



Muzzio, Melina Noelia

Prácticas pedagógicas, formación docente en teatro : tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas de enseñanza en los CePEAC de la provincia de Buenos Aires (2018-2019)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Muzzio, M. N. (2024). *Prácticas pedagógicas, formación docente en teatro: tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas de enseñanza en los CePEAC de la provincia de Buenos Aires (2018-2019)*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4500>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Prácticas pedagógicas, formación docente en teatro: tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas de enseñanza en los CePEAC de la provincia de Buenos Aires (2018-2019).

TESIS DE MAESTRÍA

Melina Noelia Muzzio

melina.muzzio@gmail.com

Resumen

La presente investigación está focalizada en aquellas interpretaciones curriculares que realizan los docentes a cargo de la asignatura Didáctica Especial del Teatro en los profesorados de formación en teatro de nivel superior en la provincia de Buenos Aires. La preocupación principal refiere a las posibles tensiones entre el discurso pedagógico formal que los diseños curriculares prescriben para los profesorados de arte, en especial de teatro, y las prácticas de enseñanza de los docentes en los espacios curriculares de formación docente. En este trabajo indagaremos estas dinámicas en los Centros de Producción y Educación Artística y Cultural (CePEAC) durante el periodo 2018-2019. Se propone un recorrido histórico sobre los inicios de la conformación del lenguaje teatral como área curricular en el sistema educativo en nuestro país y específicamente en la provincia de Buenos Aires, intentando comprender las implicancias de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y la Ley Nacional de Educación N° 26206/07 para la formación docente en arte-teatro. Además de un análisis en profundidad sobre la didáctica teatral, y las nociones que en la formación docente se sostuvieron para el desarrollo de este campo del conocimiento en lo escolar.

La tesis procura contribuir a la formación docente en arte y particularmente al campo pedagógico disciplinar del teatro.



Universidad
Nacional
de Quilmes

Carrera: Maestría en Educación

Título: Prácticas pedagógicas, formación docente en teatro: tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas de enseñanza en los CePEAC de la provincia de Buenos Aires (2018-2019).

Aspirante: Melina Muzzio

Directora: Mg. Ma. Marcela Bertoldi

Co-Directora: Lic. Julia Augé

Fecha: 31 de Mayo, 2023

Introducción.....	4
Capítulo I El Lenguaje Teatral en el Sistema Educativo en provincia de Buenos Aires.....	7
Incidencias de la Ley Federal de Educación, la Ley Nacional de Educación, la Ley de Educación de la provincia de Bs.As. en la conformación del lenguaje teatral como área curricular	8
Antecedentes de investigación sobre las prácticas de enseñanza de la disciplina teatral	12
Enfoque Conceptual	14
Capítulo II Pensar la Formación Docente en Teatro	20
La capacitación docente y el ejercicio académico de los profesores de Teatro de la provincia de Buenos Aires	21
La creación de los CePEAC	22
Capítulo III La Didáctica del teatro en los Diseños curriculares de la formación de profesores en la provincia de Buenos Aires.....	26
Diseño de la provincia de Buenos Aires	27
Sobre la didáctica especial del teatro en lo escolar	30
Capítulo IV Un análisis de las prácticas en los Cepeac. Provincia de Buenos Aires.....	40
Presentación de categorías	41
Capítulo V Presentación y análisis de resultados.....	46
Resumen de los hallazgos	92
Repensar la práctica docente	99
Conclusiones finales	100
Referencias Bibliográficas.....	103
Anexos	111

Introducción

“... uno puede aprender de lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió bien y fue reconocido por ello. Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Sólo desde esta concepción, resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros” (Alliaud, 2009).

En los últimos veinte años la formación docente en teatro fue ocupando espacios de discusión y reflexión que permitieron aportar a la construcción de un campo de saber en torno a la relación teatro y escuela. Si bien, se pueden encontrar publicaciones que habilitan nuevas perspectivas y reflexiones sobre diversas cuestiones metodológicas y pedagógicas de la disciplina teatral, aún se redonda sobre el rol del docente de teatro y la tensión entre la formación actoral que predomina en los profesorados y el perfil del egresado docente que necesitan las escuelas.

La serie de Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para el Profesorado de Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional (2009), profundiza y aclara esta cuestión: docentes artistas o docentes profesionales de la educación artística. Sin embargo, pareciera que aún es un tema que no logra resolverse, y que los profesorados que van surgiendo, continúan ajustándose a un modelo pedagógico en donde pesa más la formación actoral que la formación pedagógica específica del lenguaje teatral. Chapato (2014) se pregunta si desde la percepción del propio rol por parte de los profesores aún no se ha logrado suficientemente una comprensión de los aportes posibles y de las negociaciones necesarias para sobrepasar la instancia de autorización curricular, y afirma que existe una fuerte dificultad de los profesores para asumir las demandas que se han depositado sobre esta nueva disciplina artística (Chapato, 2014, p.13) La autora reflexiona en torno a qué visión del teatro tienen los profesores de teatro, qué alcance del objeto están llevando adelante, y qué están mostrando o señalando a los aprendices. Esto permite poner el foco no sólo en los futuros profesores sino también en quienes tienen a cargo la formación docente que, en

ocasiones, no suelen tener una formación pedagógica académica. Su trayectoria se reconoce como artistas formadores de artistas, licenciados en artes escénicas, o bien generalistas de la educación que en su mayoría no suelen aunar criterios para acompañar su proyecto de cátedra con especialistas del área. Lo que podría llegar a tratarse aquí, es como bien plantea Chapato (2014) es que hay un desfasaje en lo que se entiende por educación artística en la escuela y lo que se entiende por educación artística para la escuela en la formación docente. ¿De dónde proviene este desfasaje? Para ello es importante comprender cómo se incorpora el teatro en el área curricular de educación artística, y en particular la creación de los profesorados de teatro.

La formación docente en teatro nace en un momento donde la educación artística se estaba preguntando si realmente lo que se enseñaba era educación artística, mientras que se llevaba a cabo una conversión de las licenciaturas de teatro al campo pedagógico para poder responder a la demanda de los cupos docentes de teatro creados a partir de la Ley de Federal de Educación N° 24.195. Esta conversión o adaptación, tenía más bien que ver con el ajuste de contenidos y ejercicios de la formación actoral al espacio áulico, y una breve mención sobre un aspecto relevante de la práctica docente: una planificación didáctica.

En los últimos diez años se han creado en la provincia de Buenos Aires nuevos profesorados de teatro que se suman a los creados en la década del 80-90-2000; entre ellos los que pertenecen a los Centros de Producción y Educación Artística y Cultural (CePEAC). La apertura de los CePEAC se da a partir del año 2011 y el año 2015 en los partidos de Almirante Brown, Bolívar, Lomas de Zamora, Olavarría, Veinticinco de Mayo, La Plata y Coronel Rosales. Estos espacios están destinados a desarrollar la formación artística específica y vocacional, mediante ciclos de formación artística con finalidad propedéutica o bien de formación artística docente y técnica de nivel superior, entre ellas la formación docente en teatro. Únicamente en los CePEAC de Almirante Brown, Lomas de Zamora, Olavarría y 25 de Mayo, tiene lugar el profesorado de formación docente en teatro.

En estas instituciones de formación, se observa que el campo de las prácticas pedagógicas del lenguaje teatral, está aún formándose, pero al seguir sosteniendo nociones poco actualizadas sobre la educación artística, y al no actualizar tampoco el propio programa de la asignatura, suelen surgir tensiones en las prácticas docentes. Se hace necesario indagar sobre las nociones que se tienen de la educación artística y en profundidad, sobre la enseñanza del teatro, y el perfil real del egresado que sostienen en

particular, la asignatura de Didáctica Especial del Teatro. Se debería poder responder ¿Qué decisiones toman los docentes sobre el Diseño Curricular de Teatro? ¿Conocen y comprenden los docentes los contenidos pedagógicos y didácticos de la disciplina teatral? ¿Cómo interpretan estos contenidos? Poder responder estas preguntas, aportaría a la reflexión sobre los contenidos del espacio curricular y sus formas de enseñarlo y, a repensar el perfil del egresado que los niveles educativos obligatorios de la provincia de Buenos Aires necesitan.

La estructura de esta tesis se constituye en cuatro capítulos. El primero da cuenta del recorrido del teatro como espacio curricular dentro del área de Educación Artística en el Sistema Educativo, analizando las implicancias de la Ley Federal de Educación N°24.195/93, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N°13.688/07 en la conformación de la identidad del lenguaje teatral. Luego haremos una mención con respecto a las investigaciones actuales sobre la relación entre educación artística, formación docente y teatro.

En el capítulo II, trataremos de comprender qué plantea la normativa con respecto a la formación docente en teatro y cuál es el contexto actual de las capacitaciones docentes en educación artística. También veremos la creación y conformación de los Centros de Producción y Educación Artística y Cultural (CePEAC).

El capítulo III, pretende comprender la Didáctica del Especial de Teatro, la relación con el Diseños Curricular de Teatro de la provincia de Bs. As, y la formación docente.

