como construcción social en el que todo lo que sucede en la escuela forma parte de contenidos de aprendizaje. Esta concepción de currículum se vincula con la tradición interpretativa en investigación educativa, la cual se ha ocupado del análisis cualitativo de la realidad y de su relación con la práctica, la enseñanza y el currículum. Es decir que, si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan los profesores de Teatro, tenemos que conocer el contexto social de la escuela en el que llevan a cabo sus prácticas.

Por su parte, desde el contexto español, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994) expresan que el currículum es un campo privilegiado para apreciar las contradicciones entre intenciones y práctica. Al respecto manifiestan que “documentos, textos, planes y tareas son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el currículum, pero el estudio y comprensión de éste tiene que fijarse en el proceso entre fotos” (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez; 1994: 159). En este sentido, sostienen que el pensamiento sobre el currículum es una teoría de la práctica que pretende explicarla, conceptualizarla en relación a la práctica real, centrándose en los hechos educativos. Los autores se cuestionan “¿Cuál es el papel de los profesores? El papel del profesor lo podemos ver solo como alguien que interpreta el currículum y lo enseña o contribuye a que otros lo aprendan”.

(Gimeno Sacristán, Pérez Gómez; 1994: 168). Para el abordaje de nuestro tema de estudio interesa tomar en cuenta los interrogantes y cuestionamientos de estos autores por su consideración sobre el papel activo del profesor en el proceso de interpretación del currículum, pero, a su vez, porque nos advierten del papel medidor que tiene el profesor entre las prescripciones curriculares y su desarrollo en la práctica. Dependerá de sus interpretaciones para enriquecer la propuesta en la práctica o empobrecerla en el proceso de planificación del profesor.

Por su parte, Feldman (2004) en nuestro medio realiza un análisis sobre los estudios del pensamiento del profesor desde una reconceptualización didáctica, señalando que la enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse en forma independiente de la red de significados en que se inscriben las acciones y de las perspectivas de los actores. Dichos estudios se relacionan con el vínculo entre la teoría y la práctica que reconoce el pensamiento del profesor como nexos entre supuestos teóricos y decisiones prácticas. El autor también señala que "el pensamiento del profesor media entre el planeamiento llevado a cabo como política educativa -expresada en currículum, políticas pedagógicas o estrategias oficializadas impulsadas mediante capacitación- y la práctica escolar" (Feldman, 2004: 80). Destaca, además, que no se trata de la relación entre intenciones del profesor y lo que sucede en la clase, sino que se trata "de la relación entre las intenciones de otros y lo que sucede en las clases de los maestros. Esta relación habitualmente se caracteriza por las dificultades en la mutua comprensión entre planeadores exteriores a la escuela y maestros." (Feldman, 2004: 81). Esto muestra otro nivel de análisis posible del problema que focalizamos, que se refiere al grado en que articulan las concepciones de quienes han actuado definiendo el diseño curricular y los supuestos que sostienen los profesores.

También Marrero Acosta (2010) retoma los aportes de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) en cuanto a la consideración del profesor como mediador entre el currículum establecido y los estudiantes a quienes enseña. Según este autor, el profesor no solo medio sobre los contenidos sino también sobre las pautas de control de los estudiantes en los espacios escolares como lugares de "reconstrucción del conocimiento y la práctica prefigurada por los currícula, impuesto desde fuera de las instituciones

educativas” (Marrero Acosta, 2010: 223). Por lo cual, lo que los profesores enseñan es una adaptación del currículum prescrito el que se transforma en currículum enseñado y aprendido por lo que, “la selección de la cultura que se comunica efectivamente en las aulas responde a criterios de ampliación-reducción; a una interpretación cuya aplicación es arbitraria y depende de una variedad de factores modulados por el profesorado y por los centros, de unas veces colegiadamente y otras individualmente” (Marrero Acosta, 2010: 225). El profesor tendrá un cierto grado de autonomía para realizar estas acciones de manera congruente y significativa, autonomía que requiere de una formación continua y de un trabajo intelectual como profesional para interpretar lo prescrito por el diseño curricular y diseñar su propia propuesta de enseñanza.

El concepto de autonomía profesional del docente ha sido también objeto de amplios debates. Para Contreras (1997) la autonomía es entendida como una forma de intervención en las situaciones prácticas, en los contextos complejos donde se toman decisiones. En este sentido, la autonomía del docente como profesional de la educación es una construcción permanente de una práctica de relaciones con otros colegas, siempre que deliberen sobre lo conveniente para la situación, saquen conclusiones, decidan y ejecuten como colectivo. Si no lo hacen, no habría tal construcción de autonomía profesional. Por lo tanto, entiende que la noción de autonomía profesional se basa en la colaboración profesional compartida con colegas y no como atributo que posee el docente como sujeto individual.

Pensar en el profesor como profesional que interpreta el currículum establecido nos lleva a considerar, el nivel de análisis macro político (Ball, 1994) referido a las políticas educativas, las que han actuado definiendo el diseño curricular para la enseñanza del teatro en la escuela que se detallan en el capítulo siguiente. Así también, conviene considerar el nivel de análisis micro político (Ball, 1994) en relación a las formas que se van abordando las prescripciones curriculares en las instituciones educativas, los intereses y propósitos que se ponen en juego en relación a la enseñanza del teatro en la escuela y, concretamente, mediante las decisiones sobre la enseñanza de los docentes de teatro, en tanto actores sociales de la institución.

Los aportes teóricos que hemos ido detallando han sido la base y fundamento de nuestro análisis y de los criterios con que definimos nuestro objeto de estudio, los interrogantes que guiaron la investigación y la interpretación de los puntos de vista que fueron aportando los actores. Estas consideraciones nos permiten analizar, en el siguiente capítulo, las condiciones socio-históricas en que se inscriben las prácticas curriculares que desarrollan los Profesores de Teatro, para describirlas y explicarlas como prácticas sociales inscriptas en un contexto socio histórico, referido a las historias de las instituciones de formación docente en las que los profesores han recibido su formación inicial.

## **CAPITULO 2**

### **Las prácticas de los profesores de Teatro y sus condiciones contextuales**

Abordamos las condiciones socio-históricas en que se inscriben las prácticas curriculares que desarrollan los docentes de teatro, para describirlas y explicarlas como prácticas sociales inscriptas en un contexto socio histórico, contexto que ha surcado las historias de las instituciones de formación docente en las que han recibido su formación inicial.

Partimos de la perspectiva teórica de Bourdieu quien considera que las prácticas de los sujetos se inscriben en contextos históricos definidos, cuyas condiciones incluyen el reconocimiento de tales prácticas como prácticas legítimas. La propia identidad del sujeto se enlaza con esas condiciones ya que “la historicidad del agente (sumando la dimensión histórica a la dimensión relacional), es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas”. (Gutiérrez, 2010: 16). Estos aportes permiten reflexionar sobre las posibilidades de aprehender las lógicas que ponen en marcha los agentes sociales que producen su práctica, que actúan en un tiempo y contexto determinado. En este sentido, para entender las prácticas de los profesores de Teatro, en tanto prácticas sociales, es necesario tener en cuenta la historia de su experiencia social, de su escolaridad y las influencias recibidas por medio de otros agentes, tanto en lo personal como así también en el tránsito por instituciones de formación artística y por espacios sociales variados. Interesa revisar a qué cuestiones de la formación artística y docente recibida apelan los profesores de Teatro para afrontar los desafíos de las prácticas profesionales en las instituciones donde desempeñan su tarea, teniendo en cuenta cuánto pudieron aprender en su formación inicial

y si lo aprendido si vincula o no con sus inserciones laborales, tanto en el ámbito escolar como en otros recorridos laborales.

Lo señalado anteriormente nos lleva a realizar un recorrido histórico general acerca de la evolución de la Educación Artística en nuestro país con el propósito de considerar el nivel de análisis macro político (Ball, 1994) referido a las políticas educativas, tanto en el plano de los discursos normativos y reguladores de las prácticas educativas como las que han actuado definiendo los diversos diseños curriculares para la enseñanza artística en general y del Teatro en particular. Se toman como referencia las dos leyes educativas que se sancionaron en Argentina en las últimas décadas: Ley Federal de Educación N°24195/93 y Ley Nacional de Educación N°26206/06, cada una de las cuales reguló diferentes procesos de reformas educativas y los respectivos contextos socio históricos que dieron marco a dicha legislación educativa. Se pondrá especial atención a la incorporación del lenguaje teatral al Área de Educación Artística en los diseños curriculares, a partir de los procesos de Reforma Educativa de los 90. Estos antecedentes basados en los textos legales, los propósitos y fines de la Educación Artística a nivel nacional, nos proporcionan un marco histórico para poder situarla en los distintos niveles educativos en la provincia de Buenos Aires.

Asimismo, se realizará una breve reseña sobre la historia de las dos instituciones situadas geográficamente en la Provincia de Buenos Aires que se toman como referencia de la formación de Profesores de Teatro en la investigación realizada. La primera corresponde a las instituciones universitarias y es la Facultad de Arte de la UNICEN con sede en Tandil, y la segunda es una institución de educación superior de jurisdicción provincial, de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, conocida como Escuela Municipal de Arte Dramático, localizada en la ciudad de Mar del Plata. Esta historización nos permite analizar el contexto institucional de la formación de los docentes de Teatro, de las tradiciones existentes y sus actuales regulaciones. Para culminar este capítulo se incluye en su desarrollo un esbozo de la situación de constitución de una didáctica especial del teatro en la educación, que consideramos relevante para explicar las prácticas de los profesores que analizaremos en los capítulos subsiguientes.

## **Configuración histórica de la Educación Artística a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires**

*Instituciones artísticas, agentes y prácticas en los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX*

En nuestro país, sobre finales del siglo XVIII y principios del XIX, se registran algunos antecedentes de formación artística, mayoritariamente en las grandes ciudades, como en Buenos Aires, ciudad en la que en 1799 Manuel Belgrano funda la Escuela de Geometría, Arquitectura, Perspectiva y Dibujo. De esta manera, se inicia la institucionalización de la formación artística en el Río de la Plata ya que anteriormente la enseñanza del dibujo y de la música se había realizado de forma privada mediante profesores particulares contratados por las familias. Con la Revolución de Mayo se logra cierto afianzamiento político y organizativo tanto en lo social, económico y cultural. (Gutiérrez Viñuales, 2003, 2005)

En 1815, el sacerdote Castañera, fundó en Buenos Aires, en el Convento de la Recolectión conocido como “Recoleta”, “una academia de dibujo dirigida por Ibáñez de Iba. A esta le surgió la escuela del Consulado, también fundada por Castañera (...). En 1821 las dos escuelas fundadas por Castañera pasaron a depender de la recién instaurada Universidad de Buenos Aires.” (Gutiérrez Viñuales, 2005: 105)

Mientras se prepara la campaña libertadora de Chile y Perú, San Martín funda en Mendoza la primera Escuela de Dibujo del interior del país en 1817, la que fue sucedida por la de Santa Fe en 1825.

Pese a estos interesantes antecedentes que condicen con las iniciativas europeas en cuanto a la inclusión del arte en la formación de los ciudadanos, la época en que gobernó Juan Manuel de Rosas (1829-32 y 1835-52), no fue propicia para las tareas tanto intelectuales como artísticas, tal como lo señala Gutiérrez Viñuales, (2003, 2005). Es a partir de la sanción de la Constitución de la Nación Argentina en 1853 que comienza la estructuración formal del sistema educativo en nuestro país. En esa época la educación da respuesta a la consolidación del Estado Nacional y a la transmisión de los valores patrióticos preponderantes a fines del siglo XIX, que se plasmaron en

la Ley de Educación Primaria, común, laica, gratuita y obligatoria, N°1420/1884. El nivel secundario, en cambio, estaba destinado a la formación de las clases dirigentes y la preparación para la continuidad de los estudios universitarios de los sectores dominantes y de las clases medias en ascenso en la Argentina.

También surgen las Escuelas de Artes y Oficios (1924), que se abocaban únicamente a la formación en actividades prácticas y no habilitaban para continuar estudios superiores. En ellas se preparaba a los jóvenes para ejercer alguna ocupación relacionada con las actividades preponderantes en su ámbito geográfico.

En cambio, la educación superior era exclusiva de los sectores sociales altos. Esto tuvo un cambio significativo con la Reforma Universitaria de 1918, a partir de la cual acceden a la educación universitaria otros sectores sociales, particularmente las clases medias.

En este contexto del crecimiento del país y del sistema educativo se contemplaba la enseñanza del arte en la escuela con la impronta de la tradición clásica europea occidental, la cual estaba fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, asociada a los criterios de belleza de los siglos XVIII y XIX que establecían como legítimas únicamente las manifestaciones artísticas denominadas “cultas”. El Arte y la Cultura eran considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite. En este sentido, como señala Terigi “las artes han formado parte del universo de saberes y experiencias valorados por todas las propuestas de educación elitista” (1998: 28). Debe señalarse que la creación de escuelas y academias de Artes y Oficios estaban pensadas para los sectores medios y se les otorgaba una finalidad utilitaria (artes como artes mecánicas/ artesanías).

Con la presidencia de Sarmiento se crea una Academia Oficial de Bellas Artes y se impulsa la inclusión del Dibujo en la educación general, como un saber estratégico en los inicios de la nación (Giambelluca, 2016), por considerar que contribuía a la formación de habilidades para el trabajo. La escuela moderna planteó la necesidad de un conjunto de prescripciones para la enseñanza que tuvieran por objeto regular, normalizar, homogeneizar lo que habría de enseñarse (Terigi, 1998). Para la enseñanza de las artes se centró en nociones de dibujo cuyos registros, según Dussel (1997)

aparecen en los programas de escuelas secundarias a partir de 1868 y música vocal se registra en los programas de escuelas secundarias a partir de 1870. Las marchas y actos patrióticos en la escuela, pensadas como respuesta a un momento socio histórico de fines del siglo XIX, mantienen la intencionalidad de formación del ciudadano congruente con la necesidad de una sólida estructuración del estado y constitución de la nación.

Se destaca que la escuela secundaria se diferenciaba en: colegios nacionales que preparaban para la universidad, las escuelas normales de preparación para maestros que sostuvieron la creciente expansión del nivel primario (Dussel, 1997) y las escuelas industrial y comercial que preparaban para la formación laboral y el ingreso al mercado de trabajo. Dentro de ellas se incluía la enseñanza del dibujo –lineal o arquitectónico–, los ejercicios físicos, el trabajo manual y el trabajo agrícola. En este sentido, el papel del arte en la escuela se centró en adquirir saberes y destrezas mediante la copia, la imitación y la reproducción de modelos centrada en la demostración o “enseñanza de técnicas”. (Chapato, Dimatteo; 1996)

En 1876 se crea la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, fundada por Sívori en Buenos Aires con el objetivo de estimular el desarrollo de las artes en el país. En 1893 reconocidos artistas como Schiaffino, Correa Morales y Alberto Williams crean el Ateneo, entidad organizadora de las primeras exposiciones de arte argentino a partir de la cual se estimuló la creación del Museo Nacional de Bellas Artes (1895), cuyo propósito fue “educar el gusto” del público e impulsar el arte local.

De esta manera, hacia fines del XIX en nuestro país se registra la creación de instituciones vinculadas a la educación artística, las que se consideran antecedentes del trabajo académico ligadas con el arte, mayoritariamente en las grandes ciudades.

En los primeros años del siglo XX desde el Estado Nacional se configuró un nuevo escenario de promoción de un ambiente cultural, básicamente en ciudades como Buenos Aires, Mendoza, Tucumán y Córdoba. La llegada de artistas europeos, de inmigrantes que escapaban de la guerra, de artistas locales que se formaron en Europa y regresan al país por el pujante desarrollo artístico, fue un clima propicio que impulsó cambios culturales

generados por los intelectuales de la época.<sup>2</sup> Entre las creaciones de instituciones se destaca la Sociedad Estimulo de Bellas Artes (1876) en Buenos Aires como la primera institución que otorgó títulos oficiales de arte. De esta academia devino lo que luego se llamó Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”, que otorgó los títulos docentes oficiales para la enseñanza del dibujo, escultura, grabado y pintura, bajo la dirección del maestro Ernesto de la Cárcova, sobre la estructura de los talleres de dibujo, pintura y escultura que funcionaban en la Sociedad Estímulo de Bellas Artes desde 1878 (Tófalo y Goncalves 2007). En este marco se impulsó la publicación de revistas literarias y libros. La circulación de estas publicaciones se debe al crecimiento de las tasas de alfabetización, lo que llevó al incremento de circuitos de consumo cultural (Cattaruzza, 2009). A esto se sumaron las iniciativas que llevaron paulatinamente a crear instituciones destinadas a la formación de artistas.

También se registra una creciente creación de instituciones destinadas a formar artistas de distintas especialidades. Algunas van modificando sus denominaciones, abriendo nuevas orientaciones, acompañando el desarrollo cultural de las regiones en las que se insertan. Muchas de ellas fueron el origen de las actuales Facultades de Arte de distintas Universidades Nacionales. Destacaremos a continuación las creaciones más relevantes, que nos van dando una perspectiva del crecimiento de las aspiraciones artísticas de cada momento y de sus procesos de institucionalización.

Dentro de la órbita municipal de la Ciudad de Buenos Aires en 1920 se funda el Conservatorio de Música ‘Manuel de Falla’. También en esta misma época, el Poder Ejecutivo creó mediante el decreto N° 41.236/24 el Conservatorio Nacional de Música y Declamación, el cual nació como un desprendimiento de la Escuela de Arte Lírico y Escénico que funcionaba dentro del Teatro Colón, lo que luego pasó a denominarse Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico ‘Carlos López Buchardo’.

En 1922 comenzaron a funcionar dentro del Teatro Colón algunas academias destinadas a la formación artística y técnica de cantantes y bailarines. Esto marca el inicio de la historia de la danza en Argentina. De esta manera,

---

2 Entre los artistas más destacados de la época se encuentran: Eduardo Schiaffino, Ángel Della Valle, Ernesto de La Cárcova, Martín Malharro, Fernando Fader.

se va constituyendo la existencia de un campo artístico donde se realizan obras con coreógrafos y docentes que van delimitando sistemas de enseñanza. La posterior unión de estas academias se consumó con la fundación del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón en 1960, que continuó formando los cuadros actorales y vocales de los repartos de ópera y ballet del Teatro.

La Escuela Industrial Nacional de Cerámica, creada en 1940 en la ciudad de Buenos Aires (Decreto N° 59.539), fue ideada y promovida por el maestro español Fernando Arranz quien, junto con el gobierno de la Nación, estimularon los estudios de carácter industrial, la capacitación técnica y de oficio, que era una demanda de la comunidad de expertos y del público consumidor de la época. (Tófaló; Goncalvez) Con una impronta industrialista coincidente con el espíritu de su tiempo en 1946, toma la actual denominación de Escuela Nacional de Cerámica.

En 1948 se crea en Buenos Aires, por iniciativa de Antonio Barcelo, la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas, institución educativa autónoma dedicada exclusivamente a esta disciplina. El título que otorgaba era de Profesor de Danzas Nativas y Folklore.

En el apartado siguiente se hará referencia al proceso de creación de instituciones de formación teatral en Ciudad de Buenos Aires. Estas ofertas académicas vinculadas al arte en la ciudad de Buenos Aires marcan un crecimiento importante en la acción cultural acorde con las transformaciones que estaban dándose en la ciudad, cada vez más cosmopolita.

En el interior del país, en Tucumán se crea la Universidad de Tucumán en 1914, nacionalizada en 1921 con la promulgación de la Ley 11027. En el medio tucumano de la época la actividad artística se limitaba mayoritariamente a la enseñanza impartida por maestros en sus talleres. A principios del siglo el gobernador de este momento, Dr. Luis F. Nougues, asignó una partida para la creación de la Academia de Bellas Artes, la cual fue incorporada al Proyecto de Creación de la Universidad como Sección de Bellas Artes. En 1950 el Consejo Superior aprobó la modificación de su denominación por Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas e Industriales; al año siguiente pasó a depender del Instituto Superior de Artes como Escuela de Enseñanza Media.

En provincia de Buenos Aires, en la Ciudad de La Plata, bajo el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, se crea en 1905 el "Instituto de Artes y Oficios y Artes Gráficas" y la carrera de Dibujo en el Museo de Ciencias Naturales, institución que luego pasó a denominarse "Academia de Dibujo y Bellas Artes", siendo parte integrante del museo. En 1924 se crea la "Escuela Superior de Bellas Artes" dedicada a la formación en contenidos de bellas artes y de dibujo técnico y un curso técnico de dibujo para obreros. En 1937, con las reformas en los planes de estudio se la vinculó al área pedagógica de la Facultad de Humanidades. Recién en 1973 se independiza convirtiéndose en "Facultad de Artes y Medios Audiovisuales" y, al año siguiente adoptó definitivamente el nombre de "Facultad de Bellas Artes".

El crecimiento de nuevas instituciones de educación artística tuvo su manifestación, aunque más tardía, en el resto del país. Así, en la provincia de Misiones, en 1948 se crea el Instituto Superior de Música, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral.

En Córdoba, dentro de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Escuela Superior de Bellas Artes fue creada en el año 1948 como institución universitaria con dependencia directa del rectorado de la UNC. Posteriormente, en 1975, se anexó a la Facultad de Filosofía y Humanidades, situación que continuó hasta 2011, cuando adquiere su actual condición de Facultad de Artes. En el año 1959 se crearon las carreras de Plástica y Música. Con el retorno a la democracia en 1983 hubo una readecuación de los planes de estudios (1985- 1987) y reapertura de los Departamentos de Cine y Teatro. Recién en el año 2016, el Departamento de Teatro de la Facultad Arte incorpora la carrera de Profesorado en Teatro.

En la provincia de Misiones en 1961 se crea en la ciudad de Oberá la Escuela de Cerámica y Dibujo que luego pasa a llamarse Escuela de Bellas Artes de Oberá. En 1965 cambia su denominación a Instituto Superior del Profesorado en Disciplinas Estéticas y en el año 1973 se incorpora a la Universidad Nacional de Misiones. En 1985 por medio de la Res. N° 1.183 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación se crea la Facultad de Arte y en el año 2014 pasa a denominarse Facultad de Arte y Diseño.

En el interior del país, en Neuquén, se crea en 1968 la Escuela de Títeres de Neuquén, institución dependiente del Consejo Provincial de Educación.

Años más tarde, en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe se funda en 1974, por Alcides Gregorio Moreno, la Escuela Nacional de Títeres en el marco de la Dirección Nacional de Enseñanza Artística (DINADEA). Luego, en 1986 esta escuela pasó a ser la Escuela Nacional de Teatro y Títeres, incorporando la carrera de Actuación. En 1987, incorpora las carreras de Dirección teatral y el Profesorado de Teatro. En 1997, dentro del marco de la Ley de Transferencia de Establecimientos Educativos, la Escuela pasa a depender del Gobierno de la provincia de Santa Fe.

En 1974 se crea la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires como universidad regional del centro sur de la provincia de Buenos Aires en Tandil, cuya oferta educativa en lo referente a carreras artísticas data de 1989, con la creación de la Escuela Superior de Teatro. Este fue el inicio de la etapa de institucionalización de la formación artística, seguida luego de un período de organización y consolidación, a partir de su normalización en 1999. En el año 2002, pasó de Escuela Superior a Facultad de Arte, incorporando posteriormente la carrera de Realización Integral en Artes Audiovisuales (2004).

En Mendoza, se crea en 1980, la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo. Su estructura académica y administrativa unifica las Escuelas Superiores de Artes Plásticas, Diseño, Música y Teatro. Las Escuelas que se integraron en la Facultad funcionaron como organismos autónomos dependientes del Rectorado. La existencia de algunas de ellas data desde la creación de la Universidad Nacional de Cuyo en 1939 (Artes Plásticas, Música y Teatro). Posteriormente, se crea la Escuela de Cerámica. La Facultad funcionó como un agrupamiento de las Escuelas de Artes Plásticas, Cerámica, Diseño, Música y Teatro. En el año 1999 se conforman las carreras de: Artes Visuales, Cerámica, Música, Artes del Espectáculo y Proyectos de Diseño.

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos se crea en el año 2000, como parte del Sistema Educativo de la provincia, nutriéndose de las históricas instituciones de educación secundaria, técnica y de formación docente existentes. La oferta académica de la Facultad está integrada con profesorados de Música, Artes Visuales y Teatro, que proveen de formación docente a la

región. La carrera de Teatro fue creada en el año 2009 por Resolución N°238/09 en la sede Gualeguaychú y recientemente comenzó a dictarse en la Sede de Paraná.

En la Universidad Nacional de Río Negro se crean en el año 2007, las carreras de Licenciatura en Artes Dramático (Teatro) y Profesorado en Teatro que se dicta en la sede Andina de San Carlos de Bariloche.

En la Universidad Nacional de Resistencia se crea en el año 2010, la Facultad de Diseño y Ciencias de la Cultura. Esta última surge en respuesta a una demanda concreta de formación en torno a las temáticas vinculadas a la diversidad cultural y artística de la región del Noreste Argentino.

### Profesorados de Teatro en Nivel Superior Universitario



Fuente: Elaboración propia.

Como vemos, las Universidades Nacionales incorporan poco a poco las carreras destinadas a la formación artística y también promueven la formación de profesorado de las distintas disciplinas artísticas que proveen de docentes capacitados al sistema educativo nacional. No obstante, y como podrá inducirse de la reseña anterior, muchas jurisdicciones provinciales no cuentan con instituciones especializadas.

### **El proceso de creación de instituciones de formación teatral en Ciudad de Buenos Aires**

En la ciudad de Buenos Aires, el Teatro Municipal Infantil que se organizó como Instituto de Teatro Infantil Manuel José de Labardén en 1928, ofrecía cursos de extensión de teatro vocacional para adolescentes. En 1958 se incorporaron los departamentos de artes plásticas y música, y continuó su tarea bajo la denominación de Instituto Vocacional de Arte Infantil. Estos antecedentes dieron origen a la Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) que en 1965 nace como instituto superior no universitario, dependiente de la órbita municipal (Municipalidad de Buenos Aires). La EMAD se separó del Instituto Labardén por decreto 35/1974. Bajo este decreto se crearon una serie de establecimientos en distintas provincias del país, los que quedaban incorporados a la estructura orgánico-funcional de la Dirección Nacional de Enseñanza Artística (DINADEA). De este modo, el funcionamiento de las instituciones se desarrolla en la órbita nacional hasta su posterior traspaso a las distintas jurisdicciones educativas. (Tófaló y Goncalves, 2007).

Hacia fines de 1983, con la recuperación de la democracia, el nuevo gobierno de la ciudad de Buenos Aires propuso cambios que dinamizaron el área cultural. La EMAD creó la carrera de Puesta en Escena, destinada a la formación de directores teatrales.

A partir del año 1992, mediante Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario N° 24049, se delegan responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Los establecimientos nacionales en

la Ciudad de Buenos Aires permanecieron sin modificaciones hasta 1996, año en el cual se crea el Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA) que las nuclea.

En el año 2001 y por Decreto N° 2139/001 se aprueban los planes de estudio de la EMAD para responder a las exigencias del Decreto N° 316/2000, por el cual pasa a denominarse Escuela de Arte Dramático (EAD). Queda así comprendida dentro de los alcances de la Ley de Educación Superior (24.521/95) y del Acuerdo Marco para Educación Artística Serie A-20, Resolución N° 88/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación, adquiriendo de este modo pleno carácter de Instituto Superior no Universitario.

En 1957 se creó la Escuela Nacional de Artes Dramáticas que nació a partir del desprendimiento de la sección de Arte Escénico del Conservatorio Nacional 'López Buchardo' y adoptó en el año 1985 el nombre de Antonio Cunill Cabanella, institución terciaria destinada a la formación de teatristas-actores, directores, que posteriormente debió formar parte del IUNA. Luego de la sanción de la Ley de Educación Superior N°24521/95, bajo el Decreto N°1404 del 3/12/1996 y la Ley de Transferencia N° 24 049, se conforma el Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA) en base a la integración de los centros de formación superior en la ciudad de Buenos Aires. El IUNA quedó conformado en un solo organismo, como instituto universitario, reuniendo siete<sup>3</sup> instituciones de enseñanza artística superior que estaban radicadas en la ciudad de Buenos Aires. De esta manera, se convierte en una instancia unificada de nivel superior universitario en el ámbito de la educación artística. Las instituciones integradas fueron convertidas en departamentos acordes a sus distintos lenguajes expresivos: Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Artes Dramáticas, Artes Musicales y Sonoras y Artes de Movimiento (Tófolo y Goncalves, 2007). Posteriormente, en 2014, el IUNA pasará a ser la Universidad Nacional de las Artes (UNA) dándole entonces el carácter de Universidad Nacional.

---

3 Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación "Ernesto de la Cárcava", Escuela Nacional de Bellas Artes "Pridiliano Pueyrredón", Instituto Nacional Superior de Cerámica, Escuela Nacional de Arte Dramático "Antonio Cunill Cabanellas", Conservatorio Nacional Superior de Música "Carlos López Buchardo", Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore, Instituto Nacional Superior del Profesorado de Danza "María Ruanova" (Proyecto Institucional. IUNA. Julio 1998).

De esta manera, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) hay dos instituciones públicas que poseen formación en la disciplina teatro. La Universidad Nacional de Arte (UNA) dependiente de la órbita nacional y la Escuela de Arte Dramático (EAD) dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **La creación de instituciones de enseñanza artística en la provincia de Buenos Aires**

La provincia de Buenos Aires ha tenido en la historia nacional un peso importante ya que su propio poder político y económico le permitió, desde lo educativo, generar algunas innovaciones y alcanzar cierta autonomía frente a las políticas educativas nacionales.

En materia educativa es la provincia que sienta las bases para la Ley 1420 de 1884, a partir de aprobar la Ley de Educación Común para la provincia en 1875 (Biblioteca Nacional del Maestro. Memoria e historia de la educación argentina).

En los comienzos del siglo XX se mejoran las condiciones de vida de la población, hay un crecimiento de los sectores medios y un incremento en el desarrollo urbano, acompañado con un mayor nivel de alfabetismo. Nuevos sectores sociales acceden al sistema educativo y a las escuelas medias. En esos momentos existían en la provincia de Buenos Aires algunas escuelas de arte y talleres de artes visuales, música y danza a nivel municipal en las ciudades de La Plata, Mar del Plata y Bahía Blanca.

Con el gobierno del gobernador Fresco (1936-1940) hubo cambios en el modelo de instrucción pública de la provincia que condujeron a una reforma cultural de carácter moralizador, centrada en el cultivo de los sentimientos patrios, morales, religiosos y estéticos. Se impulsó en la provincia una reforma educativa que proponía introducir el movimiento de la Escuela Nueva, intentando modificar las bases del modelo positivista. (Pinkasz y Pettelli, 1997). Es en esta época en la que se organizan distintas dependencias vinculadas a la enseñanza artística en el marco de ese nuevo proyecto educativo y cultural.

Durante el primer gobierno peronista y siendo gobernador Domingo Alfredo Mercante (1946-1951) se impulsa una expansión de los bienes culturales a través del teatro, el cine y la radiodifusión, la ampliación del Sistema Educativo provincial con la creación del nivel pre escolar y ofertas de educación post primaria orientadas al trabajo manual y creación de Institutos Superiores para la formación docente. Se entendía a la educación como un bien cultural (Pinkasz y Pettelli, 1997). Desde lo artístico, a inicios de la década del 40 se dispuso la creación de la Escuela de Cerámica de Mar del Plata, “Rogelio Yrurtia”, con la intención de promover la formación de artistas artesanos concebida como una actividad de desarrollo económico.

Otro antecedente formativo importante es la creación en 1948, en la ciudad de La Plata, del Conservatorio Provincial de Música y Artes Escénicas por Ley provincial N° 5322. Es el primer servicio educativo de enseñanza artística dentro del sistema provincial. También se registran las creaciones de museos y bibliotecas populares.

De esta manera, tanto a nivel nacional como provincial, las creaciones de instituciones de enseñanza del arte van imponiendo un discurso de lo que se considera arte, cuya finalidad fue poner al alcance de amplios sectores de la población las obras de la cultura erudita propias de la élite (Dimatteo, 2002; Dimatteo, Corbalán, 2018) y preservar el arte aceptado por la cultura dominante de la época como lo culto, lo bello y a los artistas consagrados.

En el año 1948 se crea, el Conservatorio de Música y Arte Escénico, bajo la dependencia de la Dirección General de Cultura. El maestro Alberto Ginastera fue el encargado de organizar dicho establecimiento educativo, donde se desarrollaron, en sus inicios, clases de música, teatro y declamación, preparando futuros instrumentistas, actores y cantantes. En 1959, por Res. Min. Prov. de Buenos Aires N° 03592 Ginastera pasó a estar a cargo de la Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires. (Caubet, 2015).

La creación del Ministerio de Educación Provincial (provincia de Buenos Aires) en 1949, en reemplazo de la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación, trajo un nuevo modelo de organización que incluía a la subsecretaría de Cultura, de la que dependían el Teatro Argentino, el Conservatorio de Música y Arte Escénico.

En 1949 abre sus puertas en la ciudad de La Plata el Conservatorio de Música y Arte Escénico, institución creada mediante la Ley Provincial N° 5322/48, sobre la base del Conservatorio de Música “Gilardo Gilardi”. Entre los años 1950 y 1960 se observa una apertura hacia otras disciplinas artísticas, entre ellas el teatro, convirtiéndose esta institución en el primer establecimiento de estas características en la jurisdicción bonaerense. En 1968 se agregan propuestas de formación de Maquillador y Escenógrafo y en el año 1975 comienzan a dictarse cursos de juegos dramáticos para docentes, los que dieron lugar en 1967 al Magisterio de Teatro cuyo título era Maestro Especial de Teatro, con validez para el nivel primario del sistema educativo provincial, con opción de acceder al título de Profesor en Educación Teatral, con incumbencia en establecimientos de Educación Media.

En el año 1949, mediante una disposición municipal, se crea en Morón la Escuela Municipal de Arte Nativo. Allí se impartía la enseñanza de las danzas tradicionales argentinas e instrumentos folklóricos. En el año 1960 se convirtió en el Conservatorio Municipal de Música y Danzas, que en 1968 se subdivide y comienzan una vida institucional propia la Escuela Municipal de Danzas y el Conservatorio de Música “Julián Aguirre”.

También hacia fines de los años 50 surge a manera de ensayo, el primer Instituto de Orientación Estética Infantil en La Plata (Res. N°745/1957) como un organismo dependiente del Conservatorio Provincial de Música y Arte Escénico. Formaba Maestros de Grado en Estética con el propósito de que éstos tuviesen recursos expresivos en su formación. La formación tenía una duración de dos años al principio y a partir del año 1961 de tres años, y estaba compuesta de asignaturas y talleres relacionados con diferentes lenguajes artísticos, con la idea de incorporar otras miradas que enriquecieran su labor docente (Larsen, 2017). Dicha institución funcionó durante 20 años hasta que fue interrumpida en 1977 (Res. N° 01280/1977). La interrupción no solo dependió de las razones socio-políticas propias del Proceso Militar iniciado en 1976, sino que existen otras como la escasa inserción laboral de sus egresados, además de que sus títulos fueron perdiendo validez en el Sistema Educativo Provincial (Dimatteo, 2002; Dimatteo, Corbalán, 2018).

Como se observa, la formación docente se va conformando con cursos y prácticas específicas de las disciplinas artísticas, pero con una duración más recortada que la que se brindaba a los futuros artistas. Con el paso del tiempo se verá la necesidad de brindar una formación más orgánica a los que serán profesores o maestros de arte para desempeñarse en las escuelas. En un apartado posterior se explicará la cuestión de la formación docente y los títulos otorgados.

Hacia fines de la década de 1950, con el cambio de dependencia desde la Dirección de Cultura a la Dirección de Educación se produce la creación de las primeras instituciones para la formación docente en arte en la provincia de Buenos Aires. En este marco se creó el Conservatorio de Música y Arte Escénico en la ciudad de Bahía Blanca y, en la ciudad de Chivilcoy, el Conservatorio de Música. Como observan Dimatteo y Corbalán (2018) a partir de 1958 se crean un importante número de instituciones de formación artística en la provincia, donde los Estados Municipales adquieren un rol importante en la creación y sostenimiento de algunas de estas instituciones.

Durante la década del 60 se crean la Escuela de Artes Visuales “Martín Malharro”, de General Pueyrredón –Mar del Plata– y el Conservatorio de Música en San Isidro.

En 1968, en La Plata, por iniciativa de María Ester Romay se crea el Gabinete de Orientación Estética en la sede central del Ministerio de Educación, dependiendo de la educación primaria –Rama Primaria. Este Gabinete tenía un equipo de docentes que organizaba cursos que se dictaban en distritos del interior de la Provincia, destinados a las maestras, con el objeto de difundir los propósitos de la Educación Estética Infantil, en sus diferentes disciplinas. Destaca Larsen (2017) que estos cursillos tenían una duración aproximada de tres semanas y los dictaban miembros del gabinete de distintas áreas. Algunas de las sedes fueron: Mar del Plata, Laprida, Bahía Blanca, Puán. Durante los veranos, docentes del Gabinete con otros contratados especialmente, se trasladaban a Necochea para el desarrollo de actividades estéticas con niños, en el marco de los Festivales de Espectáculos Infantiles que allí se hacían todos los años.

En 1971 en la ciudad de Azul se crea el Instituto de Orientación Estética Infantil (ODOEI) que ofrecía la carrera de Maestro del Área de Expresión

para los niveles pre primaria y primeros años de Primaria. En 1975 se transforma en Instituto de Medios de Comunicación Gráfica y Audiovisual y en 1976 se cierra. El proceso de apertura y cierre de las instituciones de formación artística y docente en la provincia que coincide con el proyecto político autoritario iniciado en 1976, implicó diversas rupturas a nivel político e institucional. (Dimatteo, 2003; Corbalán y Dimatteo, 2018)

Pese a los cierres de instituciones se observan algunas creaciones en la década del 70, tales como: la Escuela de Artes Visuales de Pergamino, San Martín, la Escuela de Arte de Junín y de Luján. Y sobre fines de la década se crearon Conservatorios de Música en Junín, San Martín y Olavarría. (DGCyE, 2018)

En el año 1978 las Escuelas de Educación Estética de La Plata y La Matanza, y los Centros de igual especialidad, pasan a depender de la Dirección de Enseñanza Artística. En el año 1979 se incorpora la asignatura Cerámica a las ya existentes. Recién en 1988 se crea Expresión Dramática como asignatura.

Con el retorno a la democracia en 1983 se produce un incremento en las creaciones de las Escuelas de Estética. Estas escuelas dependían de la Dirección de Enseñanza Artística que se encontraban bajo la órbita de la Dirección General de Escuelas y Cultura. Su intencionalidad principal era la iniciación artística de los niños entre 6 y 12 años. A fines de los años 80 se crean: en la ciudad de Carmen de Patagones la Escuela de Arte “Alcides Biagetti”, en la ciudad de Junín la Escuela de Teatro “Gilberto Alfredo Mesa” y en la ciudad de Necochea la Escuela de Arte. Por la misma época, en la ciudad de Madariaga funcionó un anexo del Conservatorio de Música de Tandil, convertido posteriormente en el Conservatorio de Música de General Madariaga, de donde egresaron Maestros y Profesores de Educación Musical. Luego, en el año 1996, se transformó en Escuela de Arte. En el año 1981 el Conservatorio de Música de Tandil pasa de la Escuela Municipal de Música a pertenecer a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. También hacia fines del 80 se crean los Conservatorios de Música en las siguientes localidades: San Pedro, Mercedes, Pehuajó, Chascomús, Pergamino y Tres Arroyos.

También en la década del 80 se crean la Escuela de Cerámica en Tandil, Escuela de Arte en Balcarce, Carmen de Patagones, General Madariaga, Necochea, San Nicolás, Florencio Varela, Olavarría, La Matanza. También la Escuela de Música Popular en Avellaneda, la Escuela de Teatro en Junín y en Morón.

En la década del 90 se crean Escuelas de Arte en Pehuajó, Campana, Mercedes. En el año 1994 se incorporan a la gestión provincial las ahora escuelas Secundarias Especializadas en Arte y se transfieren a la órbita provincial la Escuela de Bellas Artes de Azul y los Institutos de Profesorado de Arte.

En el año 2000 se crean la Escuela de Arte de San Antonio de Areco y la Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca. En el año 2014 se crea la Escuela Superior de Educación Artística en la localidad de Tres Arroyos.

A partir del año 2011 y con un importante incremento en las creaciones durante el 2015, se crea el Centro de Producción y Educación Artística y Cultural (CePEAC) en Almirante Brown, Bolívar, Lomas de Zamora, Olavarría, 25 de Mayo, La Plata, Coronel Rosales. Los Centros de Producción y Educación Artístico Cultural (CePEAC) son instituciones educativas que pueden desarrollar formación artística específica, formación artística vocacional, ciclos de formación artística con finalidad propedéutica y formación artística docente y técnica de nivel superior. Este auge se atribuye a una lógica de expansión territorial en los distintos distritos de la provincia, aunque ello ocurre en algunos casos sin contar con personal docente especializado para la cobertura de los cargos.

La reconstrucción de los orígenes de las instituciones y los actores involucrados en la Educación Artística tanto a nivel nacional como en la jurisdiccional (provincia de Buenos Aires) permiten apreciar el contexto de creación de las instituciones de enseñanza artística y dar un marco para situarnos en el estado de situación hacia fines del siglo XX, como marco para analizar las transformaciones en las perspectivas sobre la Educación Artística que se fueron adoptando e impactando en la enseñanza escolar y en la formación de los docentes de arte.

## La Educación Artística en la Reforma Educativa de los 90 en Argentina

En párrafos precedentes se anunció que se analiza el impacto y despliegue de la Educación Artística, tomando como referencia las dos leyes educativas que se sancionaron en Argentina en las últimas dos décadas.

La década de los '90, en América Latina, fue un período de grandes transformaciones tanto políticas como económicas, culturales y sociales que se caracterizó, entre otras cuestiones, por la ejecución de políticas públicas de achicamiento del estado, ajuste fiscal, liberación cambiaria, desregulación crediticia y apertura económica exigidas por las instituciones crediticias internacionales y obligadas por la crisis que atravesaban la mayoría de los países latinoamericanos. En este marco se produjeron las Reformas Educativas, que generaron cambios tanto de estructura y organización del sistema como de la vida cotidiana escolar. (Dussel; 2005)

En Argentina el Plan de Transformación Educativa propiciado por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE, 1991) de la Nación durante el gobierno de Menem (1989-1999) impulsó un proyecto de Educación Nacional que formó parte del proceso de reforma del estado. Este plan incluyó una serie de políticas tales como: la reorganización y cambio de las misiones y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; la culminación del proceso de transferencia<sup>4</sup> de los niveles primario, secundario y terciario no universitario a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; la Sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LFE), la Ley de Educación Superior N°24.521 y la creación del Consejo Federal de Educación (CFCyE)<sup>5</sup> (García-Giovine, 2000 y Giovine-Martignoni, 2010), que dieron un marco normativo a la concreción de la reforma del Estado nacional.

---

4 Ley de Transferencia de Servicios Educativos N°24.049/97, N° 24.061 y Decreto N° 964/92.

5 El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

Con la Ley Federal de Educación se produjeron cambios importantes en la estructura del sistema educativo argentino. En primer lugar, se introdujo la obligatoriedad de diez años de enseñanza, conformados por el último año del nivel inicial y nueve años de la denominada Educación General Básica (EGB). De este modo, a la tradicional enseñanza primaria que comprendía siete años de escolaridad se impuso una EGB conformada por tres ciclos llamados EGB1, EGB2 y EGB3. Una vez completados estos diez años de escolarización continuaba el nivel Polimodal de tres años de duración e impartido por instituciones específicas.

En este marco, se redefine el papel que le cabe al Estado Nacional en materia educativa, ya que no ejecutaría las políticas educativas sino que poseería *atribuciones para diseñar, planificar, controlar y evaluar el proceso educativo* (Art. 2 y 3 LFE N° 24.195/93), sin constituirse en un prestador de servicios, excepto en el nivel universitario que posee características organizativas diferenciales, referidas a la autonomía y autarquía, con respecto a los otros niveles del Sistema Educativo Argentino (SEA). De esta manera, el Estado nacional delegó en los estados provinciales y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la responsabilidad sobre los servicios educativos, generando mayor desigualdad educativa y social considerando las heterogeneidades sociales y económicas que posee el territorio nacional. (García- Giovine: 2000). El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE), se encargó de la supervisión del control de la calidad educativa; de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC); de la articulación de la capacitación docente y del otorgamiento de fondos para el financiamiento educativo. (García-Giovine: 2000)

Con respecto a la enseñanza del arte en la escuela, la Ley Federal de Educación N°24.195/93 otorgó el carácter de Régimen Especial a la Educación Artística. Además, este Régimen Especial incluyó a la educación especial, educación de adultos y programas de educación a distancia y educación domiciliaria. Los lineamientos planteados en el Acuerdo Marco para la Educación Artística fueron materializados en el documento Serie A N°20 en 1998 (Res. N° 88/98 CFCyE). En el mismo se establece el carácter formativo de los lenguajes/disciplinas artísticas, la consideración de otros nuevos posibles lenguajes de incorporar a la escuela –tales como teatro y

multimedia–, y el reconocimiento normativo de la formación específica de nivel medio. La articulación de la Formación General (FG) y la Formación Orientada (FO) dio lugar a cinco Modalidades de la educación media, entre las cuales estaba Comunicación Arte y Diseño, quedando Arte subsumido a la esfera de la comunicación.

Este acuerdo también atiende a la formación docente en arte, modificando los títulos docentes que hasta entonces habían sido otorgados al finalizar el nivel secundario de las instituciones de educación artística y obligó a considerar como opción formativa a los profesorados de arte dictados en el nivel terciario, que contemplarían desde entonces una formación pedagógica y una formación disciplinar. Esto trajo fuertes debates en las instituciones formadoras ya que hubo temor a perder los desarrollos específicos que caracterizaba a las instituciones de formación artística en aquel momento.

La elaboración de los Contenidos Básico Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y Educación General Básica fueron el resultado de un proceso de trabajo con docentes y equipos técnicos y de consultas y aportes de diversos sectores de la sociedad y de la comunidad académica, de carácter federal. Formaron parte de los Acuerdos Federales para la Transformación Curricular, luego de varios años de debate iniciados con el Congreso Pedagógico Nacional (1984).

Este largo proceso de construcción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) implicó una articulación compleja con actores sociales y políticos en pos de buscar consensos en base a criterios de significatividad social, actualización, integración y totalidad. En este sentido, la elaboración de los postulados generales se centró en la definición de las nuevas competencias, la articulación con el mundo del trabajo, para fortalecer la competitividad de los recursos humanos en la sociedad, según señalan los documentos oficiales de la época.

Por lo tanto, los CBC definieron el conjunto de saberes considerados relevantes para todo el país. Para ello, el proceso de Transformación Curricular se organizó en tres niveles de concreción. Uno referido al Nivel Nacional en el que correspondía la elaboración y los acuerdos federales sobre los CBC. El segundo Nivel- Jurisdiccional- recogió los aportes de las

jurisdicciones a través de la elaboración de sus Diseños Curriculares. En este segundo nivel de concreción se buscaba contextualizar los CBC en términos de la realidad regional. Un tercer, Nivel Institucional, que implicó la formulación de proyectos curriculares propios en cada institución. En este nivel también se enmarcaron los proyectos de aula desarrollados por cada docente. De esta manera, se impulsó la elaboración de proyectos institucionales, supuestamente para favorecer la autonomía relativa de las escuelas en su papel articulador con el contexto y la comunidad educativa. No obstante, no hubo una política que sostuviera estos niveles de decisión institucional, con lo cual los proyectos de cada escuela fueron apenas una ilusoria autonomía.

Dado que las provincias mostraron gran dificultad y demora en la definición de sus diseños curriculares, además de encontrarse planteos de diferente profundidad en cuanto a la especificación de los contenidos, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación hizo que los documentos curriculares llegaran directamente a las escuelas sin que mediara la correspondiente adecuación jurisdiccional. Esto hizo que los maestros utilizaran los CBC a modo de diseño curricular.

Al mismo tiempo, comenzó un proceso de actualización de los diseños de cada una de las jurisdicciones educativas del país y de perfeccionamiento y capacitación de docentes por niveles. Es oportuno señalar que no todas las jurisdicciones llevaron a cabo la tarea de producir los diseños curriculares que les correspondía, sino que en algunas se recurrió directamente a los CBC como si fueran currículum. Se desconoce que haya habido una propuesta de actualización y capacitación docente para educación artística, siendo que las definiciones teóricas de los CBC procedían de posturas escasamente difundidas en el campo académico y menos aún en la formación docente. Los contenidos enunciados en los CBC muchas veces resultaban lejanos respecto de los fundamentos que los docentes y directivos conocían.

## La inclusión de Teatro en el área de Educación Artística

En párrafos precedentes señalamos que fue en la década de los '90 que se inaugura una etapa novedosa para la educación artística. Formalmente se incorporan, al menos desde el discurso curricular, lenguajes que antes no estaban contemplados en el *saber oficial*, como Teatro y Expresión Corporal y se constituye a la educación artística como área curricular. Esto también motivó una fuerte disputa entre los consultores jurisdiccionales ya que, por ejemplo, en numerosas provincias lo que existía era Folclore y no se alcanzaba a comprender la concepción teórica y pedagógica que implicaba la Expresión Corporal. También los profesores de danzas clásicas presentaron sus incomodidades porque existían profesorados de danzas clásicas en las provincias y era eso lo que querían incorporar como saberes a ser enseñados en el currículum de la educación general. Implicó además, acordar fundamentos teóricos desde múltiples perspectivas, psicológicas, psicomotriz, sociológica, antropológica, cultural, dado que se entendía que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión/creación artística.

Por otra parte, los aportes teóricos dominantes en la formulación de los CBC del Área Artística y bajo los cuales se produce la incorporación del teatro como lenguaje nuevo refieren al concepto de lenguaje artístico, conceptualización que procede de la perspectiva teórica de J. Lotman (1988) quien, desde un enfoque estructuralista de los estudios lingüísticos, ha desarrollado un cuerpo explicativo respecto de la actividad artística, concibiendo a la obra de arte como un texto y al arte como uno de los medios de comunicación. Clasifica los lenguajes en naturales, artificiales y secundarios, señalando que estos últimos se constituyen bajo el mismo formato que la lengua natural.

Otros autores destacados tomados como referencia teórica sobre el aprendizaje del arte fueron E. Eisner (1993) y H. Gardner (1994) quienes han considerado a las distintas manifestaciones artísticas que configuran el campo de las artes (música, pintura, danza, escultura, teatro, entre otras) como formas de representación. Desde este punto de vista, cada lenguaje artístico se diferencia de otros en tanto se vale de diferentes códigos y de

diferentes reglas de composición para combinar elementos con los cuales representa una idea, imagen, emoción o sentimiento. La perspectiva de Eisner se encuentra más explicitada en los CBC, específicamente en los bloques donde se enuncian los ejes temáticos (Los códigos de los lenguajes artísticos; Procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos; La Información sensorial: percepción; las Producciones artísticas, sus referentes regionales, nacionales y universales), bajo los cuales se organizaban los contenidos más específicos de cada lenguaje.

Fue muy dificultoso para los consultores que actuaron en la elaboración de los CBC aproximarse a esa conceptualización, ya que no se explicitaron las fuentes teóricas adoptadas para tratar el contenido de enseñanza. Había escasa información sobre el concepto de lenguaje que se proponía utilizar e insuficiente debate sobre su procedencia teórica. A esto se sumaba como dificultad adicional la separación entre tipos de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, que había sido adoptada en la Reforma Educativa española y que fuera considerada como criterio para la organización de los contenidos propuestos en la CBC de las distintas disciplinas. Sobre esta clasificación había material conceptual publicado y circulando pero con fuertes confrontaciones al respecto entre los didactas. No obstante, ese fue también un fuerte motivo de crítica al diseño de los CBC.

Esto implicó que se incluyera a la Educación Artística como un área en el currículum, al mismo nivel que las demás áreas de conocimiento, por lo cual se requirió la convocatoria de especialistas para la elaboración de los textos curriculares. En ese momento hubo mucha dificultad para acordar los contenidos disciplinares de los lenguajes que ingresaban a formar parte de los saberes oficiales. Cabe destacar que los especialistas con menos problemas en acordar fueron los de música, ya que contaban con un alto grado de formalización disciplinar. En cambio, en artes visuales, si bien poseen un reconocimiento curricular de similares características que música, allí resultaba novedosa la incorporación de técnicas y recursos que no habían sido utilizados con anterioridad en la materia, que se llamaba Dibujo y que mantenía los criterios pedagógico-didácticos generados en el siglo anterior. Debemos recordar que en el ámbito europeo, estos debates se habían dado

durante la década de los '80 y ya la asignatura se denominaba Educación Plástica o Plástico- visual.

Pese a las dificultades que señalamos, la inclusión de más disciplinas artísticas y la concepción areal que las cobijó, significaron un importante debate educativo y una significativa sensibilización respecto de las finalidades que podrían servir de orientación a la misma.

### **Reforma Educativa de los '90 en la provincia de Buenos Aires**

Estos antecedentes sobre los textos legales, propósitos y fines de la educación artística a nivel nacional, nos proporcionan un marco histórico para poder situar la Educación Artística en los distintos niveles educativos en la provincia de Buenos Aires.

En el contexto de la Reforma Educativa de los '90, la provincia de Buenos Aires fue una de las primeras jurisdicciones en legislar una nueva norma en materia educativa, lo que se plasmó en la Ley Provincial de Educación N° 11.612/95, dando respuesta a la promulgación de la Ley Federal de Educación que se implementó a partir del inicio del ciclo lectivo 1996, gradual y paulatinamente. El cambio de estructura en la organización del sistema educativo argentino impulsado por la Ley Federal de Educación, en la jurisdicción bonaerense significó poner en funcionamiento los años de escolaridad obligatoria propuestos por la Ley Federal, a partir del año 1996. Por aquel entonces, se implementó en la provincia de Buenos Aires, el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB 3) –correspondiente al año final de la antigua enseñanza primaria y al ciclo inicial de la ex escuela media– mediante un proceso de articulación entre las escuelas primarias y las escuelas de enseñanza media. El Nivel Polimodal se organizó en cuatro orientaciones (Ciencias exactas y naturales - ciencias sociales- humanística - técnica). Para hacer esto se debió invertir fondos en la transformación edilicia de los establecimientos, acompañado con un proceso de capacitación docente iniciado en 1995. Dichas capacitaciones tuvieron como finalidad brindar información sobre aspectos legales (Ley Federal de Educación, Ley Provincial de Educación y los acuerdos marcos del CFCyE), también sobre los

CBC y su organización y recrear espacios de consultas, debates y evaluación a través de reuniones programadas. Durante este proceso de capacitación obligatoria en ningún momento se abordaron cuestiones relativas a la educación artística.

A su vez, se implementaron los circuitos nacionales de capacitación docente, del que participaron las universidades nacionales, en todas las áreas curriculares menos en arte, que nunca tuvo capacitación ni actualización. Esto reviste interés porque los profesores de arte se tuvieron que actualizar por su propia cuenta y entonces fue muy visible la heterogeneidad formativa de los docentes.

En el año 1995 la provincia de Buenos Aires aprobó los Documentos Curriculares bajo la coordinación del Consejo General de Cultura y Educación (Res. N.º 6590). Se reafirman allí los principios, criterios y sistemas de organización establecidos por la Ley Federal de Educación y se elaboran documentos curriculares por áreas disciplinares, “en el que se explicitan los objetivos educativos que el Estado Provincial tiene para sus habitantes” (Documentos Curriculares, 1995: 15). En dicho documento, en el apartado “B”<sup>1</sup> correspondiente a Educación Artística se explicitan los fundamentos y propósitos, la fundamentación didáctica, los criterios de secuenciación, selección y organización de los contenidos, haciendo referencia al área disciplinar artística. Se define al arte, explicitando la perspectiva de Cassirer “como una forma simbólica y por lo tanto como producto cultural” (Documentos Curriculares, 1995:58). Entre sus propósitos se destaca que: la educación artística posibilita “la representación estética no es una réplica de la realidad, sino una transposición simbólica”, se concibe al arte como producto cultural a partir de sus propios códigos; adhiriendo a una concepción totalizadora de los aspectos propios de lo artístico. Al respecto se señala que “el arte configura un camino que comprende procesos de realización, comunicación e interpretación” (Op. Cit.: 60). Además de estas relaciones entre arte y representación, arte y cultura se plantea, la vinculación entre arte y tecnología a los fines de ampliar las posibilidades expresivas y perspectivas del creador y el espectador.

Se propone la determinación de tres ejes: Eje 1: Los códigos de los Lenguajes Artísticos. Eje 2: Los procedimientos y las técnicas de producción

artística. Eje 3: La relación de los lenguajes artísticos con el contexto socio-cultural. Cada eje comprende contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Con respecto al nivel polimodal, su implementación en la provincia de Buenos Aires fue a partir del año 1999, y en ese mismo año se elaboró una versión preliminar del diseño curricular, que culminó en el año 2003. En relación a la educación artística se contempla la enseñanza de los lenguajes artísticos en cada año del nivel polimodal bajo la orientación *Arte Diseño y comunicación*.<sup>6</sup> Se mantiene la organización por ejes y se observa que para el lenguaje teatro se explicitan los siguientes: lenguaje teatral, los procedimientos de producción, los procedimientos vinculados a la recepción-interpretación y vínculos con el contexto socio-cultural.

### **Educación Artística en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/07**

Luego de una profunda crisis política y económica se dio inicio a un nuevo proceso de reformas con el propósito de cambiar la orientación de las políticas públicas de la década del '90 (García, Manzione, Zelaya, 2015). En el año 2005 se promulga la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 que fija el incremento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología del Estado nacional y de los Estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se señala como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país.

Posteriormente se dan las condiciones para plantear la Ley de Educación Nacional N°26.206/07, en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993. La nueva Ley plantea dos principios fundamentales: uno hace referencia a la educación como derecho social y factor clave para desarrollar un modelo de país y, el otro, al Estado como garante del derecho a una educación de

---

6 Nivel Polimodal. Arte. Diseño y Comunicación. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación Consejo General de Cultura y Educación.

buena calidad para todos. Se plantean tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.

Desde las políticas de estado en materia de educación general y de educación artística en particular, se crea la Coordinación Nacional de Educación Artística (2008)<sup>7</sup> promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. “Esta decisión conlleva el reconocimiento de la complejidad de esta última en el sistema educativo argentino, sus desarrollos instituidos y los previstos por la Ley N° 26.206. Asimismo, implica su jerarquización como cuestión estratégica de carácter nacional para la mejora educativa, propiciando un abordaje progresivo de sus problemas estructurales que expresan marcadas desigualdades” (Primer Documento de la Mesa Federal, 2008)

La Coordinación Nacional de Educación Artística explicita en el Primer Documento de la Mesa Federal, a nivel de discurso oficial, “el valioso aporte que la Educación Artística puede realizar a los proyectos educativos en la contemporaneidad” y remarca la importancia que se le asigna desde el Estado a fin de *revalorizar el lugar de la Educación Artística*” como espacio curricular imprescindible en la educación obligatoria y común y para el mundo del trabajo de nuestro país”. (Op. Cit. s/p).

En el mencionado documento se señalan ejes prioritarios de la Educación Artística en el sistema educativo nacional, en vistas a abordar progresivamente sus problemas estructurales que expresan marcadas desigualdades en el territorio nacional.

Un primer eje refiere a la *Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria* cuya finalidad es la transmisión de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte y a la cultura, en sus diferentes lenguajes en esta etapa de escolarización. Se considera a los lenguajes artísticos como campos disciplinares específicos con procedimientos, técnicas y saberes propios.

---

7 Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección de Gestión de la Educación. Coordinación Nacional de Educación Artística. Primer Documento de la Mesa Federal, septiembre 2008.

Un segundo eje está referido a la *Educación Artística en la Formación Específica*. Se contempla aquí la formación de artistas - técnicos y docentes profesionales. Comprende los ámbitos de formación artística específica donde se desarrollan talleres destinados fundamentalmente a los alumnos de escolaridad primaria, dentro de los cuales podemos mencionar los dictados por las Escuelas de Educación Estética, Escuelas Vocacionales, entre otros. (Primer Documento de la Mesa Federal, 2008)

Por último, se plantea un tercer eje que señala la relación entre *Arte, Educación y Cultura*, referido a “generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y provinciales”. (Primer Documento de la Mesa Federal, 2008). Este eje se fundamenta en los desarrollos realizados internacionalmente al respecto, valorizando la enseñanza del arte como vía para la formación ciudadana, donde abordan los nuevos contextos de diversidad cultural en los que se mueve la educación artística desde la perspectiva curricular (Jiménez, Aguirre, Pimentel, 2009)

A partir de estos ejes en el año 2008 se inicia un proceso de debate sobre la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino. En este marco, el proyecto político que dio origen a la Ley Nacional N° 26.026/07, según lo explicitan los lineamientos<sup>8</sup> del documento del CFE N° 104/10, “tiene por objeto ordenar la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, en acuerdo con los marcos legales consagrados en la Ley de Educación Nacional

---

8 Ejes temáticos: 1) Concepciones sobre la Educación Artística (antecedentes y desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo), 2) Marcos normativos (antecedentes normativos, la Educación Artística y Ley de Educación Nacional 26.206), 3) Desarrollo de los fines y objetivos estratégicos de la Ley 26.206 en la Educación Artística (aportes de la Educación Artística a la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la cultura), 4) La Educación Artística en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Nacional (educación común y obligatoria, educación inicial, primaria, secundaria, consideraciones para las distintas modalidades de la educación), 5) Educación Artística Específica (formación artística vocacional, como modalidad en el nivel secundario, la formación artística con especialidad y artístico técnica para la industria cultural, ciclos de formación artística con finalidad propedéutica, formación artístico profesional y formación docente en arte), 7) la organización de la modalidad; y 8) los espacios de gestión de la educación artística.

26.206, la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, y las normativas derivadas de las mismas” (CFE N° 104/10: 4). Asimismo, en dicho documento, “se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206.”

En estas orientaciones se evidencia un cambio de posicionamiento teórico, considerando la enseñanza del arte en la escuela como un área especializada, desde los primeros niveles de formación hasta los grados profesionales y docentes de nivel superior. De esta manera, se reconoce el arte como campo de conocimiento al producir sentido estéticamente comunicable en el marco de un contexto cultural determinado.

Por ello, el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación, buscaron consolidar un conjunto de criterios comunes para homogeneizar las propuestas educativas de cada nivel y para ello se organizó un proceso de redefinición de contenidos curriculares básicos que fueron definidos como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. De esta manera, se conformó una base común de contenidos para la enseñanza en todo el país, que fueron el resultado de un acuerdo político de alcance nacional, logrado a través de una serie de encuentros e intercambios, que para el área de Educación Artística comenzaron en el año 2004 y se extendieron hasta el año 2012. Cabe destacar que en esta oportunidad los aportes de los referentes y consultores estaban mucho más informados y sustentados en posicionamientos teóricos y metodológicos que cuando se realizaron las consultas para formular los CBC y ello llevó a alcanzar acuerdos interdisciplinarios consistentes y consensuados en el área de educación artística.

Estos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, permitieron establecer algunos acuerdos sobre propósitos y núcleos de aprendizaje para los lenguajes artísticos. (Chapato- Bertoldi, 2010). Tenemos que considerar que los ejes que se formularon para cada ciclo del nivel primario, se refieren a enunciados que se despliegan en contenidos que, posteriormente, cada jurisdicción debía interpretar, desarrollar y presentar de acuerdo a sus necesidades. Puede señalarse que las distintas jurisdicciones dieron diversa aplicación a

los mismos, con lo cual se repite el problema ya explicitado con respecto a los CBC, sobre la limitada tarea de definición curricular de las jurisdicciones. Desde nuestro abordaje del problema haremos referencia a la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires.

### **Educación Artística en la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 (provincia de Buenos Aires)**

La provincia de Buenos Aires no estuvo ajena al nuevo proceso de reforma de nivel nacional. En la Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007 se establece que la modalidad de Educación Artística, comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones. Entre sus objetivos y funciones se destaca aportar propuestas curriculares y formular proyectos de fortalecimiento institucional para una educación artística integral y de calidad, articulada con todos los niveles de enseñanza para todos los alumnos del sistema educativo y garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas.

Es oportuno señalar que la incorporación de Teatro fue paulatina pero no homogénea en todos los distritos de la provincia de Buenos Aires. En muchos distritos aun no cuentan con la enseñanza de esta disciplina. Sin embargo, en los distritos de la jurisdicción que poseen teatro se observa que se revaloriza esta disciplina artística en el ámbito escolar al ir incrementando la creación de cargos docentes para su dictado, así como también la designación de supervisores de teatro. Pareciera que este incipiente avance en la enseñanza del Teatro en la escuela se debe a los encuentros, jornadas, congresos destinados a docente de Arte promovidos desde las universidades nacionales y el incremento de publicaciones afines que ayudan a ir creando un impulso a la educación artística.

La provincia de Buenos Aires había elaborado el diseño curricular en el año 2007, situación por la que resultó previo a la culminación de formula-

ción de los NAPs, razón por la cual se observan ciertas discrepancias en cuanto a la denominación de los ejes de organización del contenido, entre otros aspectos. Los marcos regulatorios para la Educación Artística en la jurisdicción bonaerense señalan que cada lenguaje debe apoyarse y respaldarse en la perspectiva general prevista para el área, que daría coherencia a las acciones educativas. En el Marco General de los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires, vigentes para la Educación Primaria, se establecen como objetivos “la construcción de saberes culturales socialmente productivos para la participación ciudadana, la incorporación al mundo del trabajo y la formación profesional”, que son la base de la política educativa en esta área. Se explicita que:

El conocimiento artístico-estético constituye un campo del saber humano, de desarrollo profesional en sus diferentes lenguajes (...) y persigue como objetivos la construcción de saberes culturales socialmente productivos para la participación ciudadana (...) (DGCyE, 2007: 65).

El documento señala que la presencia de la Educación Artística en la educación obligatoria favorece el pensamiento crítico, divergente y metafórico y contribuye en la construcción de un sujeto situado en su cultura y en su historia. Plantea como finalidad “la interpretación de las producciones estético-artísticas presentes haciendo anclaje en el contexto histórico-cultural” (DGCyE, 2007: 66). Explicita claramente que su función en la enseñanza obligatoria no consiste en la formación de artistas sino de ciudadanos competentes culturalmente para la participación en las manifestaciones artísticas, ya sea como productores o como receptores críticos.

La perspectiva teórica que se adopta en el Marco General de estos Diseños Curriculares asume que el conocimiento artístico es un saber en permanente construcción. Desde este abordaje se contempla el contexto social que influye sobre las concepciones de arte, las fuerzas sociales y el contexto institucional en torno al que se organiza la enseñanza del arte, en el sentido en que lo entiende Efland (2004).

En la definición de los contenidos específicos del lenguaje teatral puede apreciarse la adopción o persistencia de algunos aspectos de la concepción teórica dominante desde los acuerdos federales de 1994, que aún siguen presentes en la organización de los contenidos curriculares de esta última

propuesta, tales como la denominación de las disciplinas artísticas como lenguajes, la consideración del teatro como modos de producción ficcional, metafórica, las posibilidades expresivas y comunicativas, la organización de las producciones colectivas.

La jurisdicción bonaerense explicita criterios técnicos para la organización del contenido, en tanto señala que “los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos, estos refieren a grupos de contenidos que guardan relación entre sí”. (Diseño Curricular 2º año SB. Marco General. 2007. Res. N° 2495: 17-18)

Presenta los contenidos organizados en cuatro ejes: Eje del Lenguaje, Eje de la Producción, Eje de la Recepción y Eje del Contexto Sociocultural., los que no se corresponden con los ejes organizadores de los NAPs.<sup>9</sup>

Así la presentación de los contenidos a ser leídos e interpretados por los docentes se hace en dos dimensiones organizativas diferentes y de difícil o dudosa diferenciación: los ejes y los núcleos. Hemos referido a este problema al considerar a los criterios de organización curricular y su presentación gráfica como una problemática relevante para favorecer o entorpecer la posibilidad de interpretación por aparte de los docentes. Cabe también destacar que la concepción epistemológica bajo la cual se establecieron los CBC es diferente de aquella que sustenta los NAPs. El debate teórico sobre estos fundamentos nunca llegó a los docentes ni tampoco fueron advertidos de su relevancia.

Este aspecto, concerniente a cómo se presenta el contenido para la lectura por parte de los profesores, es importante tenerlo en cuenta porque hace referencia a la posibilidad de su comprensión y eventualmente al posicionamiento de los propios profesores y a la facilidad con la que el texto curricular es accesible y comprensible para el lector. A este aspecto se lo denomina “lecturabilidad” curricular. La lecturabilidad depende de la interacción de factores tales como la habilidad lectora de quien lee, su formación y su conocimiento del mundo, la cercanía o distancia cultural, un mayor o menor dominio del lenguaje en que está escrito el texto o la familiaridad con

---

9 Ejes NAPs Teatro: Eje 1. En relación con los elementos del lenguaje teatral. Eje 2: En relación con la práctica del lenguaje teatral. Eje 3: en relación con la construcción de identidad y cultura.

la temática que éste aborda. También refiere al modo en que el discurso está organizado y presentado gráficamente para su visualización.

### **La Formación docente en arte. Los profesorados de Teatro en las Universidades Nacionales**

Tal como se viene referenciando en el desarrollo de este capítulo, fue a partir de los '90 que, junto con el cambio de la estructura del sistema educativo, se generó una redefinición de los Diseños Curriculares, acordándose contenidos comunes por niveles educativos a través de Acuerdos Federales. En esa ocasión, el Teatro se incorporó al área de Educación Artística de la educación común aunque su especificación fue dificultosa en su reelaboración por parte de los destinatarios jurisdiccionales, debido a la heterogénea formación de los especialistas disciplinares convocados para hacerlo y la limitada experiencia de pensar el teatro como una disciplina cuya enseñanza implica el despliegue de ciertos conocimientos especializados y no solo el remitirse al montaje de obras para los actos escolares. Dicha dificultad generó la creación de instituciones de nivel superior terciario que prepararan profesionales docentes en la especialidad teatro. A fin de dar respuesta a ello, por esa época tiene lugar la creación de profesorados de Teatro en algunas universidades nacionales como en la Universidad Nacional de Tucumán en 1987, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en 1989 y la Universidad Nacional de Cuyo en 1990. Estas instituciones fueron pioneras en la formación docente en teatro y crearon las condiciones para disponer de personal formado para ejercer la docencia cuando se incluyó teatro en los CBC. Otras jurisdicciones no contaban con personal especialmente preparado y recurrieron a personas formadas en carreras artísticas actorales de actuación o a idóneos. Estas situaciones aún hoy se mantienen en algunas jurisdicciones.

Posteriormente hubo un incremento de creaciones de profesorados en teatro en las distintas jurisdicciones, aunque el proceso fue largo, lento y muchas veces surgió de la demanda de los actores y actrices que comenzaron a trabajar como docentes en escuelas sin estar formados para la tarea. Nos referimos a las creaciones de la Universidad Autónoma de Entre Ríos en

el año 2006, Universidad Nacional de Río Negro-sede andina- en 2008 y recientemente en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2016, esta última sobre la base de la carrera de formación teatral de esta universidad, de larga y reconocida trayectoria.

Cabe recordar que las instituciones de nivel superior, universitarias y superiores no universitarias, provinciales y municipales, tanto públicas como privadas, son reguladas mediante la Ley de Educación Superior (LES) N°24521/95. Las instituciones universitarias poseen autonomía institucional y académica, por lo que cuentan con la facultad de crear carreras, formular sus propios planes de estudio y otorgar títulos académicos. Son reguladas por el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología y por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Federal de Educación (CFE).

La Formación Docente en Arte en el Nivel Superior comprende los profesorado correspondientes a las diversas disciplinas artísticas para el desempeño en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza y en las carreras artísticas especializadas. Para otorgar el reconocimiento oficial de carreras de grado universitario el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, estableció una duración mínima de cuatro años. (Res. N ° 6/97)

A su vez, el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)<sup>10</sup> establece las regulaciones políticas nacionales en cuanto a la formación docente. El INFOD fue creado en el 2007, dentro del marco de la Ley Nacional, con el propósito de alcanzar el fortalecimiento y desarrollo del Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua. Una de las acciones desarrolladas por parte del INFOD en cuanto a la formación artística fue la realización en el año 2007 de un encuentro nacional de instituciones de arte de nivel superior con carreras de formación docente, cuyo propósito giró en torno a identificar las principales problemáticas que caracterizan la situación institucional del sistema formador de docentes de arte en el país y elaborar propuestas de superación de las dificultades, entre las que se pueden destacar la diversidad de propuestas curriculares, de

---

10 Ley Educación Nacional N° 26.206/07, Artículo 76, inciso d.

titulación, aspectos formativos disciplinares y capacitación, entre otros. Se trabajó con ejes centrados en la gestión y el desarrollo institucional, el currículum, el ingreso de los estudiantes, la práctica docente y la investigación, considerando las realidades de cada jurisdicción.

### **Provincia de Buenos Aires, los profesorados de teatro**

A continuación, se realizará una breve reseña sobre la historia de las dos instituciones de la Provincia de Buenos Aires que se toman como referencia de formación de Profesores de Teatro en este estudio. La primera corresponde a las instituciones universitarias y es la -Facultad de Arte-UNICEN con sede en Tandil y la segunda pertenece al nivel superior no universitario y es la Escuela Municipal de Arte Dramático, localizada en la ciudad de Mar del Plata, partido de General Pueyrredón.

La Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), con sede en Tandil, ofrece las carreras de Profesorado de Juegos Dramáticos (3 años de duración) y Profesorado y Licenciatura en Teatro, (cinco años de duración) y Realización Integral en Artes Audiovisuales, de cuatro años de duración.

#### **La Facultad de Arte - UNICEN**



Fuente: Página oficial Facultad de Arte-UNICEN

La creación de la Facultad de Arte (ex Escuela Superior de Teatro) se produjo luego de dos etapas. La primera etapa –pre-fundacional– tuvo lugar a fines de los años setenta cuando, por iniciativa del Dr. Carlos Catalano y el apoyo de la Secretaría de Extensión de la UNICEN, se iniciaron los primeros cursos para la formación de actores y directores teatrales.

En la iniciativa y elaboración del proyecto de creación de la originaria Escuela Superior de Teatro convergió un grupo de docentes que apostó a su concreción mediante la conformación de un espacio de práctica y reflexión teórica sobre el hecho teatral. Se elaboró así un plan de estudios para la carrera de Intérprete Dramático, Profesor de Juegos Dramáticos, Licenciado y Profesor de Teatro, siguiendo los enunciados básicos de la misma carrera que había comenzado a dictarse en la Universidad Nacional de Tucumán. Hubo una diferencia sustancial en cuanto a la visión sobre el profesorado de Teatro ya que, a diferencia de Tucumán, que tenía el ciclo de formación pedagógica al final de la carrera, en Tandil se optó por establecer un recorrido formativo dedicado a las asignaturas pedagógicas desde el primer año, articulado con la formación profesional artística de actores y directores.

En 1988 se resolvió en Asamblea Universitaria la creación de la Escuela Superior de Teatro. Este fue el inicio de la etapa de institucionalización, seguida de un período de organización y definitiva consolidación a partir de su normalización en 1999. En el año 2002 la Asamblea Universitaria otorgó a la Escuela Superior de Teatro un nuevo rango institucional al convertirla en Facultad de Arte. De este modo se consolidaba en la región centro sur de la Provincia de Buenos Aires un espacio institucional para el desarrollo de los estudios universitarios en arte y la posibilidad de incorporar otras disciplinas artísticas además de Teatro.

En lo referente al Plan de Estudios de Teatro, en el año 1989 se aprobó el del primer plan de estudios de cinco años de duración, al que hacíamos alusión en párrafos anteriores, dividido en dos en dos ciclos: uno básico, de tres años de duración y, posteriormente, un ciclo superior. Al finalizar el ciclo básico el alumno obtenía los títulos de Intérprete Dramático y Profesor de Juegos Dramáticos. Continuando sus estudios, el alumno podía obtener los títulos de Director y Licenciado en Teatro, en tanto que al finalizar el quinto año se obtenía el título de Profesor de Teatro.

En el año 1992 se realizó el reordenamiento del ciclo básico de tres años de duración. Por Ord. C.S. N° 1085/92 se aprobó el reordenamiento del ciclo básico del Plan de Estudios que estaba en vigencia desde 1989. Las modificaciones introducidas no modificaron los títulos otorgados ni las incumbencias profesionales, sino que implicó sólo el cambio de lugar de algunas asignaturas en el plan a los efectos de lograr mejores articulaciones con otras o el mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes.

En base a las discusiones generadas a partir del año 1992 y luego de un largo proceso de debate recién se plasmaron los cambios en el plan de estudios en el año 1996, que es el que aún se encuentra vigente. Entre los cambios que se destacan está la incorporación de la asignatura Procesos del Juego y la Creación Dramática y que la titulación de Intérprete Dramático deja de tener validez. El plan de estudios vigente desde 1996 que se cursan a lo largo de cinco años, distribuidos en dos ciclos: básico (3 años) y superior (2 años). Una vez finalizado el Ciclo Básico se accede al título de Profesor de Juegos Dramáticos. Al finalizar el quinto año, el alumno puede obtener el título de Licenciado en Teatro –con la presentación de la tesis– o el de Profesor de Teatro cursando dos materias pedagógicas adicionales. En esta versión vigente del Plan de Estudios las asignaturas responden a cuatro áreas de formación: teatral, pedagógica y de investigación y fundamentación teórica. En el año 2005 se inició la revisión del plan de estudios buscando mejorar las articulaciones entre el ciclo básico (1° a 3° año) y el ciclo superior (4° y 5° año).

Mientras tanto, en el año 2008, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación mediante el Instituto Nacional Formación Docente (INFOD), Res. N°74/08, estableció un mínimo de cuatro años para otorgar el reconocimiento oficial de carreras de grado universitario. Esta es una de las razones por las cuales se emprendió la revisión del plan de Profesorado de Teatro al resultar el primer título, Profesorado de Juegos Dramáticos, de tres años de duración, insuficiente en términos de carga horaria mínima exigida para carreras de grado y para las habilitaciones en el Sistema Educativo Provincial. La modificación del plan de estudios de acuerdo a las previsiones establecidas por el Ministerio de Educación fue realizada en el período, 2005 a 2012 y aprobada por Ordenanza C.S. N°5802/30/9/2015, aunque se

encuentra pendiente de implementación por razones presupuestarias. Por esta razón se encuentra aún en vigencia el Plan aprobado en el año 1996.

### **La Escuela Municipal de Arte Dramático**



Fuente: Página oficial EMAD, Mar del Plata.

Dado que se tomó para el análisis de la problemática de esta tesis también a los egresados del Profesorado de Teatro de la Escuela Municipal de Artes Dramático (EMAD) de la ciudad de Mar del Plata, se consideró relevante reseñar su trayectoria institucional. Es una institución de nivel superior provincial que depende pedagógicamente de la órbita municipal y administrativamente de la Dirección de Enseñanza de Gestión Privada (DIEGEP) mientras que su plan de estudios es el que rige para los Profesorados de Teatro en la provincia de Buenos Aires.