En el capítulo IV, analizaremos las prácticas de enseñanza de los docentes del espacio curricular Didáctica del Especial de Teatro perteneciente a los CePEAC. Luego, expondremos las decisiones metodológicas en relación con los instrumentos para la recolección de datos sobre las seis variables que permiten analizar las dimensiones de las prácticas de enseñanza en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinados.

Por último, en el capítulo V se presentan las conclusiones del trabajo que vinculan reflexiones respecto al objetivo de la presente investigación en concordancia con los hallazgos y los marcos teóricos seleccionados.

CAPÍTULO I

El Lenguaje Teatral en el Sistema Educativo en provincia de Buenos Aires

Este capítulo menciona brevemente el recorrido de la incorporación del lenguaje teatral en el área curricular de educación artística. Intentaremos contextualizar y examinar mediante el análisis de las distintas normativas y perspectivas de la educación artística que colaboraron en la creación de la asignatura teatro, la inserción de dicho lenguaje artístico dentro del currículum de los distintos niveles del Sistema Educativo.

Del trabajo teórico de Chapato y Dimatteo (2014) sabemos que dentro del contexto nacional, contamos con una extensa tradición pedagógica de enseñanza de la plástica y de la música en los sistemas educativos formales, que alcanzaba los niveles educativos básicos (nivel inicial y educación primaria) y, en parte, la educación secundaria. La reforma educativa de los 90 amplió el repertorio de lenguajes artísticos posibles de ser incluidos en las propuestas curriculares de las distintas jurisdicciones, incorporando el lenguaje teatral y la expresión corporal-danza a las disciplinas ya por entonces consideradas tradicionales. Estas incorporaciones, que han alcanzado diversos grados de instrumentación, han dado lugar a una renovación de los enfoques epistemológicos y pedagógicos con los cuales fundamentar los proyectos de enseñanza, y han puesto en evidencia las contradicciones entre el discurso político pedagógico expresado por los diseños curriculares y las prácticas educativas que, efectivamente, tienen lugar en las instituciones escolares.

Para comprender la formación docente en teatro, debemos comenzar por reconocer el contexto político educativo que permitió la inclusión del lenguaje teatral en el sistema educativo, lo que incidió luego en la creación de profesorados de teatro a nivel federal.

Durante el gobierno del ex presidente Dr. Sául Menem (1989-1999), se puso en marcha un proceso de reforma del estado, en el cual formaba parte el Plan de Transformación Educativa impulsado por el Ministerio de Educación Nacional. Dicho plan contemplaba la promulgación de la **Ley Federal de Educación N°24.195/93**. Con esta ley, la Educación Artística se reconoce bajo el Régimen Especial de Educación Artística. Es en este marco donde se establece el **carácter formativo de los lenguajes/disciplinas artísticas**, considerando **nuevos lenguajes posibles a incorporar** dentro del área curricular, entre ellos, el teatro. Además **se reconoce la formación específica de nivel medio**, se establecen funciones, estructuras y contenidos básicos comunes para el área de educación artística.

A través del proceso de Transformación Curricular, se modifican los títulos docentes obtenidos al final del nivel secundario, para considerar como opción formativa a los profesorados de arte a nivel terciario.

En este marco epocal surgen las primeras ofertas formativas desde las universidades de Tucumán (1987), la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1989) y la Universidad de Cuyo (1990). Se forman luego con el correr de los años dentro de la provincia de Buenos Aires, distintos profesorados de educación artística, y en especial de teatro, siendo en total seis profesorados de teatro a nivel universitarios, y veintiún profesorados de teatro de nivel superior.

Posteriormente, en el año 2006, la promulgación de la Ley Nacional de Educación permite la creación de la Coordinación Nacional de Educación Artística (2008). En el Documento de la Mesa Federal (2008), se deja asentado que se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento. Esta ley permite ampliar la mirada y los enfoques sobre la Educación Artística desde marcos que la contemplan como derecho, como formadora de la ciudadanía, del trabajo y de la cultura. Además de las dos leyes mencionadas, es de suma importancia para este trabajo, considerar el papel de la Ley de Educación Provincial N°13.688/07 (Prov. Bs. As), en la cual se establece que la Modalidad de Educación Artística no se limita a los cuatro lenguajes habituales sino que habilita la creación de otros posibles lenguajes y disciplinas del arte. Durante la promulgación de esta ley, los espacios curriculares destinados al lenguaje teatral, se fueron creando de manera paulatina y dispar en toda la provincia de Buenos Aires, dadas las condiciones particulares de cada escuela. Hoy en día, aún quedan escuelas sin cargos de teatro pero por otro lado, se cierran espacios del lenguaje por la falta de cobertura de sus horas al no contar con profesionales especializados. A partir de esta situación, la provincia de Bs. As. permite la implementación de los CePEAC.

Bertoldi (2019) observa que, en los distritos de la jurisdicción bonaerense que poseen la materia teatro 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 docentes de arte promovidos desde las universidades nacionales y el incremento de publicaciones afines que ayudan a ir creando un impulso a la Educación Artística (Bertoldi, 2019, p. 70)

La situación actual del lenguaje teatral en la provincia de Bs. As. es heterogénea y en

muchos casos varían ampliamente las condiciones de su implementación entre distritos. Incidencias de la Ley Federal de Educación N°24.195/93, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial de Bs.As N°13.688/07 en la conformación del lenguaje teatral como área curricular, la incorporación del área de Educación Artística a la educación común en la Ley Federal de Educación, es fundamental para lograr comprender el contexto actual de la Educación Artística y en específico, el lenguaje teatral.

Incidencias de la Ley Federal de Educación, la Ley Nacional de Educación, la Ley de Educación de la provincia de Bs.As. en la conformación del lenguaje teatral como área curricular

La promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, no borró de lleno la perspectiva sobre la Educación Artística que se sostenía en las aulas. De hecho, el proyecto plasmado en La Ley N° 1420 con respecto a la Educación Artística, implicaba la instrucción de conocimientos en el área del dibujo y la música. Desde esta concepción devienen las marchas y actos patrióticos en la escuela, dando respuesta a la necesidad de consolidación del estado nacional y el espacio público de esa etapa (Dimatteo, 2012). Con la llegada de la Ley Federal de Educación N°24.195/93, esta concepción aún se mantenía en las prácticas áulicas. Por ende, La Ley Nacional de Educación N° 26.206, se sigue enfrentando actualmente con la distancia entre el discurso normativo sobre la Educación Artística sostenido en los documentos oficiales, y los discursos en las prácticas pedagógicas que se dan en cada escuela. Es así como el documento titulado *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para profesorado de arte* (2009) hace referencia a que estos marcos epistémicos, aún se encuentran latentes en la mirada que tienen las instituciones escolares sobre la enseñanza del teatro. Se especifica:

Enfocando al Teatro desde la psicología, se espera de él que esté presente en la escuela para que los estudiantes tengan oportunidad de conocerse mejor a sí mismos y puedan expresar sus sentimientos. Desde la sociología se le atribuye la tarea de desarrollar habilidades sociales y enseñar a convivir. Desde la política, se lo considera herramienta para la formación de líderes y para despertar la conciencia de los pueblos. Desde la ética, se privilegia su poder catártico. La

literatura lo aborda como texto escrito. La oratoria como ejercicio para desarrollar la oralidad y la didáctica como una estrategia lúdica para enseñar contenidos de cualquier área. Ninguna de estas miradas podría considerarse errada, pero sí poco orientada hacia los saberes específicos, fragmentadora, y parcial (REDC p. 57)

Es importante reconocer la mirada de ambas leyes sobre la Educación Artística. En principio la Ley Federal de Educación N°24195/93 plantea la obligatoriedad de la Educación Artística. Por aquel entonces no se podían cubrir todos los lenguajes propuestos dado que no se contaba para la enseñanza del teatro con profesionales con formación pedagógica para cubrir dichos espacios. Luego, se crea el Acuerdo Marco para Educación Artística Serie A-20, Res. No 88/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) Con respecto a sus objetivos, aclara:

Este Acuerdo se refiere a la Educación Artística como Régimen Especial, según el capítulo VII de la Ley Federal de Educación N°24195/93. En consecuencia atiende a la formación de especialistas en arte, como opción formativa. En el marco de la transformación educativa esta opción formativa debe posibilitar la profundización del conocimiento del campo del arte y la focalización en una o más especialidades, considerando la especificidad de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y las características del contexto contemporáneo. Por ello debe contribuir tanto al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como al de las potencialidades expresivas y comunicativas que implican la producción y la apreciación del entorno cultural y a la promoción y protección del patrimonio a través del pleno aprovechamiento de las capacidades creativas de los estudiantes que elijan esta opción (Res.AEA N° 88/98, p.1)

A partir de esta normativa, quedan establecidas las particularidades de la formación docente en arte. En consecuencia, reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionados con la contextualización socio – cultural.