Esta institución, orientada a una formación actoral, se crea en 1979 por Ordenanza Municipal N° 44, donde se establece que dependerá de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de General Pueyrredón. Se nombró como Director a Enrique Rima. En el año 1981 se abre un concurso para la cobertura del cargo de director de la EMAD y fue seleccionado y nombrado director Antonio Mónaco quien recuerda lo siguiente:

En el año 1981, el gobierno militar estaba flaqueando y como estrategia política repuso en sus cargos a intendentes que habían sido depuestos en el golpe de 1976. Así fue que, en Mar del Plata, fue repuesto el Intendente Fabrizio (Socialista) quien armó su gabinete con funcionarios de su partido (...). En 1982 (yo vivía en la ciudad de Buenos Aires) recibí el llamado de un funcionario de la Dirección de Cultura (el Prof. Ruso) quien me informó que la Municipalidad llamaba a concurso nacional de antecedentes, proyectos y oposición para cubrir la Dirección de la EMAD.(...) mi proyecto había sido pre seleccionado y debía defenderlo ante el jurado. Fui seleccionado y me hice cargo de la Dirección de la EMAD en 1982 (...) El plan de estudios puesto en vigencia (parte del proyecto de mi autoría) tenía por objetivo la rápida formación de actores mediante un plan de trabajo de tres años<sup>11</sup>, sus egresados obtenían el título de Actor/Actriz. (Entrevista a A. Mónaco, marzo 2019)

Se convirtió en una formación actoral sistemática, donde no había formación pedagógica. En cuanto a su gestión, el ex director recuerda que desde lo institucional en el plano burocrático la relación con la Municipalidad “tenía la ventaja de que, al depender de la Dirección de Cultura (y no de Educación) no estaba sujeto a las condicionantes de planes de estudio inmodificables, designación de docentes según listados (...)” El director, en esos momentos, tenía libertad para decidir qué enseñar y cómo seleccionar a los docentes a cargo de las materias.

Como se comentó en apartados anteriores, fue con Ley Federal de Educación (LFE) N°24.195/93 que los profesorados debían tener formación pedagógica y esta institución se tuvo que adecuar a la normativa vigente. Ésta no sólo requería contar con una estructura pedagógico-administrativa ya organizada sino a la conformación del Cuerpo Docente, al que se le exigía titulación en la disciplina. La larga trayectoria de la institución, y por tratarse de la única escuela en el Partido de General Pueyrredón, y zonas de influencia que impartía esa disciplina artística, facilitaron la gestión. En el año 1998 se

---

11 Las materias eran: PRIMER AÑO: Interpretación I. Expresión Corporal I. Acrobacia I. Foniatría I. Música y Canto Coral I. Historia del Arte I. Historia del Teatro Universal I. SEGUNDO AÑO: Interpretación II. Expresión Corporal II. Acrobacia II. Foniatría II. Música y Canto Coral II. Historia del Arte II. Historia del Teatro Universal II. TERCER AÑO: Interpretación III. Expresión Corporal III. Mimo. Foniatría III. Música y Canto Coral III. Historia del Teatro Argentino. Escenografía y Vestuario. Maquillaje.

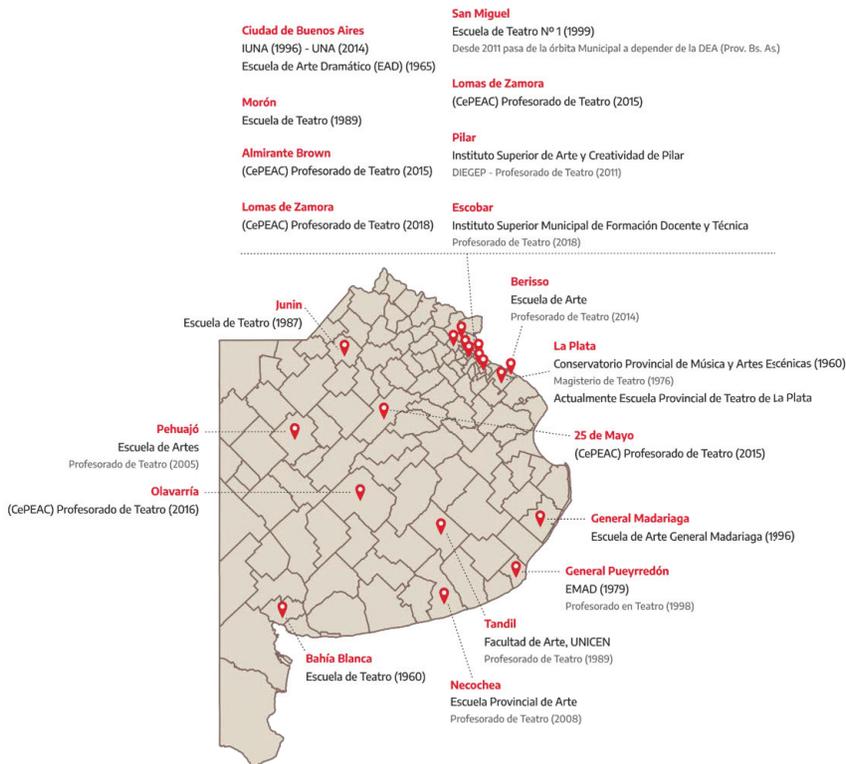
abre el Magisterio de Teatro, carrera docente de Nivel Superior, de 4 años de duración, incluyendo el ciclo Preparatorio anual, previo a la formación de grado. En esa oportunidad se invita a los egresados de Formación Actoral, de diferentes promociones a incorporarse a esta nueva propuesta pedagógica. Nos recuerda Beatriz (ex directora) que:

Hubo que confrontar Planes de Estudio: Municipal y Provincial que se elevó y aprobó por la Dirección de Educación Artística (DEA)". (Entrevista a Sánchez Distasio, marzo 2019). En 1999, la DEA cambia su Plan de Estudios: reemplaza el Magisterio de Teatro, por el Profesorado en Teatro. Esta situación implica una nueva reestructuración en la carrera docente, y la EMAD se acoge al cambio, y esto significa la reconversión en el año 2000, de alumnos de 1er año del Magisterio de Teatro, para que se insertaran en el ciclo lectivo 2001, en 2do año del Profesorado en Teatro. En el año 2007, la EMAD, integra el grupo de instituciones de Nivel Superior que recibió la Acreditación Plena por parte de la Comisión Evaluadora Provincial (Entrevista a Sánchez Distasio, marzo 2019).

Esto implicó un esfuerzo para que las instituciones pudieran adecuarse a los nuevos requerimientos, evitando perjudicar a sus recientes egresados, que en caso contrario perderían la habilitación de sus titulaciones. Es por eso que la escuela de Mar del Plata convocó a los egresados para que completaran su formación con las asignaturas necesarias y pudieran obtener el título de profesor, de acuerdo a las nuevas normativas.

En el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y de la Ley Provincial, cambia nuevamente el plan de estudios bajo la Res. 175/11 y el anexo del Diseño curricular de profesorado de Teatro. Este es el plan que rige actualmente para todas las carreras de los Institutos Superiores en la provincia de Buenos Aires.

Actualmente, en la provincia de Buenos Aires existen cincuenta y tres instituciones de Educación Superior en Arte de las cuales doce tienen el profesorado de teatro, localizadas en las ciudades de: Bahía Blanca, Junín, La Plata, Morón, San Nicolás, Pehuajó, Olavarria, Necochea, La Matanza, General Madariaga, Carmen de Patagones y Bolívar.



Fuente: Elaboración propia.

Esto nos permite visualizar la evolución de las instituciones de formación docente en la especialidad teatro, teniendo en cuenta el contexto de surgimiento, como así también la paulatina legitimación de la formación docente en arte.

## Desarrollo de una didáctica especial del teatro en la educación

La aprobación de los CBC para la EGB y, posteriormente, los CBC del Nivel Polimodal, prescribió los contenidos a ser enseñados en esta disciplina artística, lo que generó la construcción de una matriz básica de contenidos sobre el teatro como lenguaje artístico. Por aquel momento, en la elaboración de los contenidos para la enseñanza del Teatro participaron especia-

listas de la más variada procedencia, grandes dramaturgos y directores de teatro, destacados actores o especialistas con amplia experiencia en la enseñanza del teatro en la educación no formal. Hasta entonces se enseñaba teatro en algunas escuelas, a modo de experiencia extracurricular, pero solía estar a cargo mayoritariamente de profesores de Literatura o de algunos teatristas que procedían de la educación no formal y que se incorporaban a las escuelas como talleristas. Estas experiencias fueron escasamente sistematizadas teóricamente, lo que hizo que en la década de los 90 resultara dificultoso encontrar referencias que permitieran acordar el modo de enunciar el conocimiento que debería ser incorporado a los documentos curriculares. Puede observarse que los libros relacionados con la enseñanza del teatro que circulaban en la época refieren principalmente a actividades y al juego, pero no a la idea de que haya un conocimiento a ser enseñado y aprendido.

Al considerar el origen del conocimiento teatral disponible Chapato (2001) señala que “el conocimiento teatral es fruto de la práctica artística teatral”. Esa práctica artística refiere a la práctica teatral desplegada por los teatristas en la producción y a la reflexión sobre el hecho dramático, su historia y los procedimientos necesarios para su materialización, conocimientos referidos al dominio artístico especializado necesarios para la formación de actores y directores teatrales. Es de señalar que aún en ese campo no había acuerdos generales y los profesores de Teatro solían seguir distintas propuestas metodológicas vinculadas con criterios estéticos. En cambio, el conocimiento teatral transformado en contenido escolar tiene finalidades educativas muy diferentes a la formación artística profesional. Se trata de la formación general de niños y jóvenes sin el propósito de que se conviertan en actores o actrices. Presupone un acercamiento de los alumnos a este lenguaje de modo que se posibilite su apreciación y disfrute, así como un tránsito integral por las experiencias en el lenguaje.

Al momento de producirse la incorporación del teatro en la educación, la perspectiva de enseñanza dominante concibió a las prácticas de enseñanza como la implementación de un conjunto de actividades, porque se consideraba que teatro era lo que hacían los actores y los directores de teatro cuando organizaban una representación teatral, apreciación que aún perdu-

ra en los discursos de algunos profesores de teatro. Por aquel entonces, no se contaba con una definición precisa de lo que había que aprender o enseñar en el contexto escolar, sino modos de hacer, perspectivas de trabajo ligadas a corrientes estéticas, a concepciones teatrales reconocidas mundialmente, pero que poco tenían que ver con la escuela o con enseñar teatro a niños y adolescentes. A esta perspectiva se sumó el enfoque lúdico según el cual la aproximación a las prácticas teatrales debía hacerse desde el juego, ya que el juego permitiría la “libre expresión del niño” y el juego podría ser también una vía para la creación teatral.

Es el carácter escolarizado de la enseñanza lo que promueve que se busque sistematizarla y se produzca una clara identificación de los agentes educativos como especialistas en un determinado conocimiento disciplinar a ser enseñado y aprendido. En este sentido, cobran relevancia los aportes de Grundy (1991) señalados en el capítulo anterior, acerca de lo curricular no como un conjunto de prescripciones a seguir sino como entramado de acciones y prácticas que desarrollan los sujetos pertenecientes a una sociedad en un determinado contexto social.

En lo referente a los desarrollos de la Didáctica Especial del Teatro en la enseñanza escolar, nos valemos de los aportes de Chapato (2001; 2007; 2013) y Trozzo, y Sampredo (2004) quienes han avanzado en sistematizar algunas preocupaciones teóricas generadas desde la propia práctica de la enseñanza, necesarias para la preparación de docentes.

Señala Chapato (2014) que sólo recientemente se ha reconocido la especificidad de la enseñanza del teatro en contextos escolares, permitiendo diferenciarla de los procesos de enseñanza destinados a la formación artística profesional. Los avances en relación al proceso de construcción de una didáctica del teatro en “la educación supera las limitaciones de aquellas propuestas didácticas ligadas únicamente al juego” (Chapato, 2014: 74)

Es importante señalar que autores como Chapato, (2014), Trozzo (2015) proponen diferenciar una Pedagogía teatral destinada a la formación artística de actores y directores de teatro de una Pedagogía del teatro en la escuela que, entienden, tiene otros sujetos pedagógicos y otros propósitos formativos.

Al respecto Chapato (2014) señala que “La denominación [Pedagogía teatral] refiere entonces a una didáctica especial pero destinada a la formación profesional”. Nos advierte que: “Otras son las situaciones, condiciones y problemáticas a tener en cuenta, en cambio, cuando nos referimos a una Didáctica Especial del Teatro destinada a la formación de docentes habilitados para enseñar esta disciplina artística en los distintos niveles del sistema educativo, como parte de la educación general de la población”. De esta manera la autora, considera que la Pedagogía Teatral, tal como suele denominársela entre los teatristas, posee otro fundamento y otros propósitos diferentes a la Didáctica Especial del Teatro que tendría sus variantes según el nivel educativo al que está destinada la práctica docente.

También Ester Trozzo (2015) realiza aportes al respecto considerando que “la pedagogía teatral escolar (en diferencia con la pedagogía teatral para la formación de actores aborda nociones y problemáticas no transferibles a la escuela sin una mediación teórica importante) tiene aún desarrollo teórico incipiente, no solo en Argentina, sino en el resto del mundo.” (Op. Cit.: 48)

No obstante, habría que señalar que es posible que no haya aún una consolidación de criterios teórico- metodológicos coherentes con las propuestas curriculares, en la medida en que los cambios curriculares no fueron acompañados con proceso de actualización docente. De esta manera, pareciera que desde la formación de profesores no se han ido incorporando fundamentos suficientes para sostener prácticas de enseñanza articuladas con los marcos teóricos para fundamentar las propuestas de enseñanza en base a los diseños curriculares vigentes en cada nivel educativo. Este aspecto se considera fundamental, ya que es en la formación docente donde se debería cuestionar lo que necesitarían conocer los futuros profesores y cómo la formación inicial y las prácticas profesionales pueden contribuir a su adquisición y desarrollo. En este sentido, en un texto ya clásico Davini (1997) plantea que la creciente especialización del conocimiento y el desarrollo de la investigación han ido colaborando con la organización de los planes de estudio estructurados en disciplinas. Ello no ha garantizado que la formación disciplinaria de docente haya seguido criterios de actualización ni de acceso a la discusión epistemológica. La tarea de enseñanza requiere

del dominio de marcos conceptuales de las disciplinas que enseña en función del nivel escolar en que se desempeñe. Por lo que es sumamente importante el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y cómo lo transforman en contenido escolar enseñable y comprensible para los estudiantes. Shulman (1989) lo denomina, como señalamos en el capítulo anterior, “conocimiento didáctico del contenido”. Esta perspectiva, señala Bolívar Botía (2005), “ofrece una nueva base para dar identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en didácticas específicas.” (Op. Cit. :14).

Estos desarrollos particulares en los que se fue configurando la enseñanza del teatro en la escuela nos permite cuestionarnos ¿serán las mismas prácticas de los profesores que están orientando una didáctica especial del teatro?, interrogante que se nos presenta al observar que en las instituciones escolares donde los profesores de teatro desarrollan su trabajo hay una práctica de enseñanza que culmina en una producción teatral. Esto nos lleva a preguntarnos ¿Qué tiene de especial esa didáctica especial de teatro en el contexto escolar?

En la investigación realizada ponemos en discusión que el desarrollo de una Didáctica Especial del Teatro en la escuela provenga de especialistas ya que la enseñanza de esta disciplina en la escuela es relativamente nueva. Se sabe que hay una producción teórica importante en las didácticas especiales de la música y de las artes visuales aun habiendo perspectivas teóricas diferentes. Mientras, en la enseñanza del teatro en el contexto escolar hay algunos esbozos de sistematización que no han permitido aún superar las propuestas basadas en el juego o en la implementación de actividades orientadas sólo a la obtención de habilidades y destrezas vinculadas con la expresión dramática.

## **CAPÍTULO 3**

### **El desempeño del rol docente, la entrada a los espacios de trabajo y la construcción de saberes**

#### **La inserción laboral de los profesores de Teatro**

En el presente capítulo analizamos las experiencias formativas de los profesores de Teatro y el modo en que las capitalizan para su desempeño laboral en instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires.

Para ello, focalizamos la indagación en un grupo de profesores de Teatro formados en dos instituciones que pertenecen a diferentes instancias de la educación superior, ambas con asiento en la provincia de Buenos Aires. Consideramos que ello permitiría establecer ciertas características de sus recorridos formativos que podrían vincularse con algunos aspectos de sus prácticas como docentes, en particular la relación entre su formación y los vínculos que establecen con las determinaciones curriculares para la enseñanza teatral. A los efectos de realizar las entrevistas previstas como parte de los abordajes metodológicos adoptados, convocamos a graduados de la Facultad de Arte UNICEN, cuyas titulaciones corresponden a los Planes de Estudio 1989-1992, (Intérprete Dramático), 1989 y 1996, (Profesor de Juegos Dramático) y (Profesorado y Licenciatura en Teatro). Dichos planes establecieron como incumbencias profesionales la dirección teatral, la actuación, la práctica docente y la investigación sistemática propias del quehacer universitario, apuntando a la formación de docentes para la enseñanza del Juego Dramático y el Teatro en distintos niveles del Sistema Educativo.

En segundo lugar, recurrimos a graduados de la Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) “Angelina Pagano” de la ciudad de Mar del Plata,

perteneciente al nivel de educación superior. Esta institución, que depende pedagógicamente de la órbita municipal y administrativamente de la Dirección de Enseñanza de Gestión Privada (DIEGEP) organiza la enseñanza según el plan de estudios que rige para los Profesorados de Teatro en la provincia de Buenos Aires. En el mismo se explicita que:

el futuro docente debe contar, además, con herramientas conceptuales para identificar las principales problemáticas y desafíos de la enseñanza del Teatro, en los distintos niveles y modalidades del sistema (Diseño Curricular Profesorados Arte, Teatro 2010: 13)

Ya antes señalamos cómo cada una de estas instituciones se fue configurando como institución formadora de profesores de Teatro mediante la implementación de diferentes planes de estudio. Allí también se señaló que fue a partir de la década del 90 cuando en nuestro país se incluyó Teatro como disciplina escolar y que por aquel entonces no se contaba con una formación docente específica para los espacios escolarizados. A fin de dar respuesta a esta carencia se crearon progresivamente profesorados de Teatro en las universidades nacionales, iniciativas académicas que permitieron generar las condiciones para disponer de personal formado para ejercer la docencia en esta disciplina en el ámbito escolar, aunque no fue así en todas las provincias. La posterior creación de carreras de profesorado de Teatro en distintas jurisdicciones ha ido favoreciendo la disponibilidad de docentes titulados para ir cubriendo los cargos que lentamente van creándose. (Dimatteo, 2012)

Por ello, en la investigación realizada nos interesó tener en cuenta la experiencia escolar que han tenido los graduados en su trayectoria como alumnos, el recorrido formativo inicial de los profesores de Teatro en tanto posibilidad de intervenir en las lógicas que guían a los profesores en sus prácticas docentes y el aprendizaje del oficio en la práctica. Desde el punto de vista del desarrollo del tema de la investigación nos importó observar si pueden encontrarse criterios comunes de desempeño docente entre todos los graduados o si es posible establecer algunas diferencias en función del recorrido formativo inicial realizado. Para ello fue necesario considerar el peso de la formación inicial como un período que habilita para el ejercicio de la profesión docente y genera los cimientos de la acción, aunque se

continúe luego con la formación en los ámbitos laborales. Es sabido que los procesos formativos no suceden solamente durante los años de formación inicial, pero también se sabe que el transitar por algunas instancias formativas iniciales provee de criterios y modos de trabajar aprendidos en la formación como estudiante. Algunas investigaciones señalan la baja influencia de la formación inicial y algunos autores consideran a esta fase formativa como empresa *de bajo impacto* (Terhart, 1987; Liston y Zeichner, 1993; citados en Davini; 2015), haciendo referencia a que todo lo que se adquiere en ese período inicial es mayormente abandonado en las situaciones laborales concretas, es decir, una vez graduado. Estos autores le otorgan importancia a la biografía escolar, período más o menos extenso donde se adquirirían visiones sobre la enseñanza mediadas por la relación con los docentes con los que se interactúa y con los formatos que caracterizan la experiencia de aula como fase previa a la formación inicial. Puntualizan cómo los modos de actuación implícitos en la experiencia escolar vivida tienden a repetirse en las situaciones prácticas. Estas ideas fueron aportes importantes para los programas de formación continua de los docentes en ejercicio. (Davini, 2015)

Por ello, aquí se analiza la influencia que los graduados guardan de sus experiencias escolares como alumnos, de su formación inicial y del aprendizaje del oficio en la práctica situada en las instituciones educativas y en las condiciones de trabajo con otros docentes.

## **Los sujetos de las prácticas**

Las prácticas a las que dedicamos esta investigación implican a un docente inserto en el sistema educativo, en un espacio de trabajo y de aprendizaje con otros. Se trata de prácticas docentes con autonomía relativa en la concreción de la enseñanza y fuertemente sujetas a las determinaciones curriculares estatales. La docente media entre la propuesta oficial y la práctica y en esa tarea hace uso de sus espacios de autonomía relativa actuando en función de sus propias interpretaciones. (Gimeno Sacristán, 1988; Díaz Barriga, 2005; Davini 1997). En esa tarea de mediación, reflexiva y no mecánica, se refleja su comprensión del contexto, del currículum, de los

estudiantes y de sus posibilidades de defender o modificar sus convicciones profesionales. El docente aprende de su oficio y de sus oportunidades pedagógicas en tanto puede comprender y actuar ante la complejidad de situaciones prácticas. (Contreras, 1997).

Como nos interesa particularmente el uso de los diseños curriculares y las decisiones didácticas que toman los profesores de Teatro en función de sus determinaciones, debemos focalizar en los graduados que se desempeñan como profesores de Teatro en los distintos niveles del sistema educativo formal. Intentamos recuperar sus experiencias de trabajo en otros ámbitos, en la medida que contribuyen a la formación continua y construyen experiencias prácticas personales que pueden incidir en la toma de decisiones y en los modos de abordar las tareas. Para comprender las prácticas de interpretación curricular de los profesores de Teatro, en tanto sujetos con una historia personal y un contexto sociocultural particular, debemos atender a las influencias de las experiencias previas de escolaridad como también a sus experiencias sociales y culturales, las que van configurando una variedad de saberes que se constituyen como parte del conocimiento profesional.

Como señalamos, las prácticas de interpretación curricular fueron nuestro objeto de estudio y nuestros informantes son los profesores de teatro que se desempeñan en espacios escolares. De manera que, de todos los graduados de las instituciones seleccionadas, se focalizó en aquellos que efectivamente se están desempeñando como profesores en el sistema educativo.

Un aporte sustancial para acceder a ellos fueron las nóminas de graduados como profesores provistas por ambas instituciones, aunque luego se debió preceder a su localización y contacto personal, consultando especialmente sobre su situación laboral y desempeño docente.

Buscamos seleccionar un grupo de posibles informantes de cada institución, considerando como primer criterio para la selección de una muestra que se estuvieran desempeñando como docentes en algún nivel del sistema educativo. Un segundo criterio refiere al plan de estudios con el que se formaron, considerando que en el mismo podría haberse incluido la

problemática curricular así como una aproximación a los fundamentos de la Educación Artística.

A los efectos de la investigación realizada, fue importante conocer sus propias perspectivas acerca del papel que juega en la práctica el diseño curricular y los aportes de este instrumento para guiar sus decisiones. Se considera que la mejor aproximación es la propia voz de los docentes. Por esto se decidió utilizar la entrevista en profundidad como técnica de indagación. La entrevista en profundidad es una de las herramientas frecuentemente utilizadas por los abordajes metodológicos cualitativos, considerando el valor que adquiere el pensamiento del entrevistado, lo que posibilita acceder al modo en que el sujeto piensa y toma decisiones. Esta técnica permite seguir el pensamiento del entrevistado y profundizar en función de sus aportes y argumentaciones. (Hernández, Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 1997)

La selección de los grupos para recolectar información se basó en dos criterios teóricos de muestreo (Glaser y Strauss, 1967; Floreal Forni<sup>12</sup>, 1969). Uno, referido a que los profesores de Teatro se desempeñen laboralmente en espacios escolares de la jurisdicción bonaerense y otro, que sean graduados de la Facultad de Arte (UNICEN) o de la EMAD (Mar del Plata), quienes fueron agrupados por planes de estudio.

Es de destacar que luego de realizadas las entrevistas y para una mayor riqueza informativa, en algunos casos se volvió a concertar una nueva entrevista, en las que se confirmaron aspectos que no habían quedado claros en la primera oportunidad o que requerían mayor profundización para su análisis posterior.

Un segundo dispositivo de indagación se programó a los efectos de verificar sucintamente las primeras aproximaciones al problema a través de la voz de los entrevistados. Para ello, se diseñó un cuestionario que fue aplicado de manera voluntaria a profesores de Teatro de la provincia de Santa Fe, en el marco de un encuentro de profesores de Teatro. Con este se

---

12 Barney G. Glaser y Alselm L. Strauss *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Ed. Aldine Publishing Company. New York, 1967; Floreal Forni Traducción del capítulo III: "El muestreo teórico", 1969.

buscó verificar la consistencia con docentes formados en otras jurisdicciones.

Un tercer dispositivo consistió en la realización de dos instancias de indagación e interacción colectiva organizadas bajo el formato de *focus group*<sup>13</sup>. Para el primer encuentro los graduados fueron invitados mediante convocatoria realizada a través del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Arte UNICEN, en el marco de un encuentro con graduados, a fin de constituir un espacio de reflexión y de actualización acerca de las prácticas educativas artísticas (Tandil, 14 de julio de 2017).

Un segundo encuentro se realizó en la sede del Colegio Illía (colegio dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 24 octubre de 2017) y por invitación de docentes de EMAD. A cada uno de los encuentros concurren alrededor de 25 profesores, en algunos casos coincidentes con buena parte de los entrevistados. Los dos encuentros se basaron en preguntas problematizadoras, vinculando el trabajo docente con los procesos de interpretación curricular:

*A partir de los diseños curriculares vigentes (2007) se les solicita que señalen los contenidos que les ofrecen menos dificultades y aquellos que no conocen, no entienden, no acuerdan o suponen que no se pueden trabajar en el aula. ¿Qué contenidos dejan de lado? ¿Por qué los resignan o dejan de lado? ¿Son problemáticos en algún sentido? ¿Les pueden traer problemas o dificultades? ¿Qué tipo de problemas?*

Por último, y a los fines de obtener algunos datos más precisos sobre la formación y la historia de las instituciones, se realizaron entrevistas a informantes claves tales como: consultores de los CBC para Educación Artística, ex directores de EMAD y la directora actual de EMAD.

---

13 El *Focus Group* o grupo de discusión se plantea como objetivo explícito la producción colectiva de un discurso propio del grupo mediante la conversación, interactuando a fin de conocer y entender de manera profunda actitudes, necesidades, interés de los participantes. (Valles, M.: 1999; Alonso, L.E, 1996; Ramírez, M.: 2012)

## **Las prácticas laborales de los profesores de teatro en la provincia de Buenos Aires**

El acceso a los datos generales sobre los graduados de ambas instituciones nos permitió apreciar la paulatina incorporación de docentes de Teatro a las escuelas en las dos localidades donde se encuentran los profesorados. Una de ellas es la ciudad de Mar del Plata, considerada desde el año 2010 como la tercera ciudad más poblada en la provincia de Buenos Aires. La otra es la ciudad de Tandil, también ubicada en el sudeste de la provincia de Buenos Aires y considerada como una ciudad intermedia.

### **Acerca de los graduados de la Facultad de Arte**

Los primeros graduados de la Facultad de Arte de la UNICEN corresponden al período que va desde 1990 a 1994, donde se pone a prueba el plan de estudios cuya titulación es la de Intérprete Dramático, plan que se modifica en 1992 con titulación de Profesor de Juegos Dramáticos y el de Profesor y Licenciado en Teatro. En este período hay un total de 19 graduados. La institución ofreció completar la formación con las asignaturas incluidas en la modificación del plan y todos, a excepción de uno decidieron hacer el esfuerzo de completarla. De este grupo inicial, nueve trabajan como docentes, mayoritariamente en el nivel universitario y en la misma institución formadora, uno de ellos ya jubilado. Por aquel entonces no había un diseño curricular en la provincia de Buenos Aires para la disciplina Teatro. No obstante, la institución formadora desde las Asignaturas de Didáctica General y Especial del Juego Dramático y Prácticas de la Enseñanza, desarrollaban un cuerpo teórico para el abordaje de contenidos escolares específicos, enunciados por la propia cátedra como contenidos indispensables, así como los criterios para su abordaje. En esta etapa se comienza a discutir en distintas instancias académicas de nivel nacional el alcance del concepto de contenido y su centralidad para el aprendizaje de habilidades que se consideraban parte del aprendizaje teatral. En la formación existía una fuerte impronta centrada en la enseñanza de las técnicas actorales y la

producción de obras teatrales, por lo cual resultaba difícil marcar las diferencias con el tratamiento conceptual específico, pero en función de los aprendizajes escolares. Esta tendencia, que ponía mucho énfasis en la producción teatral, puede ser considerada una fortaleza en tanto refiere a conocimientos específicos del arte teatral y es posible que los graduados reconozcan mayor peso de la formación disciplinar. Vale destacar que no existían espacios en las escuelas para el cumplimiento de las prácticas de enseñanza previstas en la formación del profesorado, ya que Teatro no existía como espacio curricular. Es por ello que entonces era necesario convencer a los directivos de las escuelas para crear las posibilidades de incluir talleres de Teatro, a modo de prácticas co-curriculares. Se trató de un período de sensibilización y de negociación con las instituciones de nivel primario principalmente y luego con las del nivel secundario. También se crearon espacios para implementar las prácticas de enseñanza a modo de talleres en clubes y centros culturales.

Es a partir del año 1995 donde se evidencia un incremento considerable en la matrícula de la carrera de Teatro con la apertura de modalidad de alumnos No Residentes, que se desarrolló entre ese año y 2007. Esta modalidad consistía en la implementación de clases presenciales los días sábado con jornada completa y el sostén de los aprendizajes con materiales elaborados de educación a distancia. Concurrían alumnos de localidades cercanas (Olavarría, Balcarce, Juárez, Mar del Plata, Rauch, 25 de Mayo y un importante grupo procedente del Gran Buenos Aires). Esta modalidad implicó la posibilidad de que los egresados se fueran incluyendo como docentes de Teatro en otros distritos diferentes de los estudiados en esta investigación. Un número importante estuvo compuesto por estudiantes procedentes de Mar del Plata.

Entre los años 1995 a 2000 los docentes del Departamento de Educación Artística focalizaron su trabajo académico en la enseñanza del Teatro en la escuela, avanzando en el análisis y tratamiento de los contenidos de enseñanza. Ello permitió un abordaje didáctico específico y la elaboración de estrategias didácticas acordes con los requisitos que ahora ya estaban definidos en los CBC.

Dado que, como señalamos en el capítulo anterior, la provincia de Buenos Aires aún no había definido el diseño curricular y era necesario introducir a los estudiantes de profesorado en el análisis curricular, se utilizaron documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación destinados a orientar a las jurisdicciones en la elaboración de sus propios diseños. (Documento para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles para el primer y segundo ciclo de EGB; 1996).

Se registran en el período señalado un total de 55 (cincuenta y cinco) graduados, de los cuales actualmente trabajan como docentes en instituciones educativas 23 (veintitrés). De ellos, se desempeñan en el nivel primario en escuelas públicas y privadas un total de 4 (cuatro) graduados. Si consideramos su inserción en el sistema educativo vemos que 7 (siete) de ellos se desempeñan en el nivel secundario, 9 (nueve) en el nivel terciario y 12 (doce) en el universitario. También se encuentran algunos que ya se han jubilado en sus tareas como docentes. Sin embargo, continúan con el dictado de talleres en diversos contextos y con sus actividades artísticas. Esta distribución nos permite apreciar que buena parte de los graduados se desempeñan como docentes en los distintos niveles del sistema educativo y que se encuentran fuertemente comprometidos con sus actividades artísticas. Es de destacar que dieciocho graduados residen y trabajan en instituciones educativas en la ciudad de Tandil mientras que los otros se encuentran localizados en la zona de influencia. Vemos que este desplazamiento a ciudades más pequeñas puede relacionarse con el hecho de que en este período hubo un paulatino incremento de la creación de cargos docentes de Teatro tanto en Tandil como en algunas localidades de la zona de influencia.

Los graduados que siguen una carrera académica vinculada a la Facultad de Arte UNICEN han desarrollado o están realizando estudios de posgrado. Algunos de los graduados que no trabajan como docentes continúan su formación actoral y otros se han dedicado a otros desarrollos laborales.

En este período las reflexiones sobre la enseñanza artística, y más específicamente sobre la enseñanza del Teatro en la escuela, convocan a especialistas de las distintas universidades nacionales con carreras de profesorado de Teatro y van generando un clima de indagación, de elaboración

de propuestas y definiciones teóricas que van ganando un espacio académico y editorial propio. La realización de un Congreso Nacional de Educación Artística<sup>14</sup> y otro de carácter internacional<sup>15</sup>, ponen a la carrera de Teatro de la UNICEN en una posición interesante para realizar aportes en la disciplina.

En el período que va desde el 2001 al año 2006 hay un total de 90 (noventa) graduados, de los cuales 30 (treinta) trabajan en la docencia, aunque algunos ya se han jubilado.

En el año 2002 se elaboran los módulos de Educación a Distancia para los estudiantes del Profesorado de Teatro con modalidad No Residente. Las exigencias metodológicas propias de la modalidad indujeron que algunas asignaturas modificaran sus programas. En el caso de Didáctica General y Especial del Juego Dramático el nuevo programa ubica una unidad destinada al tratamiento de la cuestión curricular. También se propone analizar los supuestos que orientan un diseño curricular y el lugar del docente en cuanto a las decisiones institucionales y didácticas, para retomar en las unidades subsiguientes problemáticas relativas a la programación didáctica y a los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación artística.

Los desempeños laborales en el nivel primario de los graduados del período considerado, es de un total de 6 (seis) entre escuela de gestión estatal y privada. Catorce graduados se desempeñan en el nivel secundario, mientras que en el nivel terciario lo hacen 12 (doce) de ellos y en el nivel universitario 4 (cuatro). De este grupo varios graduados se desempeñan en más de un nivel educativo. Entre los graduados de este período se ha registrado que son pocos los que se han permanecido en la ciudad de Tandil. Muchos han migrado a otras provincias como Santa Cruz, San Luis o Entre Ríos, donde trabajan como docentes de Teatro, mientras que otros han regresado a sus ciudades de origen como Mar del Plata, Balcarce y distintas

---

14 Congreso Nacional de Educación Artística. Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro. 13 al 16 de mayo de 1998. Tandil.

15 Congreso Internacional de Educación Artística. Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 20 al 23 de junio de 2001.

localidades del conurbano bonaerense y otros se han radicado en la ciudad de Buenos Aires.

Estos hallazgos parecen indicar que en este periodo hubo un incremento paulatino de creaciones de cargos docentes de Teatro tanto en la provincia de Buenos Aires como en otras jurisdicciones, lo que permitió que muchos graduados hayan optado por residir en otras provincias con mejores posibilidades laborales. Algunos de ellos han continuado desempeñándose como talleristas en diferentes espacios de la comunidad y otros siguen su formación y desempeño laboral desde lo actoral.

En el período comprendido entre 2007 y el año 2011 inclusive se registró un total de 70 (setenta) graduados, de los cuales 16 (dieciséis) se desempeñan como profesores en establecimientos educativos. En el nivel primario lo hace un total de 9 (nueve), en el nivel secundario 7 (siete), mientras que en el nivel superior no universitario son 4 (cuatro) y en el nivel universitario 1 (uno). La mayoría de los graduados trabajan en más de un nivel educativo.

Algunos graduados de Tandil y la región se desempeñan en el nivel superior no universitario en profesorado de la provincia de Buenos Aires tanto en la formación de profesores del nivel Inicial, como Primaria y/o Especial. Ellos pueden trabajar en espacios curriculares denominados: Corporeidad y Motricidad; Arte y Educación y Educación Artística. A estos espacios, los profesores de Teatro con título universitario pueden acceder con la presentación de una propuesta de enseñanza. Esto ha significado una nueva salida laboral hacia profesorado que no son exclusivamente de arte y que se encuentran en el nivel superior. Desde esos espacios curriculares estos profesores deben contribuir a sensibilizar a los futuros docentes del sistema educativo en las particularidades de la Educación Artística, además de proveerles de experiencias significativas para su propia formación personal y cultural.

Es oportuno recordar que en este período también se comienzan a elaborar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) a Nivel Nacional para todas las áreas curriculares del primer ciclo del Nivel Primario, tal se explicitó en el capítulo anterior.

A partir del año 2011 se incluye en las asignaturas Didáctica General y Especial del Juego Dramático y Práctica de la Enseñanza el análisis de los

Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires tanto para el nivel Primario como Secundario, considerando el énfasis puesto por los directivos escolares en la exigencia de enunciación de los contenidos en las programaciones de los profesores tal como se encuentran expresados en el Diseño.

Desde el año 2012 al año 2015 inclusive, hay un total de 31 (treinta y un graduados), de los cuales 13 (trece) trabajan como profesores. En el nivel primario tanto público como privado se registró un total de siete, en el nivel secundario solo dos, en el superior no universitario dos y en el universitario uno. Solo seis residen y trabajan en Tandil mientras que otros residen en Tandil y trabajan como docentes en ciudades distantes de Tandil a no más de 100 km. Esta alternativa laboral permite que la tarea docente aporte un ingreso seguro para vivir y poder continuar con sus proyectos artísticos. El resto de los graduados se encuentra localizado en ciudades como Villa Gessel, Pinamar, Mar del Plata, Tres Arroyos y Azul.

El análisis realizado sobre la inserción laboral de los graduados de la Facultad de Arte nos permite observar que aquellos que han optado por la docencia han podido paulatinamente ir desempeñándose como docentes en los diferentes niveles educativos; mientras que algunos otros se han generado espacios como talleristas ya sea por iniciativa propia o en diversos espacios sociales y culturales de la región. La mayor parte de ellos, paralelamente a su desempeño como docentes y/o talleristas, han continuado desempeñándose como actores. Esta es una valiosa situación ya que en los debates sobre la formación de profesores de arte se ha considerado como muy enriquecedor que los docentes permanezcan ligados a las prácticas artísticas de sus lugares de pertenencia. Se entiende que participar en prácticas artísticas mantiene al docente en vinculación con las exigencias profesionales y sostiene su interés por la actividad más allá de los intereses pedagógicos.

### **Acerca de los graduados de la EMAD**

En relación con la situación laboral de los graduados de la EMAD (Mar del Plata) debemos recordar que, como se explicitó en el capítulo anterior,

fue a partir del marco que establece la Ley Federal de Educación N°24195/93 que esta institución comenzó con la formación docente, abriendo el Magisterio de Teatro en el año 1998. En el año 1999, bajo la Resolución N° 13255/99, se produjo un cambio de plan de estudios y se reemplazó el Magisterio de Teatro por el Profesorado en Teatro. Por esto es que los egresados entre los años 2001 y 2002 con el título de Magisterio de Teatro han debido realizar un esfuerzo para revalidar el mismo para obtener el título de Profesor en Teatro.

La adecuación a los planes de formación de profesorado hizo que ingresaran a la EMAD docentes para el dictado de las asignaturas pedagógicas y con ello se modificará la cultura institucional, hasta ese entonces ligada mayormente a la formación actoral.