El aporte de la Resolución N° 111/10, que tiene como objetivo ordenar la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, en acuerdo con los marcos legales consagrados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, y las normativas derivadas de las mismas; afirma que los enfoques sostenidos en la Ley Federal de Educación N°24.195/93 resultan actualmente limitados para dar cuenta de la especificidad y relevancia de la enseñanza del arte en las instituciones de la Educación General y específica (Res. CFE N°111/10, 2009)

De dicha Resolución debemos atender a aquellas referencias que nos permiten esclarecer la perspectiva presentada en la Ley Federal de Educación. Al respecto explicita que:

La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos (...) Es posible aceptar la contribución de la Educación Artística al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión y de los aspectos emocionales. Más aún, un enfoque terapéutico podría considerarla como un interesante medio de autoexpresión creativa para canalizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, estos enfoques presentan debilidades (Res. CFE N°111/10, p. 6-7)

De igual manera, esclarece la mirada sobre la Educación Artística en su aspecto técnico:

Una educación centrada casi exclusivamente en ellas limita la comprensión de las producciones artísticas al dominio de lo técnico, dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas manifestaciones y, consecuentemente, para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente (Res. CFE N°111/10, p. 7)

Este recorrido de la Educación Artística en sus normativas, influye directamente sobre la construcción de la identidad del lenguaje teatral como área curricular. Por un lado, indistintamente de ser un área obligatoria o extracurricular, el teatro en este primer momento se enfrenta a la falta de contenidos propios, a la delimitación de un campo específico a enseñar. La Ley Federal de Educación N°24.195/93 requiere que dicho lenguaje dé cuenta de los objetivos, propósitos y conocimientos que debe impartir como disciplina artística. Se toma como referencia perspectivas teóricas como ser la lingüística de Lotman (1982) para definir a los lenguajes y por otro, la perspectiva de Eisner (1992) que define al arte como modo de representación. Así mismo se convoca a artistas teatrales de todo el país como referentes para establecer los Contenidos Básicos Comunes para todos los años de los distintos niveles de enseñanza obligatoria.

Y este camino de construcción de conocimientos propios se da entre la promulgación de ambas leyes. Por lo tanto, cuando el teatro logra esclarecer ciertos contenidos, los

nuevos marcos sostenidos por la Ley Nacional de Educación N°26.206, obligan al lenguaje teatral a repensar esos conocimientos.

Explica Bertoldi (2019) que fue dificultosa 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 al teatro como una disciplina cuya enseñanza implica el despliegue de ciertos conocimientos especializados y no sólo el remitirse a montaje de obras para los actos escolares. Dicha dificultad generó la creación de instituciones de nivel superior terciarios que preparan profesionales docentes en la especialidad de teatro (Bertoldi, 2019)

Esto se debe a que las orientaciones para la elaboración del campo de la enseñanza del lenguaje teatral, en un primer momento durante la consolidación de los Contenidos Básicos Comunes, se basan en enfoques provenientes de la sociología, la psicología, la política, la literatura, la ética y la didáctica. Como bien explica Dimatteo (2015), los enfoques son orientaciones formativas surgidas de condiciones socioculturales, económicas y pedagógicas particulares que han sustentado la enseñanza artística, aún en etapas donde no había intencionalidad educativa manifiesta. A veces, los esfuerzos estuvieron centrados en la formación del artista profesional y en la relación entre arte, artista y obra; en otros momentos, en la formación escolar; oportunamente, en la consideración del conocimiento artístico o en las finalidades de la educación artística. (Dimatteo, 2015).

Como citamos previamente, el documento de Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para profesorado de arte (2009) en el cual se explicita que todos los enfoques¹ (previamente descritos) subsisten en el imaginario escolar y condicionan la tarea del especialista, el profesor de Teatro. En la comunidad educativa aún conviven prejuicios que consideran a estos aprendizajes alejados de la rigurosidad de los saberes científicos y poco significativos dentro de un currículum prescripto.

Los interrogantes pedagógicos de la disciplina teatral, buscan cuestionar las representaciones actuales que emergen en las prácticas escolares cotidianas que a pesar del recorrido del lenguaje teatral por las distintas normativas, aún están latentes.

No podríamos abordar en esta investigación la mirada de los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa con respecto al lenguaje teatral porque estaríamos excediéndose del objeto de estudio, pero sí podemos mencionar gracias a las

¹ Enfoques provenientes de la sociología, la psicología, la política, la literatura, la ética y la didáctica.

actuales investigaciones en el campo de la disciplina teatral, que estas representaciones conviven en la mirada del docente de grado, preceptores, docentes de otras áreas, directivos, inspectores e incluso auxiliares, estudiantes y padres. Cada actor desde su labor y rol incide con su accionar sobre las prácticas pedagógicas del profesor de teatro. Sería conveniente tener en cuenta qué peso tiene esto en la formación docente en teatro, cómo vinculan los docentes estas representaciones con los contenidos prescriptos para los espacios curriculares ¿Los tienen en cuenta al momento de idear un proyecto de enseñanza? ¿Cómo influyen estas representaciones en las prácticas de sus estudiantes?

Antecedentes de investigación sobre las prácticas de enseñanza de la disciplina teatral

En los últimos diez años, el Centro de estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la Facultad de Arte de Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, viene llevando a cabo entre otras investigaciones, una línea que indaga en la reflexión sobre la formación docente en arte y en especial el lenguaje teatral, que resulta interesante y rico para abordar el tema presentado. En los avances generados por varias autoras, la situación en torno a la educación artística visibiliza la necesidad de generar una revisión metodológica de los abordajes de la enseñanza del arte en las escuelas y de la formación docente en arte. Es por eso, que tanto Chapato y Dimatteo (2014) como Bertoldi (2017; 2019; 2021), mencionan en sus trabajos la tensión que se produce entre el discurso que abreva la formación de base de los docentes y el discurso que la escuela sostiene. Chapato y Dimatteo (2014) dan cuenta de la devaluación teórica y metodológica que existe en los profesorados, la cual no logra cerrar la brecha entre la formación artística y la formación pedagógica, lo que se relaciona intrínsecamente con el estudio de campo que realiza Bertoldi (2019;2021) el cual evidencia que los discursos presentes en la formación inicial, donde prima lo disciplinar sobre lo pedagógico, se contradicen con las lógicas de trabajo que tienen las instituciones escolares, lo que afecta directamente al perfil del egresado. Así mismo, destaca la importancia de analizar la interpretación curricular que realizan los profesores de teatro al momento de diseñar sus propias propuestas de enseñanza, porque permite rastrear qué marcos y qué recursos teóricos pudo adquirir durante su formación inicial. Bajo la misma intención el reciente trabajo realizado por Carmona (2018) tiene como

propósito revisar el espacio de la práctica docente teatral, aportando una síntesis de la metodología de trabajo en cada cátedra de Práctica Docente y resaltando las problemáticas y emergentes que surgen. Presenta el conflicto curricular² entre las asignaturas Práctica docente III y Didáctica Especial del Teatro I, que produce un desfase que dificulta y entorpece la apropiación de saberes donde, la didáctica específica termina al servicio de resolución de las urgencias de la práctica y viceversa: la práctica termina avanzando sobre cuestiones propias de la didáctica específica en el ajuste de las propuestas áulicas de los residentes. Esta problemática curricular, no es menor, en tanto impacta en la apropiación de saberes didácticos específicos, como en la propia reflexión individual y colectiva de la práctica en terreno como instancia formativa (Carmona, 2018, p. 6). En particular, la problemática que presenta Carmona, nos permite tener un indicio de que este conflicto pueda llegar a darse en otras instituciones de formación docente en teatro. Nos referimos a la imposibilidad de trabajar la didáctica del teatro de manera contextualizada, aplicada sobre el campo de trabajo y sus características particulares. La posibilidad de que solamente los conocimientos concretos o específicos de la materia, se limiten al armado de dinámicas lúdicas y secuenciadas, resulta preocupante cuando el terreno o el pantano, como refiere Schön (1994), cambian permanentemente. Pareciera, que las prácticas de enseñanza de los profesorado de teatro, apuntan a sostener el recetario o inventario de ejercicios y juegos, que luego el futuro docente incorporará a su propia práctica, sin ninguna intervención pedagógica reflexiva y contextualizada, como si las propuestas de enseñanza se reducen solamente a reproducir actividades de manuales escolares. Como podemos observar, pocas son las indagaciones dentro de la formación docente en particular que refieren a la reflexión de los docentes formadores de formadores en el campo disciplinar del teatro. Hay indicios o sugerencias de que es posible que varias de las problemáticas que se dan en el campo de la práctica docente en los niveles obligatorios, tienen su base en los institutos de formación docente.

Enfoque conceptual

² En el tercer año de la carrera, los estudiantes del profesorado cursan al mismo tiempo la asignatura Práctica Docente III y Didáctica Especial del Teatro I. Recién en esta última asignatura mencionada, conceptualizan sobre los contenidos teatrales a enseñar pero hace dos años que vienen realizando prácticas e intervenciones en distintas instituciones.