Es a partir del año 2003 y hasta el año 2009 que se registran un total de 44 (cuarenta y cuatro) egresados con el título de Maestro en Teatro. Para acceder a estos sujetos, buscando entrevistarlos para esta investigación, partimos de la información brindada por la Dirección y Secretaría de la propia institución, consistente en el listado de graduados por año. A partir de los primeros contactos con algunos de ellos se buscó acceder a otros mediante la técnica de bola de nieve. (Hernández, Sampieri, Fernández Collado, y Baptista 1997)

Estos graduados fueron agrupados según el plan de estudios en el que se formaron y se seleccionó una muestra representativa de cada grupo. Logramos hacer contacto con 48 (cuarenta y ocho) graduados, de los cuales la mayoría trabaja en docencia y residen en Mar del Plata. Algunos pocos se mudaron a otras ciudades como Buenos Aires o González Chaves. La mayor parte se desempeña como docente en los niveles educativos inicial, primario y secundario en instituciones dependientes de la jurisdicción bonaerense. También un alto porcentaje de ellos trabaja en instituciones que dependen de la órbita municipal<sup>16</sup> ya sea como docentes en los distintos niveles o como

---

16 La Municipalidad de General Pueyrredón cuenta con 33 Jardines de Infantes Municipales, 17 Escuelas Primarias, 17 Escuelas Secundarias, 1 Escuela Secundaria Municipal de Educación Técnica, 2 Bachilleratos de adultos. En todas estas instituciones hay cargos de Educación Artística. Cuenta además con 10 Escuelas de Formación Profesional, 1 Escuela de Danza, 1 Escuela de Arte Dramático, 1 Instituto Superior de Formación Docente, 1 Instituto Superior de Estudios Técnicos. Todas estas dependen de

talleristas. Solo algunos ejercen la docencia en escuelas de gestión privada. Unos pocos graduados que antes de ingresar a la EMAD han realizado otros profesorado o poseen otras formaciones disciplinarias son aquellos que se desempeñan en instituciones de nivel terciario.

A partir el año 2009 y hasta el año 2016 inclusive hay un considerable aumento del número de graduados, llegando a un total de 85 (ochenta y cinco). Uno de los motivos de este incremento es la incorporación a partir de esa fecha de egresados de plan de estudios anterior al nuevo plan de estudios. En aquel momento se convocó a los egresados del plan anterior para que cursaran las materias que les faltaban y completaran así su formación.

Al respecto, una graduada que atravesó esos cambios comenta:

Yo enganché un plan de estudio que fue mutando con la Ley Federal. Cuando yo estaba terminando la formación actoral cambia el título de maestro de teatro, con lo cual me quedo en la escuela y sigo estudiando dos años más.

En el año 1998 y me recibo de maestra de teatro en el año 2001, vuelve a cambiar, era una mezcla de gente que había venido de formación actoral de otros años se sumaron a la carrera y nos dicen “bueno ustedes van a ser la única promoción de maestros recibidos porque ya ahora arranca el profesorado y no hubo un plan preparado para nosotros tenemos que hacer la carrera de nuevo”(…) en el año 2009 nos armaron un plan de un año, rindiendo y cursando todas las materias pedagógicas que nos faltaban para el profesorado, asique estuvimos millones de horas metidos en la escuela ese 2009 y fue ahí donde obtengo el título de profesora en artes de teatro ese es el título”. (N. EMAD)

Algunas conclusiones parciales han surgido de analizar el desempeño laboral de los graduados de ambas instituciones. Cabe destacar que la proporción de graduados que trabaja como docente en más de un nivel educativo es baja, debido a la escasa apertura de cargos de teatro en la enseñanza oficial que, si bien fue ampliándose paulatinamente, no alcanzó a dar oportunidad de insertarse como docentes a todos los

---

la Dirección de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredón y se basan en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires.(Datos extraídos del sitio oficial: <https://www.mardelplata.gob.ar/educacion>)

graduados. Por tal motivo, muchos de ellos mantienen el dictado de talleres en ámbitos educativos no formales, públicos o privados, como una alternativa laboral que les permite seguir vinculados con la profesión. Se observa que, si bien son lógicas de trabajo diferentes, a muchos graduados que se desempeñan en ambos espacios laborales les resulta dificultoso adecuarse a las lógicas escolares; sin embargo, parecieran estar más atentos a la escucha de los estudiantes y poseen una mirada desde lo grupal que la diferencia de otros docentes que trabajan en escuelas. Se destaca que varios graduados, mayoritariamente los egresados de la EMAD (Mar del Plata), se desempeñan simultáneamente en instituciones educativas de la órbita municipal y en instituciones privadas y públicas de los niveles educativos inicial, primario y secundario.

### **Las decisiones de estudiar profesorado de Teatro**

La elección de un estudio, trabajo u ocupación es un aspecto importante en la vida de un sujeto ya que le permite proyectarse en el desarrollo de una labor profesional. Sin dudas, esto que implica definir *qué hacer* desde una perspectiva social, se vincula con el contexto social, económico, político y cultural en que el sujeto despliega sus posibilidades. Se constituye siempre desde una perspectiva subjetiva vinculada con la propia singularidad del sujeto, pero en fuerte vinculación con las circunstancias sociohistóricas. (Rascovan, 2004).

Empezar a estudiar una carrera implica pensar en una decisión sobre lo que posiblemente harán en la vida, sobre la construcción de un proyecto de vida. Esto requiere de un proceso de búsqueda de información sobre la carrera, sus características, sus exigencias y su perfil profesional-laboral, entre otros. Supone, además, valorar aspectos relacionales que la profesión implica y expectativas de desempeño futuro como así también cierto grado de autoconocimiento, de encontrarse a sí mismo, de reflexión sobre los aspectos altamente valorados que podrán satisfacerse con ella y también sobre lo menos reconocido o de escasa valoración en cuanto a la visión social sobre la profesión. (Müller, 2003, 2004)

Como ha sido estudiado desde la Psicología y la Orientación Vocacional, en esta elección se entremezclan condiciones objetivas y subjetivas del propio sujeto, tales como sus identificaciones, su ideal del yo, los mandatos familiares, educacionales, entre otros, que constituyen múltiples significaciones en los sujetos y que inciden al momento de construir su proyecto personal (Gavilán, 2000).

En relación a la elección de carreras artísticas y la mirada sobre el futuro desempeño laboral, se observa que en los últimos años hubo un incremento en la matrícula en carreras artísticas de Nivel Superior. A la vez, los artistas y las actividades artísticas van adquiriendo mayor trascendencia tanto en nuestro país como fuera del mismo. El trabajo artístico está aún desvalorizado socialmente pero también es uno de los modos en que nuestra cultura local, regional y nacional se difunde y se constituye en un medio de vida digno para muchos ciudadanos. Por ello, es importante considerar que quien desea dedicarse al trabajo artístico lo haga de manera sistemática, dentro de un marco formativo de especialización para lograr un mejor desempeño y para obtener un pleno dominio de los modos y medios de producción propios de cada disciplina artística.

En la indagación realizada mediante las entrevistas a los graduados acerca de la elección de carrera queda expresado que en su mayoría han elegido la carrera atraídos por la formación artística más que por la formación docente.

La valoración que realizan desde lo artístico procede, en su mayoría, de experiencias teatrales, talleres extracurriculares en la escuela, talleres de teatro en distintos espacios, que constituyen antecedentes formativos importantes en la determinación de ser estudiante de la carrera de Teatro. Pocos graduados ingresaron motivados en un principio por la docencia y fue en el proceso formativo que fueron descubriendo las posibilidades de dedicarse a la docencia y así poder tener otra alternativa laboral además de la artística. Es decir que, aunque no visualizaban la docencia como actividad primaria al emprender sus estudios encontraron en ella un espacio laboral legítimo.

No estaba dentro de mis prioridades (...) yo quería hacer teatro. Vine a estudiar Teatro y después me encontré con esta oferta de profesorado (...) Entro en una carrera interesado por la actuación. (D. UNICEN)

La idea que tuve desde siempre es ser actriz. Esta salida a la docencia fue más como una cuestión de ampliar un poco el espectro en cuestión laboral (...)“La verdad que fue un poco por casualidad porque estando dentro de la EMAD para ser actriz nos sorprende esto del cambio de título y fue como una posibilidad (...) una pregunta que se nos presenta ¿quieren seguir estudiando? y yo dije “no va a estar demás” ..., en realidad llego así a la docencia y después, o sea el camino fue como inverso, pruebo y veo si me gusta (...) Yo lo que si tengo en claro que a mí me encantan los chicos, me gusta mucho la adolescencia, el vincularme con ellos, por eso lo veía posible. Esto de poder estar frente a alumnos y dar una clase de teatro y ver... así llegué de casualidad. (N. EMAD)

Yo sabía que era un profesorado, pero yo venía a Tandil a hacer Teatro. (V. UNICEN)

En la EMAD justo me tocó atravesar dos reformas educativas. Inicialmente me interesé más por la tecnicatura. Me fui entusiasmando más con la docencia a medida que la escuela fue empoderándose más en este sentido, dado que tenía fuerte anclaje en la tecnicatura. Al terminar el primer título decidí no continuar el último año. Luego el año que era optativo, se transformó en obligatorio. De modo que, si no lo realizaba, perdía la carrera. (P. EMAD)

Estas expresiones dan cuenta, en la mayoría de los entrevistados, de que la docencia no ha sido una elección prioritaria, sino que se inscribieron con su expectativa puesta en la formación artística y muchos ni siquiera consideraron que el título otorgado era el de profesorado. Llegaron guiados por sus deseos de formarse como actores. Luego, en el trayecto de la formación se fueron encontrando con la formación pedagógica y ello supuso una tensión entre lo que buscaban y lo que el plan les ofrecía. Así lo expresa una de las graduadas: “Cuando entré a la Facultad al menos yo, no entré por la docencia, era por la carrera artística. (...) Había una parte pedagógica que existía y que me la iba a bancar. Pero más que nada el recorrido mío era por lo artístico.” (R. UNICEN).

En estas expresiones se evidencia que lo pedagógico aparece como una carga que hay que soportar pero que no confluye con la intención inicial que es ser actriz. Es decir, que la cuestión de la docencia fue un encuentro no deseado inicialmente pero sí un descubrimiento para muchos.

También algunos entrevistados comentan que fueron motivados por sus experiencias infantiles, juveniles, familiares, las que marcaron acercamientos al arte y su posterior formación artística.

En mi infancia era curiosa. Mi vida estuvo signada por los lenguajes artísticos, jamás por el deporte (...) Desde los 6 años hasta los 17, pasé por diversos acercamientos a lenguajes artísticos y me encontré en espacios de enseñanza: informales y formales. (J. UNICEN)

Empecé a vivenciar desde muy chica trabajando con personajes, vestida de personajes, promocionando chocolates en un boliche, en la vía pública, hice obras también, así como bien amateur. (N. EMAD)

Yo empecé a hacer el FOBA de música en Necochea cuando estaba terminando la escuela secundaria y ahí me fue mal, no continúe con eso; después hice el FOBA de artes visuales mientras ya estaba estudiando teatro de forma paralela, entonces yo antes de terminar la secundaria ya estaba metida en el mundito artístico y docente (...) (E. UNICEN)

Yo vi mucho teatro en mi infancia, pero (...) Había quedado ahí rezagado y ahí como que volvió, resurgió, lo vi como una necesidad. (S. EMAD)

Llegué primero haciendo la elección de una carrera relacionada con el teatro que era algo que hacía durante mi infancia y adolescencia. Entonces decidí hacer un profesorado. (J. UNICEN)

Sus acercamientos con lo artístico, vivenciados desde edades tempranas, ya sea como iniciativas familiares, experiencias intrafamiliares, talleres de teatro o como instancias formativas en la adolescencia, fueron marcando la elección de continuar su formación en el profesorado de teatro.

Como sabemos, aquellos sujetos que ingresan a la docencia han pasado varios años en contacto con maestros y profesores o en su cotidianeidad con familiares docentes y, en algunos casos, esto ha generado la inquietud de orientarse hacia la formación como docentes.

Yo tengo una historia de padres docentes, para mí el tema de la docencia era algo de mi casa (...) fue algo natural sentirme bien con ese ámbito y que podía llegar a ser mi vida. Tuve resistencia por parte de mis padres, ellos no querían, y terminé haciéndolo igual. (M. EMAD)

Mi mamá es profe de matemática y cuando terminé el secundario quería algo que estuviera en Tandil porque no me quería ir a Buenos Aires... tenía miedo y entonces agarré la guía del estudiante y elegí teatro... después cuando me empecé a involucrar con la docencia (...) yo desde chica la he visto a mi mamá haciendo cosas de docente y eso parece que te va quedando. (A. UNICEN)

Siempre estuvo latente ahí la cuestión docente (...) en la infancia con una de mis primas, vivíamos jugando a la maestra. No había, no existía otro juego, era maestra, maestra, maestra. Y ella es profe de plástica y yo soy de teatro. En mi familia varios son docentes, de plástica, de teatro, maestra especial, de inglés. Todos andan en la docencia, y en el arte. (B. EMAD)

Fue por pura identificación con mis hermanas –me llevo 12 y 14 años– y las dos son docentes de Música. Y siempre estuvo en mi casa muy ligado el tema del docente como alguien muy feliz, no sé me engañaron, (risas) que da y recibe mucho... eso estaba muy instalado en mi casa y yo quería hacer lo mismo que mis hermanas (...) desde 6to grado comencé en Polivalente porque es una escuela que está preparada para que los chicos hagan toda la carrera de arte y de docencia (...) arranqué este camino que yo creo que había empezado en casa. (F. UNICEN)

Estas expresiones sobre los recuerdos de la infancia en relación con el ser docente, que son atravesadas por sus identificaciones familiares, los juegos, las formaciones artísticas elegidas durante la etapa de la adolescencia, fueron motivando la elección de esta profesión para ejercerla laboralmente. En estos casos, la docencia se visualiza como alternativa valorada, mientras que en los primeros casos citados es una segunda opción e inicialmente no deseada.

Algunos graduados recuerdan su vida como estudiantes secundarios y agregan la cuestión de la empatía:

Un poco llego a la docencia generando empatía con algunos profesores (...) que no sólo fueron de artística. (...) Lo que él vio, que yo tenía oculto

(...) El interés por la docencia viene por ahí, el teatro llega por otro lado.  
(D. UNICEN)

Algunas personas me dejaron este deseo de trabajar en espacios docentes (...) con lo que implica el trabajo docente (...) tuve una docente de Lengua y Literatura que hubiera sido una buena docente de Teatro. Motivaba un deseo de participación como alumno (...) (J. UNICEN).

Como hacíamos referencia en el capítulo anterior, no se contaba con espacios de Teatro en la escuela secundaria hasta luego de implementarse la Ley Federal de Educación, por lo que eran de la mano de algunos de los profesores de literatura en el marco de sus clases en la educación secundaria, donde muchos estudiantes experimentaban sus acercamientos a lo teatral.

Otros de los entrevistados manifiestan que estudiar profesorado de teatro no fue la primera elección de carrera, sino que anteriormente habían recorrido otras carreras tales como: arquitectura, diseño industrial, veterinaria, música, ingeniería química, que abandonaron y posteriormente decidieron comenzar con la formación en teatro.

En el 2000 ingresé en la Facultad de Arquitectura, hice un cuatrimestre. Muy interesante la carrera, pero no era (...) en el 2002 estuve en Tandil estudiando Veterinaria (...) hice el ingreso, no me fue muy bien, entonces lo volví a hacer a mitad de año que me fue muy bien (...) ya en el ingreso volví a traer algo, que estaba en mi niñez, que era todo lo relacionado con el arte. Y en el 2002 cuando arranco la cursada, no arranco sólo en Veterinaria, sino que arranco en la escuela popular de música con batería (...) cuando empecé a cursar me fui a vivir a una pensión, tenía una compañera que estudiaba el profesorado de teatro. Me empecé a juntar con toda gente de teatro y dije “me parece que me equivoqué”, me empecé a acordar que yo de chica me ponía polainas, me gustaba la música de flash dance, me disfrazaba, bailaba (...) me di cuenta de que no me daba para todo, ni el tiempo, ni nada (...) en el 2002, en el segundo cuatrimestre, vine a vivir a Mar del Plata y trabajaba y terminé en la EMAD. (B. EMAD)

Yo egresé de una escuela técnica, soy Técnico en Alimentación con orientación pesquera y cuando terminé la secundaria entré a trabajar en el Instituto de Investigación y Desarrollo Pesquero (...) Trabajaba y estu-

diaba Ingeniería Química. Un día, una compañera me invita a hacer un taller de teatro y para mí fue como una revolución mental..., me di cuenta que lo que me faltó en toda mi educación fue el trabajo corporal, no tenía nada de trabajo corporal, y ya tenía 26 años... Sentí que fue una revolución para mí, en ese año decidí muchas cosas, no sé si tendrá que ver el haber empezado a explorar el cuerpo y la posibilidad de expresión. Pero desde ese momento, que yo me sentía grande para hacer eso (...), hasta ahora no paré, siempre el cuerpo estuvo presente. Hasta el '91 no lo tenía presente, era como toda una gran cabeza yo. (M. UNICEN)

Cuando quise ingresar ingresé en Diseño Industrial, que por unas centésimas no pude entrar (...) luego estudié Profesorado de Arte y Pintura, en una academia de Buenos Aires, luego estudié teatro. (E. EMAD)

Comencé teatro en la UNICEN cuando terminé el colegio secundario hice tres años allí, pero no me convenció (...), decidí entonces hacer el profesorado de yoga y con ese título comencé en el 2012 a dar clases en los jardines de infantes privados en Mar del Plata y en el 2013 decidí retomar los estudios de teatro pero ya en la EMAD y me interesó más el perfil docente y desde ahí comencé y no paré. (D. EMAD).

Si bien es frecuente que los estudiantes ingresen a una carrera y en los primeros años descubran que no les satisface, también es cierto que el descubrimiento de su veta artística es para muchos un hallazgo personal que los pone en tensión con el conjunto de criterios establecidos socialmente para la elección de un futuro laboral y sus inclinaciones personales. Es interesante ver que en estas búsquedas se van imbricando el *querer ser* en la construcción del ser, durante el recorrido formativo y no queda limitada la elección de una carrera, sólo al momento de la inscripción, sino que va extendiéndose a la visualización de una forma de vida.

Una de las entrevistadas ha manifestado que cursaba una carrera docente y como parte de la formación se ofrecía un taller de Teatro y esto la llevó a continuar sus estudios en esta disciplina artística.

Llegué a la docencia por una beca (...) fue el único año que se hizo una prueba piloto... el que tenía cierto promedio del secundario podía pedir una beca de estudios (...) para estudiar Magisterio (...) hicieron un plan especial, cursabas doble escolaridad (...) cursabas un montón de talleres, solamente para la gente que tenía la beca (...) ahí tuve un taller de Juego y teatralidad infantil con C. V, que es una profesora de nivel Inicial que también tiene formación Teatral y a partir de ese taller que tuve con ella, fue que después me inscribí para estudiar profesorado de Teatro. Yo hice teatro en mi infancia, pero había quedado ahí rezagado y ahí como que volvió, resurgió, lo vi como una necesidad. (S. EMAD)

En estas expresiones notamos dos aspectos de interés: por un lado, los modelos de identificación construidos en la infancia junto con el descubrimiento del placer que les produjo bailar, cantar, disfrazarse, etc. Un segundo aspecto se vincula con la experiencia obtenida en los talleres de Teatro donde encuentran una alternativa diferente a los modelos pedagógicos de los demás profesores. También juega un papel importante la cuestión del reconocimiento y la valoración del cuerpo. En la adolescencia es justamente cuando el cuerpo propio está en transformación y es la caja de resonancia de miedos y fantasías. Estas experiencias seguramente redefinieron la elección de habilitar positivamente la alternativa de estudiar, en este caso, el profesorado en Teatro.

También es interesante registrar las huellas que quedan en los consultados. Los entrevistados refieren con frecuencia su identificación y/o cuestionamiento con el trabajo de quienes fueron sus docentes y afirman que estas experiencias tienen influencia en su propia práctica.

Yo quería hacer teatro, ya había hecho teatro, hacía teatro desde los 10 años en diferentes lugares, fui alumna de BT entonces yo ahí ya empecé a verlo como posibilidad, y en esa edad buscas referentes (...) y me parecía que yo tenía que hacer lo mismo.” (F. UNICEN)

En su momento yo tenía una profesora de literatura en el profesorado (...) ella me enseñó a contextualizar (...) y eso lo tomo para mis alumnos (...) (B. EMAD)

A través de los docentes que fui teniendo, y en las partes pedagógicas..., una persona que me atravesó fue el profesor de didáctica y todo lo que nos transmitió fue maravilloso en cuanto a la docencia. Lo que era él como

docente también, él trabajaba mucho desde el juego como manera de vínculo, como estrategia de trabajo” (E. EMAD)

Estas apreciaciones positivas sobre actitudes, modos de motivar a los estudiantes, parecen haber sido vivenciadas positivamente por los graduados. Ellos refieren que asimilan prácticas de aquellos profesores que identifican como sus referentes.

### **Las experiencias como docentes durante la formación inicial**

La práctica docente para la que se forma a los estudiantes del profesorado requiere tomar decisiones coherentes y flexibles a partir de principios educativos claros, que permitan adecuarse a una gran variedad de situaciones, que garanticen la versatilidad para desempeñarse en contextos diversos. Dicha adecuación, junto con el sostenimiento de los principios proclamados, constituyen articulaciones fundamentales para actuar en contextos de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre propios de los nuevos tipos de instituciones, lo que requiere una diversificación del trabajo pedagógico.

En las propuestas de la formación inicial el espacio de las prácticas es considerado un momento de integración, un espacio de aprendizaje que implica, al mismo tiempo, ser profesor y estudiante. El desarrollo de las habilidades docentes tiene asignado un espacio específico en los planes de formación docente y hace casi dos décadas que se ha insistido en que son los espacios dedicados a la práctica docente los que se espera que articulen la formación y desde allí se vaya entrando paulatinamente en los ámbitos de trabajo, para conocer las condiciones reales del desempeño del rol.

Cabe señalar que en el plan de estudios del profesorado de Teatro de la UNICEN no se cuenta aún con un espacio articulador a lo largo del mismo. Esto hace que las aproximaciones se realicen desde los trabajos prácticos de todas las materias pedagógicas con distintas instancias de acercamiento e incorporación a las instituciones y al aula, en las que se proponen la observación sistemática del nivel institucional y de las lógicas que organizan las acciones educativas, el análisis de los proyectos institucionales y de las

representaciones y puntos de vista de los agentes de la comunidad educativa. También se propone, la observación sistemática de los grupos escolares de Teatro, en tanto grupos de aprendizaje, el análisis crítico de los contenidos curriculares de Teatro como lenguaje artístico, evaluando las alternativas metodológicas para su enseñanza y la elaboración de criterios para su programación. Así lo expresan algunos graduados:

Uno tiene recién en tercero las Prácticas... tiene que esperar mucho, pasar muchas materias pedagógicas para llegar a las Prácticas... pero tener un acercamiento de por ej en segundo unas 5 clases hacer un ensayo, no solo la observación. Llegas a tercero y decís hay estoy acá (...) Me pareció muy interesante Dinámica de Grupo que prácticas con tus compañeros, miras al grupo de forma diferente. Igual considero que todas las pedagógicas me resultaron importantes (...) Procesos de Juego, tomo mucho de ahí (...) Como veíamos en Didáctica también lo importante de que en cada clase tenga un objetivo (...) cuando cursaba no me parecía tan importante pero luego poniendo el cuerpo y el alma, caes en la importancia haciéndolo. (D. UNICEN)

Algunas cosas de Dinámica [de Grupos] me sirven (...) Somos pocos los que sabemos organizar, cómo hacer una planificación y todas esas cosas, porque a la hora que te piden cómo presentar un proyecto y esas cosas, volvés a tu carpetita de Didáctica, aunque lo hayas hecho así no más para cumplir. Y otros docentes no tienen ni idea. Me da un poco de bronca a mí que nosotros tenemos una formación muy sólida. (L. UNICEN)

Sostienen que en estas asignaturas han aprendido a realizar tareas básicas que luego les son requeridas en el ejercicio docente.

El tránsito por las asignaturas destinadas a la formación práctica les ha permitido a algunos graduados descubrir el gusto por la tarea de enseñar Teatro y paulatinamente adquirir conocimientos acerca de la profesión docente.

Otra persona que me atravesó fue MS, porque aprendimos un montón en cuanto a lo que tiene que ver con la escuela y la relación (...) Tuvimos un seguimiento personal, con mi pareja pedagógica, ahí pude ver la escuela, ahí pude ver el rol docente, ahí pude aceptar que era eso lo que quería, que no era simplemente actuar, que era eso. (E. EMAD)

Vincular cosas... ese trabajo lo adquirí en la Facultad, revisando el marco teórico, el programa analítico. Puedo hacer un proyecto (...) me abrió la cabeza (...) en ese aspecto no encuentro dificultad para poder leer lo que sucede en una clase o a un alumno. Las consignas, la lectura de la realidad grupal, cómo organizar una clase, cuándo desistir de una actividad que se está muriendo, pero lo que más fue esa capacidad de seleccionar actividades y no hacer cualquier actividad aprendí a convocar a los alumnos (A. UNICEN)

– Para mí fue muy reveladora la formación. Yo venía del Instituto (...) Acá se plantean otro tipo de clases, con otro tipo de dinámicas, otro tipo de saberes, quizá uno no lo traspone directamente en el aula, pero replican en el ser docente (...) Yo crecí, y lo que la EMAD logró fue producir una huella en mí como docente, de mirar las clases desde otro lugar, mis clases de primaria yo siento que transformé, no sólo como docente teatral, sino en mis clases en la primaria (...)

– ¿En qué sentido?

– En el sentido de incorporar el juego, en el sentido de no caer en ciertos rituales naturalizados escolares y tomarlos como que es así, que la única disposición posible en el aula son los bancos o los grupos, como que la única manera de aprender es escribiendo y leyendo. Lo que se ve en las prácticas de realidad y de estructura son como centrales en la escuela, y que hay otras formas de acceder al conocimiento también. Que hay muchas otras cosas que son conocimiento, más allá que solo lo que prescribe el diseño curricular. Entonces por ahí en ese sentido, yo creo que la formación inicial fue muy acertada. (S. EMAD)

En el profesorado me dieron muchas herramientas y aprendí muchísimo (...) a mí me abrió radicalmente la cabeza (...) el material que trabajamos, el nivel de lectura, las discusiones (...) fue uno de los grupos de no residentes, la pasábamos muy bien... era un disfrute. (E. UNICEN)

Para aquellos que habían realizado otros profesorados con anterioridad, los abordajes de la enseñanza del Teatro y las dimensiones consideradas en cuanto al aprendizaje, les permitieron observar aspectos relevantes de las situaciones de aula y poner en reflexión, cuestionarse sobre los diferentes modos de pensar la enseñanza, así como comprender la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Algunos graduados manifiestan que durante la formación inicial les han brindado herramientas para reflexionar acerca de las prácticas.

El haber tenido de tutora a ME me di cuenta que era algo que yo quería hacer, que me gustaba re-pensar (...) para todos era pesado hacer los informes,... para mí era pensarme a buscar soluciones, a re-pensar (...) súper positivas, no era algo que me costaba, me parecía que era un trabajo que te ayudaba a aclarar y algo debe de haber sido porque a mí esa vocación la descubrí en la facultad. (A. UNICEN)

Valoré mucho la posibilidad de poder haber hecho las prácticas con mi compañera y teníamos a ME (como docente tutor) (...) Fue una experiencia clave para cómo hoy yo me decido plantar frente a determinado grupo o elegir cómo voy a hacer mi trabajo docente. En el momento uno no lo valora tan claramente pero después, todo lo que tiene que ver con la práctica docente... uno muchas veces a la cuestión didáctica por ejemplo no la valora, pero si no tienes esa formación es muy difícil después acercarte a un montón de documentos y eso, que de otra forma no sabes ni que existen (...) hoy valoro haber tenido la formación de educación, en ese momento hacía para cumplir. (B. UNICEN)

Te voy a contar algo que se me grabó un montón: nosotros íbamos al Centro Educativo Complementario a hacer las prácticas (...), yo tenía unos anillitos de oro como de compromiso (...) tenían que hacer un casamiento entre ellos entonces cuando vos generás empatía con un grupo y te acepta algo, que por ahí no tenían como hábito, que era cuidar las cosas o los objetos... se empezó a notar. Yo me saco los anillos para que hagan de casados y ellos se ponían los anillos (...) eso fue una pavada, pero lo valoraron un montón. Había uno que era terrible y le pareció un gesto de que los había tenido muy en cuenta y les había dado algo muy valioso. No era más que usar algo que uno tenía para dar clase. Ese gesto se valoró de otro ángulo (...) eso que fue intuitivo pero que en la práctica me empezó a poder acercarme a un espacio más real (...) vos trabajás con la emoción de la gente, con la persona, estás dispuesto al servicio de lo que se va a hacer y se mueven un montón de subjetividades. Esa anécdota yo me la recuerdo porque vos no sabés la alegría que tenían esos dos que se casaban con anillos de verdad y era como lo prohibido, lo que no se puede agarrar, siempre hay un cuidado con las cosas del docente. (F. UNICEN)

En estos fragmentos se ven reflejados aspectos importantes de aprendizaje en su etapa como estudiantes- practicantes. En los relatos se subrayan aquellos que han quedado como marcas de la formación inicial y se enfatiza cómo esos aprendizajes pueden luego convertirse en experiencias significativas para el trabajo docente diario. Es decir, que recién cuando los profesores se encuentran ejerciendo su profesión pueden re significar y poner en valor la formación pedagógica recibida durante la formación inicial y reconocen que fue aprovechada aparentemente de manera superficial cuando eran estudiantes. También ponen en valor el acompañamiento recibido por los docentes tutores pues les ha permitido comprender la articulación entre teoría y práctica en el contexto de intervención específico. Es decir, que la preparación para la tarea docente como práctica profesional específica se funda en un cuerpo de conocimientos que luego se va desplegando en la vida laboral.

Una graduada hace referencia a un contexto educativo muy difícil y con marcados niveles de violencia en los que desarrolló sus prácticas de enseñanza.

Mis prácticas en la Facultad fueron prácticas muy caóticas (...) Salíamos con mi compañero de ahí (...), era una hora de trabajo, pero era muy violento (...) éramos muy chicos y no teníamos herramientas (...) Nos acompañó C (docente tutor) en esa experiencia. Pensar de golpe cómo empecé y cómo uno va adquiriendo herramientas haciendo (...) después de mandarte macanas con otros grupos, y reflexionando mucho sobre los grupos. Varios años después de ese grupo se me viene mucho a la memoria esa experiencia del primer grupo, de prácticas, de no saber qué hacer (...) De golpe empecé a sentir que me gusta, encuentro una comodidad en la coordinación con chicos. (C. UNICEN)

Dos aspectos importantes para reflexionar en relación a estas expresiones. Uno es la dificultad propia de algunos contextos donde los niños que concurren evidencian las tensiones sociales en que viven y son justamente ámbitos donde se espera que los profesores de arte contribuyan a bajar la problemática social y a “contener”. Este aspecto acerca de las atribuciones de sentido de la enseñanza del Teatro en la escuela fue investigado por Dimatteo (2005, 2013), quien señala algunas características acerca de las

escuelas que solicitan tener Teatro entre las disciplinas artísticas. Se trata de escuelas mayoritariamente urbanas, aunque alejadas del centro de la ciudad, ubicadas en zonas desfavorables, con altos índices de repitencia o sobreedad. Estas características hacen que se interprete que la enseñanza del Teatro en el ámbito escolar debe estar destinada a solucionar las problemáticas vinculares y las situaciones conflictivas mediante el trabajo grupal. El otro aspecto que señala la entrevistada es la juventud de los estudiantes al momento de cursar las asignaturas destinadas a la formación docente y la carencia de experiencia personal de vida, lo que hace que tengan que elaborar su propio desarrollo personal a la vez que procesar lo que está previsto en los planes para su formación. Aun así, ve como algo positivo el trabajo de estos espacios que permiten la inserción en contextos complejos y que se constituyen en instancias de crecimiento tanto a nivel personal como profesional.

Los graduados de la Facultad de Arte valoran los dispositivos utilizados para llevarlos a incorporar la reflexión sobre la práctica como una herramienta permanente de trabajo en las escuelas y en los salones de clase, ya sea a través de los espacios de reflexión compartida con otros estudiantes, la realización de talleres y la confección de informes sobre las actividades realizadas, sus dificultades, sus logros y las decisiones adoptadas. En cambio, en otras expresiones los graduados observan algunas carencias percibidas durante la etapa de la formación inicial que podrían deberse a la etapa institucional cuando se incorpora el profesorado de Teatro en la oferta educativa de la institución.

Creo haber recibido una formación precaria, escasa. No siento que la haya convertido en un profesional sólido. Con el tiempo, el estudio, la experiencia me fui formando, sin llegar a sentirme sólido hoy en día. Fueron los primeros años de la EMAD como formadora de docentes, la carrera se iniciaba con muchas resistencias del plantel docente. Creo que hoy la EMAD brinda una formación de mucho mejor calidad que la de aquel momento. No creo haber adquirido gran parte de las herramientas que uso para trabajar en mi formación docente sino con la experiencia. (E. EMAD)

Mira la verdad que mi formación inicial no fue muy buena, creo que fue prueba y error porque la predisposición y las ganas desde la entidad

estaban al servicio de nosotros, nos habíamos quedado colgadas de la única promoción de maestros, pero faltó, faltó material, faltó formación (...) a esa promoción se le hizo mucho hincapié a la producción final teatral y no en lo docente (...) nosotros queríamos ser profes porque ya éramos re contra actores, digo desde el título (...) Yo creo que había mucha teoría leída y poco explicado, cómo vos bajás eso a un alumno o sea, vos estudias la teoría pero nadie te enseña a dar clases (...) estaba faltando lo pedagógico, yo creo que ese año la materia interpretación tenía mucha carga horaria y realmente lo que se veía era la producción final, o sea, eso se veía,... creo que tuvo que ver con que (...) tuvimos prácticas docentes pero fueron tranqui .” (N, EMAD)

Creo que no hemos tenido una buena formación actoral. Entonces eso nos condiciona en la calidad de los contenidos a abordar. Las materias tanto Actuación, Voz y Movimiento no han sido grandes desafíos en la formación. (D. EMAD)

En estos casos, se hace evidente la disociación en el modo en el que algunas instituciones formadoras abordan los procesos formativos. Esto pone de relieve que fue la propia institución formadora la que privilegió lo artístico por sobre lo pedagógico, lo cual podría deberse a la incipiente creación del profesorado.

Una de las graduadas en la instancia de la entrevista reflexiona sobre la formación recibida y sobre los diversos y complejos ámbitos de desempeño de la tarea docente.

En realidad en el profesorado nos preparaban para dar clases, pero no en la escuela a la que salíamos a trabajar (...) tal vez sentís eso, que no salís con todas las herramientas para trabajar en la comunidad educativa en la cual te vas a insertar. Porque vos los primeros trabajos que tomas, generalmente son en la periferia (...) hay ciertos conflictos, sobre todo algunos característicos del barrio, o de enfrentamiento que se trasladan al aula (...) Estaría bueno que te digan, te vas a encontrar con estas problemáticas, te vas a encontrar con estos cursos (... ) vos ni te enteras hasta que empiezas el laburo (...) creo que no hay forma de que te preparen para todo (...) estaría bueno que te lo anticipen, que cuando te están preparándote lo anticipen, a veces te hablan de un ideal y no es tan así cuando vas a trabajar. (B. EMAD)

Con estas expresiones se pone en cuestión una formación que no atiende a los aspectos contextuales de la enseñanza. La graduada reflexiona sobre la diversidad de ámbitos de trabajo y las diferencias entre ellos y el requerimiento profesional de ciertas habilidades para poder abordar la enseñanza adecuándola a las necesidades y características de esos ambientes. Muestra también que buena parte de los estudiantes no tienen registro de las dificultades por las que atraviesan los distintos contextos educativos y es en el ámbito laboral donde recién se dan cuenta de los aspectos contextuales de enseñanza y entonces sienten que no están suficientemente formados.

A esta altura del análisis podríamos cuestionarnos que se evidencia una diferencia en los abordajes pedagógicos y metodológicos entre las formaciones recibidas de los graduados de la EMAD y los de la Facultad de Arte UNICEN, ya que estos últimos tienen incorporada la reflexión sobre la práctica como parte de su propio proceso de trabajo y la elaboración de informes reflexivos en parejas de practicantes luego de cada encuentro de trabajo en los espacios de residencias. Esto ha permitido a los graduados un abordaje de las problemáticas educativas articulando la fundamentación teórica y la práctica situada. Esta instancia de integración teórico-metodológica durante la formación inicial provee a los estudiantes experiencias significativas para su futuro desempeño profesional.

Es de destacar que algunos de los entrevistados han incursionado por algunas experiencias de enseñanza en ámbitos no escolarizados durante su formación y, en muchas ocasiones, antes de transitar por las asignaturas que los habilitan para el ejercicio de la docencia. Al respecto señalan que:

Cuando tuve esa experiencia en una iglesia, estaba estudiando (...) salía de las clases muy contenta... me gustó y bueno dije, sí enseñé. (D. UNICEN).

Trabajé en la villa de Paso, acá en Mar del Plata había una salita comunitaria y trabajaba de maestra jardinera integral (...) ahí había una especie de comedor (...) iba todos los días tres horas, les dábamos la leche y yo hacía actividades (...) trabajos de expresión corporal (...) Estaba cursando (...) no era remunerado, te daban sólo para el colectivo. Otra experiencia fue trabajar en escuelas abiertas de verano, en Chapadmalal, con dos

profes de educación física, todavía no podía estar en las escuelas (...) les faltaba gente (...) cuando podía hacía ejercicios de relajación, elongación o lo que fuere. Y ahí es como que empecé a tener más contacto con la escuela. Eran todos chicos de Gran Buenos Aires, que venían un par de días a conocer Mar del Plata, a quedarse en el complejo turístico. (B. EMAD)

Desde chica trabajé en empresa de eventos, con personajes, vestida de personajes, promocionando chocolates en un boliche, en vía pública. En otro momento actué para una campaña del VIH también en boliches, en la calle (...) también estuve trabajando para Edea, hicimos una obra que tenía que ver con el uso correcto de la electricidad, la energía eléctrica. Trabajé en el parque del faro... éramos la compañía que armaba todo el show del parque (...) la compañía que bailaba, cantaba, actuaba, yo tenía 21 años. (N. EMAD)

Una experiencia que fue zarpada para mí, y que también después desencadena mi trabajo en Las Pulgas, fue la intención de llevar a cabo una murga en un club de un barrio allá en Azul sin saber murga, sin saber vincularme con los chicos. Esas experiencias como que no han tenido un corte en lo que yo sigo haciendo, no son cosas que guardo y listo... porque la experiencia de la radio la resinificó y es una herramienta que yo tengo, que yo viví y la puedo compartir. También en la radio está la base de la comunicación que hoy también en la base del teatro, y de lo que yo puedo enseñar y puede ser el enlace para enseñar teatro". (B. UNICEN)

Yo empecé en mi propia casa a los 16 años, dándole clases de apoyo a alumnos particulares (...), que yo siempre quise ser docente, y cuando terminé la escuela al año siguiente, a los 17, ya para los 18 empecé a dar clases de Danza, de forma particular, yo todavía era alumna de la Escuela Nacional, no me había recibido. (M. EMAD)

Se advierte en estos relatos que algunos graduados han tomado la iniciativa de trabajar como talleristas, coordinadores o co-coordinando, en iglesias, en eventos, en escuelas de verano, en espacios comunitarios, realizando actividades de recreación durante su etapa de formación, pero sin haberla concluido. El abordaje de las tareas fue realizado con escasos conocimientos para desempeñarse en la diversidad de contextos en los que se involucraron. Estas incursiones laborales, siendo aún estudiantes, parecería que las realizaban bajo la creencia de que con la experiencia personal

limitada de pocas asignaturas cursadas alcanzaba para enseñar en un barrio, en la iglesia o en actividades de recreación. Es decir, aún ahora valoran estas incursiones sin una lectura crítica de la responsabilidad de la enseñanza como práctica social. Muchos de los ellos realizaron estas actividades motivados por capitalizarlas como experiencia personal y/ o laboral en cuanto al trabajo con niños o por el cobro de una renta mínima. Es necesario considerar además que algunos graduados comenzaron por este tipo de prácticas que luego mantienen como parte de un rol docente comprometido con experiencias de promoción social. Algunos lo hacen porque no consiguen un empleo en la educación formal, pero otros lo hacen por implicaciones sociales, políticas o religiosas.