Para poder comprender las decisiones de los docentes del espacio curricular Didáctica Especial del Teatro I, deberíamos considerar los enfoques teóricos que nos vinculan directamente con los conceptos de reflexión, práctica docente e interpretación curricular. Por reflexión tomaremos el concepto de Perrenoud (2001) quien retoma a Shulman (2005), y de Edelstein (1996:2011:2020) porque para estos autores la reflexión se vincula con aquella práctica que un profesor realiza al analizar retrospectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje por el cual luego reconstruye las emociones y logros. Es a través de esa serie de procesos que un profesional aprende de la experiencia, explica Shulman (1996). Mediante la dimensión reflexiva, el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse, en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías (Edelstein, 2020 p.3). Edelstein considera importante que dentro de la formación docente se logre una reconstrucción crítica de la experiencia entendiendo a esto como un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2011, p. 140) Perrenoud (2001) en su trabajo, refiere en cuanto a la práctica de reflexión un proceso ligado a la profesionalización del oficio docente y a la puesta en práctica de esta acción, en los profesores en plena formación. Explica que la figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión y que formar a un principiante reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los hábitos de los profesionales (Perrenoud, 2001 .p. 19)

Con respecto a la práctica docente, Shulman (2005) considera que la misma es un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión. El objetivo de la formación docente, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Para razonar bien se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar. Los profesores tienen que aprender a usar su conocimiento base para fundamentar sus decisiones e iniciativas (Shulman,

2005)

Sería conveniente comprender dentro de estos dos tópicos (reflexión y práctica docente), la articulación de las asignaturas del plan de estudio del profesorado de teatro y el vínculo con las prácticas de enseñanza que diseñan los propios estudiantes en cada una de estas asignaturas ya que esto se vincula con algunas problemáticas que los profesorados de teatro frecuentan. En el capítulo II desarrollaremos con mejor precisión cómo es que el Diseño Curricular de Teatro presenta este panorama. Consideraremos a partir de esto, lo que Alliaud (2017) observa sobre la formación docente. La autora propone ampliar la concepción de la formación docente, incorporando una nueva visión pedagógica, a la cual describe como totalizadora, entendiendo que la práctica docente no debe quedar relegada solamente al trabajo único de las cátedras o cursos de práctica docente, sino que debería ser el eje que articule los temas y problemas que se abordan en cada uno de los espacios formativos particulares. Para la autora se hace necesario pensar una pedagogía específica de la formación docente que involucre particularmente la enseñanza y las prácticas formativas que se desarrollan, con el objetivo de acostumbrar, entrenar, preparar para la acción, para operar en contextos y situaciones reales. La práctica docente debería atravesar la totalidad de la formación profesional, a fin de potenciar sus efectos (Alliaud, 2017). Así mismo, Davini (1995) hace visible la tensión entre la práctica y la teoría de la práctica pedagógica. Explica que no se trata de reivindicar un practicismo, sino de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política, escolar y áulica. Es necesario conformar una pedagogía específica que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, que indague acerca de sus dimensiones, formule el conocimiento y los problemas que emergen de ella y que avance integrando teorías externas (Davini, 1995). Las instancias destinadas a la revisión y reflexión de la propia práctica docente suelen delegarse únicamente en las materias destinadas a las residencias o práctica profesional en territorio, ya sea por la condición en la que estos profesorados se formaron como mencionamos anteriormente, o bien por esta perspectiva sostenida por Davini (1995) que aún no termina de incorporarse en el nivel. Seguido, la autora presenta la problemática que se da en varios profesorados, en torno a la dicotomía reflexión y buena receta. Aquí hace referencia a la necesidad de los profesores en formación de vincularse únicamente con las actividades que figuran en los manuales de clases. No crean actividades por cuenta propia sino que recurren solamente a lo expuesto en estas guías. Por lo tanto, analizar las prácticas de enseñanza

en las materias como Didáctica Especial del Teatro desde esta perspectiva, nos permitirá comprender las bases de la problemática que enfrentan los docentes noveles lo cual se especificará en las distintas categorías que surgen de la recolección de datos.

En cuanto a la interpretación curricular, el trabajo de Bertoldi (2019) aplica a la observación de las prácticas profesionales de docentes de teatro de nivel primario y medio de la provincia de Bs. As, el concepto de Schulman y Sacristán (1989:1994) sobre la interpretación curricular, y de Grossman (1990) con respecto al saber pedagógico sobre los contenidos. Estos autores distinguen varios tipos de conocimiento. Con respecto al primero de ellos (el conocimiento de la materia) Bertoldi explica que Schulman se refiere 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 avances o cambios conceptuales y de sus referentes teóricos (Bertoldi, 2017, p. 33). Grossman (1990) con respecto al segundo tipo denominado conocimiento pedagógico general, lo relaciona con la enseñanza y sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase; técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc. En cuanto al tercer tipo, el conocimiento del contenido, determina que este posee dos componentes: el conocimiento sintáctico que hace referencia al cuerpo de conocimientos generales de una materia, como ser los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y por otro lado, al dominio de los paradigmas de investigación en cada disciplina, como ser el conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad. Por último define el conocimiento didáctico del contenido, que representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla; y el conocimiento contextual que es la adaptación del conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela (Grossman, 1990)

Así mismo, es importante considerar la perspectiva de Shulman y Bolivar Botia (2005) quienes nos permitirán orientarnos para analizar las decisiones que los docentes toman con respecto al DC para la formulación de un proyecto de enseñanza. Shulman (2005) determina 4 conocimientos básicos que debería tener cada profesor:

1-La formación académica en la disciplina a enseñar. Con esto se refiere al conocimiento de los contenidos que se apoya en la bibliografía y los estudios acumulados por cada disciplinas, y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en estos campos de estudio. Explica que un profesor es miembro de una comunidad académica por lo cual debe comprender las estructuras de la materia enseñada, los principios de la organización conceptual, como también los principios de indagación que ayudan a responder dos tipos de preguntas vinculadas al reconocimiento del saber, ideas y destrezas importantes de su campo de especificidad, y relacionadas a la incorporación por parte de los docentes de las nuevas ideas que surgen en ese campo.

2- Estructuras y materiales didácticos. Aquí incluye currículum y programas, materiales, instituciones con sus jerarquías, sus sistemas explícitos e implícitos de reglas y funciones; organizaciones gremiales de profesores con sus funciones de negociación, cambio social y protección mutua; entidades gubernamentales desde el nivel de distrito hasta los niveles estatal y federal; y mecanismos generales de gestión y financiación. El profesor está inmerso dentro de una estructura la cual debe conocer ya que influyen directamente sobre las propuestas de enseñanza.

3- Literatura educativa especializada: incluyen las conclusiones y los métodos de investigación empírica en las áreas de docencia, aprendizaje y desarrollo humano, así como también los fundamentos normativos, filosóficos y éticos de la educación.

4- La sabiduría adquirida con la práctica: aquí refiere al conocimiento que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes (o proporcionan la racionalización reflexiva para ella) Una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes. Una de las frustraciones de la docencia como quehacer y profesión es la profunda amnesia individual y colectiva, la frecuencia con que las mejores creaciones de quienes se dedican a esta actividad se pierden, de modo que no están disponibles para sus colegas actuales y futuro (...) Los profesores simplemente poseen un extenso bagaje de conocimientos que nunca han intentado siquiera sistematizar (Shulman, 2005, p. 13)

Por lo tanto, desde la mirada de Bertoldi (2019) a través del concepto de interpretación curricular, los docentes ponen en juego sus conocimientos adquiridos para comprender el currículum prescripto que les permitirá luego diseñar sus propias propuestas de

enseñanza (Bertoldi, 2017). Este concepto de interpretación curricular que utiliza la autora para analizar las prácticas de profesores de teatro de nivel primario y secundario, permite comprender el por qué de las problemáticas y malestares que enfrentan esos docentes en su aula cotidianamente, porque es esta condición o noción la que incide sobre el trabajo de campo de los profesores del lenguaje teatral. Esta reciente investigación junto con el trabajo de los demás autores, proporcionarán las herramientas para entender la práctica docente de formadores desde una perspectiva que habilite a comprender desde la práctica reflexiva, el por qué de las prácticas docentes y el ejercicio desde los inicios de la formación de la comprensión no sólo los contenidos de la materia sino también de las formas de enseñanza que ese docente propone para los futuros profesores de teatro.

CAPÍTULO II

Pensar la Formación Docente en Teatro

Como veníamos comentando en el capítulo anterior, con la Ley Federal de Educación N°24.195/93 se aprueba en el año 1989, el primer plan de estudios del profesorado de teatro. El mismo implicaba una formación de cinco años en total bajo la denominación Intérprete Dramático y Profesor de Juegos Dramáticos. 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 prepararon profesionales docentes en la especialidad Teatro. A fin de dar respuesta a ello, por esa época surge la creación de profesorados de Teatro en las universidades nacionales como en la Universidad Nacional de Tucumán en 1987, en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en 1989 y en la Universidad Nacional de Cuyo en 1990 (Bertoldi, 2019, p. 72)

Luego, entre 1992 y 1996 se modifican asignaturas al plan de estudio, otorgando una nueva denominación al título anterior, y aportando la inclusión de materias pedagógicas. Posteriormente, el plan de estudios es revisado en el año 2005, pero se consolida en 2008 bajo la resolución N°74/08 del InFOD. La Ley Nacional de Educación N° 26.206 cambia el plan de estudios del profesorado de teatro bajo la Resolución N°175/11.