Estas consideraciones nos han permitido reflexionar acerca de que estos ámbitos de desempeño docente son espacios que supuestamente requieren para desempeñarse una escasa exigencia desde el punto de vista del conocimiento disciplinar o didáctico. Se usan para lograr propósitos personales con escasa reflexión sobre la idoneidad profesional necesaria para un desempeño adecuado. Las reflexiones sobre los propósitos de la tarea que realizan o de su pertinencia en el marco de las organizaciones que los convocan son mínimas, salvo en el caso de aquellos graduados que tienen un enrolamiento político claro y son convocados desde su militancia política.

Las experiencias formativas de las prácticas durante la formación inicial se proyectan hacia el mundo del trabajo docente, con sus características y sus contextos de concreción. Así el objetivo de la formación inicial consistiría en crear las condiciones que hagan posible que el futuro profesor sea capaz de contar con herramientas para reflexionar sobre su práctica, desarrollar su autonomía profesional y analizar el contexto y tomar decisiones.

## **La llegada a la institución escolar**

La inserción en la docencia dentro de espacios escolarizados es un período de tensiones y aprendizajes variados en los que los profesores de Teatro deben ir adquiriendo ciertos conocimientos profesionales que van

tomando forma en el mismo transitar por dichos espacios. La llegada a la institución escolar de los docentes noveles es un período formativo donde se enfrentan a los desafíos propios de las dinámicas institucionales. Este período de iniciación representa, al decir de Marcelo García (1999) un ritual que implica abandonar el papel de estudiante y convertirse en profesor. En este pasaje serán los docentes con más experiencia quienes transmitan los “saberes de oficio” (Alliaud, 2017). El carácter de nóveles hace referencia al proceso de socialización laboral docente que se extiende durante sus primeros años de carrera y permite ir adquiriendo actitudes, habilidades y normas de la profesión. (Mórtola, 2010; Menghini y Negrin, 2015)

Los recién llegados se encuentran ante una institución, en espacios reales y con estudiantes reales, donde parecería que los conocimientos adquiridos durante la formación inicial no hubiesen sido suficientes para afrontar los inicios de la tarea docente en toda su complejidad.

Pareciera que los saberes pedagógicos que fueron marginales durante su formación inicial, ahora deben ser puestos en valor, ya que durante la etapa de formación inicial en algunos graduados primaba lo disciplinar por sobre lo pedagógico. En el ámbito escolar, el docente de Teatro entra en contacto con nuevos saberes propios del oficio, así como con las tradiciones, costumbres y reglas propias de la cultura escolar. La escuela real se constituye en un espacio formador tanto en la socialización profesional en ciertas prácticas instituidas como también en un campo de intervención que interpela a la formación inicial y coloca al docente novel en la construcción de nuevos saberes propios de su quehacer. El docente llega a la institución con los conocimientos que le ha ofrecido su formación inicial, en los que ha privilegiado algunos, pero ha olvidado otros. Es allí, donde se completan aquellos saberes propios del oficio en contacto con colegas, directivos y con las culturas institucionales.

Para algunos graduados esta situación, novedosa e incierta acerca de las exigencias que se le plantean a su llegada a la escuela, pone en cuestión su formación inicial.

Tenía la sensación de no haber aprendido nada durante la carrera. Con tiempo empecé a sentirme más seguro, no siento que me haya resultado tan difícil tampoco adaptarme. (E, EMAD)

Cuando lo terminé sentía que no tenía las herramientas suficientes como para dar clase y me daba cierto temor... fui entrando de a poco en la tarea docente, fue más desde una necesidad (...) (J. UNICEN)

Yo sentí que salí de la escuela, tuve excelentes profesores en la EMAD y de todos aprendí, pero es como que uno no está preparado para lo que es la realidad de la escuela. No sólo frente al aula, frente a los chicos (...) (E. EMAD)

Me llamaron de una escuela... privada niños y adolescentes que querían hacer teatro (...) fue una buena primera experiencia, sin embargo, sentía que no tenía nada claro en cuanto a las herramientas para aplicar (...) Llegaba muy descompuesta a dar clase... llegaba y decía, ¿para qué me meto en esto?, ¿por qué no soy secretaria de un médico? A la clase siguiente me empezaba a angustiar otra vez. Y así (...) cada vez que terminaba una clase era fantástica (...) Para octubre estábamos preparando muestras. Cuando llegaba a fin de año las muestras cerraban redondas". (L. UNICEN)

Mi primer trabajo en la primaria de Mar de Cobo, fue apabullante... el control de los grupos, la llegada a los chicos..., yo tenía una trayectoria de experiencia con chicos, nenes, adolescentes, adultos, de danza y por fuera del sistema educativo (...) pero los grupos escolares eran otra cosa. (M. EMAD)

En sus relatos los graduados recuerdan sus primeros acercamientos a las tareas docentes y las dificultades que van encontrando y superando y cómo van capitalizando esos saberes que forman parte del proceso del “hacerse docentes”. Los profesores “nóveles” recuerdan sus primeras experiencias laborales:

Desconocía el espacio institucional. Tampoco podía defender muy bien ciertas cuestiones como el espacio de trabajo (...) con la directora (...) Hoy yo podría hacer otra defensa de mi trabajo (...) Para mí fue una forma de legitimar (...) para mi familia no era ni legal ni aceptado ser profesora de Teatro (...) Fue una gran lucha personal y la gané (...) cuando salieron las horas, trabajaba de lo que me gustaba y encima me dan plata (...) (J. UNICEN)

Esta falta de reconocimiento del ámbito laboral y de su formación en el seno familiar es registrada por la graduada como dificultad que luego fue

venciendo y demostrando su capacidad para actuar profesionalmente. La tarea como docente de Teatro se reconoce como un saber especializado, equivalente al de otros profesores.

## **Los requerimientos laborales**

Otra de las dificultades que destacan los graduados en sus inicios como docentes hace referencia a los requerimientos laborales. Algunos expresan que, durante la formación inicial, en algunas asignaturas del área pedagógica, fueron informados acerca de los requerimientos comunes que les pueden solicitar en las instituciones educativas. Pero ellos recibieron la información como algo alejado de sus propios procesos y entienden que resulta diferente cuando deben utilizar esa información en el cotidiano laboral. El ingreso a la formalidad de un empleo es sentido como un aspecto problemático, ya que generalmente los requisitos administrativos para hacerlo no se enseñan en la formación inicial y no forman parte de los aspectos solicitados para el dictado de talleres. Algunas expresiones de lo señalado las encontramos en los siguientes fragmentos:

(...) que no entendía (...) Cuántas cosas tengo que tener en cuenta para ingresar (se refiere al ingreso a la docencia), hasta que empecé de a poco.  
(D. UNICEN)

La parte está de todo lo que tiene que ver con lo administrativo (...) no sabés qué papeles tenés que hacer, qué tenés que entregar (...) y encima no tenés quién te explique lo que tenés que llenar” (Hace referencia a los requisitos administrativos para el ingreso a la docencia) (E. EMAD)

En estas expresiones aparece la angustia ante los procedimientos administrativos que hay que ir aprendiendo para llegar a satisfacer las exigencias requeridas para tomar algunas horas o más tarde titularizar, el conocimiento del estatuto docente, la participación en los actos públicos, la toma de posesión de los cargos, entre otros trámites relativos a los requisitos laborales. Todo esto refiere a los procedimientos normativizados para acceder a un cargo en el ámbito provincial y forman parte de las lógicas laborales para la tarea docente.

Una graduada comenta cómo se fueron apropiando de estos saberes, “*En la marcha y a los golpes*” (E, EMAD) Es decir, que el acceso a un puesto de trabajo les exige unos saberes procedimentales que no forman parte del acervo aprendido académicamente y tiene más relación con el oficio. Son los nuevos y entraron en una carrera donde hay competencia por los espacios laborales.

## Los diversos ámbitos de desempeño

Otra de las dificultades que los graduados manifiestan hace referencia a su desempeño en los ámbitos laborales carenciados y conflictivos. En sus discursos los graduados expresan cómo fueron resolviendo las dificultades que allí aparecen y tomando decisiones acerca de la mejor manera de abordar la enseñanza de Teatro.

Mi entrada en la escuela Secundaria fue en una escuela que tiene muchas dificultades, está en un barrio periférico, y los chicos vienen de realidad difícilísimas. Cada año falleció uno de mis alumnos, alguno, por una situación violenta, cualquiera fuera (...) (E. EMAD)

Tengo muchos problemas de conducta así que, me aboco a que baje el nivel de violencia primero, después a cuestiones de integración, a trabajar en grupo, de desinhibición, de que puedan interpretar. Es un proyecto muy lindo porque transformó la relación (se refiere al proyecto implementado en un curso con altos niveles de violencia) al principio no podía dar clases, se tiraban con cosas y ahora en mi clase funcionan bárbaro, en todo lo artístico funcionan bárbaro. Cuando digo que doy clases en esa escuela me dicen que son re plagas (se refiere a las representaciones sobre los estudiantes de esa escuela que es muy conflictiva y se encuentra en la periferia de la ciudad) y sí, pero trabajan bárbaro, (hace referencia a los estudiantes) no te digo que es fácil, tenemos situaciones de hogar, de chicos que no conocen a los papás, de abuso, mucha hambre. (L. UNICEN)

Una dificultad que yo tuve (...) un año un chico discapacitado que estaba en silla de ruedas y él no podía hacer ningún tipo de juego de correr y eso... entonces ese año yo adapté casi todas las actividades para que él pudiera hacerlas. (N. EMAD)

Otra dificultad que encontré no es a nivel de contenidos (...) yo necesitaba herramientas para entender qué pasaba en el aula y qué pasaba con esas conductas juveniles, más que juveniles eran niños... tenía un 4to grado donde tenía alumnos de 14 años con alumnos de 10...era complicado. Entonces empecé a buscar bibliografía para poder trabajar el grupo. No te digo que me fue bien(...), todos los días era un desafío porque no sabía qué iba a pasar. (M. UNICEN)

El tema de los nenes integrados dentro de las aulas es un mundo (...) es complicado a veces integrar en todas las actividades sin dejar de sostener al resto del grupo (...) permitirse ir más allá con los ejercicios o poder abstraerse y crear el mundo ficcional y /o reconocer y accionar sobre la expresividad es un gran desafío. (D. EMAD)

Estas situaciones conflictivas afectan emocionalmente tanto a los profesores que recién se inician como aquellos profesores con más experiencia, ya que es poco frecuente que se vivencien todas las complejidades que la práctica de la enseñanza contiene durante la formación inicial. Si bien en la formación docente en Teatro se genera un ambiente de cooperación y tolerancia, pareciera que estas experiencias son vividas de la misma manera tanto por los más jóvenes como por los experimentados ya que poseen pocas herramientas para interpretar los escenarios complejos en los que trabajan y adaptar las herramientas para atender en la diferencia. Ello se puede relacionar con ciertas características de los planes de estudio que presuponen ámbitos educativos homogéneos y a problemáticos, lo que luego deben ser confrontados con realidades muchas veces alejadas de las experiencias sociales y culturales de los docentes noveles o con situaciones problemáticas tampoco desarrolladas desde perspectivas psicológicas o pedagógicas apropiadas.

Al parecer se evidencia escasa reflexión sobre la pertinencia de las actividades con una tendencia a usar actividades que son apropiadas para trabajar con adultos en la formación artística profesional. La graduada reflexiona acerca de sus inicios como docente y el problema con el que se enfrentó al emplear las actividades que experimentó en su formación y sobre las que no pudo reflexionar considerando la pertinencia de las mismas cuando se proponen a niños o adolescentes. Es decir, sigue con el repertorio de actividades que conoce y no pone en cuestión su finalidad, su

adecuación, su pertinencia para una determinada etapa del desarrollo ni tampoco considera la posibilidad de valerse de otras alternativas. Pareciera que la docente entendió que los estudiantes habían atravesado anteriormente por experiencias de enseñanza teatral y esa información le resultó suficiente para creer que podía utilizar estrategias del nivel superior de enseñanza sin preguntarse por las edades de los destinatarios y los propósitos de la enseñanza en el contexto escolar, que son diferentes a los de la formación actoral sin cuestionarse la falta de pertinencia de una actividad utilizada en el entrenamiento de actores como una rutina aceptable para los niños. Esto nos habla de un limitado bagaje de recursos didácticos para abordar la enseñanza del lenguaje teatral en diferentes niveles educativos y también de la utilización de ciertas actividades sin someterlas a un análisis crítico.

### **El desconocimiento del lenguaje teatral por parte de los directivos**

Otra de las dificultades que señalan los graduados hace referencia a la escasa información con que cuentan los directivos acerca del lenguaje y de los saberes disciplinares que se espera sean transmitidos por la asignatura en la escuela. Exponen que los directivos y algunos colegas docentes no logran comprender cuando los profesores de Teatro dicen necesitar más tiempo para que los estudiantes transiten ciertas experiencias y vayan ganando confianza, desarrollando habilidades tanto propias del lenguaje teatral como de otros lenguajes artísticos. Esto da cuenta de un relativo desconocimiento sobre la índole de los procesos que se llevan a cabo en los espacios escolares de la enseñanza del Teatro y de que aún persiste la idea de que los profesores de artística tienen que estar al servicio de los actos escolares y muestras de fin de año. (Chapato, 1998)

Los directivos no estaban del todo informados de la existencia de la asignatura Teatro. Poco a poco esto se fue resolviendo, sin embargo, existe mucha reticencia a cambiar de lenguajes en las escuelas. Las diferentes formas de utilizar el espacio, el hecho de que los estudiantes se movilen de otro modo en el espacio, entre otras situaciones, muchas veces incomoda, perturba el funcionamiento de la institución. (P. EMAD)

(...) Me dice la directora, “Bueno, mirá, vos vas a hacer el acto de tal cosa”. Bueno, pero yo vengo trabajando otra cosa (...) otro proceso de trabajo. “No, no, no, tienen que hacer”- le indica la directora-. “Hace cualquier cosa, no importa.” (...) Ella decía -se refiere a la directora- “no, pero esto si los chicos lo trabajan en el año lo pueden hacer, lo tienen que mostrar. Porque en realidad el arte es eso, es para mostrar, para que otros lo vean (...) yo tengo otro concepto del arte. Sí, tiene que haber por lo menos un espectador en esa convención, pero acá estamos en la escuela y yo no puedo exponer a un niño. (...) (E. EMAD).

Se evidencia que lo importante para la directora es la idea de producción para mostrar, no para aprender.

Algunos graduados también señalan que en algunas instituciones hay desconocimiento por parte de los colegas docentes que no comprenden la lógica metodológica del docente de teatro.

Los adultos no entendían que yo estaba enseñando Teatro, sino que parecía que estaba divirtiendo a los chicos (hace referencia a los demás colegas de la institución) (...) ellos no tenían demasiada idea para qué servía Teatro. Y en la escuela pública el problema principal no fueron los directores porque ellos habían pedido Teatro sino los docentes que no conocían qué era esto de hacer Teatro, correr las mesas, hacer que los chicos trabajen en ronda, de que actúen (...) te estoy hablando del año '98 además. (M. UNICEN)

Los desentendimientos entre docentes y directivos pueden relacionarse con dos cuestiones: por un lado, el desconocimiento por parte de los directivos respecto del lenguaje teatral, sus fundamentos y contenidos. Debemos tener en cuenta que, si bien hace años que esta disciplina se encuentra incluida en el currículum, muchos directivos se sorprenden de que haya contenidos a desarrollar al igual que en las demás asignaturas. El desconocimiento parece alcanzar a los fundamentos de la Educación Artística como área y de las funciones formativas de los aprendizajes que se busca desarrollar en este espacio curricular. Por otro lado, las expectativas de los directivos acerca del rol del profesor de Teatro continúan ligadas a las tradiciones sobre la realización de los actos escolares. Estas dificultades pueden acarrear una escasa articulación de expectativas y eventualmente la ausencia de acompañamiento pedagógico.

## La soledad del recién llegado

La incorporación al ambiente de trabajo, la escuela, insume mucha energía y genera sentimientos de angustia que repercuten en la posibilidad de asumir el rol desde la seguridad en la propia formación.

Estas situaciones se explicitan en expresiones como las que siguen:

Yo tuve como dos años de pánico (...) que no entendía (...) Cuántas cosas tengo que tener en cuenta para ingresar, hasta que empecé de a poco. (...) (D. UNICEN).

En mi caso la frustración la manejé auto gestionándome (...) era escuchar al otro y trabajar con el otro. (C. UNICEN)

Luego de un tiempo de transitar por la tarea docente los graduados pueden dar cuenta de las emociones que han vivido en ese primer período de inserción laboral. Algunos se han sentido poco contenidos y acompañados por las autoridades de la institución y los demás colegas docentes. En algunos casos, tratándolos como si ya supieran las reglas de juego y las lógicas de cómo manejarse en este espacio laboral, exigiéndoles algunas cuestiones administrativas como si el recién llegado las supiera. En estas situaciones del cotidiano institucional los graduados han podido resolver estos malestares estratégicamente para habitar las instituciones educativas.

Capaz que cuando uno es docente nuevo en una institución te hacen sentir que te tienes que ganar el espacio. (B. UNICEN)

Fue difícil en un comienzo con uno de los directivos nuevos, porque lo que pasa a veces en las escuelas es que las maestras toman al docente de especial, como el momento de su hora libre, entonces si vos te enfermaste, y justo ese día no podés ir, para ellos es la muerte. Entonces se enojan, se quejan (...)” (E. EMAD)

Algunos graduados han manifestado como dificultad una cierta soledad sentida en cuanto a su inserción en la institución escolar. Una de la entrevistada señala que:

Me preocupaba mucho el trabajo en solitario (...) en algunos lugares no te acompaña nadie. Cuando recién uno se recibe necesita acompañamiento de los más grandes, de los que saben más, que te digan cómo funciona,

por ejemplo, tener que firmar el libro de temas, que te expliquen cómo resolver situaciones cotidianas y eso es una dificultad: no tener quien te acompañe en ese aspecto. (A. UNICEN)

A veces hay escuelas en las que llegás, firmás y nunca viste a nadie y esto sucede. A veces pasa eso o a veces directamente se estereotipa el rol del docente de teatro, no en todas, pero en algunas escuelas sí. (F. UNICEN)

Cuando uno es docente nuevo en una institución te hacen sentir que te tenés que ganar el espacio. (B. UNICEN)

En estas expresiones se ponen en evidencia las dificultades internas de las instituciones en relación con la incorporación de docentes noveles, en cuanto a su recibimiento, su acompañamiento y su asesoramiento. Así también, en los primeros trabajos como docentes se encontraron ante instituciones con características organizativas peculiares y con una normativa de funcionamiento no siempre explicitada por los actores escolares, en espacios y en condiciones laborales particulares que se diferencian de otros espacios de intervención en las que se enseña Teatro. A pesar de esto, manifiestan que *“uno está aprendiendo a ser docente, es un aprendizaje nuevo. Todo el tiempo se está aprendiendo a ser docente. Todo el tiempo uno va reconstruyéndolo.”* (L. UNICEN). Estos aprendizajes y experiencias que se van adquiriendo en los espacios laborales les permiten la construcción de saberes propios del oficio.

Esta problemática no es específica de los docentes de Teatro ya que existe una extensa producción teórica al respecto tanto nacional como internacional, principalmente en cuanto a la educación primaria y secundaria y con un desarrollo aún incipiente en el nivel superior. Las mismas hacen referencia a la atención de los docentes en sus primeros años de inserción laboral en las instituciones educativas. Los antecedentes investigativos los podemos encontrar en los informes de investigación y las producciones de referentes como: Terhart (1987), Marcelo García (1999), Vezub (2010), Davini (1997, 2015), Diker y Teriggi (1997), Terigi (2012) Allitud (2017), por nombrar algunos. En todos ellos aluden a la importancia de acompañar, guiar, ayudar a los que recién se están iniciando en la tarea de enseñar. Constituye una línea de desarrollo profesional tendiente a acompañar en los gajes particulares de quienes se inician en el oficio de enseñar (Allitud, 2017).

## Las dificultades de ser suplente

Otra de las dificultades encontradas en las primeras incursiones laborales en espacios escolares ha sido mayoritariamente referida al ingreso en situación de docentes suplentes, situación que reviste una cierta inestabilidad y poca continuidad en cuanto a la tarea de enseñanza. Sin embargo, estos primeros acercamientos como docentes suplentes hacen que recorran varias instituciones con dinámicas diversas, más allá de que se comparta la misma normativa. En algunas oportunidades los graduados realizan suplencias, a veces en forma simultánea en más de una institución o en diferentes niveles de enseñanza. También en distintos cursos y distintos contextos socio culturales, hasta poder afianzarse. A la precariedad de la situación laboral del docente suplente se contraponen la variedad de experiencias significativas por las que transita, situación que les hacen flexibilizar sus posturas iniciales y empezar a comprender las variabilidades que hacen a lo singular de cada institución. De esto da cuenta una graduada “(...) cuando empecé a trabajar, trabajaba en una escuela de alto riesgo, otra en la periferia de Mar Del Plata y por otro lado una escuela privada”. Las diferencias que encuentra en estos diferentes contextos de trabajo hacen alusión al espacio de trabajo, a los recursos disponibles y también a las expectativas sobre cómo manejarse con los grupos escolares y la estimulación de los niños

el lugar no era el mejor porque era un aula y yo la tenía que condicionar, tenía que correr todos los bancos... siempre te queda chica porque el curso era de 25 pibes (...) y dar teatro a niños tan estimulados (...) se me empezaba a dificultar en el sentido de la disciplina, de que me escuchen, de que no corran, o sea, como una cuestión más desde el orden... de hacerles entender que teatro no era recreo. Pero a la hora de la producción volaba respondían a full eran geniales. (N. EMAD)

Vos en la suplencia llegás y te encontrás que no sabés qué es, el libro de temas no sabés qué es lo que tenés que hacer, yo tampoco en ese momento me avivé de llamar antes (...) generalmente tomás (un cargo) y ese mismo día o al día siguiente te tenés que presentar y claro, entonces yo quería arrancar con lo que era la presentación e indagar qué sabían, pero fue un poco complicado. (B. EMAD)

La graduada da cuenta de las dificultades que acarrea el desconocimiento de las lógicas institucionales, de la inmediatez con las que tiene que resolver el primer día de clase en un cargo suplente y las decisiones que debe tomar para comenzar los primeros acercamientos al grupo y en la institución.

El primer día (...) en la suplencia de Y (...) que se presenten los alumnos (...) no saber identificarlos (...) Llevaba dos planes de clase distintos (...) El desconcierto de lo desconocido (...) Nadie te decía nada de las problemáticas del aula (...) Eran poquitos alumnos (...) Como tenía poco tiempo no quería que se perdiera el trabajo para cuando volviera y los chicos te prueban si sos suplente (...).” (J. UNICEN)

En estos comentarios se pone en evidencia la carencia de acompañamiento para enfrentar al grupo, pero también la voluntad de cumplir con una tarea.

Cuando me presenté en la escuela justo fui el día en que hacían el proyecto institucional... fui y me dice la directora “vos como sos suplente no” (...), nunca me invitaron a participar y ya comenzaban las clases. Había entrado por un mes y le consulto a la directora y fui con vergüenza y le dije que yo no había presentado nada, y ella me dice no, no te hagas problema. Nadie sabía qué hacía yo... tampoco había nada escrito de la otra docente. Fue una experiencia fea. Era suplente y nunca sabía hasta cuándo, era clase a clase. (R. UNICEN).

A mí me paso de no tener a quién recurrir, de no saber, que nadie me exija nada, que nadie me pide nada, que por ejemplo los profesores de primaria tienen proyectos impresionantes y nadie consulta Teatro, nadie sabe lo que es una obra de teatro, porque la directora debería exigir ciertas cosas. Esas fueron las grandes dificultades. (L. UNICEN)

La situación laboral de suplente no le permite involucrarse en la institución escolar como un integrante más, sino que por esta condición la autoridad de la institución los excluye de los vínculos con los colegas y del trabajo colectivo, dejando en claro la no pertenencia a la institución al negarles la posibilidad de participación en la elaboración del proyecto institucional.

(...) la primera escuela que tomé, la suplencia fue en secundaria siempre estuvo el problema en realidad, de la autoridad frente al curso más que sobre lo que vamos a trabajar y los contenidos. Porque cualquiera fuera la propuesta, estaba el tema de poder plantarse frente al grupo creo que esa fue la mayor dificultad, turno vespertino, eran muchos más de 30.” (B. EMAD)

En este relato aparece la cuestión de la construcción de la autoridad como un problema del suplente. Justamente porque tiene escaso tiempo para generar vínculos con los alumnos y articular con las previsiones de sus responsabilidades en ese tipo de cargo. A su vez, expresa la escasa solvencia frente a los estudiantes para resolver situaciones conflictivas.

Entendemos que las dificultades que refieren en cuanto al rol del profesor suplente son generales para todos los docentes. Sin embargo, se ven pronunciadas cuando se trata de los profesores de Teatro, si vinculamos estas referencias con la problemática de las equivocadas expectativas respecto de la disciplina y su enseñanza.

En el recorrido de este capítulo analizamos las experiencias formativas de los profesores de Teatro tanto de su experiencia escolar, así como el recorrido formativo inicial a fin de comprender las lógicas que guían a los profesores en sus prácticas docentes y el aprendizaje del oficio en la práctica. Del análisis de los relatos podríamos mencionar tres consideraciones:

a) *La formación recibida en sus experiencias formativas* desde su escolaridad hasta la formación inicial como profesores, entendiendo estas experiencias formativas como huellas que inciden en su accionar como docentes. Para la mayoría de los graduados en la elección de la carrera primó lo disciplinar, quedando en un segundo plano la formación como profesor. Algunos de ellos fueron descubriendo la docencia durante la formación; otros en cambio, la disposición a la docencia la fueron construyendo al considerarla una opción laboral segura, legítima, cuando comenzaron a transitar los espacios escolares como docentes. El ingreso a la docencia de los graduados ha sido paulatino debido a la escasa apertura de cargos de Teatro en la enseñanza oficial, en tanto observamos que aún no todos los graduados han podido insertarse en la enseñanza oficial. Muchos de ellos

mantienen el dictado de talleres en ámbitos educativos no formales, públicos o privados. Esta alternativa, con lógicas de trabajo diferentes a las escolares, les permite seguir vinculados con la profesión.

De sus relatos en relación a su formación inicial se evidencia una diferencia en los abordajes pedagógicos y metodológicos entre las formaciones recibidas por los graduados, las que se vieron reflejadas en los modos como abordaron las problemáticas educativas que se les presentaron en las instituciones educativas.

*b) La inserción como docentes noveles en las instituciones educativas, se tuvieron que enfrentar a los desafíos propios de las dinámicas y tareas institucionales en toda su complejidad. Es posible observar que las dificultades en los inicios laborales guardan semejanzas con los hallazgos de algunas de las investigaciones citadas que hacen referencia a formaciones diferentes a las artísticas. Entre las dificultades han mencionado la falta de reconocimiento del ámbito laboral y de su formación en el seno familiar, los requerimientos laborales exigidos para cumplir con los procedimientos administrativos y trámites necesarios para incorporarse a la docencia oficial, a la escasa preparación para afrontar las exigencias de los ámbitos escolares carenciados y conflictivos, a los dilemas que les plantean los vínculos con los estudiantes, a la recurrencia a replicar en el contexto escolar actividades realizadas con finalidades diversas experimentadas durante su formación inicial. Sumado a esto, destacan la escasa información con que cuentan los directivos y demás agentes educativos acerca del lenguaje teatral y de los saberes disciplinares que se espera sean transmitidos por la asignatura en la escuela.*

Estas condiciones ponen a prueba los conocimientos disponibles, generan tensiones y dudas sobre la idoneidad, pero también activan las búsquedas de respuestas adaptativas a las condiciones ambientales.

*c) Los aprendizajes generados por las inserciones laborales en las instituciones educativas. Pese a esta variedad de dificultades experimentadas, las han ido superando y el haber transitado por estas circunstancias les ha permitido adquirir nuevos saberes y experiencias que también los van formando como profesionales. A su vez, consideran la institución escolar como un espacio formador en la socialización*

profesional. Es decir, que comienzan a reconocer que su quehacer es una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela con sus tradiciones, costumbres y reglas propias de la cultura escolar. Los graduados de ambas instituciones formadoras que han optado por la docencia han podido paulatinamente ir desempeñándose como profesores de Teatro en los diferentes niveles educativos y dan cuenta que han capitalizado esas experiencias formativas perfilando el rol específico del docente de Teatro.

Se pudo observar que la mayor parte de los graduados, paralelamente a su desempeño como docentes y/o talleristas, han continuado vinculados a sus actividades artísticas como actores y/o directores. Esta vinculación de los profesores de Teatro con las prácticas artísticas los mantiene en vinculación con las exigencias profesionales y sostiene su interés por la actividad más allá de los intereses pedagógicos.

En el próximo capítulo analizaremos las prácticas de interpretación curricular que realizan los profesores de Teatro que se desempeñan en instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires, reconstruidas a través de sus relatos. Se trata de comprender sus puntos de vista a los fines de construir conocimiento a partir de sus pensamientos y sus lógicas de acción.

## **CAPITULO 4**

### **Las prácticas de interpretación curricular de los profesores de Teatro**

En el presente capítulo analizamos las prácticas de interpretación curricular que realizan los profesores de Teatro que se desempeñan en instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires. Da cuenta de las voces de los profesores de Teatro acerca de qué dicen que enseñan en las aulas y cuál es el significado que le atribuyen a los diseños curriculares. Esto nos ha permitido indagar sobre los aspectos de la formación docente inicial que se ponen en juego para entender los diseños curriculares. Se pretende comprender los vínculos que establecen los profesores entre los enunciados del currículum, los criterios de ponderación de los enunciados curriculares que utilizan para elaborar sus propias propuestas de enseñanza y la medida en que ese vínculo está influido por sus conocimientos profesionales (Bromme,1988), por sus creencias, puntos de vista (Shulman,1989), como así también, por las mediaciones institucionales en el sentido que la institución escolar trabaja con el currículum en función de elaborar un proyecto institucional.

Se hace referencia al vínculo que los profesores establecen con el currículum desde un sentido formal, en tanto su tarea está guiada u orientada por el diseño curricular, pero considerando que el vínculo alude al significado que ese diseño tiene para cada docente. Esto es, en qué medida el docente entiende y reconoce que se trata de una política educativa que lo convoca a trabajar en cierta dirección o asumir un determinado posicionamiento y que es en sí mismo un intermediario con su función política como docente. También el vínculo que los profesores establecen con el currículum puede ser una relación forzosa de acatamiento irreflexivo, de aceptación pasiva de la palabra oficial o, por el contrario, de un posicionamiento crítico que tome distancia respecto de los mandatos curriculares y se posicione desde el propio saber profesional con una mirada que valore, estime y

redefina según criterios fundados de su propia experiencia. Los vínculos con el currículum no se refieren solo a una actitud individual del docente, sino que el vínculo docente-diseño curricular está mediado por el modo en que las instituciones en que se desempeñan proceden respecto de su tarea de reelaboración de las prescripciones, en pos de construir un proyecto institucional que se adecue a las necesidades y posibilidades de cada escuela y convoque a los docentes a participar colaborativamente en ese proyecto.

Las posturas teóricas sobre el aprendizaje de actividades sociales, entre los cuales se sitúan los oficios (Chaiklin y Lave, 1996), ponen el acento en el carácter social, cultural e históricamente situado de los sistemas de actividad en los cuales adquiere sentido el hacer cotidiano de las personas. Cobra así un papel relevante el contexto en que se realizan ciertas prácticas sociales, así como las tradiciones y lógicas implícitas en los saberes que los sujetos utilizan para resolver situaciones y adquirir criterios de realización. En este marco de análisis, las prácticas de interpretación curricular forman parte de los quehaceres propios del oficio docente.

El documento curricular, por su parte, es un proyecto político y pedagógico de distribución social del conocimiento, un instrumento para organizar un conjunto de prácticas educativas en el sentido atribuido por autores como de Alba (1994), Angulo Rasco (1994) Grundy (1996), Zabalza (1995). Las prescripciones curriculares representan la selección oficial del contenido escolar. Por ello, al decir de Feldman (1994) “gran parte de la experiencia escolar se desarrolla alrededor de la propuesta curricular y por lo tanto buena parte de la vida escolar está definida por el modo en que los docentes incorporan el currículum en su práctica.” (Op. Cit:17). Se entiende que las prescripciones curriculares no pueden ser tomadas como independientes de las prácticas docentes, ya que lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los estudiantes no depende estrictamente de las prescripciones curriculares, sino también de las condiciones materiales y organizativas de las instituciones, así como también de la interpretación que los profesores realicen de las orientaciones curriculares (Stenhouse, 1984).

Consideramos de especial interés en esta investigación la perspectiva que reflexiona acerca de la existencia de un currículum que se materializa en la acción, que se construye en la práctica misma. En este sentido, el currículum

escolar está conformado por la amplia variedad de experiencias que se viven en la escuela que “concreta el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos en la edad escolar.” Zabalza (1995: III prólogo).

Complementariamente a estas consideraciones debemos recordar que las posturas teóricas que indagaron sobre el pensamiento del profesor nos ilustran acerca de las decisiones que toman los docentes y los conceptos, creencias y puntos de vista que actúan como fundamentos de sus criterios de trabajo y que marcan un posicionamiento sobre el currículum como instrumento de su tarea profesional. En nuestro caso, interesa particularmente comprender cómo se vinculan los profesores con el diseño curricular oficial, cómo creen que tienen que adecuarlo a sus grupos escolares y cómo influye el contexto institucional en sus decisiones. Algunos profesores podrían desconocer su existencia y utilidad para trabajar en el aula o manifestar que es un mandato que corresponde a las políticas educativas las que consideran distantes de los contextos institucionales. También algunos otros podrían manifestar su rechazo por considerar que es un escrito tedioso que “viene de arriba” y que no les interesa para llevar adelante su tarea. Podríamos suponer que los vínculos con el documento curricular en tanto instrumento de trabajo, podrían ser para algunos profesores una relación de carácter ambivalente por contar con otros elementos de consulta que prevalecen sobre la orientación o guía que propone el diseño. Este sería el caso de los libros de texto o los manuales de actividades. (Blanco, 1994)

Analizadas en general las apreciaciones de los docentes podemos decir que su vinculación con el diseño curricular está poco desarrollada y que ello se debe al peso de ciertos criterios o lógicas con que organizan sus propuestas didácticas. Hipotéticamente podríamos considerar que el vínculo con las prescripciones curriculares es débil, el profesor toma decisiones sin tener en cuenta el diseño o solo las consulta para cumplir con las obligaciones formales solicitadas en la institución escolar.

## **Acerca de los vínculos que los profesores de teatro establecen con los diseños curriculares**

Los profesores de Teatro consultados han construido algunas apreciaciones en relación a las vinculaciones que establecen con el diseño curricular y su práctica. Podemos identificar las apreciaciones que aglutinan las lógicas de su vínculo y orientaciones con que consideran el diseño curricular como instrumento de trabajo.

Un primer modo de vinculación identificado hace referencia a aquellos que consideran al diseño curricular *como instrumento de orientación para la planificación de la enseñanza*.

Los profesores de Teatro han construido algunas apreciaciones en relación a la vinculación que establecen con el diseño curricular en el sentido de guía de la planificación. Básicamente señalan que lo usan para organizar y tomar decisiones a fin de elaborar sus propuestas de enseñanza. Resulta oportuno aclarar que entre los profesores de Teatro consultados la idea predominante de planificar la enseñanza se refiere a los contenidos que deberán ser enseñados. Porque un concepto más amplio de planificación tomaría en cuenta muchos más elementos que forman parte del propio diseño y que al parecer no son considerados por los profesores con tanta fuerza como los contenidos. Al respecto comentan que:

Para planificar me valgo del diseño curricular (...) me organiza. No me he puesto a pensar si tendría o podría ser de otra forma, pero sí me organiza... (B. UNICEN)

Uso la lógica que plantea el diseño para organizar la planificación (hace referencia a los núcleos y a los ejes), a veces me armo mi propia lógica de jerarquización de los contenidos (...) en el nivel primario hago una selección de contenidos del diseño... (E. UNICEN)

Tomo el diseño para planificar, todos sabemos que el diseño es prescriptivo (...) el diseño plantea una proyección de lo que se tienen que dar en una propuesta (...) por ejemplo en una de las materias Taller de producción en teatro, yo no sabía cómo secuenciar los contenidos y en ese sentido el diseño me ayudó muchísimo. (E. UNICEN)

Los diseños curriculares me sirven a la hora de planificar y organizarme.  
(D. UNICEN)

En estos comentarios se evidencia que el diseño curricular es considerado –a su modo– una herramienta para planificar y organizar los contenidos. El vínculo que establecen con las prescripciones curriculares se constituye con una escasa consideración o análisis acerca de la pertinencia, relevancia disciplinar y organización de los contenidos que se explicitan en el diseño curricular de la jurisdicción bonaerense<sup>17</sup>. Los profesores entienden que el diseño curricular solo los orienta en relación a los contenidos, pero no tienen en cuenta en la relación diseño - programación, la existencia de una fundamentación del área de Educación Artística como así tampoco la fundamentación de la propia materia que enseñan, los objetivos del área, ni las recomendaciones sobre la evaluación y otros aspectos de índole didáctica que también integran el documento curricular. Es decir que, solo se limitan a considerar uno de los aspectos de la planificación de la enseñanza, los contenidos, quedando a un margen aquellos que componen la propuesta pedagógica establecida en el diseño curricular.

Respuestas similares hemos encontrado en el cuestionario aplicado con profesores de la provincia de Santa Fe, quienes han explicitado que los diseños curriculares son una guía para elaborar la programación de la enseñanza, pero en sus opiniones han explicitado que lo que está incluido (en su propio diseño) como contenido a ser enseñado es excesivo, de gran complejidad o inadecuado para el nivel de escolaridad.

Estos comentarios acerca de los vínculos con el diseño nos van marcando una tendencia en cuanto que su utilización como guía para la planificación

---

17 Los criterios organizativos de los contenidos en los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires establecen modos de organización. En el nivel Primario se explicita que su organización se hace en base a “dos núcleos temáticos que se proponen para cada ciclo como núcleos conceptuales que ordenan los contenidos y el entrecruzamiento con los ejes (lenguaje, producción, recepción, contexto sociocultural)” (Diseño curricular Educación Primaria, 2007: 341). Para la Educación Secundaria Básica (SB) para el ámbito de la Educación Artística se explicitan diferentes componentes organizadores de contenidos en ejes y núcleos. *Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.* Res. 2495/07 (DGCyE Marco General para SB, 2007: 19).

es parcial, solo limitada a la consulta acerca de los contenidos, sin indagar sobre fundamentos y postura político pedagógica.