El documento Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para profesorados de arte (2009) expone una problemática actual con respecto al contexto de los profesorados de teatro, el campo laboral y el campo académico que es importante considerar en esta investigación. Por un lado, revela que hasta entonces, las horas de teatro creadas en las escuelas son cubiertas, en algunas jurisdicciones (exceptuando a los profesores de teatro con título superior y universitario) por personas con tres tipos de perfiles diferentes:

Perfil	Orientación de las prácticas pedagógicas
Actores de oficio o formados en algún conservatorio o universidad.	Entrenamiento en actuación
Profesores de literatura con título pedagógico.	Trabajo únicamente del texto contrario a la acción dramática.
Profesores de declamación con una titulación de academia, no validada a nivel nacional por la educación formal.	Orientados al “bien decir” (no hay trabajo literario sobre el texto ni trabajo sobre el texto espectacular).

Datos extraídos de serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para profesorados de arte (2009)

A esto, se le suma la escasa articulación entre instituciones superiores y universidades, los ciclos de certificación docente que no contemplan una didáctica específica por niveles educativos, como así también, en el campo de lo académico, la falta de literatura en torno a los saberes de la enseñanza del lenguaje teatral. De este documento que data del año 2009, podemos inducir que aún no estaría del todo resuelto la especificidad del lenguaje teatral. La brecha entre la creación de horas en las escuelas y la falta de profesorados que puedan cubrir esa demanda, aún persiste. El derecho a la educación debe ser garantizado por lo cual no podemos decir que todas las horas del lenguaje teatral están cubiertas por profesionales del área. Esta problemática es consecuencia de los cambios que proyectan las leyes de educación desde la época de los 90. Y no puede ser excluida del proceso de conformación del lenguaje teatral como área curricular. Para que el espacio curricular teatro esté presente en las escuelas debe haber profesionales que puedan ejercer el dictado de esas horas, por lo tanto debemos contar con más cantidad de centros de formación específica. En ambos espacios es necesario la conformación de un marco curricular, que claramente debe hacerse por medio de especialistas en el área. Lo que genera una nueva problemática ya que al no existir formación docente específica, se recurre en un principio (y no ha sido muy actualizada la cuestión), a especialistas de otras áreas, que en ocasiones trabajarán con artistas docentes en el armado de dichos marcos curriculares. Realmente el área del lenguaje teatral se enfrenta durante estos años a la creación de lleno del espacio como práctica pedagógica, y aún en la actualidad, varias de estas cuestiones presentadas anteriormente,

están vigentes y conviven tanto en el ejercicio de la docencia a nivel inicial, primario y secundaria, como en el ejercicio de la docencia a nivel superior.

La capacitación docente y el conocimiento reflexivo sobre la práctico

Durante la implementación de la Ley Federal de Educación N°26.206, se destinaron espacios de capacitación docente. No obstante, no hay evidencia por aquella época de que se hayan consolidado espacios específicos del área artística, ni mucho menos del lenguaje teatral. Es así que en diciembre de 2001 en el marco del Primer Encuentro Nacional de Profesores de Teatro convocado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, nace la Red Dramatiza. El proyecto fundacional y su puesta en acto fue responsabilidad de la Dra. Ester Trozzo cumpliendo con lo propuesto ante la Honorable Cámara de Diputados del Congreso de la Nación Argentina, por la Diputada y actriz Mabel Manzotti, en vistas a fortalecer la presencia con calidad del Teatro como aprendizaje escolar en todo el país y realizar acciones concretas en pos de una política educativa nacional que promueva la existencia del Teatro en la educación. El propósito fue crear y consolidar un instrumento participativo y democrático de cohesión, intercambio, crecimiento profesional y apoyo estratégico para todos los profesores a cargo del dictado curricular de la materia Teatro en escuelas de todos los niveles de la República Argentina. Hasta el año 2018 el encuentro de profesores de teatro ha ido creciendo en convocatoria y participación. Los temas trabajados durante estos encuentros suelen resurgir todos los años. Cada encuentro permite continuar indagando en temas instalados en la agenda pedagógica y en nuevos interrogantes que surgen a medida que la disciplina teatral se abre paso en la educación.

Posteriormente, con la implementación de la Ley Nacional de Educación N°26.206, se abren espacios de capacitación y actualización en torno a la Educación Artística. Actualmente en la provincia de Buenos Aires, la Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As y la Universidad Nacional de las Artes, han formado espacios de investigación académica. Algunos institutos superiores en formación docente en teatro, han tomado como proyecto institucional fomentar espacios de reflexión entre docentes y estudiantes, abriendo la convocatoria a otros docentes e investigadores en ejercicio.

A lo largo de estos años, se han publicado a través de revistas como *Anzuelo* (Universidad Nacional de La Plata) y *Trayectorias* (Departamento de Educación

Artística. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), diferentes investigaciones y ensayos. Esporádicamente podemos encontrar cursos de capacitación y actualización docente brindados por la Dirección General de Cultura y Escuelas de la provincia de Bs. As, a través de los CIIES (Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa³), que se vinculan con temas generales del área de Educación Artística, pero no específicos de la disciplina teatral. La música y las artes visuales, aún siguen siendo las más favorecidas, a pesar de contar con especialistas en el área del lenguaje teatral que puedan llevar adelante las capacitaciones. De hecho, hace no mucho tiempo, que los docentes de artística pueden participar en otros cursos de capacitación del área generalista de la educación, ya que antes no se los consideraban dentro de este grupo.

La creación de los Cepeac

Según la Ley Provincial N°13.688/07, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) tiene a cargo instituciones educativas en el nivel superior para la formación de profesionales técnicos en arte y profesionales docentes en arte. Es por ello que en el año 2005, promueve a través de la Resolución N° 25 la creación de Centros de Producción y Educación artística y Cultural que tendrán como objetivo la articulación del contexto cultural de la comunidad con la educación y la producción artístico cultural a través de la capacitación docente a profesores de educación artística, formación básica de diferentes disciplinas artísticas, producción (entendiendo la recopilación, edición y publicación) de materiales artísticos realizados por artistas y docentes de la región, cursos de extensión destinados a la comunidad y a docentes; y acreditación de haberes de quienes se vinculen con el campo artístico. La Resolución N°25/05 infiere la necesidad de una mayor oferta educativa en los diferentes campos de conocimiento artístico en los distritos que presentan una escasa o nula oferta. Los CePEAC cumplirán el objetivo de cubrir la falta de espacios de formación docente de cada región.

Esta Resolución N° 25/05 afirma que los distritos de 9 de Julio, Saladillo, Bolívar y 25 de Mayo, reúnen las condiciones necesarias para la apertura de estos centros de

³ Los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa fueron impulsados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires a través de las resoluciones 12/03 y 291/05. Su objetivo es impartir cursos y capacitaciones a docentes, otorgando un puntaje a su antigüedad.

formación. Posteriormente, se crean los CePEAC dentro de los distritos de La Plata, Almirante Brown, Olavarría, Lomas de Zamora. De todos los CePEAC creados, cuentan con formación docente en teatro los pertenecientes a los distritos de Lomas de Zamora, Almirante Brown, Bolívar y Olavarría. El año 2020 dio lugar a la primera cohorte de egresados y la única para el CePEAC de Bolívar.

En el año 2022, se da a conocer el pre proyecto que deroga la Resolución N° 25/05. Uno de los puntos que este pre-proyecto remarca, es la modalidad de ciclo cerrado con el objetivo de garantizar la variedad de ofertas según las necesidades de cada región en determinado momento.

En el proceso de cobertura de los cargos docentes de la primera cohorte 2016 del profesorado de teatro, se presentaron varias dificultades para cubrir los espacios durante el primer año de la carrera. No todos los CePEAC pudieron conformar un grupo especializado e idóneo necesario para el concurso docente, y la asignación de cargos se produjo con cierta demora por lo cual los tiempos destinados a cada cursada debió reducirse. Además la poca convocatoria por parte de la Secretaría de Asuntos Docentes⁴ hizo que varios docentes no pudiesen informarse en el tiempo adecuado del concurso. Los materiales ofrecidos para concursar por la Secretaría de Almirante Brown y la Inspección a cargo de este distrito, por ejemplo, eran erróneos. Como guía para la creación del proyecto de cátedra, en materias como Actuación y Corporal, se facilitaban los contenidos del programa de FOBA correspondiente al curso de ingreso a la Licenciatura en Actuación de la Universidad de La Plata, en vez del propio Diseño Curricular para la Formación Docente en Teatro de la Provincia de Buenos Aires. Así mismo en los distritos de Lomas de Zamora y Almirante Brown, no había suficientes docentes que pudiesen concursar ya que si bien contaban con un título habilitante para el ejercicio de la docencia en la formación docente superior, no tenían más de dos o tres años de antigüedad como docentes por lo cual no reunían los antecedentes requeridos según el comité evaluador. Por el contrario, los distritos de Olavarría y Bolívar, recibían

⁴ La Secretaría de Asuntos Docentes es una oficina que depende de la Dirección General de Cultura y Educación y que tiene como objetivo mediar entre el docente, la escuela y esta última. Se encuentra generalmente en la misma dependencia del Consejo Escolar en cada distrito escolar. En esta Secretaría se resuelven los actos públicos donde los docentes toman sus cargos o módulos y se notifica a las escuelas y docentes de varios asuntos administrativos como por ejemplo el ingreso a la docencia o el puntaje anual docente. A diferencia del Consejo Escolar, únicamente recibe personal docente. Hace algunos años algunas de estas tareas se resuelven a través de la página oficial ABC.

solicitudes para el concurso de profesores egresados de la Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires.

Actualmente los CePEAC del distrito de Almirante Brown y Lomas de Zamora, continúan matriculando todos los años desde el año de creación 2016, nuevos ingresantes. Mientras que el CePEAC del distrito de Olavarría reabre su ingreso cada cuatro años atendiendo a lo explicitado en la resolución antes mencionada. El CePEAC del distrito de Bolívar cerró su ciclo en el 2020 con su primera cohorte de egresados.

Como mencionamos anteriormente, la creación de Centros de Producción y Educación Artística y Cultural tiene como objetivo la articulación del contexto cultural de la comunidad con la educación y la producción artístico cultural. Es importante comprender cómo la producción artística puede incidir en la formación docente ya que uno de los conflictos que se presentan en la formación docente de arte actualmente, es la falta de vinculación con los conocimientos y materiales propios del arte por parte de los profesores en formación, lo que dificulta su paso por las aulas en las cuales aún están presente representaciones en torno a la educación y el arte que difieren de las prácticas artísticas contemporáneas. Contar con espacios de producción propia durante la formación mejora la calidad del perfil del egresado docente de arte.

CAPÍTULO III

La Didáctica del teatro en los Diseños curriculares de la formación de profesores en la provincia de Buenos Aires

Para la siguiente investigación, es necesario vincularse con el Diseño Curricular para la formación docente en Teatro de la provincia de Buenos Aires. Previamente deberíamos mencionar que comprendemos por el concepto currículum y bajo qué lineamientos pedagógicos se configura el diseño curricular mencionado. Esto nos permitirá analizar y comprender el programa de cátedra que diseñan los docentes del espacio curricular Didáctica Especial del Teatro.

La teoría sobre el estudio del currículum es bastante amplia, por lo cual para esta investigación tendremos en cuenta el trabajo de Gimeno Sacristán (1991). El autor menciona que el origen del concepto currículum es fácil rastrearlo y relacionarlo en primera instancia con aquella selección regulada de un conocimiento dado representando a través de contenidos que el docente y las instituciones educativas deberán desarrollar. Esto implica que los docentes deberán enseñar y los alumnos, aprender durante lo que dure su escolaridad. Aporta además, que el currículum es un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Las investigaciones nos demuestran que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos...), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas. Al definir currículum, Gimeno Sacristán nos orienta a comprender que los contenidos seleccionados se enfocan dentro de un momento histórico y social determinado que difiere del nivel o modalidad del cual esté pactado dicho currículum. Por lo tanto, es una expresión del proyecto de cultura y socialización que se ve a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas (Gimeno Sacristán, 1991, p. 30).

El Diseño Curricular de Teatro

Estas consideraciones acerca de pensar el currículum desde un punto de vista pedagógico es importante para este trabajo dado que desde esta perspectiva el docente cumple un papel central al interpretarlo y mediarlo para realizar su propuesta de enseñanza. Dado el carácter de esta investigación, nos ocuparemos de realizar un análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Teatro de la Provincia de Buenos Aires (2007) para el profesorado de teatro. Este es un importante insumo pedagógico didáctico que nos plantea y nos orienta dentro del panorama de la disciplina teatral y la formación docente, del cual ninguna institución de nivel superior enfocada en esta disciplina como ningún docente que busque ejercer pedagógicamente, debe ignorar. Hay un apartado que es pertinente resaltar y analizar ya que nos permite indagar sobre las problemáticas actuales de los profesorados de teatro a nivel nacional y provincial. Dicho documento normativo esclarece mediante una encuesta realizada en etapas diferentes, distintas opiniones respecto a la actualización de los planes de estudio vigentes. De las distintas etapas de consulta, los datos arrojan un panorama sobre variados temas como ser: problemas de integración y articulación en los planes de estudio en cuanto a la reiteración y superposición de contenidos y bibliografía en asignaturas vinculadas a la pedagogía, psicología y didáctica; la necesidad de contar con espacios que aporten elementos para la contextualización política, social y cultural de la educación; la falta de contenidos vinculados con la especialidad en las materias pedagógicas y didácticas; la demanda de un mayor desarrollo de la práctica docente disciplinar en carga horaria especialmente en cuestiones teóricas y metodológicas; y un espacio dedicado a la formación en investigación y metodología del lenguaje teatral.

Además, da cuenta de la problemática histórica de la división entre docente y artista:

La enseñanza del arte presenta dos cuestiones fundamentales (...) Por un lado, los aspectos referidos al conocimiento de un lenguaje artístico en sus estructuras, modos de operación, procedimientos productivos e instancias de circulación e interpretación, así como a sus transformaciones a lo largo de la historia y sus relaciones con el contexto. Por otro lado, y simultáneamente, la consideración de las problemáticas particulares de la enseñanza, cuya discusión deviene del campo de la pedagogía. Estos aspectos deben ser entendidos como instancias que se articulan entre sí (...) En el aprendizaje de lo artístico no sólo se construye conocimiento en un lenguaje, se aprenden también los modos de enseñarlo (...) Debe estar presente la problemática específica que entraña la sistematización de los saberes del arte en el

sistema educativo. Los profesorados de arte tienen por objetivo una formación que no plantee una escisión entre el docente y el artista. (DC, 2007, p.7)

Otro aspecto importante a tener en cuenta del DC, es la organización de los espacios curriculares. En el capítulo I mencionamos el documento Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares en Educación Artística, base para la creación del Diseño Curricular de Teatro. De ambos documentos podemos comprender que se pretende del profesorado de teatro. Los contenidos se organizan para el profesorado de teatro en cuatro ejes:

- a. Formación en el lenguaje teatral
- b. Formación en la producción teatral
- c. Formación socio-histórica
- d. Didáctica del teatro

Propone a partir de ello, la incorporación de ciertos lineamientos sobre cuales trabajar:

- El fortalecimiento de contenidos disciplinares que impliquen no sólo la actuación, sino también la producción espectacular y la recepción.
- La especificidad de la didáctica especial.
- El planteamiento, desde los contenidos de la Práctica Profesional, de un tránsito que garantice contacto con diversidad de espacios posibles para el futuro desempeño.

Con respecto al eje de la Didáctica del Teatro, el cual es el más desarrollado de todos los ejes, refiere únicamente a los contenidos especificados en la materia Didáctica Especial del Teatro. Se incluye una explicación de las áreas o unidades temáticas que son definidas como contenidos a enseñar. Esto podría dar a interpretar que este espacio curricular es el pilar central de la formación docente en teatro. Al respecto se observa:

Este espacio curricular es el puente entre los tres campos para la formación del profesorado y sugiere enfocarlo desde el paradigma socio-crítico adhiriendo en paralelo a las teorías constructivistas y cognitivistas del aprendizaje. La didáctica desde esta perspectiva, está orientada al logro de la competencia estético-expresiva, consecuencia de la alfabetización estética, la cual implica poder expresarse en forma personal desde el lenguaje artístico-teatral y desarrollar criterios fundamentados de apreciación de producciones teatrales (DC, 2007, p.67)

Por último, el DC especifica que los contenidos enunciados para cada asignatura son

contenidos mínimos del cual cada docente en su propio programa curricular podrá desarrollar, ampliar, desagregar o complementar, al igual que el material ofrecido como bibliografía.

Con respecto a los contenidos que se proponen para la materia Didáctica Especial del Teatro I, se nombran los siguientes:

- Diseños curriculares de teatro para Educación Inicial, Primaria y Secundaria
- El teatro y su relación con la niñez y la adolescencia. Teatro y juego. El teatro “de” y “para” niños y adolescentes: modalidades y rasgos peculiares.
- El juego simbólico y la dramatización: precisión terminológica y delimitación conceptual.
- La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical.
- Lo teatral en la vida cotidiana: roles, espacios, conflictos. Procesos de ficcionalización
- Desarrollo del juego dramático en Educación Inicial, Primaria y Secundaria
- La formación del niño-adolescente espectador.
- La planificación en vinculación con un proyecto pedagógico y un proyecto curricular.
- Pedagogía de la dramaturgia escénica y literaria infantil y juvenil.
- Dinámica interna del proceso expresivo. Papel del profesor.
- Elaboración y selección de estrategias didácticas.
- La evaluación en la educación artística. Problematicación de las prácticas pedagógicas actuales

A diferencia de los otros espacios curriculares, este apartado de contenidos no da referencias o recomendaciones bibliográficas para esta asignatura en particular.