Un segundo modo de vinculación se da *a partir de exigencias institucionales*, materializadas en la entrega a los directivos del proyecto didáctico para cada curso. Si bien todos los profesores reconocen que la planificación es un requisito institucional instalado, lo que manifiestan es que se les exige que se tengan taxativamente en cuenta los enunciados del diseño curricular vigente y que en la presentación de sus planificaciones los contenidos se expresen tal como están formulados o redactados en el diseño, sin que medie ninguna interpretación, ajuste o reelaboración por su parte.

Los entrevistados reconocen que durante su formación inicial han aprendido acerca de la planificación y elaboración de proyectos didácticos. Esta vinculación a la que refieren los entrevistados implica un profesor pasivo a nivel curricular e identifica a un tipo de escuela reproductora y aislada de su contexto, al menos en lo atinente a la elaboración de las propuestas pedagógicas. En estos casos, los profesores parecen entender la solicitud de la programación como un trámite burocrático, donde se impone de modo imperativo la exigencia del directivo de ajustar la planificación a los formatos dados por la institución. De esta manera, la participación del docente en los proyectos de la escuela es marginal. Esto implica la imposibilidad de conocer los objetivos perseguidos por la institución y dificulta la toma de decisiones para realizar su propio proyecto.

Algunos profesores han manifestado que conocían otros modos de presentación de proyectos didácticos aprendidos durante la formación inicial. Entonces, la cuestión que problematizan refiere a los formatos de presentación de los componentes de una programación. Como sabemos, no existe un único modo de estructurarlos. Sucede que el diseño curricular presenta la organización de contenido (por núcleos y ejes) en una parrilla apaisada, que los entrevistados mencionan como horizontal, mientras que en los formatos aprendidos durante la formación se podían enunciar los componentes de la programación didáctica uno después del otro, lo que según los docentes constituiría una organización *vertical*. Se observa entonces que la preocupación que expresan respecto de la forma de presentación (vertical /horizontal) es una cuestión que hace referencia al cambio

entre el formato prendido en su formación inicial y el que se les exige e indica en el espacio institucional. Al parecer, este cambio de presentación les genera cierta dificultad para repensar y articular los componentes de sus propuestas de enseñanza y sus vinculaciones internas. En este caso, el formato adoptado, que implica un recurso paratextual relevante en el documento curricular para presentar los contenidos, parece funcionar como un impedimento ya que segmenta los contenidos según núcleos y ejes, incrementando la complejidad de su posterior reintegración didáctica.

Los directores de escuelas, lo único que te dicen es que te bases en el diseño curricular, y nada más. (S. EMAD)

La verdad es que no sé porque nunca me hicieron una pregunta de una planificación, si la entienden o no es igual (...) los directores no miran nunca una planificación, no miran la de Teatro, para mí no miran la de Lengua, la de Matemática, la de Naturales, la de Sociales, la de ninguna materia leen. Para mí, lo que veo es que llega la planificación, la dejaste abrochada en el panel, el director la saca de ahí, la guarda en la carpeta y ahí quedan, en lo que percibo porque nunca escuché que hagan una observación a nadie. (E. UNICEN)

Una vez un directivo que me pidió que entregara todo y me dijo: "Entrégame la hoja completa". Les entregué la hoja completa. Esto sería (señala las páginas de los contenidos del diseño)

– ¿Eso sólo les entregaste?

– No, como un proyecto, pero además quería todo esto, así directamente la hoja. (señala)

– ¿Vos analizaste todo el diseño actual completo o solamente la parte de los contenidos?

– Miro el diseño, hay algunos directivos que te dicen: "Poné todo." Vos les decís: "Pero si pongo todo puede ser que no los trabaje". "No importa que no lo trabajes, vos poné todo." (E. EMAD)

Esto se da de hecho como planificación (señala)

– Entonces ¿vos ponías esa hoja?

– Exacto y la de matemática sus tres o cuatro hojas y la de geografía (...) también como una planificación anual, con una fundamentación, con un análisis del grupo, un diagnóstico, pero los contenidos eran esos (...) la educación artística en las escuelas lo que he visto no está metida en la vida de las escuelas. (D. UNICEN)

Sí planifico, cada colegio me da su modelo de planificación, en todos incluyen los mismos aspectos, en algunas te piden que incluyas diagnósticos y programas, en otras se incluyen proyectos especiales, pero son todas similares” (E. EMAD)

En estos comentarios, la idea de planificación hace referencia a una cuestión burocrática sobre lo que hay que entregar como parte de la tarea docente, siguiendo en algunos casos los modelos lineales que los directores le señalan. Los profesores saben que es una formalidad independientemente de la asignatura que se enseñe, que es algo que se hace para cumplir. Bajo estas exigencias la elaboración de una planificación es falaz ya que no da cuenta del saber del docente e impide toda posibilidad de seguimiento didáctico y de evaluación reflexiva de su marcha. Los entrevistados han reconocido y aceptado que la planificación solicitada queda en un mero trámite, pero acatan esta exigencia a los fines de evitarse problemas con los directivos de la institución y el directivo la estaría solicitando para poder responder a su vez a las demandas de la supervisión.

Por su parte, algunos directivos consideran a la elaboración de las propuestas de enseñanza y los proyectos instituciones como un trámite, *un salvoconducto* en el sentido metafórico tal como lo explica Antúnez (1995), que implica un ejercicio meramente administrativo a modo de cumplir con necesidades normativas y no como una necesidad sentida por los miembros de la institución escolar. Esta consideración de los proyectos no promueve instancias de reflexión y análisis entre los propios miembros de la comunidad escolar.

Al parecer, las exigencias institucionales aluden a una cuestión relativa al formato de presentación de la propuesta de enseñanza; o sea, atenerse a la organización del contenido tal como está elaborado en el diseño sin que medie ninguna elaboración personal por parte del docente.

Depende del director y lo que este comprenda con relación a la planificación. Los modos de planificación variaron bastante, más que nada en los requerimientos de cada directivo en relación a las bajadas de jefaturas (hace referencia a las solicitudes de inspección) (P. EMAD)

En la escuela privada tenemos un modelo apaisado que sigue lineamientos curriculares de Provincia, lo elabora la dirección de la escuela.

En el caso del otro secundario el modelo macro estuvo diseñado por una dirección hace unos años y la revisión de contenidos es exclusivamente de nosotros los Docentes del área y eso se hace anualmente y en la escuela de la UNMDP tenemos un modelo propio que contempla otros aspectos más amplios, que hacen a la particularidad de una escuela con amplia experimentación en el terreno del Arte. (L. EMAD)

Se pone en evidencia que algunos directivos creen que el formato en que está organizado el contenido en el diseño no puede moverse o cambiarse. Por lo tanto, no habría posibilidad alguna de elaborar una programación que interprete el contenido, que avance especificando el alcance de los conceptos y muestre una progresión posible de los contenidos a enseñar. Hay una exigencia de responder atentamente a los diseños vigentes, pero sin dar posibilidad de que el docente realice su trabajo de interpretación de los componentes curriculares, articulando una propuesta de enseñanza adecuada para cada grupo de alumnos. Prevalece una actitud obediente que implica solo una copia de lo que está enunciado, sin modificación alguna, aún a sabiendas de que se trata de una traición a la lógica de programación didáctica.

Un tercer modo de vincularse con el diseño hace alusión a que ese vínculo depende de *las particularidades de las instituciones en las que el docente trabaja*, en el sentido de considerar el contexto de intervención institucional como ámbito mediador entre el docente y el diseño.

En la escuela privada sí consulto el diseño curricular. En la escuela de la EU en cambio, lo hago parcialmente ya que hay unos contenidos mínimos (...). (El entrevistado hace referencia a que en la escuela pública dependiente de la Universidad-nivel nacional- se establecen contenidos mínimos que son diferentes a los que se enuncian en las prescripciones curriculares para las escuelas de la jurisdicción bonaerense). De todos modos, en ambas escuelas los currículums están adecuados a los formatos internos y a las necesidades propias de la institución. (L. EMAD)

En este comentario se evidencia que se adapta el conocimiento de la asignatura a las condiciones particulares de la escuela, tales como su localización geográfica, sus estudiantes, su modalidad, entre otras.

Para planificar leo el diseño curricular (...) por más que lo conozcas y lo sepas de memoria, con la experiencia de cada año y conociendo la institución (...) cuando lo volvés a leer vuelve a generar otras inquietudes, otras ideas y lo que se planifica es bueno, más allá de una fundamentación breve... (S. EMAD)

En estos comentarios se aprecia que el profesor conoce las particularidades de cada una de las instituciones escolares en las que se desempeña, dando cuenta claramente que el vínculo se daría de una manera positiva en tanto la institución permite, facilita, favorece que el docente elabore su proyecto para esa escuela en particular. Lo que el docente hace, a partir de un vínculo facilitado por la institución, es interpretar las orientaciones y prescripciones, adecuando su proyecto a las características, necesidades y expectativas que la institución pone en su proyecto en relación a la enseñanza del teatro. Refiere a lo que Marcelo García, (1992) denomina el *conocimiento del contexto* concreto del espacio institucional que “incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del profesorado, y de las normas de funcionamiento” (Op. Cit: 1). La posibilidad de adecuar las prescripciones generales al proyecto singular de la institución estaría mediada por el conocimiento adquirido en la experiencia y en el tránsito por la propia institución, teniendo en cuenta que hay saberes que se aprenden en la misma actividad situada, cuando se comprende y se participa de la actividad en un contexto donde las situaciones se construyen en la interacción social (Lave, 1996).

Un cuarto modo de vinculación refiere *al desconocimiento del diseño como instrumento orientador del trabajo docente*. Algunas expresiones parecieran referirse a la escasa necesidad de conocer la organización y los enunciados del diseño curricular para enseñar teatro en el contexto escolar.

Independientemente de lo que diga el diseño curricular yo tengo que lograr que los alumnos trabajen en equipo, porque para mí es fundamental. (M. EMAD)

No me pidieron absolutamente nada, ni proyecto, tampoco armé un proyecto... tengo un cuadernito donde anoto la actividad, tengo todo en la cabeza (...) al diseño curricular tanto de primaria como de secundaria en este momento es como que me los sé, no necesito leerlos. (V. UNICEN)

Al parecer, algunos de los docentes consultados no ven necesario vincularse con el diseño curricular para llevar adelante la actividad de enseñanza. Lo perciben como una formalidad que no orienta la actividad de enseñanza, porque los estudiantes pueden realizar una producción dramática sin necesidad de que el profesor aborde la enseñanza desde los contenidos prescriptos como también se observa dificultad para reflexionar sobre los propósitos del área.

Cabe destacar que no se registran diferencias significativas en los modos de vinculación que los profesores establecen con los diseños curriculares entre los graduados de las dos instituciones consideradas. Tampoco las hay si consideramos los planes de formación que estuvieron vigentes en ellas según la época en que se formaron. Con o sin preparación específica para realizar esta tarea propia del rol, las actitudes de vinculación entre docente y currículum no parecen diferenciarse.

En concordancia con lo antes dicho entendemos la interpretación curricular que realizan los profesores en el sentido de que no se trata de una simple traslación o traducción de los enunciados curriculares en decisiones prácticas, sino que la complejidad del proceso de interpretación remite a la historia de su formación inicial, a la experiencia adquirida en contacto con el medio escolar, a aspectos tales como sus conocimientos disciplinares, didácticos, curriculares y pedagógicos así como su apreciación de los factores contextuales propios de las instituciones donde se desempeñan. Los profesores desarrollan creencias, concepciones, *autoconceptos* acerca de la materia que enseñan (Marcelo García, 1992). Este interjuego de aspectos orienta, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional e influyen en la forma en que enseñan los profesores.

Como el núcleo de esta investigación se refiere a la interpretación curricular de los profesores de Teatro, en este apartado analizamos los vínculos que establecen con los enunciados del currículum y con sus conocimientos teatrales. Considerar la ponderación de los contenidos enunciados en las prescripciones curriculares que manifiestan trabajar en las aulas y las razones que comentan respecto de los contenidos que dejan de lado, nos permite detectar aquellos principios y fundamentos ideológicos que enmarcan el trabajo del profesor de Teatro en su relación con el diseño curricular.

## **Ponderación de los contenidos enunciados en el diseño curricular por parte de los profesores**

Un aspecto central a considerar en relación a las prácticas de interpretación curricular refiere a los criterios de ponderación de los contenidos enunciados en el diseño curricular. La mayoría de los docentes consultados apelan únicamente al contenido a enseñar por sobre los demás componentes del diseño, tales como la concepción de arte que sustenta la propuesta, las finalidades educativas que se busca alcanzar y hasta la perspectiva metodológica que se sugiere. Se observa que hay dificultad en la interpretación curricular en relacionar los propósitos que establece el currículum con los contenidos. Los propósitos son los que dan lugar a los ejes organizadores del contenido y de alguna manera también están presentes en la selección de contenido que los especialistas hicieron. Esto es una dificultad para su lectura e interpretación.

Los contenidos de la enseñanza forman parte de los acuerdos disciplinares y seleccionados del conjunto de saberes del campo teatral para convertirlos en contenido escolar. Hay una decisión pedagógica sobre qué saberes propios del campo disciplinar son los relevantes para ser enseñados en el contexto escolar. Es decir que en el contexto escolar lo que se selecciona de la matriz disciplinar, lo que se legitima para su enseñanza, es un recorte considerado como pertinente y adecuado para ser enseñado en la escuela para unos destinatarios que son niños y jóvenes recibiendo una formación en el campo artístico. Esta selección le llega al docente en el documento curricular que tendrá que interpretar para transformarlo en su propuesta de enseñanza. Se considera al contenido en el sentido que propone Zabalza (1995). El autor no se limita a pensar solo sobre el *qué enseñar*, sino que supone situarse en una plataforma decisional, condicionada por el lugar de la escuela en la sociedad y el peso que adquiere cada disciplina en la formación de la población escolarizada. En este sentido, no se trata de copiar lo que enuncian las prescripciones curriculares y aceptarlos sin más, sino que la cuestión para cada profesor reside en tener herramientas para adoptar decisiones fundamentadas y apropiadas a cada contexto de intervención. La participación de especialistas en los procesos

de toma de decisiones propias del contexto de determinación curricular debería garantizar esa adecuación. Sin embargo, eso depende de las lógicas que cada jurisdicción utiliza a la hora de elegir los profesionales que se responsabilizarán de confeccionar las prescripciones que se expresarán en el diseño curricular. Como hemos señalado en el capítulo 3, arribar a los acuerdos federales requirió de un largo proceso de conciliación de posturas y articulación de saberes entre los especialistas que representaban a las distintas jurisdicciones, convocados para construir tales acuerdos de manera colaborativa. Posteriormente, quedó en manos de cada jurisdicción la selección de especialistas para elaborar los diseños jurisdiccionales, situación que no siempre garantizó sostener los acuerdos logrados a nivel nacional. Es por eso que la lectura interpretativa de los contenidos de la materia debería garantizar un respaldo epistémico a la selección realizada, en cuanto a la pertinencia y relevancia de los conocimientos seleccionados para ser enseñados y una adecuación respecto de los propósitos educativos propuestos para el área de Educación Artística, además de garantizar la posibilidad de apropiación por los estudiantes, considerando las características evolutivas tanto cognitivas como psicosociales.

Algunas expresiones de los docentes entrevistados se refieren al modo en que leen el contenido, lo que les llama la atención, aquellos que incluyen en sus planificaciones, los que dejan de lado, lo que vinculan con sus conocimientos, con sus convicciones.

Los contenidos son los que bajo del diseño, me voy fijando, los voy seleccionando primero (...). Yo creo que trabajo todo lo del lenguaje. (Se refiere al eje del Lenguaje) En cuanto al eje de la producción: la mayoría trabajo (mira el diseño) (...) te das cuenta que vas aprendiendo en la práctica (...)” (Señala el diseño). Trabajo mucho Juego (...) (se refiere al núcleo). Creo que yo lo hago porque tengo otros saberes, más que por haber leído el diseño. Trabajo el cuerpo, la voz (...) (E. EMAD)

Los grandes títulos aparecían, sabía que iba a trabajar el cuerpo dentro de los elementos del lenguaje teatral, el sujeto, los elementos de la situación dramática (mirando el diseño) (...) son reconocibles en una estructura no solamente teatral sino literaria (...) estaban presentes y podía profundizar más en uno o en otro. El eje de la recepción fue algo que por ejemplo en (escuela rural) le daba mucho lugar buscando que

puedan ser receptores, espectadores (hace referencia a los estudiantes de la escuela rural) (...) esto de traerlos a Tandil a ver un espectáculo, o que fueran obras para la escuela una o dos veces al año...eso se hacía. Si bien queda cerca de Tandil, la misma comunidad no estaba habituada a los consumos culturales, se les informaba, pero no era algo común. Eso en la planificación ocupaba un lugar importante. (J. UNICEN)

Esta parte (señala el diseño) del acercamiento del código teatral, el sujeto real... esto del juego de roles, roles cercanos, roles conocidos... es como que la primera parte con la que trabajo, (mira el diseño) y es con la que tal vez me detengo más tiempo(...) hago juegos de socialización(...). Tengo que aprender a organizarme de otra forma (...) se me va un trimestre en esto de los roles, de la socialización, de los juegos de desinhibición. (...) También trabajo: las reglas del juego de la ficción, sujeto imaginario, roles conocidos, imaginarios, opuestos y complementarios, las acciones reales o cotidianas e imaginarias, eso lo trabajo en el segundo trimestre, por ejemplo. De no accionar por accionar, sino que acciono porque tengo una intención. (B. EMAD)

Yo los contenidos los trabajo (...) los saco del diseño curricular (...) (Lee) El cuerpo en el espacio, la valoración, ritmo, ritmo en la voz, todos los contenidos que aparecen acá en los diseños curriculares. (F. UNICEN)

De estos comentarios se observa que solo indican los contenidos con los que suelen trabajar, se refieren solo a tomar algunos conceptos, ideas o habilidades propuestas en la prescripción curricular. Es decir, que solo señalan lo que trabajan sin que muestren vinculación con otros conceptos. Tenemos que tener en cuenta que la interpretación requiere algún dominio epistemológico de los enunciados como pertenecientes a una estructura conceptual disciplinar.

La organización del contenido mediante cuatro ejes (del Lenguaje, de la Producción, de la Recepción y Sociocultural) es valorada –desde el diseño curricular– para que el contenido no quede constreñido únicamente a los elementos del lenguaje y la práctica de producción artística. Esta organización, sigue los principios organizativos de la Educación Artística propuestos por Eisner (1995). Sin embargo, en la consideración de este autor no se presenta una separación entre aspectos constitutivos del lenguaje y la pro-

ducción, ya que se entiende que la producción y sus procedimientos específicos son un todo articulado.

Algunos entrevistados se refieren a los ejes como una separación de contenidos en este sentido, como una clasificación. Omiten la mención de cada eje dentro del núcleo temático y no son interpretados como una forma de aproximarse y problematizar el contenido para abordarlo en el aula.

Del Diseño, si donde más me paraba era en los ejes. (Da. UNICEN)

Con respecto a los ejes, me parece interesante atender a los cuatro (...) está bueno tenerlo en cuenta para reflexionarlo. Esto de planificar la clase pensando en los cuatro ejes, eso sí me parece interesante, un acierto. (S. EMAD)

Los contenidos mucho tienen que ver con el eje de la producción, el eje socio cultural también, son los ejes que más abordo. (Se refiere a los enunciados de contenidos en cada eje, mira el diseño curricular delante). (A. UNICEN)

Están buenos los títulos en cuanto a los ejes, pero todo el tiempo los trabajas a los cuatro juntos. (Hace referencia a los ejes que organizan el contenido del diseño, los señala.) (F. UNICEN).

En este último comentario se observa una simplificación que no atiende lo propio de cada eje. Esta interpretación muestra la dificultad para pensar el alcance y la especificidad de cada eje y para encontrar un abordaje metodológico apropiado para trabajarlo en esa especificidad.

En el diseño de la provincia de Buenos Aires, estos criterios para organizar los contenidos no se mantienen estables a lo largo de los ciclos escolares del nivel primario ya que muestran una “selección inestable de lo que se incluye bajo estos títulos como ejes organizadores, en cuanto a la pertenencia claramente delimitada a uno u otro eje.” (Chapato, Bertoldi, 2011: 204). Al parecer según los dichos de los entrevistados se observa que se les genera confusión entre ejes y núcleos. Algunos dicen que trabajan casi *todo* respecto de los ejes, pero otros “seleccionan” qué eje abordar más exhaustivamente, como por ejemplo el Eje de la Recepción, justificando que el mismo resulta necesario para promover que los estudiantes se acerquen

al teatro como parte de sus consumos culturales y brindar así la posibilidad de contemplar las producciones teatrales del contexto local.

Se advierte también cierta dificultad para secuenciar los contenidos y la ponderación del tiempo necesario para tratar un conocimiento o una habilidad. En este sentido, comentarios que realizan hacen sospechar alguna dificultad para prever los modos de presentar el contenido curricular y las alternativas didácticas para su tratamiento en el aula. Esto podría deberse a una escasa profundización en relación al conocimiento didáctico del contenido tanto en su formación inicial como en su tránsito por la práctica de enseñanza. (Shulman 1989)

Se aprecia así una clara diferenciación entre la pertinencia de unos contenidos que son los que conocen, comprenden y reconocen como significativos para la disciplina, por un lado, y aquellos otros contenidos que comprenden parcialmente pero no alcanzan a especificar en cuanto a su alcance y que les ofrecen dificultades para abordarlos didácticamente. En relación a este último aspecto haremos una mayor profundización más adelante.

Los entrevistados realizan apreciaciones sobre el contenido establecido en el diseño en relación a la organización y enunciación de los mismos. Justamente en esas apreciaciones se observa una mezcla de criterios epistemológicos y didácticos. Algunos de los consultados se remiten al despliegue de estrategias metodológicas para abordar “*todo*”. Puede suceder que los profesores tengan escasos registro de cuál es la postura teórica presente en las prescripciones curriculares, si en su formación disciplinar no fue esto suficientemente explicitado. También puede ser que en su formación inicial el tratamiento haya sido limitado y desconozcan la existencia de otras perspectivas teóricas o que estas prescripciones curriculares surgieron posteriormente a su formación inicial y fueron presentadas a los profesores en sus espacios laborales con escasos espacios de reflexión. Al parecer no cuentan con ámbitos que promuevan instancias de acompañamiento y discusión para indagar acerca de las actualizaciones de la matriz disciplinar que enseñan en el contexto escolar. Tampoco surge de los comentarios alguna manifestación o reclamo con respecto a los modos de abordaje y organización de los enunciados. No lo consideran necesario ya que se puede

apreciar que, respecto de algunos enunciados propuestos en el diseño, ellos reducen la selección de la que hablan a una versión básica de la estructura dramática y sus elementos como matriz conceptual con la que se sienten seguros para trabajar.

En relación a la ponderación de los contenidos también consideramos los comentarios expresados en los grupos de discusión. En estos espacios se reflexionó a partir de preguntas problematizadoras, vinculando el trabajo docente con los procesos de interpretación curricular y buscando que señalaran los contenidos que les ofrecen menos dificultades para su abordaje y aquellos que no conocen, no entienden, no acuerdan o suponen que no se pueden trabajar en el aula. En las expresiones de los participantes (*Focus group* Tandil) surgieron comentarios acerca de que la mayoría trataban de dilucidar a qué se refieren algunos de los enunciados del diseño curricular. Muchos de los contenidos enunciados les resultan poco claros en cuanto a su significado y alcance. Se observó que buscaban esclarecerlos colaborativamente.

De la consulta entre pares surgen aquellos conceptos que consideran dudosos, aun cuando formen parte de conceptualizaciones detalladas en textos disciplinares clásicos. A título de ejemplo, señalan: *“fuimos a otros enunciados como por ejemplo qué era estereotipo, arquetipo y tipo, y ahí pedimos ayuda porque estereotipo estaba claro, pero arquetipo y tipo preguntamos qué significa eso”* (*Focus group*, Tandil). Se puede decir que esta clasificación consta en uno de los diccionarios de Teatro más difundidos y seguramente utilizados en la formación inicial. Al parecer no suelen realizar consultas ni a los escritos por especialistas ni de la bibliografía disponible sobre aquellos enunciados que no comprenden o sobre los que no han tenido aportes formativos.

Las reflexiones giraron en torno a la escasa claridad del contenido que se enuncia en el diseño. Esto puede deberse a la enunciación misma o, como parece, al limitado conocimiento que poseen los participantes sobre la matriz disciplinaria. También debe destacarse que para algunos de ellos esta fue la primera oportunidad en que se les propuso reflexionar acerca de los modos de enunciación del contenido, su procedencia teórica y sus interpretaciones sobre el alcance o significado que le atribuyen. Es posible que esto

se deba a qué en buena parte de las instituciones de formación artística todavía prevalece la preparación para la producción artística por sobre la reflexión conceptual sobre la misma práctica. De esta manera, los que han transitado por esa formación están muy bien preparados en el saber hacer de la disciplina y menos en el uso de los fundamentos teóricos de su propia práctica artística.

Una segunda instancia de reflexión realizada en la ciudad de Mar del Plata dio lugar al surgimiento de comentarios similares a los señalados. Las dudas e inquietudes que los participantes plantearon durante este encuentro coinciden con las afirmaciones obtenidas en las entrevistas. Las reflexiones giraron en torno a interrogantes acerca de los contenidos agrupados bajo el eje *Elementos del lenguaje*, referido principalmente a conceptos teatrales. En este caso se observa también una débil formación sobre el juego, su evolución, sus tipos y su relación con la actividad artística, lo que debilita la posibilidad de comprensión del papel asignado en el diseño curricular al juego como núcleo organizador de los contenidos de enseñanza. También se registró alguna confusión para diferenciar el contenido de la disciplina respecto de las actividades por medio de las cuales se propone que los niños aprendan. Una participante comentó que *“hasta que uno realmente entiende cuál es el contenido y cuál es la actividad (...), yo les comentaba a ellos, (se refiere a los demás integrantes de su grupo) que a mí se me suma una cosa más que es el tema, o la excusa, qué es lo que está trabajando la maestra, creo que yo tengo que trabajar con esa temática (...) a mí me pasó este año que tenía que trabajar lo que estaba trabajando la maestra y yo pensaba los ejercicios con los contenidos de Teatro (...)”* (participante *focus group*)

En estos intercambios generados sobre la interpretación de los contenidos se observa que la visión totalizadora a la que refieren la resuelven con unos pocos conceptos básicos y algunas técnicas, lo que estaría evidenciando debilidades tanto respecto al conocimiento de la estructura conceptual de la materia como en cuanto a la cuestión didáctica.

Reflexiones similares se observan en las respuestas del cuestionario implementado a modo ilustrativo con profesores de Teatro de la ciudad de Rosario. Del listado de los contenidos más frecuentes que dicen considerar

para enseñar, aparecen aspectos técnicos de la producción dramática y escasos conceptos teatrales.

Al parecer tienen algunas confusiones acerca de los enunciados curriculares y no logran precisar el significado de conceptos propuestos para ser trabajados. Se evidencia un predominio del interés por trabajar aspectos referidos a la grupalidad. Estas carencias formativas son un obstáculo para la adecuada lectura de los contenidos previstos e impiden que puedan otorgarle sentido, ampliar los alcances de los elementos, proponer puntos de vista sobre el lenguaje o advertir las consecuencias metodológicas que engarzan con las significaciones conceptuales. En ese sentido, es posible que muchas de las actividades en las que piensan no resulten pertinentes para abordar un determinado contenido o arrastren errores conceptuales. Este aspecto nos advierte también acerca de una diferencia con otras disciplinas artísticas donde hay más consenso acerca de las matrices disciplinares.

Por otra parte, en sus prácticas de enseñanza, parecen poner más atención a contenidos de orden psico-social que consideran relevantes para instalar condiciones apropiadas para el trabajo teatral. Estos aspectos de la formación humana también son necesarios en otras áreas del conocimiento y serían comunes a la educación integral del sujeto pero que, desde su punto de vista, son especialmente significativos en el aprendizaje del lenguaje teatral. Contrariamente, hacen escasa mención a contenidos disciplinares propios. Este deslizamiento parece indicar una valoración preponderante de la formación socio afectiva y ética por sobre los conocimientos disciplinares e incluso de los objetivos de la educación artística. Esta prevalencia coincide con los hallazgos de Trozzo (2015) en cuanto a la percepción que los docentes de Teatro tienen de sí mismos y de su función en la escuela. Según su investigación “se perciben a sí mismos como educadores de los afectos, educadores para la vida” (Op. Cit: 159), lo que conlleva un “modo de gestionar el conocimiento y el grupo que aprende” (OpCit: 160). Al parecer hay una fuerte convicción de que se debe atender prioritariamente a las condiciones psicosociales del aula, lo que sería de gran valor educativo; sin embargo, ello se confunde con el contenido de la enseñanza de la materia.

Esto hace suponer que la mayor parte de los profesores de Teatro consultados no se reconocen como docentes de Educación Artística. En sus

expresiones y comentarios realizan escasas referencias a perspectivas sobre enseñanza del arte o conocimientos teóricos de fundamento sobre el lugar del área en la educación general, aun teniendo en la formación inicial acercamiento a los aspectos pedagógicos y a las bases teóricas acerca de la Educación Artística en el contexto escolar. Al parecer también se observa una limitada reflexión acerca del conocimiento del contenido disciplinar, lo que podría dificultar la determinación de lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva lo llevarán a cabo (Marcelo García, 1992). En este sentido, al tener escaso dominio del conocimiento del contenido tanto *sustantivo*, que incluye los marcos teóricos y la estructura interna de la disciplina, como también del conocimiento  *sintáctico* del contenido que completa al anterior y tiene que ver con el dominio por parte del profesor de los paradigmas de investigación asumidos como válidos en un momento determinado (Schaw, 1982 citado por Marcelo García, 1992), hace que predominen, orienten e influyan concepciones y creencias personales sobre la enseñanza del arte en la escuela en la materialización de sus propuestas de enseñanza.

En este apartado consideramos como un aspecto central en relación a las prácticas de interpretación curricular a los criterios de ponderación de los contenidos enunciados en el diseño curricular. Se observa que hay dificultad en la vinculación de los propósitos educativos que establece el currículum con los contenidos prescriptos y que la mayoría de los contenidos enunciados les resultan poco claros en cuanto a su significado y alcance.

### ***Apreciaciones acerca del contenido. Contenidos que dejan de lado***

Dado que muchos profesores manifestaron que el contenido es excesivo y que ellos entienden que deben hacer una selección de algunos para poder enseñarlos con los grupos escolares reales, que es correcto hacer tal recorte y elegir lo que creen que se puede enseñar, se les preguntó sobre cuáles serían los contenidos que consideran imprescindibles. La mayoría de los entrevistados han reconocido que realizan recortes a lo estipulado en el diseño curricular, es decir que confirman que no se proponen enseñar todo

lo previsto. Este procedimiento adquiere distintas apreciaciones según los factores considerados para el relegamiento del resto.

Una primera apreciación hace referencia al *conocimiento del contexto* para el abordaje de los contenidos propuestos y la imposibilidad de enseñar eso en la escuela, en determinadas condiciones institucionales o sociales. Algunos entrevistados consideran que el contenido es complejo y poco adecuado para las posibilidades reales de apropiación por parte del alumnado, que entienden está fuertemente afectado por carencias de aprendizajes básicos previos, razón por la cual deben seleccionar los contenidos más elementales e intentar alguna profundización en base a la mayor o menor complejidad de las actividades que proponen. Señalan la ruptura entre el discurso curricular y las condiciones que actualmente caracterizan a las escuelas, donde han variado los aspectos organizativos no se cuenta con condiciones edilicias favorables para el trabajo artístico y se observan condiciones de agotamiento de las relaciones entre la escuela y las familias, entre los alumnos y el docente y se han complejizado las condiciones sociales, especialmente en la constitución y funcionamiento de los grupos escolares. En tanto, justifican la selección por la imposibilidad de cumplir con las prescripciones curriculares debido a las condiciones concretas de las prácticas escolares, de *“trabajar la cantidad de contenidos ya sea por paros, por las situaciones edilicias que muchas veces dificultan la continuidad de clases, como también por las características poblacionales de los alumnos. Muchas veces los pibes van con hambre, con sus derechos vulnerados, con situaciones familiares muy complicadas.”* (P. EMAD)

Otro entrevistado agrega *“no ponía todo en la planificación porque sentía que no podía dar cuenta de todo esto”* (señala el diseño) (J. UNICEN)

Las entrevistadas puntualizan algunos obstáculos para abordar la totalidad de los contenidos estipulados dadas la extensión y la dificultad para ser desarrollado en el tiempo académico disponible.

Algunos comentan la escasa carga horaria destinada a Teatro en relación a los enunciados prescriptos:

Uno mira un cuadro enorme lleno de cosas para una hora semanal. (S. EMAD)

y otros entrevistados agregan:

Realmente cuando hacés la planificación vos no trabajás todos esos contenidos y eso que supuestamente el diseño curricular establece los contenidos mínimos que estás dando. (S. EMAD)

La realidad es que hago una selección de contenidos, en un cuadro y ahí queda, y eso es lo que entrego. (E. UNICEN)

“Para la cantidad de contenidos enunciados (...) no te alcanza el tiempo real para lo que está en el diseño. (D. UNICEN)

A mí me parece que es demasiado, (hace referencia a los contenidos del diseño) pongan más horas (...). Después a todos les encanta lo que hizo el chico, (se refiere a la producción) en lugar de perder tanto tiempo en estas divisiones (hace referencia a los ejes) (F. UNICEN)

En estas acotaciones se evidencia una crítica a la extensión de los contenidos propuestos y las dificultades que entienden se les presentan para ajustar los enunciados de las prescripciones curriculares a las condiciones de sus contextos reales de trabajo.

En los siguientes comentarios las entrevistadas hacen referencia a las Secundarias Orientadas en Arte Teatro y expresan que:

Los diseños curriculares, calculo que de todas las materias será parecido (...) están pensados para unas ideas en abstracto (...), realmente no prevén lo que pasa en el aula (...) hay una ruptura. Se le piden muchas cosas al docente que no puede dar o que les da igual... de alguna manera. Pero no estamos trabajando con mentes tranquilas, con corazones abiertos, ni con los materiales, ni con la infraestructura acorde a ese diseño curricular muy irreal. Pobre gente los que hicieron el diseño curricular, pero están pensando que los chicos en el aula adoran hacer teatro, cuando esto te lo puede confirmar cualquier docente que esté en la orientación Teatro, no todos los que van a la orientación les gusta teatro.” (M. EMAD)

En la secundaria (secundaria orientada en Arte Teatro, ubicada en la periferia de la ciudad) por ejemplo, los contenidos que se plantean para el espacio curricular Análisis del Lenguaje Teatral, quedan lejanos para el abordaje con esa población escolar (...) parece que hay que ser erudito para aprender todo eso (señala el diseño de secundaria) yo hice un

recorte (...) ahí le pongo mi impronta (...) pero es algo que te ayuda, te ubica (hace referencia al diseño) (A. UNICEN)

Por ahí lo socio-cultural está como muy pintado (...) Ese diseño es mucho más conciso (se refiere a 5to Actuación- Secundaria Orientada) (...) lo que pasa es que por ahí es un poco pretencioso en esto de que en un año se pueda dar, porque los adolescentes ya saben que se van a anotar en esa orientación, de todos modos muchos se anotan por descarte también(...) no es que todos los que se anotan en la orientación teatro es porque quieren hacer teatro. (S. EMAD)

En las expresiones citadas también los docentes consultados hacen referencia a la distancia que perciben entre las prescripciones curriculares y las posibilidades concretas de enseñar en las escuelas secundarias con esa orientación. Esto se observa especialmente en los desempeños de los profesores en las escuelas suburbanas, Secundarias Orientadas en Arte, en especial en aquellas orientadas en Arte- Teatro. En el capítulo III, hicimos referencia a las políticas educativas que dieron lugar a la creación en la jurisdicción bonaerense del Ciclo Orientado en Arte en las escuelas secundarias, entre los años 2010 y 2011. Dicha implementación fue una posibilidad de ampliar la oferta de lenguajes artísticos y asegurar la continuidad de la escolaridad obligatoria a amplios sectores de jóvenes tradicionalmente excluidos del Sistema Educativo. La orientación en Arte se implementó en escuelas suburbanas, con baja matrícula y cuya población se encontraba y se encuentra en riesgo permanente de abandono escolar. Sus poblaciones escolares iniciaron el Ciclo Básico con grandes dificultades para el abordaje de contenidos de lectura y escritura, matemática y comprensión de consignas. En estas instituciones los directivos consideraron adecuada la orientación en Arte-Teatro para la socialización y desinhibición de los estudiantes. Es decir, buscaron la orientación por sus posibilidades socializadoras, sin considerar el campo de conocimientos que se estaría introduciendo y sus características epistemológicas. Le atribuyeron principalmente unas funciones pedagógicas extra artísticas. En esos mismos ámbitos, los jóvenes eligen la modalidad porque les parece que les va a resultar “más fácil” y muy pocos por interés en el lenguaje teatral en sí. La creencia en la facilidad del campo artístico puede estar fundada en las tradiciones escolares del área de Educación Artística donde tradicionalmente no hubo

ninguna exigencia y fue considerada por los padres como un área de escasa relevancia formativa. (Dimatteo, 2005, 2013, 2019). Estas características son interesantes de considerar para entender las situaciones contextuales de las que dan cuenta los profesores de Teatro entrevistados. Algunos de ellos expresan que el contenido es excesivo para ser trabajado en un año, considerando las características de la población a la que atienden ya sea las de nivel primario o secundario. En estas apreciaciones profesionales se pondera la experiencia práctica, en cuanto a la evaluación que deben hacer de las prescripciones curriculares.

Los profesores señalan que realizan recortes a los contenidos propuestos, considerando su experiencia sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y el tiempo que les demanda aprender un cierto contenido y también que sobre la base de unos contenidos básicos procuran complejizarlos por medio de las actividades. Esto hace referencia al conocimiento didáctico del contenido, aunque no muestran con claridad cuáles son los criterios de adecuación ni las soluciones metodológicas que implementan.

Una segunda apreciación hace referencia a un *conocimiento disciplinar débil*, es decir no comprender los conceptos enunciados en los diseños curriculares. Algunos entrevistados han manifestado que *“este contenido no lo pongo porque no sé ni lo que quiere decir.”* (A. UNICEN). Lo dejan de lado porque no saben de qué se trata, no conocen a qué aspecto conceptual o procedimiento constructivo refieren los enunciados. Otro comentario alude a: *“Me ha pasado veces que me pregunto ¿Qué quiere decir esto? por ejemplo cuando habla de la percepción ¿desde qué concepción teórica lo está planteando? O cuando hablan del sujeto, del cuerpo como elemento de comunicación ¿desde dónde? O ¿en qué sentido? Desde qué lugar lo plantean (...). Lo entiendo, pero desde mis marcos de referencia. Yo hago la apropiación de esto que me llega sin pasarlo por el tamiz desde donde lo plantean. Tampoco he realizado un análisis teórico de la cuestión.”* (Jo. UNICEN)

Se infiere que hay un intento de reflexión al reconocer que podría haber distintas perspectivas teóricas detrás de un enunciado. Pero no se preguntan por la posición que adopta el diseño al proponer un determinado enunciado, sino que se orientan por su propia posición o por la postura que conocen.

Esta dificultad puede proceder del propio diseño (oscuridad o falta de claridad en la enunciación), o de carencias formativas por parte del docente.

Creo que en cuanto a los contenidos se me vuelve muy caja china. Pero me parece que los núcleos temáticos sobre el cuerpo y el juego y los ejes parecen acertados... en ese sentido (...) me parece que organizan al docente. (D. UNICEN)

Hay mucha enunciación de contenido. Me parece que se podría hacer como un desglose, por ahí poner menos contenidos, pero desglosarlos un poco más en esa enunciación. Es como un salpicado... (S. EMAD)

Los Diseños curriculares son como escuetos (...) son como sintéticos (...) eso de poner una gran batería de contenidos dentro de un solo núcleo (lee y señala el diseño), por ejemplo, el cuerpo en el espacio (...), es tan amplio... el que tiene manejo de esos contenidos sabe todos los contenidos más específicos que están dentro del título "sujeto en el espacio". Pero si hay alguien que recién comienza a trabajar, que no tiene todavía ese manejo, le es difícil, para mí es sintético el diseño de provincia. Deberían abrir un poco más los contenidos (...) Es como que dieron por sentado que los docentes que van a leer el diseño ya saben todo lo que va y me parece que no (...). En ese sentido para mí lo tendrían que ampliar. Tendrían que ser más específicos más para la nueva generación de docentes, (...) para mí deja muchas lagunas (...) si hiciste un buen análisis del diseño ves que es muy difícil. (E. UNICEN)

En estos comentarios se hace alusión al conocimiento disciplinar que deben tener los profesores. Todos los diseños curriculares de cualquier disciplina solo enuncian una temática o un concepto o una proposición o idea organizadora propia de la disciplina y son los profesores los que tienen que realizar el trabajo de llenar de sentido esos enunciados, especificándolos a partir de sus saberes disciplinares. Según lo expuesto algunos profesores no creen que esta operación la tengan que hacer ellos, sino que el contenido se les debería brindar totalmente desglosado y especificado. También se aprecia poca indagación sobre aquellos enunciados que no les resultan claros. La cuestión es que no podrían desplegarlos completando el significado disciplinar, llenando de especificaciones cada enunciado por la debilidad de sus conocimientos disciplinares.

Son escasos los profesores que declaran haberse preocupado por profundizar en la propia disciplina a partir de sus dudas o inquietudes frente a los enunciados del diseño.

También se recuperan aquí las reflexiones generadas en los espacios de conversación grupal gestionados para consultar sus puntos de vista. En esos encuentros relevamos algunas expresiones que hacen referencia a los contenidos que no enseñan por cuestiones institucionales.

“Uno de los grupos manifiesta que no trabajan con los siguientes contenidos: percepción a través de los diferentes sentidos (...) Por ahí se trabaja, pero encontrábamos en algunos casos restricciones con respecto a algunos de los sentidos, por cuestiones institucionales que hemos tenido cercanas y debatíamos esto, argumentar y enseñarle al otro la importancia que tiene trabajarlo o no trabajarlo para evitar el conflicto (...) Por ejemplo, el olfato, en la institución se le cuestionó a la docente que trabajaba el sentido del olfato con los chicos, por qué les hacía oler cosas y se preguntaban qué les hacía oler y los padres vinieron a quejarse. entonces a este lo dejamos. (hace referencia al contenido)” (participante *focus group*, Mar del Plata)

Como se observa, se alude a la confusión conceptual de los padres y los directivos y a la interferencia que producen experiencias sociales próximas al consumo de droga, que ponen a los actores escolares a sospechar sobre las experiencias del aula. En esta experiencia que refieren pesa también el formato de las actividades que proponen. Quizás se trata también de que les resulta dificultoso explicar el abordaje del contenido a los directivos y a los padres.

Hablábamos entre nosotras a partir de esto y de todo (...) el tacto explorando con las paredes y las cosas, pero con el compañero no ¿pero estamos en Teatro y no vamos a tener contacto con el compañero? Pero, dada la edad y las experiencias sociales no debería ser una experiencia orientada directamente a tocar a otro. Entonces, lo que discutíamos, cómo nosotras podemos fundamentar en una reunión de padres, al mismo directivo o a quien sea, por qué es importante el contacto con el compañero.(...) A mí la directora me pide siempre que esté en la reunión de principio de año porque, por ejemplo, yo les hago sacarse los zapatos, para que les explique a los padres por qué tienen que estar descalzos, (...)

Mucho miedo al padre, a la familia (...) hay mucho miedo ante el desconocimiento” (participante *focus group*, Mar del Plata )

Al parecer se refieren a las limitaciones de los propios agentes escolares en cuanto a estas experiencias y también a la presencia de prejuicios fuertes y de sospechas sobre la intencionalidad de ciertas actividades.

En relación a las propuestas de actividades para el abordaje de la percepción otra participante comenta: “*O trabajar siempre con la puerta abierta cuando no es lo mejor en teatro, que te puedan escuchar de afuera*” (participante *focus group*, Mar del Plata)

Según estos comentarios, los contenidos relativos al cuerpo que están incorporados en los enunciados del diseño curricular ofrecen dificultades para ser tratados con los niños o se abordan con ciertas restricciones debidas a la incidencia de la opinión suspicaz por parte de la comunidad escolar, que se solapa con prejuicios construidos recientemente. Esto hace que los docentes limiten el abordaje de ciertos componentes del contenido, con lo que se ajustan al prejuicio en lugar de resolver el problema.

En este recorrido se ha corroborado que prevalece la creencia en la experiencia como modo de construcción el conocimiento, experiencia que en esta materia consistiría en hacer y no en reflexionar. En este caso se trataría de que se puede dramatizar o incluso llegar a elaborar una producción teatral más sofisticada sin que se haga referencia a conceptos disciplinares para nombrarla o reflexionar sobre la producción. Esta perspectiva puede proceder de la propia experiencia formativa en el campo teatral, que se uniría a la debilidad conceptual. Por otra parte, esto parecería que se construye en la misma práctica y es aceptado como valioso por los integrantes de los espacios escolares, a los que les interesa especialmente que los niños presenten una producción como resultado de su aprendizaje escolar. En el primer capítulo hicimos referencia a los conocimientos disciplinares del profesor sobre la materia que enseñan y cómo este influye en el qué y el cómo enseña y que el conocerlo en profundidad le otorga solvencia al trabajo del docente. Al parecer, el recorte de contenidos que los profesores de Teatro realizan podría deberse a las limitadas reflexiones acerca de los contenidos disciplinares. De este modo, si su conocimiento disciplinar es

limitado se empobrecen los abordajes de los contenidos teatrales propuestos para ser enseñados en el contexto escolar.

Sumado a esto también se evidencian en las prescripciones curriculares de la jurisdicción bonaerense algunas dificultades de presentación y enunciación del contenido que fueron analizadas hace casi una década por Chapato y Bertoldi (2011). En esa oportunidad las autoras consideraban que el documento curricular muestra cierta confusión al enunciar los contenidos específicos del lenguaje teatral “por momentos se está hablando del objeto (lenguaje/teatro/estructura dramática) y en otros de las propuestas didácticas para enseñarlo, con lo que podrían generarse problemas importantes de interpretación y algunas confusiones en cuanto a la definición de estrategias metodológicas para la enseñanza” (Op. Cit.: 204).

Estas dificultades en la enunciación generan dificultades en la lecturabilidad del documento por parte de los profesores. Hemos señalado que la *lecturabilidad* de un documento refiere no solo a la posibilidad de comprensión de las declaraciones explícitas del mismo por parte de los lectores y esta depende no solo de sus conocimientos sobre el tema en cuestión, en este caso, especialmente sobre el campo conceptual teatral, sino también de su experiencia en el manejo de documentos de ese tipo, de sus expectativas sobre la finalidad del mismo, de sus convicciones sobre el contenido expuesto, de su experiencia docente en la disciplina. También es un factor relevante en la facilitación de la lectura el formato elegido para la enunciación, así como la presentación gráfica de los textos.

### **Relación entre interpretación curricular y programación didáctica**

En apartados anteriores se analizaron los vínculos que los profesores de Teatro establecen con los diseños y los modos en que comprenden sus criterios de organización como saber previo a la programación de la enseñanza. Interesa considerar aquellos sentidos más frecuentes que los profesores de teatro le atribuyen a la misma. Esto es, si entienden que la planificación de la enseñanza ayuda a organizar y decidir en las situaciones de enseñanza, si el profesor tiene en cuenta la singularidad del grupo clase y

sus necesidades de aprendizaje o si la planificación es una instancia para facilitar los procesos de reflexión. O, por el contrario, el sentido que se le otorga lo define como una cuestión técnica, aséptica y desprovista de valor; algo que no es necesario escribir.

Para programar la enseñanza se espera que el profesor adapte las directrices curriculares al grupo de estudiantes y a la institución en la que trabaja a los fines de organizar y decidir sobre las situaciones de enseñanza que promoverá. Es un ejercicio que reviste complejidad ya que se trata de diseñar con mayor o menor grado de especificidad cómo ha de discurrir la enseñanza, facilitando además los procesos de reflexión del profesor sobre la práctica.

En la programación el profesor realiza una declaración de lo que piensa hacer. En esta operación considerar los objetivos a alcanzar, la organización y secuenciación de los contenidos, la organización de las actividades, la evaluación de los aprendizajes, permite organizar el trabajo docente. Estos tópicos suelen ser los más frecuentemente incluidos en las programaciones didácticas aun cuando haya cambiado la agenda de la didáctica (Litwin, 1997). La programación del docente es un instrumento para guiar su propio trabajo, para darle una direccionalidad y que, a la vez, expresa las decisiones fundamentadas que toma respecto de la enseñanza en las condiciones materiales y simbólicas en las que lleva adelante su tarea.

En lo referente a la relación entre interpretación curricular y programación de la enseñanza entre los profesores de Teatro indagados habría una duplicidad manifiesta: respecto de la programación didáctica, debido a las dificultades declaradas para realizar la adecuada interpretación de las prescripciones curriculares. Por un lado, estaría la entrega de un programa formal del docente, atento a las directivas que supuestamente emergen del diseño curricular para la asignatura, que parece satisfacer las exigencias de los directivos y, por otro lado, la real programación del docente que permanece oculta y se expresa en la tarea cotidiana.

El cumplimiento forzoso de un determinado formato que conlleva la copia textual del contenido estipulado en el diseño parece no estar sólo ligado a la enseñanza del Teatro, que, en última instancia, podría resultar lejano a la experiencia de supervisión y asesoramiento de los directivos

escolares, dado que la exigencia vale también para las demás materias. Esta práctica estaría implicando una concepción formalista de la programación didáctica que obtura toda posibilidad de autonomía por parte del profesor.

De los comentarios registrados podríamos inferir que los profesores entienden que se trata de un currículum para ser “*aplicado*” al pie de la letra, ignorando bajo estos supuestos la posibilidad de su facultad profesional como profesor y de un desarrollo curricular que vaya desde la prescripción a la propuesta de enseñanza adecuada a las condiciones y necesidades de la escuela y a la práctica en el aula. Para algunos, la lectura del diseño para realizar las planificaciones les permite volver a considerarlo y detenerse en algunos aspectos que en lecturas anteriores pasaron desapercibidos. Pero las prácticas de interpretación curricular no solo remiten a la individualidad de cada profesor, a los recursos apropiados durante la formación inicial y a su capacidad para comprender y criticar los enunciados sino que también están condicionadas por las características textuales de las prescripciones curriculares, por las capacitaciones ofrecidas a los docentes de la disciplina, por las condiciones laborales y la integración con los colegas, a sabiendas de que las exigencias institucionales son variadas y dependen del nivel educativo, de la modalidad interna de trabajo en cada escuela y de las demandas de cada director.

### **Sentidos atribuidos por los profesores de Teatro a la programación de la enseñanza como práctica profesional**

Como surge de sus reflexiones, podemos reconocer que los profesores de Teatro le otorgan sentidos diversos a la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza. Algunos realizan las planificaciones didácticas solo por la exigencia institucional, como una cuestión burocrática solicitada por el director de la escuela en el inicio del año escolar y en tales casos siguen escrupulosamente las directivas y requisitos formales que les plantean en cada escuela, a sabiendas de que se trata solo de un ejercicio burocrático desgajado de su tarea con los alumnos. Siguen los modelos lineales que los directores le señalan en los que se tienen en cuenta los elementos de la planificación: fundamentación, objetivos, contenidos, modos de evaluación.

Así como los que son exigidos por su institución elaboran y presentan sus proyectos didácticos, están los que si nadie se las solicita no planifican o usan un cuaderno personal a modo de orientación de las actividades que se van desarrollando en cada espacio escolar en el que se desempeñan.

Sin embargo, se ha notado que la mayoría de los profesores de Teatro le han otorgado relevancia a la función que cumple el diagnóstico grupal para elaborar sus propuestas de enseñanza. Los entrevistados comentan que para planificar necesitan conocer las particularidades del grupo escolar como así también las características del lugar de trabajo, las dinámicas de la institución, para luego realizar la planificación. Esta relevancia atribuida al diagnóstico se encuentra aún en aquellos que solo llevan un “cuadernito” personal como guía de su trabajo diario. Diríamos que prevalece la idea de que hay que trabajar en el conocimiento y la comprensión del grupo escolar para ajustar las acciones prácticas y solucionar los problemas de convivencia.

Los profesores que planifican siguen algunos criterios organizadores que lo orientan para pensar la planificación, los que se manifiestan en los siguientes comentarios:

Cuando planifico hago una fundamentación bien explicada, la secuenciación de contenidos es clara, divido el año en dos cuatrimestres, aunque sabemos que a nivel institucional son tres trimestres, pero yo doy las explicaciones de por qué, pero bueno la hago para mí, Tengo en cuenta el nivel evolutivo de los chicos, el momento del proceso grupal cuáles son los contenidos que ya estuvieron en 4to año, porque tengo una charla con la profe anterior para que me dé características del perfil del grupo, hasta donde llegaron, veo las producciones de todos los grupos. (E. UNICEN)

Para planifica tengo en cuenta particularidades de la escuela y de algunos alumnos. (E. EMAD).

El primer trimestre es en el que más hago hincapié para poder establecer los grupos, porque son herramientas que yo las tengo de la carrera. Poder hacer un buen encuadre (...) entender en qué momento de su desarrollo está la persona. (F. UNICEN)

Lo que se planifica, más allá de una fundamentación breve es: ¿qué vamos a ir haciendo a lo largo del año? Y sobre todo en qué momentos se va a hacer articulación por ahí con alguna otra materia. (S. EMAD)

Tengo en cuenta la cantidad de niños, el grupo etario, la cantidad de horas de teatro en la escuela, las características del grupo, si tuvieron o no teatro antes, la condición social y su contexto para saber si puedo pedir materiales o no por ejemplo. (D. EMAD)

En primaria, se planifica por trimestre... los contenidos que voy a trabajar en el primer trimestre, que es lo relacionado con la acción, el cuerpo, la voz, con la expresión, con el espacio (...) antes de poner los contenidos en un proyecto, yo necesito ver a los chicos. O sea, hago el proyecto diagnóstico (...) pueden ser tres, cuatro, seis clases, depende del grupo, y depende de si no hay paro (...) bajo los contenidos que voy a usar en el año. Los contenidos que están más o menos vinculados con toda la materia. (E. EMAD)

Al momento de ser consultados los profesores acerca de las cuestiones que tienen en cuenta cuando planifican, su preocupación se centra en el grupo clase más que en las cuestiones atinentes a lo institucional. Se basan solo en el afán de conocer al grupo y planifican en relación a este conocimiento, pero sin considerar con atención los propósitos curriculares disciplinares, los contenidos que desconocen o relegan, el contexto institucional, o los propósitos del proyecto institucional.

### **El uso del cuaderno. Un modo de prefigurar la práctica**

La mayoría de los graduados hacen mención a un cuaderno de uso personal que funciona como organizador de las acciones cotidianas.

Los entrevistados comentan que allí realizan anotaciones referidas a las actividades que se proponen desarrollar día a día, algunas informaciones referidas a la evolución grupal, logros y dificultades observados en el transcurso de las clases, así como modificaciones realizadas a las actividades programadas, surgidas de la propia dinámica de las clases. El cuaderno les facilita una manera informal y dinámica de registrar el proceso de lo que se

está llevando a cabo, lo que se realiza en cada jornada de trabajo, con cada grupo y escuela en la que el profesor se desempeña.

En (escuela primaria privada) anoto las actividades, el recorrido que será la clase... eso lo necesito saber (...) Mira, hoy en día en (colegio privado) hasta anoto la manera de dirigirme los chicos, qué palabras usar, cómo dirigirme, también los juegos, todo lo anoto en un cuaderno, aunque después no lo leo, hago como un ejercicio para organizarme. (R. UNICEN)

Tengo un cuaderno donde divido cada curso donde yo hago algunas actividades (...) hace tanto que doy clases que en algunos casos ya las hago más fácil, no con todos los grupos. Planifico actividades y me hago como un asterisco siempre en donde me tiro alguna idea y para adelante, para la otra clase también. (F. UNICEN)

Todas las clases las planifico más que nada para organizarme yo y los recursos que necesito para cada encuentro. Llevo un cuadernito por cada institución donde tengo lo de todos los años para saber si ya hice tal o cual actividad. (D. EMAD)

Voy anotando en un cuaderno las actividades, los contenidos no, pero cuando vas dando te vas dando cuenta que estas enseñando una cosa u otra. Después de las clases, de cómo fueron las clases. Anoto por qué funcionan las actividades, cosas que les hayan interesado, algo que haya pasado que me modifique, algo que le tengo que preguntar al directivo, dónde buscar tal cosa (...) (L. UNICEN)

Anoto en un cuaderno Las actividades, no tanto con el contenido. La descripción de ejercicio, después si ya estamos ensayando la obra, cuáles son las escenas que voy a trabajar, cuáles son las personas que van a estar involucradas y qué es lo que voy a hacer de cierre, algún ejercicio de cierre grupal. (L. UNICEN)

Tengo un cuaderno con los cursos y de ahí voy planificando cada clase, entonces ponía objetivo, contenido, ejercicio... todas las clases hacia eso. Al principio escribía más, luego anotaba alguna palabra y ya sabía lo que era. Eso era para mí. (D. UNICEN).

Como no me piden planificación diaria, esa me la voy armando yo (...) y eso también lo organizo y a partir de ahí lo que voy trabajando en cada momento del año. (E. UNICEN)

Al parecer “el cuaderno” es también una herramienta de reflexión sobre la práctica que no tiene un formato definido, pero es un registro que hace referencia a los procesos de trabajo reales del profesor en cada espacio escolar y de los aspectos que le resultan significativos. Esta práctica de alguna manera muestra su preocupación por la enseñanza y el seguimiento sui generis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **Acerca de las planificaciones**

En el análisis de la relación entre las instancias de interpretación curricular y programación didáctica hemos considerado algunos ejemplares de planificaciones didácticas facilitadas por algunos profesores. Los materiales facilitados fueron menos que los docentes entrevistados ya que muchos de ellos fueron renuentes a ponerlos en consideración.

Se realizó su análisis en tanto texto escrito que complementa las entrevistas, a los fines de observar las decisiones didácticas que se ponen en juego cuando el profesor elabora la planificación en clave de interpretación curricular.

Algunas decisiones que se observan hacen referencia al formato de presentación que en varios de los ejemplares considerados siguen un modelo lineal, reproduciendo lo explicitado en la prescripción curricular. Se evidencia la copia textual de los enunciados en el diseño, sin que pueda apreciarse algún grado de interpretación por parte del profesor.

Los formatos en la presentación son diversos. Algunos responden a criterios establecidos por la institución. En otros casos se observan ciertos solapamientos con los formatos aprendidos en la formación inicial, mezclando criterios de organización específicos de la disciplina con los modelos exigidos por los directivos para todas las áreas, modelos estos que desconocen las particularidades del teatro. Ese aspecto al decir de Trozzo (2015) “provoca una tensión entre lo que se necesita y lo que se debe al intentar diseñar planificaciones con coherencia, graduación, secuenciación y articulación, según la disciplina” (Op. Cit: 106).

Un aspecto frecuentemente observado debajo del título *fundamentación de la propuesta* alude a considerar lo lúdico, la participación de los estudiantes y la comunicación como líneas directrices de las propuestas. Estas consideraciones son explicitadas en lemas tales como: *el teatro es vivencia, el teatro constituye un elemento fundamental de expresión, socialización, educación humana.*

Esto da cuenta que para algunos profesores prevalece un énfasis por la *dimensión expresiva* del proceso de enseñanza aprendizaje (Marrero, 1993) y conciben la enseñanza del teatro en la escuela desde un enfoque *expresivista* (Chapato, Dimatteo, 1996)

Algunos otros realizaron un trabajo más personal en el diseño de sus programaciones, teniendo en cuenta la institución, las características del espacio que la institución dispone para el trabajo como así también los elementos con los que cuenta para el desarrollo de las clases de teatro. En cambio, en otras planificaciones no se observa con claridad cuáles son los criterios considerados para ir organizando los contenidos en el tiempo académico disponible para la enseñanza (Chavellard, 2009). Este criterio de organización implica conocimiento didáctico del contenido, experiencia práctica para la ponderación del tiempo necesario para desarrollarlo y que los alumnos lo aprendan. Se han observado también algunas dificultades en la enunciación de los objetivos más allá de los propósitos generales formulados como fundamentos.

En lo referente a la presentación de los contenidos es posible apreciar algunas dificultades para redactarlos, aspecto que se encuentra en consonancia con las dificultades de interpretación de los enunciados curriculares ya explicitadas. Como curiosidad podemos señalar que varias de las planificaciones analizadas se registra la siguiente aclaración: *“Los contenidos en relación a los dos núcleos temáticos conceptuales: el cuerpo teatral y el juego teatral-y se enuncian en los ejes: lenguaje, producción, recepción y contexto sociocultural”*, sin incluir los contenidos correspondientes. Esta afirmación indica que se seguirán taxativamente los contenidos estipulados y probablemente esté acompañada por una copia de las páginas del diseño donde están detallados.

Esta breve referencia a las planificaciones consideradas muestra una cierta debilidad en el modo de formalizar por escrito lo que el profesor realizará con los estudiantes, cosa que sin embargo consta en sus cuadernos de bitácora.

Al parecer prevalece una concepción de planificación basada en el diseño de actividades que resulten interesantes para los estudiantes. Este es el tipo de *planificación basada en la actividad* (Marrero, 1993). Como se puede observar, una parte importante de las decisiones que consideran los profesores de Teatro para planificar la enseñanza depende de sus creencias, de sus conocimientos acerca de la materia que enseñan, de su relación con el saber disciplinar y de las condiciones de trabajo. Estas decisiones implican que los profesores interpreten, decidan y actúen en la práctica con una previsión mínima.

Resulta oportuno analizar los supuestos teóricos y las creencias detrás de los discursos de los profesores de Teatro, lo que da cuenta de la existencia de ciertas convicciones y fundamentos de las prácticas como configuradoras de un currículum en acción con ciertos rasgos compartidos.

## **CAPITULO 5**

### **De la interpretación a la producción curricular en acción**

Las prácticas de interpretación curricular que realizan los profesores de Teatro para diseñar sus propuestas de enseñanza fueron el punto de partida del trabajo investigativo que comunicamos en este libro. En el recorrido procuramos conocer las decisiones que toman respecto de la enseñanza de la disciplina en el contexto escolar, mediante las prácticas de interpretación curricular que realizan. Para entender dichas prácticas en tanto prácticas sociales resultó necesario tener en cuenta la historia de su experiencia social, de su escolaridad y las influencias recibidas por medio de otros agentes, tanto en lo personal como así también en el tránsito por instituciones de formación artística y por espacios sociales variados. Como argumentamos oportunamente, en esta operación intervienen conocimientos disciplinares, creencias y hábitos profesionales que se ponen en juego cuando el profesor convierte en práctica cotidiana el currículum. Con estas consideraciones nos ocupamos de analizar cuáles son las decisiones más frecuentes que toman los profesores cuando se aproximan a la lectura del documento curricular. Hemos abordado el estudio desde las perspectivas teóricas que analizan el pensamiento del profesor y sus conocimientos profesionales. Por otra parte, como sabemos, las decisiones profesionales tienen lugar dentro de marcos definidos que regulan las prácticas. Estos son contextos organizacionales socio-históricamente determinados en los que los profesores desarrollan su tarea, aspecto éste que incide fuertemente en las decisiones que los mismos toman. Nos referimos al nivel de análisis macro político (Ball, 1994) alusivo a las políticas educativas, las que han actuado definiendo el diseño curricular para la enseñanza del Teatro en la escuela y al nivel de análisis micro político (Ball, 1994) en relación con las

formas en que se van abordando las prescripciones curriculares dentro de las instituciones educativas, los intereses y propósitos que se ponen en juego en relación a la enseñanza del Teatro en la escuela y, concretamente, mediante las decisiones sobre la enseñanza de los docentes de Teatro, en tanto actores sociales de la institución. Estos niveles de análisis implican múltiples entrecruzamientos y un ida y vuelta permanente entre lo macro (las políticas) y lo micro (las prácticas escolares).

A lo largo de la investigación nos preguntamos acerca de la manera en que los profesores de Teatro vinculan los enunciados del currículum con sus conocimientos teatrales y qué tipo de vínculos logran establecer. Del mismo modo surgieron cuestionamientos con respecto a los contenidos seleccionados para trabajar en las aulas, a los contenidos dejados de lado y a las razones esgrimidas para obviar el abordaje de ese material. Indagamos también sobre los principios y fundamentos que enmarcan el trabajo del profesor de Teatro en su relación con el diseño curricular y cómo se aprecian finalmente en su propuesta de enseñanza, interpelando las fuentes originarias de esas ideas. Este camino de reflexión nos llevó también a explorar qué dicen que enseñan los profesores de Teatro en las aulas y cuál es el significado que le atribuyen a los diseños curriculares, para así aproximarnos a indagar sobre los aspectos de la formación docente inicial que se ponen en juego para entender los diseños curriculares.

Estos interrogantes nos han permitido reflexionar acerca de los procesos de interpretación del currículum y la toma de decisiones en cuanto a la enseñanza. No solo hemos hecho referencia a los contenidos disciplinares sino también a los fundamentos y propósitos del área de Educación Artística, ya que allí se establecen los principios teóricos organizadores de la propuesta curricular y se enuncian las intencionalidades educativas que se persiguen.

En los sucesivos capítulos se fue dando cuenta también de que los profesores debían recurrir a conocimientos teóricos y prácticos recibidos en su formación inicial, además de aquellos adquiridos en su experiencia práctica como docentes. Fue así necesario dar lugar a sus perspectivas sobre la práctica docente y sus reflexiones sobre los saberes obtenidos a través de sus experiencias en diversas instituciones y culturas institucionales.

Para comprender las afirmaciones de los docentes consultados hemos valorizado las historias institucionales donde obtuvieron su formación inicial en tanto podría echar luz sobre los conocimientos que formalmente les fueron ofrecidos tanto sobre las cuestiones curriculares como sobre la propia disciplina.

El desarrollo de este trabajo nos permite profundizar sobre los alcances de la interpretación curricular como parte de las prácticas que el docente desempeña en su quehacer profesional.

En este recorrido hemos advertido que no existen acuerdos generalizados sobre los modos de organización de la enseñanza del Teatro en la escuela, ni una estructura o matriz disciplinar única para ordenar lo que se conoce en ese campo disciplinar. Entendemos que esto puede significar un obstáculo para los docentes, formados sin que se les haya explicitado la perspectiva disciplinar desde la cual se lo estaba formando. También hemos considerado la pervivencia de un modelo de transmisión disciplinar centrado en la práctica que lleva a los graduados de la formación teatral a evidenciar un solvente manejo práctico de la producción actoral y teatral espectacular, pero, por contrapartida, a disponer de un repertorio conceptual más limitado.

Desde la voz de los profesores de Teatro se consideraron las dificultades que se les presentan cuando buscan modos de plasmar en sus planificaciones el contenido a enseñar enunciado en el diseño curricular, así como también para recuperar los criterios que utilizan con mayor frecuencia para organizar y jerarquizar los contenidos en sus planificaciones de enseñanza que consideran como guía para la acción práctica. Estos aspectos no pueden estar escindidos de la formación inicial que los profesores de Teatro han recibido en las instituciones formadoras, como tampoco de la construcción de su pensamiento y creencias en el trayecto de su experiencia docente, ni del contexto en que han desempeñado su práctica y su propia trayectoria personal.

En los hallazgos de este trabajo encontramos que los profesores de Teatro poseen un fuerte compromiso con la actividad de enseñanza en el contexto escolar. Se aprecia que, en el trabajo diario para enseñar Teatro, su práctica está determinada por sus creencias y supuestos teóricos.

## **Las creencias y supuestos como fundamento de las prácticas**

Las investigaciones acerca del pensamiento del profesor nos advierten que las teorías y creencias del profesor determinan el modo como éste da sentido a su práctica. Entienden que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su particular modo de interpretar su experiencia práctica. (Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, 1988). Nos referimos a las creencias en el sentido explicitado por Marrero (1993) *como declaraciones hipotéticas acerca de un objeto* que alude a “un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional” (Op. Cit.: 245). Estos aportes nos permiten entender cuáles son las creencias y supuestos teóricos más influyentes en las prácticas de interpretación curricular y las decisiones sobre la planificación de la enseñanza que realizan los profesores de Teatro. Se ha observado en el recorrido de este trabajo la influencia de creencias y supuestos en los profesores de Teatro sobre la enseñanza de esta disciplina en el contexto escolar referidos a los siguientes aspectos: lo grupal, el juego, lo corporal, la acción y el aprendizaje y la producción teatral.

### ***Sobre lo grupal***

Un primer supuesto refiere a la relevancia que le otorgan los profesores de Teatro a lo vincular, a las relaciones vinculares entre los estudiantes y entre el docente y los estudiantes, por entender al teatro como actividad colectiva imposible de realizarse si no es con el otro.

En sus expresiones hacen referencia al desarrollo personal del estudiante y al lugar que ocupa en ese desarrollo lo afectivo, alejándose de los propósitos explícitos de la enseñanza del lenguaje teatral en el marco escolar. Algunos comentan que

el vínculo que yo genero con los alumnos. El que esté atenta a todo lo que pasa en el grupo, en que no estoy solamente en esto que tiene que ver con el teatro, que no voy a hacer teatro para que los chicos muestren la obra, sino que me interesa lo que pasa con cada uno de ellos. (E. EMAD)

Lo principal es el vínculo con el otro, es un trabajo en grupo, es vínculos, es relación. (R. UNICEN)

La construcción del vínculo docente alumno es condición imprescindible para el trabajo en el aula de Teatro, de acuerdo con los testimonios de los profesores entrevistados.

Lo que da el teatro es una apertura desde los vínculos, una apertura desde lo expresivo que no lo dan otras materias (...). Creo haber podido transmitir un poco de esto a niños que están abriéndose al mundo, comenzando a explorar, es muy enriquecedor y me parece importante que eso siga sucediendo y que se profundice. (N. EMAD)

Brindar la posibilidad a los chicos que por ahí no se acercarian al teatro (...) que sea la materia que desestructura (...) aprender teatro se valora a la persona (...) yo tenía alumnos que no hablaban en el trascurso de darle confianza, verlos, escucharlos hablar y eso le sirve a la de matemática, geografía, pero no lo ven. Están aprendiendo un lenguaje que tiene que ver con lo que ellos son... no es abstracto... te pasa por dentro (...) Mirá, recién este año la feria de ciencias es de Ciencia, arte y tecnología, regional, provincial, es un dato importante donde nos podemos presentar con un trabajo de investigación en arte. (A. UNICEN)

Los niños que han transitados por experiencias de teatro se desenvuelven de otra manera, consiguen expresar ideas, sentimientos o relacionarse con sus compañeros de otro modo. (P. EMAD)

Enseñar teatro es una herramienta muy valiosa, porque me parece que en otras materias no hay espacio para lo que le pasa emocionalmente al alumno (...) es una materia en la que claramente pueden tener un espacio donde se respete la individualidad de cada uno, el aporte individual. (F. UNICEN)

Al parecer responden a principios pedagógicos referidos a la grupalidad, a la dimensión vincular de la enseñanza, consecuente con el concepto de Souto (1993: 56) quien considera que el aprendizaje grupal “es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros”. Se observa en estos comentarios que se anteponen los propósitos socializadores a la producción teatral misma, en particular en contextos de intervención altamente complejos.

Esta perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje no es ajena a la percepción de sí mismos como profesores, caracterizada por Trozzo (2015) “*como educadores de los afectos, educadores para la vida.*”

Estos principios y convicciones de los docentes son considerados fundamentales en la escuela actual –jaqueada por situaciones conflictivas y con marcada necesidad de ejercer algún disciplinamiento de los alumnos– porque considerarlos como base para la enseñanza resulta innovador, disruptivo y, por lo tanto, valioso en el contexto institucional, frente a las dificultades que muestran otras asignaturas para afrontar los nuevos modos de relacionamiento que se generan en las aulas.

Parecería que ellos pueden fundamentar su enseñanza con estos principios desde una actitud noble. Trozzo (2015) caracteriza la autopercepción de algunos profesores de Teatro como *compromiso ético utópico, bajo un pensamiento mesiánico* en el estilo de enseñanza y aprendizaje, *superador* al de otros espacios escolares, por otorgar tanta relevancia al carácter vincular de la actividad de enseñanza. Al parecer, la enseñanza del Teatro en el ámbito escolar está destinada a solucionar las problemáticas vinculares y las situaciones conflictivas mediante el trabajo grupal. En este sentido hay una preponderante valoración de la formación socio afectiva y ética por sobre los conocimientos disciplinares e incluso de los objetivos de la Educación Artística. Estas consideraciones parecieran estar rompiendo el tradicional espacio escolar que, desde la mirada del profesor de Teatro, se percibe como uniforme, homogéneo, estático, y poco dado a fortalecer los lazos socio-afectivos positivos entre los estudiantes. Al respecto una de las entrevistadas comenta: “*Los chicos están fijos en el aula, en un banco, observando a la maestra que les dice que se callen y que copien lo que dice en el pizarrón (...) estamos hablando de una persona.*” (E. EMAD)

Por lo que podemos advertir, el Teatro en las escuelas, al ir configurándose de maneras diversas, cumpliendo distintas funciones y con múltiples significados según lo que el docente proponga, ha promovido dentro de las instituciones ciertas actividades que fueron alterando la rutina de la escuela, incidiendo en la lógica escolar y en las prácticas escolares hegemónicas. Los profesores han dado la posibilidad que en el espacio de Teatro los estudiantes expongan sus puntos de vista, se generen modos de participación social y

de tratamiento de problemáticas relativas a la integración de las minorías, se habiliten espacios de comprensión de las situaciones sociales y los conflictos entre personas y grupos como así también se valoren las opiniones de los participantes, propiciando tareas cooperativas y solidarias. (Chapato, 1987; Trozzo, 2015)

El profesor de Teatro ha promovido dentro de las instituciones actividades que fueron alterando la rutina de la escuela, incidiendo en la lógica escolar y en las prácticas escolares hegemónicas. Hablaremos de algunas “alteraciones” que introduce el Teatro en la vida escolar, en el sentido de cambiar la forma o modificar prácticas ya instauradas o naturalizadas, que aunque no llegan a constituir rupturas sino más humildemente solo algunas adecuaciones dentro de la lógica escolar habitual, permiten ir encontrando a los docentes algunas maneras sencillas para desarrollar su tarea en contextos escolares aún apegados a modos de funcionamiento más tradicionales. En este sentido, en el trabajo investigativo de Regatsky (2015) se observan también hallazgos similares. Esta investigadora señala que la clase de Teatro se ha configurado como un espacio diferenciado con características propias que producen rupturas con otras modalidades educativas características del dispositivo escolar, con lógicas que se encuentran en permanente tensión con la del contexto escolar general y con la posibilidad de ofrecer sostenes y acompañamientos que permiten una apropiación de los aprendizajes escolares y un alojamiento de las singularidades. Una entrevistada comenta *“en la clase de teatro te cuenta que tal persona la molesta o le molesta, y a la seño de inglés no le cuenta eso”* (S. EMAD)

Al parecer las influencias vivenciadas por el profesor de Teatro en su formación disciplinar relacionadas con el teatro como práctica artística, como un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas (Chapato,1987), interpelan particularmente e influyen en el énfasis que ponen en atender a contenidos de orden psicosocial que consideran relevantes para instalar condiciones apropiadas para el trabajo teatral. Este énfasis se sostiene en la convicción de que es importante el grupo, lo colectivo, los aspectos vinculares referidos a la vida humana en general y también en los aprendizajes que se generan en las configuraciones escolares

para desarrollar adecuadamente las clases de una disciplina que, por su propia naturaleza, necesita atender a los aspectos socio afectivos y éticos.

### ***Sobre lo corporal***

Otro supuesto teórico generalizado y representativo acerca de la enseñanza del Teatro en la escuela se refiere al trabajo con el cuerpo como herramienta expresiva y se visualiza en expresiones como las siguientes:

El cuerpo es una herramienta maravillosa y no sé si sería canalizar todo eso que tiene para dar. (E. EMAD)

Tienen un cuerpo que se puede expresar. (D. UNICEN)

Nosotros trabajamos con el cuerpo. (A. UNICEN)

Considero muy importante al teatro en la escuela porque te conecta con tu herramienta principal que es tu cuerpo, nosotros somos esto que va por la vida y si uno no sabe moverse, no sabe decir qué siente, expresarlo. (N. EMAD)

Poder acompañar, esto de poner el cuerpo porque son pocas las materias en la escuela que le ponen el cuerpo y cuando se pone el cuerpo aparece un cuerpo tan desordenado, estamos hablando de adolescentes. (F. UNICEN)

Con estas expresiones se deja en evidencia la valoración del cuerpo como instrumento que permite la conexión con el mundo, la preponderancia de lo corporal expresivo desvinculado de las posibilidades cognitivas de los alumnos, así como la convicción de que la conciencia del propio cuerpo y sus posibilidades es esencial para el desarrollo de los alumnos. Privilegian los aspectos corporales, valorizan el movimiento, pero no ven la relación entre el desarrollo y manejo del cuerpo y la comprensión de los elementos del lenguaje teatral.

Esta convicción establece diferencias respecto del trabajo escolar convencional ya que la enseñanza del Teatro le ha dado lugar a lo corporal y ha reconocido el nivel que estuvo negado en la educación tradicional. Este

supuesto es otro de los principios liminares que señala Trozzo (2015) aludiendo a un accionar pragmático con escasa conceptualización.

En sus propuestas pedagógicas se ha observado que el lugar que dan a lo corporal hace referencia al uso del cuerpo como herramienta expresiva, al trabajo con las sensaciones, al trabajo del cuerpo en el espacio, al movimiento como herramientas para la construcción simbólica. Tal lo expresado en los siguientes fragmentos de planificaciones:

La posibilidad de comprender e internalizar lo relacional como fundamental y llegar a la apropiación de lo teatral, su voz, su cuerpo, sentimiento y pensamiento hacia la comunicación. (Planificación Nivel Primario. Graduado, EMAD)

El uso del cuerpo como instrumento. Se retomará la valoración del cuerpo como herramienta expresiva por lo que resultaran de suma importancia las propuestas que se relacionen con el autoconocimiento y la conciencia corporal. (Planificación Nivel Primario. Graduado, UNICEN)

El uso del cuerpo en el espacio individual, parcial y total, imitando, reproduciendo, asumiendo y discriminando los diferentes lenguajes, a la participación respetando las propias producciones y las de los demás, la reflexión y el análisis, reconociendo el teatro como manifestación artística. (Planificación Nivel Primario. Graduado, EMAD)

La posibilidad de que los alumnos utilicen su cuerpo como instrumento expresivo, en función de la comunicación simbólica. (Planificación Nivel Primario. Graduado, UNICEN)

Estas expresiones, plasmadas en la fundamentación de sus planificaciones, dan cuenta de que el lugar otorgado al trabajo corporal en sus propuestas alude a apropiarse progresivamente de algunos aspectos elementales de la estructura conceptual de la construcción teatral, ya que el lenguaje teatral se vale del propio cuerpo como instrumento de expresión-movimiento, acción, voz y palabra-, contribuye a la creatividad, mejora o profundiza la capacidad expresiva, el conocimiento de uno mismo y del mundo circundante y a la socialización. (Chapato, 1998).