Por lo tanto, podemos observar que los contenidos mínimos para el espacio curricular Didáctica Especial del Teatro, no sólo remite a contenidos de la disciplina teatral sino también a contenidos pedagógicos y contenidos pedagógicos didácticos del área de educación artística.

Este documento normativo nos permite orientarnos al momento de pensar el proyecto pedagógico didáctico de cualquiera de las asignaturas estipuladas dentro del plan de estudio. Esto quiere decir que cada docente que buscará ejercer en el profesorado de

teatro, debe conocer este documento que ya en el año 2011 nos ubica dentro de un territorio pedagógico didáctico que no puede ser ignorado al momento de pensar el proyecto institucional y el proyecto de cátedra o propuesta de enseñanza.

Este DC, define el campo de trabajo de todos los CePEAC creados en el año 2016.

Sobre la didáctica especial del teatro en lo escolar

Cuando escuché por primera vez el binomio “pedagogía teatral” primero pensé en los espectáculos evangelizadores del medievo (...) pensé en las representaciones didácticas que en empresas de toda clase, los departamentos de recursos humanos implementan para capacitar a los empleados (...) pensé en la añeja costumbre de nuestras escuelas de conmemorar los episodios de la historia con escenificaciones didácticas (...) pensé por último, en las cualidades didácticas del teatro, presentes ya en el antiguo drama griego y, más aún, en el teatro isabelino, el barroco hispano y el clasicismo francés, en el realismo, en el teatro épico, el psicosocial, el político...

Campesino (2013, p. 17)

Previo a comprender la didáctica especial del teatro, se hace necesario rastrear en la historia el concepto de pedagogía teatral. El uso del término es acuñado desde varios años por quienes se reconocen como docentes de teatro, relacionando al mismo con una práctica de enseñanza específica. La cita de este capítulo de Campesino (2013) concluye con una tercera acepción del término que remite a “el teatro y la pedagogía”. Este sentido se refiere al marco institucional que deriva, por una parte, de la reciente incorporación, de las artes, y con ellas del teatro, a los currículos académicos oficiales de los niveles básico y medio de la educación; por la otra, de una añeja tradición tocante a la enseñanza de las artes, que se conserva y se transmite en institutos, academias y universidades de todo el mundo. Este marco incluye, desde luego, los dos anteriores; si bien los supera ahí donde más que del profesional al maestro, su camino transita del maestro al pedagogo, de quien enseña a aprender a quien enseña a enseñar (Campesino, 2013, p. 17)

Si consultamos referentes pedagógicos del campo de la educación artística, deberíamos tener en cuenta el trabajo de Chapato (2013) con respecto a la utilización de este

término. En coincidencia con Campesino, explica que el uso del mismo hace referencia en un primer momento a la pedagogía tradicionalmente concebida como campo de formación artística profesional de actores, directores, escenógrafos y otros profesionales directamente vinculados con el campo de la producción teatral. En la mayoría de los casos, es el prestigio artístico del maestro el que otorga mayor o menor valoración a las propuestas pedagógicas (al modo de la enseñanza de los gremios medievales). Los aprendices mencionan con énfasis el prestigio del maestro con el que se están preparando para el oficio: no dicen sólo “estudio teatro”, sino “estudio con Fernández” o “estudio con Serrano”; Se trata de ámbitos ricos en experimentación y exploración de posibilidades creativas, muy heterogéneos en cuanto a los criterios metodológicos empleados. (Chapato, 2013, p. 63). Un segundo aspecto de este término refiere a la pedagogía concebida como campo de enseñanza del teatro en el ámbito de la educación de niños y jóvenes, vinculada directamente con el juego y la lectura como soporte de otras disciplinas. Esto se relaciona también con el campo de la didáctica especial del teatro. Algunas primeras publicaciones intentaban explicar cómo debería ser el rol del docente de teatro, qué actitudes debería tener durante la clase y cómo debería ser el vínculo con sus alumnos, mientras que los textos referidos a la didáctica especial, se concentraban en registrar actividades, juegos y ejercicios teatrales, y compartir diseños de planificación. En estas primeras reflexiones y discursos que se sostenían en algunas cátedras de formación docente, se hacía hincapié en el uso del término como manera o forma de ser amable, ético, ordenado o justo con los alumnos. Recordemos que los directores, actores o productores de teatro, se dedicaron también a impartir clases en sus estudios privados sin contar con una formación pedagógica, lo que llevaba a que cada uno desarrollara su propia metodología de trabajo. Es muy común escuchar por parte de actores en plena formación que la clase con determinado profesor es exigente cuando en sí lo que reciben es un docente que les grita, les habla de manera abrupta, limita el aprendizaje a un proceso meramente individual y ligado al talento o al entusiasmo. Cuando mencionamos en el capítulo II, los encuentros e intercambios pedagógicos de la Red de Profesores de Teatro, se reflexionaba sobre estas formas las cuales fueron trasladadas a las escuelas. Por lo cual los primeros interrogantes o reflexiones en los espacios pedagógicos de la formación docente, se relacionaban con la necesidad de evitar estas actitudes.

Trozso (2012), otra referente pedagógica del campo de la educación artística y el teatro, pone en manifiesto en todo su recorrido académico, la necesidad de confrontar las

prácticas pedagógicas del teatro en la escuela con los enfoques teóricos referidos a la educación. La utilización de este término remite a la necesidad de que el lenguaje teatral sea reconocido dentro de la curricula escolar como espacio de aprendizaje así como quienes tienen a cargo la enseñanza de sus contenidos, se reconozcan como docentes profesionales de la educación artística. Esto implica reconocer y repensar el camino histórico que realizó el lenguaje teatral por las normativas y leyes, las reflexiones conceptuales en torno a las prácticas de enseñanza y el lugar de la formación docente en teatro. Objetivo que no difiere del campo de la pedagogía como ciencia social pero que busca en este sentido, enfocarse en problemáticas concretas de una disciplina que se desarrolla año tras año dentro del Sistema Educativo.

Por lo tanto, el término pedagogía teatral dentro del Sistema Educativo, no podría dar cuenta de conocimientos y saberes específicos que los diferencien de la pedagogía como ciencia social. A diferencia de las didácticas específicas, las cuáles si tienen conocimientos y saberes concretos que se difieren de las didácticas que se limitan a comprender las prácticas pedagógicas por ejemplo, de las matemáticas, las ciencias sociales, etc.

Delimitar estos conceptos es de suma importancia ya que en los interrogantes y reflexiones actuales en torno a la enseñanza del teatro en el Sistema Educativo, se hacen presente ambos términos. En nuestra apreciación, utilizar el concepto pedagogía teatral dentro de la formación docente sin la contextualización y reflexión debida que remite al recorrido histórico de la enseñanza del teatro en todos los ámbitos formales - no formales y niveles del Sistema Educativo, limita y reduce el campo de la enseñanza de la disciplina teatral únicamente a la metodología de la actuación, el vínculo con los estudiantes y la dinámica del grupo, dejando de lado los aspectos políticos, históricos, pedagógicos y artísticos que demanda la enseñanza de la disciplina dentro de un Sistema Educativo. Recordemos que la normativa que regula a la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional remarca justamente que esta no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto que son habilidades que forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y del desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos (C.F.E, 2011).

Con respecto a la didáctica especial o específica, debemos tener en cuenta que entienden los teóricos de las ciencias de la educación en cuanto a este término.