## *Sobre el juego*

Otro supuesto al que han hecho referencia con gran énfasis está referido al juego. Básicamente se trata de la influencia de abordajes metodológicos de la enseñanza elaborados solo desde lo lúdico, que implican que todo el conocimiento puede ser apropiado mediante el juego. Las expresiones analizadas no están fundamentadas en algún soporte teórico sobre el juego como objeto de conocimiento y también evidencian escasa vinculación con los conceptos teatrales o con los procesos de producción teatral.

Los profesores de Teatro valoran el juego como un tipo de actividad imprescindible en el desarrollo de sus alumnos; algunos lo consideran como un recurso necesario para lograr las posibilidades de vinculación socio-afectiva de la que hablamos en párrafos precedentes, pero también lo entienden asociado a la diversión, al entretenimiento, mientras que otros entrevistados lo relacionan con las posibilidades de desarrollar el pensamiento simbólico. Algunas de las siguientes expresiones ejemplifican lo antes dicho:

La posibilidad de ofrecerle al alumno relacionarse con lo que tiene en la mano desde otros ángulos, por eso me parece importante... tener al juego como una de las premisas y poder pensar en tener la posibilidad de una metáfora, de un pensamiento simbólico (...) también lo puede tener con otras materias, pero creo que desde Teatro es importante poder pasar ese umbral de que solo es divertido, que vean que tiene otros elementos que puede aportar, y vincularse desde otro lugar (...) también valorizar lo sensorial. (J. UNICEN).

En el juego se generan estrategias y se comunican (...). Me dice un niño: – "Mira podés hacer esto para atraparlo", y decía, "pero yo no soy tu amigo". Y entonces digo, "¿ven? Están trabajando en equipo". Y ahí dice: "pero yo no soy tu amigo" No importa, pero son un equipo ahora con él. Él te está proponiendo una estrategia. (B. EMAD)

Tienen la necesidad de jugar, de entretenerse, de divertirse (...) Pero principalmente cuando voy a la escuela siento que estoy enseñando a comunicar. Y a relacionarse con los otros de otra forma. (S. EMAD)

Los famosos juegos de confianza (...) lo que ayuda para que se lleven mejor. (M. EMAD)

Las relaciones que establecen entre juego y teatro se refieren a la actividad grupal y el vínculo con los otros para generar confianza, desinhibición y reconocimiento. Algunos aluden a la dimensión simbólica y metafórica que posibilita el componente lúdico en los procesos de aprendizaje teatral, brindando oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la creatividad y con el estímulo de la imaginación.

Entendemos que muchos de los entrevistados han valorado los posibles aportes del juego como estrategia metodológica a partir del tratamiento del tema durante su formación. Sin embargo, también en este aspecto prevalece la mirada práctica por encima de los fundamentos que deberían servir para sostener y justificar sus propuestas de enseñanza.

Las posibilidades del juego son entendidas por algunos entrevistados como experiencias significativas para el niño ya que las vivencias lúdicas dan la posibilidad de desarrollar en el niño sus capacidades relacionales y el pensamiento divergente. De esta manera, los profesores se refieren principalmente a la implementación de actividades y al juego, pero no a la idea de que haya un conocimiento a ser enseñado y aprendido. Pareciera que hay un corrimiento desde el contenido hacia las actividades lúdicas, desvalorizando la organización y secuenciación de las propuestas didácticas. Se observa una perspectiva metodológica donde se privilegia un *enfoque lúdico expresivista* (Chapato, Dimatteo, 1997).

Esta creencia acerca de la enseñanza del Teatro desde el aspecto lúdico también fue considerada por Trozzo (2015) como *principio liminar* que forma parte de la cultura experiencial del profesor de teatro.

En sus planificaciones fundamentan acerca de la importancia del juego para la enseñanza del Teatro en las siguientes expresiones:

El juego es el motor del teatro. Es materia prima. Es medio y es fin. Desde esta asignatura, se propondrá a los alumnos realizar juegos para socializar y conocernos. También juegos que vayan acercándolos al lenguaje teatral. Durante los primeros meses, realizaremos un variado repertorio de juegos: musicales, teatrales, de roles, y de estrategia. (Planificación Nivel Primario. Graduado, UNICEN)

El juego dramático conduce al que aprende a tomar posesión de sus recursos expresivos. Este juego de ficción simbólica activa las capacidades de observación, fabulación y socialización. Representar es jugar a convertirse en otro. Es explorar lo diferente de uno mismo. Esto requiere un esfuerzo de autoconocimiento, de conocimiento de los otros y de capacidad de adaptación a situaciones nuevas. El alumno que vivencia Juegos Dramáticos y construye aprendizajes estético-expresivo, tiene, desde la escuela, una invaluable oportunidad de desarrollar su mundo interno, sus capacidades relacionales y el pensamiento divergente.” (Planificación Nivel Secundario. Graduado, UNICEN)

Se observa que lo que consideran en sus planificaciones hace referencia a la construcción de aprendizajes estéticos expresivos además de socialización.

### ***Sobre la acción y el aprendizaje***

Los estudiantes aprenden teatro bajo el supuesto de que *se aprende haciendo*, porque los profesores en su formación inicial aprendieron teatro haciendo teatro, con un limitado uso de conceptos. De esta manera, en sus propuestas pedagógicas ocupa un lugar importante el saber hacer. (Trozzo, 2015)

Este es otro de los supuestos que los profesores poseen y que inciden en las decisiones que toman para programar la enseñanza, bajo la creencia de que los estudiantes aprenden haciendo actividades. En este sentido, las actividades de enseñanza son dominantes en el desarrollo curricular abordado por los profesores. Sus proyectos pedagógicos consisten principalmente en una selección ordenada de actividades para ser realizadas día a día. Las actividades proveen, según sus convicciones, las experiencias necesarias y suficientes para aproximarse al lenguaje teatral, para lograr los vínculos socio-afectivos considerados indispensables, para liberar el cuerpo de las presiones escolares, para explorar procesos creativos, entre otras funciones que se les asignan. Sin embargo, no siempre estas actividades son pensadas por los docentes en relación con los cometidos curriculares prescriptos.

Consideramos que el desarrollo curricular está mediatizado por las formas de trabajo del profesor y por las condiciones apropiadas de acuerdo con el escenario *microambiental* que configuran las tareas escolares (Gimeno Sacristán, 1992) para promover en los estudiantes procesos que permitan lograr el aprendizaje.

Los profesores entrevistados dan cuenta de la importancia que le otorgan al desarrollo de actividades. Al parecer, entienden que el aprendizaje implica un proceso de construcción y reelaboración, que quien aprende no es un objeto de enseñanza sino un sujeto de aprendizaje, un sujeto que transforma, que es activo, que experimenta el proceso de construcción del conocimiento, que busca soluciones alternativas, por lo que suponemos que adhieren a las perspectivas constructivistas del aprendizaje. Sin embargo, las actividades no surgen directamente de los intereses o necesidades de los alumnos, sino que son seleccionadas por el docente y coordinadas, guiadas y analizadas por cada profesor, con lo cual se les asigna un claro papel instrumental.

En cuanto al aprendizaje del Teatro en el contexto escolar, los profesores tienen una concepción abierta del ambiente de aprendizaje, lo que los lleva a ampliar el espacio del aula, promoviendo actividades colaborativas, estimulando el debate y los trabajos grupales. (Gvirtz y Palamidessi, 2005; Trozzo, 2015) lo que realizan por medio de un repertorio de actividades aprendidas en la formación inicial, las que en algunos casos van adaptando a los diversos grupos. Algunos profesores van construyendo actividades novedosas en el desarrollo de su práctica, mientras que otros las llevan a cabo valiéndose de las propuestas que traen los manuales de juegos o por medio de intercambios entre colegas.

### ***Sobre la producción teatral***

Haremos referencia a otro de los supuestos y creencias generalizadas entre los profesores que refiere a la producción teatral, entendida como el conjunto de procedimientos por los cuales se genera, elabora y materializa la obra teatral, en la que se involucra procedimientos analíticos y técnicos,

emotivos, proceso de producción grupal y elaboración colectiva (Chapato, 1988).

La producción teatral es uno de los ejes que organizan los contenidos curriculares. Desde la perspectiva del diseño curricular los profesores deberían trabajar para promover oportunidades para que los estudiantes participen de experiencias teatrales que ayuden a la apropiación de los códigos y del manejo de esta disciplina. Se trataría de que, mediante el aprendizaje de los variados procedimientos lleguen a elaborar alguna producción teatral, lo que supone que será vista y apreciada por otros en calidad de espectadores.

En las planificaciones se observa que los profesores hacen alusión a la producción en relación al tiempo que lleva el proceso y no tanto al resultado. Entienden que *“Se evaluarán procesos y no resultados finales”* (Planificación, graduado, UNICEN), *“se trabajará en la elaboración de pequeñas muestras. Las propuestas áulicas se pensarán en función de lo que se puede llegar a mostrar para cierre de año”*. (Planificación, graduado, UNICEN) *“Se desarrollan actividades enmarcadas en la “clases abiertas”, muestras, a fin de que los alumnos puedan mostrar sus producciones a la comunidad educativa y/o familiar”* (Planificación, graduado, UNICEN).

Estas expresiones, tanto en sus planificaciones como en sus entrevistas y en las demás instancias en las que fueron consultados los profesores de Teatro, dan cuenta que, tal como la escuela espera, ofrecen una producción teatral. En algunas oportunidades muestran el proceso en los diferentes momentos del aprendizaje, mientras que en otras pueden integrar en una producción su propia experiencia con el hacer teatral.

Resulta conflictivo para ellos pensar en que se espere desde las instituciones que los estudiantes se aboquen directamente a la producción de una pequeña obra para ser mostrada, ya que ello supondría direccionar el trabajo didáctico solo a la producción en desmedro de los aprendizajes que consideran más relevantes que hemos señalado en apartados anteriores. Por esa razón, se resignan a generar algunas producciones parciales que den cuenta de lo trabajado con los estudiantes ante la comunidad escolar. Esta perspectiva en algunas ocasiones significa para ellos contraponerse a las expectativas de los directivos que buscan resultados espectaculares.

## **Currículo alternativo guiado por sus creencias y supuestos teóricos**

Analizar los supuestos teóricos y creencias que se manifiestan en los discursos de los profesores de Teatro consultados nos permite observar su incidencia en la interpretación curricular que realizan para elaborar sus propuestas de enseñanza y desarrollar en la acción un currículo alternativo.

Como hemos señalado, la mayoría de los profesores ha indagado poco acerca de la postura epistemológica que fundamenta el diseño en lo que atañe tanto al arte y su lugar en la vida social como en cuanto al teatro como disciplina artística. Tampoco han profundizado en el sentido asignado a la Educación Artística en general ni sobre los objetivos de la enseñanza artística.

También se evidencia un débil posicionamiento político-ideológico acerca de su papel como enseñantes, aún en los casos de docentes que mantienen alguna militancia política y participan de experiencias que implican un importante compromiso en ese sentido. No se ha registrado en las entrevistas que hubiera alguna reflexión sobre esa dimensión de la enseñanza.

Así mismo, hemos podido reconocer que no hay un claro y compartido desarrollo del conocimiento didáctico de las prescripciones curriculares. Estas debilidades no resultan, sin embargo, para ellos más que obstáculos parciales que pueden afrontar valiéndose de las creencias y supuestos que hemos analizado. Sus propuestas de enseñanza, presentadas a las instituciones, parecen adecuarse a las exigencias de las escuelas, con escasos niveles de conflicto. Es más, superadas las dificultades de incorporación al ámbito escolar, son capaces de desplegar un recorrido pedagógico sostenido desde la acción y la producción teatral.

Los profesores llevan a cabo unas prácticas que tienen características particulares, que cumplen con lo que la escuela espera del lenguaje con un grado de validez aceptado. Generan un **currículo alternativo**, que no sigue la lógica del diseño curricular sino una versión limitada del mismo, que se ajusta a los tiempos y requerimientos de la escuela. El desarrollo del

currículum lo llevan a cabo con una cierta autonomía a partir de definir sus caminos. Estas prácticas alternativas son entendidas por los profesores y por la escuela como “la enseñanza del Teatro”.

En realidad, se están ocupando de la integración de los grupos escolares, de su comunicación interna, de la resolución de conflictos vinculares y de estimular la expresión y la comunicación personal e interpersonal. La mayoría cumple con los requisitos que se solicitan para el dictado del espacio, desarrollando propuestas de actividades básicamente vinculadas con la dimensión grupal de la enseñanza, el uso del cuerpo y, en parte, con cuestiones relacionadas con la comunicación y la expresión y en algunos casos para arribar a alguna producción dramática grupal. Aunque la mayoría antepone los propósitos socializadores a la producción teatral.

Estas observaciones nos conducen a la convicción de que estaríamos frente a un caso muy específico de un **currículum definido en la acción** por los profesores de Teatro en sus prácticas de enseñanza en las escuelas. Los hallazgos realizados en la investigación nos ponen en una situación de adhesión al concepto de que el currículum es lo que los maestros y estudiantes hacen juntos en la escuela (Gimeno Sacristán, 1992). Es decir, un currículum que nace de la acción práctica, que pone en juego algunas prácticas organizadas de dramatización, así como de la enseñanza de algunas habilidades necesarias para generar alguna producción teatral aceptable para la escuela y que se lleva a cabo sin mediar, generalmente, una conceptualización reflexiva de lo que se realiza o sin poner en cuestión su alejamiento respecto de las previsiones curriculares.

Con la implementación de estas estrategias básicas parecería que pueden llevar adelante la enseñanza del Teatro, pero no valiéndose de las prescripciones curriculares sino de sus saberes disciplinares de manera de satisfacer sus supuestos y creencias arraigadas y, a la par, las expectativas depositadas por los directivos escolares. Dichas prácticas estarían creando una especie de currículum alternativo que prescinde de buena parte de las escasas conceptualizaciones elaboradas sobre los saberes disciplinares, pedagógicos y de los fundamentos de la enseñanza del arte en el contexto escolar. Estarían realizando un currículum alternativo en la acción, al que construyen y crean desde las mismas prácticas. Lo llevan adelante con aceptación por parte de

la comunidad escolar y en algunos casos con éxito, pero con una limitada relación con las prescripciones curriculares. Recordamos que respecto de la centralidad de las prácticas en la tarea docente Contreras (1990) hace referencia a la epistemología real de la práctica al considerar que “el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Esto no quiere decir que sea un conocimiento sobre el que no se pueda pensar,”. (Op. Cit.: 138). Es decir que son conocimientos adquiridos en la misma práctica, lo que Schön (1983) –citado por Contreras (1990)– ha interpretado como la epistemología de la práctica de los profesores, como una reflexión *en acción* en la que puede o no actuar la reflexión teórica.

Como venimos observando, al parecer los profesores de Teatro fundamentan la enseñanza del Teatro en la escuela en base a algunos conocimientos disciplinares débiles con escasa reflexión sobre los enunciados curriculares. Pocos han considerado los propósitos de la enseñanza de Teatro que se señalan en los diseños curriculares, ya que como se pudo establecer la mayoría de los profesores se vincula con el diseño curricular solo para elaborar formalmente sus planificaciones y solo se detienen en los enunciados de los contenidos.

Este currículum alternativo, guiado por un entramado de acciones y prácticas (Grundy, 1991) que desarrollan los profesores de Teatro en el contexto escolar y que resulta en un modelo de acción, presenta algún grado de generalización entre los profesores consultados.

## **Desafíos que interpelan la formación docente en Teatro**

“Es en situación y con otros, como se construye la labor: artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso.” (Alliaud, A; 2017: 53).

El abordaje de las prácticas de interpretación curricular y las decisiones que toman los Profesores de Teatro cuando elaboran sus propuestas de enseñanza podría considerarse una temática escasamente desarrollada en el

campo de la educación artística. Hemos podido corroborar en el recorrido de la investigación que aún no se cuenta con una consolidación de criterios teórico-metodológicos coherentes con las propuestas curriculares, en la medida en que los cambios curriculares no fueron acompañados con un proceso de actualización docente. De esta manera, pareciera que desde la formación de profesores no se han ido incorporando fundamentos suficientes para sostener prácticas de enseñanza articuladas con los marcos teóricos para fundamentar las propuestas pedagógico-didácticas y favorecer una lectura crítica de los diseños, de manera de promover la autonomía profesional de los profesores. Este aspecto de la problemática de fondo se considera fundamental, ya que es el espacio de la formación docente el adecuado para poner en cuestión lo que necesitarían conocer los futuros profesores y cómo la formación inicial y las prácticas profesionales pueden contribuir a su adquisición y desarrollo, generando variados espacios de actualización, reflexión e investigación en y con los profesores de Teatro que se desempeñan en los espacios escolares.

Desde la institución formadora se presentan nuevos desafíos que nos convocan a pensar en diversos modos de reflexión y análisis de las prácticas de interpretación curricular y las decisiones que toman los profesores al planificar la enseñanza en los espacios escolares. Para ello también resulta sumamente importante el conocimiento que los profesores adquieran sobre la materia que enseñan y cómo transformarlo en contenido escolar enseñable y comprensible para los estudiantes. Lo que Shulman (1989), denomina “conocimiento didáctico del contenido”.

Esta investigación nos ha permitido poner en discusión que el desarrollo sostenido, profundo, actualizado y coherente de una Didáctica Especial del Teatro en la escuela, que tendría sus variantes según el nivel educativo al que está destinada la práctica docente, sería una apuesta para dar identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en Didáctica Especial de Teatro.

Se necesita investigar sobre la propia práctica docente y artística y sobre la práctica de otros y de otras instituciones. Para ello, es necesario un trabajo conjunto entre los gestores de las políticas educativas y los directivos y docentes de las instituciones de formación de profesores como así también

pensar en alternativas de formación continua compartidas entre las universidades nacionales que forman profesores de Teatro y las instituciones que en cada jurisdicción se ocupan de las acciones de capacitación docente, en un trabajo de fortalecimiento profesional situado.

Este libro pretende invitar a sus posibles lectores a participar de estos retos, abrir nuevos desafíos, con nuevos interrogantes para continuar la indagación en esta temática en proyectos de investigación que contribuyan a esclarecer los aspectos que hemos ido desarrollando, fortaleciendo la formación pedagógica del profesorado pero con una firme base en la fundamentación del conocimiento disciplinar, a la par que aumentando la inclusión del teatro en las escuelas mediante prácticas que aporten a la formación artística de los estudiantes.



## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Alonso, L.E. (1996) “El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa”. *Revista Internacional de Sociología*, Nº 13 (5-36).
- Angulo Rasco, J. F. (1994).” ¿A qué llamamos currículum?”, en Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (Coord.) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.
- Antúnez, S. (1995) “Revista al contenido y elaboración del PEC. Siete metáforas amenazantes y diez conclusiones provisionales”. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Nº38. Mayo, Pp 5-10.
- Ball, S. (1994) *La micro política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid. Akal.
- Bernstein, B. (2005) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal.
- Blanco N (1994) “Materiales curriculares: los libros de texto”, en Angulo, F y Blanco, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Barcelona. Paidós. MEC.
- Bolívar Botia, A. (2005) “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9,2. Universidad de Granada, España.
- Bromme, R. (1988) “Conocimientos profesionales de los profesores”. *Revista Enseñanza de la Ciencias*. 6 (I) Pp 19-29
- Camilloni, A (1998) “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica” en Camilloni y otros *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Cattaruzza, A. (2009) *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Caubet M. N. (2015) *Músicos en Red: La creación del Conservatorio Provincial de Música en el proceso de institucionalización cultural de Bahía Blanca (1956-1957)* - Tesis de UNSur. Inédita.

- Cazden, C. B (1990) "El discurso del aula", en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Madrid. Paidós. pp. 627-719.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (1996) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrurru.
- Chapato, M. E. - Dimatteo, M. C. (1996) "Producción artística y arte como conocimiento escolar" en *La Escalera. - Anuario de la Escuela Superior de Teatro*, N° 6. Tandil.
- Chapato, M. E (1998) "El lenguaje teatral en la escuela" en Akoschky y otros *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires Paidós.
- Chapato, M. E. (2000) "La formación docente en el área de Educación Artística. Problemas y Perspectivas", en *Primer seminario de actualización para docentes y directivos de formación docente en el área de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación- Buenos Aires, 4,5 y 6 de octubre de 2000. Conferencia Inaugural
- Chapato, M. E. (2001) "Enseñanza del Teatro: reflexiones sobre el estado del arte", en *Congreso Internacional de Educación Artística- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Tandil- 20 al 23 de junio 2001- Conferencia*
- Chapato M.E.; Dimatteo, M.C (2005) "Estrategias macro y micro políticas en el desarrollo de la educación artística" Ponencia presentada en *I Jornadas Nacionales de equipos de Investigación en Arte. Dirección de Posgrado en Artes Visuales "Ernesto de la Cárcova"*. Instituto Nacional del Arte (IUNA). Buenos Aires, Argentina 5, 6 y 7 de mayo de 2005.
- Chapato, M. E (2007) "Hacia una didáctica del teatro: discusiones teóricas y metodológicas para la formación del profesorado". Ponencia presentada en *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. "Currículo, Investigación y prácticas en contexto(s)"* Universidad Nacional de Mar del Plata 12, 13 y 14 de mayo de 2007.
- Chapato, M. E. (2008) "Nuevos docentes: construyendo su identidad profesional en un mundo/s dislocado/s", en Chapato, M. E. y Errobidart, A. (Comp.) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Chapato, M. E y Bertoldi, M. M. (2010) "Las transformaciones curriculares y su papel en la orientación del trabajo del docente de Teatro". *X Encuentro de Profesores de Teatro. DRAMATIZA* Mar del Plata; 18 al 21 de septiembre de 2010.

- Chapato, M. E. y Bertoldi, M. M. (2011) “Las prescripciones curriculares y la orientación del trabajo del docente de Teatro”, en *Revista La Escalera N ° Anuario Facultad de Arte*. UNICEN.
- Chapato, María Elsa (2012) “Algunas notas para pensar la formación de universitaria de docentes de arte”, en *I Encuentro de Cátedras Formación Docente en Carreras Universitarias de Arte*. Conferencia. Mayo 2012, Facultad de Arte. UNICEN.
- Chapato, M. E (2014) “Educación Artística hoy: nuevas concepciones, nuevos sujetos, nuevas prácticas”, en *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral. CITRU.- INBA- México del 20 al 24 de mayo de 2013*.
- Chapato, M. E. (2016) “La enseñanza artística en contextos de diferentes grados de formalidad de la educación. Prácticas, formatos, sujetos y saberes”, en Elichiry, N (Comp) *Comunidades de aprendizaje y Artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Chevallard, Y. (2009) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.
- Contreras, D.J (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid.Akal.
- Contreras, D. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- Davini, M.C (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- de Alba, A. (1995) *Currículum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (2005) *Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Nueva edición corregida y aumentada. México. Paidós.
- Diker, G. y Teriggi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hija de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Dimatteo, M.C (2002) *La forma escolar del arte en la Provincia de Buenos Aires (1940-1960)*”. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Ciencias Sociales. Abril de 2002. Dirigida por Corbalán, Alejandra. Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.
- Dimatteo, M.C. (2005) “Las intencionalidades regulatorias del teatro en la escuela: una mirada macropolítica de la enseñanza del Teatro”, en *La Escalera. Anuario de la Facultad de Arte, UNICEN*. N° 14, pp. 201-210.

- Dimatteo, M.C. (2012) *Políticas educativas y Teatro en la Provincia de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Inédita
- Dimatteo, M.C. (2013) “Atribuciones de sentido en la enseñanza de Teatro”, en Chapato, M.E. *I Encuentro de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas de Educación Superior profesorado de teatro*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Dimatteo, M. C (2014) *Prácticas de enseñanza del Teatro. Saberes y habilidades en contexto*, Proyecto de Investigación TECC - Facultad de Arte, UNICEN. Tandil.
- Dimatteo, M. C y Corbalán, M.A (2018) *La “forma escolar” del arte. Provincia de Buenos Aires (1940-1960)*. Buenos Aires. Área de publicaciones Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Douglas, M. (1996) *Cómo piensan las instituciones*. Madrid. Alianza.
- Doyle, W. (1981) “La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado”. Ponencia presentada al *Simposio Perspectivas Alternativas en la Investigación y Desarrollo de Programas en Formación Docente* (G. A. Griffin, Coordinador), celebrado en el Congreso de la Asociación Americana de Educación. Los Ángeles. Abril 1981.
- Doyle, W. (1992) “Currículum and Pedagogy”. En Jackson, P. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*, New York. Macmillan. pp. 485-516.
- Doyle, W. (1977) “Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis”. Noviembre-Diciembre. V. XXVIII. N°6.
- Dussel, I (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Colección Educación y Sociedad. FLACSO- Oficina de publicaciones del CBC, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I (2005) *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas*. Madrid. Santillana. pp. 93-102.
- Efland, A. (2004) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona. Paidós.
- Eisner, E. (1995) *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Paidós.
- Elbaz, F (1981) “The Teacher’s “Practical Knowledge”: Report of a Case Study Curriculum Inquiry,” Vol. 11, No. 1 (Spring, 1981), pp. 43-71

- Feldman, D. (1994) *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Aique.
- Forni, F. (1969) “El muestreo teórico” traducción del capítulo 3, pp. 45-77 de Barney G. Glaser and Alselm L. Strauss (1967)
- García, C.M. (1992) “Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido”. Ponencia presentada al *Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago, 6-10 de julio.
- García, C.M. (1999) “Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa”. *Revista Iberoamericana de Educación* - N° 19, OEI, Madrid, Enero-Abril. Biblioteca digital de la OEI
- García, L. y Giovine, R. (2000) *Aportes pedagógicos para re-pensar la EGB 3*. Capacitación docente Educación General Básica 3er ciclo. Espacio de la fundamentación y Especialización por niveles 2da etapa. Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN.
- García, L.; Manzione, M. y Zelaya, M. (2015) *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Quilmes. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gardner, H. (1994) *Estructura de la mente*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Gavilán, M. (2000) “Un sistema desarticulado. La relación orientación y trabajo” en Falcó, R.; Funez, N. (Comp) *Orientación vocacional, ocupacional y educación*. Laboratorio de Alternativas educativas (LAE) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis.
- Gavilán, M. (2000) “Un sistema desarticulado la relación orientación y trabajo”, en Falco de Jouas, R y Funes, N.A. *Orientación Vocacional, Ocupacional y Educación*. Alternativas. Año 5 N°19. Facultad de Humanidades. UNSL, pp. 73-89.
- Giambelluca, V. (2016) *Cambios sociales y profesionales en las historias de vida de docentes de Educación Artística*. Tesis Doctoral. Facultad de Arte. Universitat de Barcelona, España. Inédita.
- Gimeno Sacristán, J (2010) “El currículum en acción: los resultados como legitimación del currículum”, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata.
- Gimeno Sacristán J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, España.

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1988) “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”, en *Revista Infancia y aprendizaje*. N°42, pp. 37-63. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) “El currículum como concurrencia de prácticas”, en *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010) “Políticas educativas y el actual proceso de reformas de los sistemas educativos argentino y bonaerense”, en Giovine, R. y Martignoni, L. (responsables) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Alselm L. (1967) *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Ed. Aldine Publishing Company. New York.
- Godoy, J. (2018) *La gestión de Mercante expresión de la revolución nacional en la provincia de Buenos Aires* en: <http://www.labaldrich.com.ar/la-gestion-mercante-expresion-de-la-revolucion-nacional-en-la-provincia-de-buenos-aires-por-juan-godoy-sociologo-uba/> Disponible enero 2019.
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.
- Gutiérrez, A. (2010) “A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu” en Bourdieu, P. *El sentido social del gusto*. Argentina. Siglo XXI.
- Gutiérrez Viñuales, R. (2003) “El papel de las artes en la construcción de las identidades nacionales en Iberoamérica”, *Historia Mexicana*, vol. LIII, n.º 2, México, El Colegio de México, pp. 341-390.
- Gutiérrez Viñuales, R. (2005) “Arte y vida académica en la Argentina. Vicisitudes de una experiencia tardía”. *Tiempos de América*, Castellón, N° 11, pp. 105-113.
- Gvitz, S. y Palamidessi, M. (2005) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista L.P. (1997) *Metodología de la investigación*. Naucalpan de Juárez, Edo. de México. McGRAW- HILL Interamericana de México.
- Jackson, P. (1992) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

- Jiménez, L.; Aguirre, I.; Pimentel, L.G. (2009) *Educación artística, cultura y ciudadanía. Metas educativas 2012*. OEI. España. Fundación Santillana.
- Larsen, G. A. (2017) *Surgimiento de las escuelas de educación estética en la provincia de Buenos Aires*. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP) del 4 al 6 de octubre de 2017. La Plata.
- Lave, J. (1996) “La práctica del aprendizaje” en Chaiklin, S. y Lave, J (Comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrurtu.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Lotman, J. (1988) *La estructura del texto artístico*. Madrid. Itsmo.
- Marrero Acosta, J. (2010) “El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?”, en Gimeno Sacristán (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España. Morata.
- Marrero, J. (1993) “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza” en Rodrigo, M.J; Rodríguez, A y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.
- Mazza, D. (1995). “La construcción del grupo y su importancia para el Aprendizaje”. *Revista Novedades Educativas N° 51*. Buenos Aires. Novedades Educativas (marzo) pp.64-65.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015) “Informantes, muestreo en investigación cualitativa.” *Revista investigación Andina*. Vol. 17 N.º 30. Fundación Universitaria del Arca Andina. Colombia. P.1148-1150.
- Menghini, R. y Negrin, M. (2015) “Los inicios laborales de los profesores para el nivel secundario: construcción de un itinerario complejo” en Menghini, R y Negrin, M. (Comp.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc.
- Mórtola, G. (2010) *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires, Noveduc.
- Motos, T. (2009) “El Teatro en la Educación Secundaria: Fundamentos y Retos”. *Revista Creatividad y Sociedad*. N°14. Madrid. Disponible en: [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5\\_APY\\_REE\\_2.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf)
- Müller, M. (2003/2004) “Subjetividad y orientación vocacional profesional” en *Revista Orientación y Sociedad*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Vol. 4, pp. 35-44.

- Pinkasz, D. y Pettelli (1997) “Reformas educativas de la Provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿cambiar o conservar?” en Puiggrós, A. *Historia de la Educación Argentina; tomo VII La educación en las provincias*. Buenos Aires. Galerna.
- Porlan, R. (1995) *Constructivismo y Escuela*. Diada. Sevilla.
- Pricco, A. (2014) “Cambios en las estéticas teatrales. Incidencias en la formación de profesores de teatro. Problemáticas metodológicas y aportes para una reformulación curricular”, en *II Encuentro de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas de Educación Superior - Profesorados de Teatro*, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Ramírez, M.A. (2012) “Grupos Focales. Escuela de Negocios”. En *Revista de CESUN*, Universidad. México. Abril. p 70-74.
- Rascovan, S. (2004) “Lo vocacional: Una revisión crítica” en *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), pp. 1 – 10.
- Regatky, M. (2012) *Estudio descriptivo de los sistemas de actividad propuestos en experiencias escolares que incluyen la dimensión artística en instituciones primarias públicas* Dirigida por Nora Elichiry (UBA) y co dirigida por Amelia Álvarez (Universidad Carlos III de Madrid).
- Schwab, J. (1974) *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Shulman, L.S. (1989) “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea” en Wittrock M.C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid. Paidós.
- Souto de Asch, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- Terhart, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa”, *Revista de Educación Española*. N° 284. Madrid. Pp. 133-157.
- Terigi, F. (1998) “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar” en Akoschky y otros *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires. Argentina. Fundación Santillana.

- Tófolo, A. y Goncalves, M. (2007) *La Educación Artística en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Historia y características de la oferta educativa actual*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ministerio de Educación Dirección General de Planeamiento Dirección de Investigación.
- Torres Santomé, J. (1992) “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”. Prologo en Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Trozzo, E. (2015) *La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar*. San Justo. Nueva Generación.
- Trozzo, E. y Samp Pedro, L. (2004) *Didáctica del teatro I*. Instituto Nacional del Teatro, Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo, Mendoza.
- Trozzo, M. E. (2010) *El teatro en la escuela. Miradas sobre su fuerza transformadora*. Ediciones Artes Escénicas, Buenos Aires.
- Trozzo, M. E. (2013) *Teatro y educación, un estudio de las representaciones sociales de los profesores que enseñan teatro como asignatura en las escuelas secundarias de Mendoza*. Tesis Doctoral dirigida por Carina V. Kaplan. Inédita.
- Valles, M.S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones y prácticas profesionales*. Madrid. Síntesis.
- Vezub, L. (2004) “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje”. *Revista IIICE, N° 22*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila.
- Vezub, L. (2007), “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. *Revista de Currículo y formación del Profesorado, N° 11*, (1), Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE/Unesco
- Vezub, L. (2011) “¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? “En Alliaud, A y Suarez, Daniel H. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente N°3* Clacso. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Zabalza, M. (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. España. Narcea.

## Documentos consultados

Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) Marco para la Educación Artística. Serie A N°20. Res. N° 88/98 (C.F.C. y E).

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 104/10.

Consejo General de Cultura y Educación. Documentos Curriculares (1995) Contenidos Básicos Comunes

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Resolución N° 3655/07<sup>1</sup>. Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Nivel Secundario.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). Resolución N° 4069/08. Nivel Inicial

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) Nivel Secundario Superior. Marco General.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Resolución N° 3160. Diseño Curricular. Nivel Primario.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Resolución N° 318/07. Diseño Curricular. Nivel de Enseñanza Secundaria (1-2-3año)

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010). Resolución N° 3828/09 Diseños Curriculares para el ciclo Superior (4to-5to y 6to año) de Enseñanza Secundaria.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Artística (2010) Profesorados de Educación Artística Diseño Curricular Profesorado de Teatro [https://etbblancabue.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio\\_Curricular\\_Profesorado\\_Teatro.pdf](https://etbblancabue.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curricular_Profesorado_Teatro.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación. Consejo General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (1999). Nivel Polimodal. Arte. Diseño y Comunicación.

Ministerio de Educación de la Nación. Documento para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles para el primer y segundo ciclo de EGB; 1996.

Ministerio de Educación de la Nación NAP 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria (Áreas: Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística, Educación Tecnológica): Res. N° 141/11 C.F.E.

Ministerio de Educación de la Nación Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Educación Artística Ciclo Orientado Educación Secundaria. Resolución CFE N° 180/12.

Ministerio de Educación de la Nación. Marco Regulatorio. Resolución N° 111/10/CFE.

Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de equidad y calidad. Dirección de gestión de la Educación. Coordinación Nacional de Educación Artística.

Documento de la Mesa Federal septiembre 2008.

## **Legislación Consultada**

Ley de Educación Común N° 1420/ 1884

Ley Provincial de Educación N° 5322/48(Prov.Buenos Aires)

Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario N° 24 049/ 1978

Ley Federal de Educación N°24195/93 (LFE)

Ley de Educación Superior N°24521/95

Ley Provincial de Educación N° 11.612/95(Pcia. BuenosAires)

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N°24.049/97

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/2005

Ley de Educación Nacional N°26206/07(LFN)

Ley de Educación Provincial N° 13.688/07(Pcia. BuenosAires)

## **Sitios oficiales**

Biblioteca Nacional del Maestro. Memoria e historia de la educación Argentina. <[http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia\\_investigacion/1850\\_1880/politicas\\_educativas/legislacion\\_buenos\\_aires.php](http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1850_1880/politicas_educativas/legislacion_buenos_aires.php)> Consultado enero, 2019.

Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico ‘Carlos López Buchardo’. <<https://www.fundacionkonex.org/b1765-conservatorio-nacional-carlos-lopez-buchardo>> Consultado febrero, 2019.

Conservatorio Provincial de Música y Artes Escénicas La Plata. <<https://gilardogilardi.wordpress.com>> Consultado enero, 2019.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Artística. Buenos Aires, provincia (2018). 60 Aniversario. <<http://www.abc.gov.ar/artistica/>> Consultado febrero, 2019.

Escuela de Cerámica y Dibujo que luego pasa a llamarse Escuela de Bellas Artes de Oberá. <<https://www.unam.edu.ar/index.php/historia>> Consultado enero, 2019.

Escuela de Títeres de Neuquén <<https://www.neuqueninforma.gob.ar/celebran-el-40o-aniversario-de-la-escuela-de-titeres/>> Consultado enero, 2019.

Escuela Metropolitana de Arte Dramático. Normativa creación <[http://www.bnm.me.gov.ar/redes\\_federales/bera/pais/buenos\\_aires/normativa/docs/recopilacion.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/buenos_aires/normativa/docs/recopilacion.pdf)> Consultado enero, 2019.

Escuela Nacional de Artes Dramáticas. <<http://www.artes.unne.edu.ar>> Consultado enero, 2019.

Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón” <[https://visuales.una.edu.ar/contenidos/historia\\_12468](https://visuales.una.edu.ar/contenidos/historia_12468)> Consultado enero, 2019.

Escuela Nacional de Títeres Santa Fe. <[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/170156/\(subtema\)/113829](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/170156/(subtema)/113829)> Consultado enero, 2019.

Instituto de Artes y Oficios y Artes Gráficas. <<https://fba.unlp.edu.ar/webActual/historiaExtendida.html>> Consultado febrero, 2019.

Instituto Labarden. <<http://www.buenosaires.gov.ar/cultura/ensenanzaartistica/instituto-vocacional-labarden>> Consultado enero, 2019.

Municipalidad de General Pueyrredón <<https://www.mardelplata.gob.ar/educacion>> Consultado enero, 2019.

Escuela Municipal de Arte Nativo. Morón. Provincia de Buenos Aires. <<https://cmmoron-bue.infod.edu.ar/sitio/resena-historica/>> Consultado enero, 2019.

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. <<http://fhaycs-uader.edu.ar/carreras-fhaycs/profesorados>> Consultado febrero, 2019.

Escuela Superior de Bellas Artes. Universidad Nacional de Córdoba. <<https://artes.unc.edu.ar/la-facultad/>> Consultado enero, 2019.

Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo <<http://fad.uncuyo.edu.ar/>> Consultado enero, 2019.

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. <[http://www.fba.unlp.edu.ar/institucional/historia\\_fba.html](http://www.fba.unlp.edu.ar/institucional/historia_fba.html)> Consultado enero, 2019.

Universidad Nacional de las Artes. UNA. <[https://folklore.una.edu.ar/contenidos/historia\\_12643](https://folklore.una.edu.ar/contenidos/historia_12643)> <[https://visuales.una.edu.ar/contenidos/historia\\_12468](https://visuales.una.edu.ar/contenidos/historia_12468)> <[https://www.una.edu.ar/contenidos/historia\\_12263](https://www.una.edu.ar/contenidos/historia_12263)>

Instituto de Artes y Oficios y Artes Gráficas. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. <<https://fba.unlp.edu.ar/webActual/historiaExtendida.html>> Consultado febrero, 2019.

Facultad de Diseño y Ciencias de la Cultura, Universidad Nacional de Resistencia <<http://www.artes.unne.edu.ar>> Consultado febrero, 2019.

Licenciatura en Arte Dramático (Teatro) y Profesorado en Teatro, Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina-San Carlos de Bariloche. <<https://www.unrn.edu.ar/homehttp://teatrounrn.blogspot.com/2010/>> Consultado enero, 2019.

Universidad Nacional de Tucumán. <<http://www.expovirtual.unt.edu.ar/fac/bellas-artes.html>> <<https://www.unt.edu.ar/Institucional/Historia.php>> Consultado febrero, 2019.

Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <<http://www.arte.unicen.edu.ar/>> Consultado enero, 2019.

Instituto Superior de Música, Universidad Nacional del Litoral. <<http://www.ism.unl.edu.ar/>> Consultado enero, 2019.