Salvador Mata (1991) define a las didácticas especiales como variables conceptuales de la Didáctica, teóricas específicas pero parciales integradas a la teoría general de la enseñanza. Su diferencia con la Didáctica general reside en la especificación del objeto o materia de enseñanza ¿Cuál es el objeto de estudio de las didácticas especiales? Los contenidos, la materia de enseñanza, el qué enseñar. Un saber se diferencia de otro por alguna de estas cuatro variables: objeto, método, fin y propiedad o exclusividad (Fernández Huerta, 1990) Sin embargo las Didácticas Especiales no son independientes de la Didáctica: constituyen campos («fields») o variables conceptuales de ella. La Didáctica sería un sistema (o matriz disciplinar) integrado por subsistemas entre los cuales estaría la Didáctica General, las Didácticas Especiales y la Didáctica Diferencial. Tienen un carácter netamente pedagógico, por cuanto su episteme consiste en la derivación de normas de acción para optimizar la enseñanza en situaciones concretas. (Salvador Mata, 1991, p. 9)

Bolívar Botia (2005) aporta que se suele distinguir, por una parte, la didáctica general como estudio del proceso de enseñanza en general en el marco de la institución escolar, y por otro, la didáctica especial diferenciada según los tipos de escuela, la edad o características particulares de un grupo de alumnos o los campos específicos de contenido (materias disciplinares). En este sentido, las didácticas específicas (didácticas de los contenidos disciplinares) forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial (Bolívar Botia 2005, p.10) Además explica que, en el campo de la Didáctica durante los últimos veinte años el foco de atención de los estudios e investigaciones académicas, se centró más en el cómo se enseña, que lo que se enseña. Un cierto pedagogismo ha separado, un tanto artificialmente, contenidos y práctica docente, desdeñando la dimensión de conocimiento del contenido del currículo o materia a enseñar (Bolívar Botia 2005, p.11). Así mismo tiene en cuenta a Shulman (1996) para concluir en que, si la Didáctica es un conjunto de principios genéricos aplicables a cualquier disciplina, no hay una identidad epistemológica de las didácticas específicas, y la formación del profesorado puede organizarse –como hasta ahora– en cursos independientes de ambos tipos; pero si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el posible estatus propio y justificación de una didáctica específica (Bolívar Botia 2005, p.13)

Lo que Bolívar Botia propone será retomado más adelante al momento de analizar los

resultados porque la búsqueda por una didáctica específica se relaciona directamente con el trabajo de Shulman (1989:1996) con respecto al conocimiento didáctico del contenido. La perspectiva de Shulman, ofrece una nueva base para dar una identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en didácticas específicas. Shulman (1987, p. 15) define el “conocimiento didáctico del contenido” de la siguiente forma: “La capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aún así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Bolívar Botia 2005, p. 14) El objeto de las didácticas específicas, desde la perspectiva de este autor implica la investigación de las diferentes estrategias de transformación didáctica de los contenidos de enseñanza, según la materia y los destinatarios de esta misma.

Veamos ahora cómo aplica este concepto al término de didáctica especial del teatro. Comencemos primero revisando el panorama histórico y actual de la didáctica especial del teatro. Este es un campo que viene construyéndose desde mucho antes de la incorporación del lenguaje teatral al Sistema Educativo. La literatura en torno a este campo es variada y no siempre se limita a indagar sobre el teatro dentro de la educación formal sino también en espacios con diferentes grados de formalidad de la educación. Las primeras publicaciones concebidas bajo el manto didáctica del teatro, se relacionan con la dramatización⁵ de la literatura en los niveles inicial, primaria y secundaria, generalmente dirigido a docentes de los distintos niveles de enseñanza a modo de herramienta para los contenidos específicos de las distintas áreas curriculares (por ejemplo inglés, prácticas del lenguaje, o bien en general en el nivel inicial). Por otro lado, también podemos encontrar publicaciones que dan cuenta de experiencias teatrales en espacios no formales y no convencionales de enseñanza, como así también experiencias áulicas en la enseñanza del teatro como materia curricular, reflexiones en torno a la relación entre la tecnología y el teatro, la ESI y el teatro, etc.

En los últimos diez años, se ha logrado avanzar en las indagaciones en torno a la enseñanza del teatro dentro del sistema educativo, en particular en Argentina, ya que

⁵ Si recurrimos al diccionario de la lengua española, el concepto dramatización remite a la acción de dramatizar, de representar dramáticamente una situación en general ligado a una ficción, entendiendo el drama no como género literario sino como modo de accionar. En segunda acepción, se incluye el manejo de la puesta en escena de una obra de teatro. Dentro del sistema educativo el término se utiliza en general para referirse a la representación de cualquier texto literario. Para varios profesores de teatro, el término suele utilizarse a modo de tecnicismo para referirse a la primera acepción mencionada.

dada sus características federales, las provincias poseen distintas normativas y Diseños Curriculares. Difieren históricamente en la construcción del vínculo entre el teatro y la educación formal lo que lleva a repensar situaciones diversas en cada contexto en particular. De todas maneras, la literatura sobre esta especificidad dentro de la formación docente es muy escasa y en general se vincula con aspectos pedagógicos más que didácticos.

Teniendo en cuenta las perspectivas en torno a las didácticas especiales previamente mencionadas, vinculamos ahora la didáctica específica del lenguaje teatral. Partir de los trabajos de Chapato (2001; 2007 ; 2013) y Bertoldi (2019) nos permite comprender el recorrido histórico de la didáctica especial del teatro, y reconocer también que dentro de la comunidad de docentes de teatro existen algunos acuerdos básicos en torno a las representaciones sobre este campo disciplinar. Los primeros antecedentes con respecto al contenido teatral se vinculan con los espacios de la educación no formal y las producciones artísticas. Refiere a la práctica teatral desplegada por los teatristas en la producción y 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 (Bertoldi, 2021, p. 80) La autora explica que 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 perdura 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 permitiría la “libre expresión del niño” y podría ser también una vía para la creación teatral. 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 (Bertoldi, 2021, p. 80).

En cuanto a las representaciones de los docentes de teatro, Chapato (2013) observa que los puntos de encuentro se dan a partir de:

- El componente lúdico de los abordajes de enseñanza, entendiendo que el juego posibilita la exploración del lenguaje y la libertad creativa de los estudiantes.
- La condición grupal del proceso de aprendizaje, considerando este rasgo como intrínseco del lenguaje teatral.
- El carácter productivo del aprendizaje, que se manifiesta en la materialización de situaciones dramáticas elaboradas por los estudiantes.
- La integración de los aspectos cognitivos y afectivos en la expresión dramática.
- La valoración del cuerpo como espacio de realización y encuentro de las dimensiones subjetivas y socioculturales del sujeto (Chapato, 2013, p. 73)

No son representaciones negativas pero sí se percibe que el juego o el carácter lúdico de las actividades o de la clase, como así también la aplicación de los contenidos a situaciones dramáticas, son predominantes. En cambio la reflexión y construcción de un conocimiento sobre el lenguaje teatral como disciplina artística queda aún relegado. Nos referimos aquí a que no siempre los contenidos teatrales que se enseñan deben ser aplicados a situaciones dramáticas o deben ser trabajados mediante ejercicios prácticos. Los contenidos actuales que se abordan en esta área de conocimiento artístico, incorporan también nociones referidas a la dramaturgia y al cruce interdisciplinario en la escena artística actual. No todos los diseños curriculares tanto de inicial, primaria y secundaria, se limitan sólo a la enseñanza de la metodología de la actuación.

Así mismo, observamos que en su tesis de doctorado, Torres (2019) enriquece las discusiones que surgen en este campo disciplinar, aportando una clasificación de los modelos pedagógicos didácticos que conviven en la práctica de la enseñanza del lenguaje teatral en las escuelas de la provincia de Mendoza. De la cual podríamos relacionar con las prácticas de enseñanza en la provincia de Buenos Aires, dado que la implementación del espacio curricular en las instituciones escolares se dió en primera instancia en la Ciudad de Mendoza, sirviendo como modelo a las demás provincias. Torres releva cuatro modelos pedagógicos didácticos: el Teatro como espacio de expresión y educación en valores, el Teatro como lenguaje artístico comunicacional, el Teatro como práctica artística contextualizada, el Teatro como Arte.

Estos modelos nos permiten comprender no sólo el recorrido histórico del lenguaje teatral en el Sistema Educativo a lo largo de los años sino además, reconocer

que aún siguen vigentes en las prácticas pedagógicas didácticas que tienen lugar en las aulas a pesar de que la Ley Nacional de Educación N°26.206 toma como discurso el tercer modelo que refiere a la enseñanza de las disciplinas artísticas como prácticas contextualizadas. El modelo pedagógico del Teatro como asignatura que propone la reciente reforma educativa en Argentina considera e integra los enfoques propuestos por las reformas anteriores, y da un salto superador respecto de la consideración del Teatro como una manifestación artística. A este respecto vemos de forma dialéctica, que los movimientos no siempre terminan de adquirir formas acabadas, son absorbidos por la espiral de la integración. Así, cíclicamente reaparecen posteriormente, no de forma idéntica, sino transformados (Torres, 2019, p.305)

Es importante en esta investigación poner el foco además, en la apreciación de varios autores con respecto a esta disciplina en el nivel superior porque no están exentos de reproducir estas representaciones ni modelos mencionados. Éstos seguramente aparecerán al analizar los programas de cátedra de los profesores del espacio curricular Didáctica Especial del Teatro. Trozzo (2015) indaga a partir de la observación de algunos espacios de enseñanza en cátedras de Formación Actoral⁶ sobre el recorrido de la enseñanza de la disciplina teatral en este nivel. Marca cuatro puntos vinculantes a cualquier práctica de enseñanza indistintamente del nivel pero que en estas clases en concreto no pueden observarse: organizar la tarea, construir un clima propicio, motivar, provocar, ofrecer diversidad de oportunidades, promover procesos metacognitivos. ¿Qué intenta mostrar aquí Trozzo? Qué las asignaturas del nivel superior mencionadas, todavía sostienen prácticas de enseñanza aisladas del campo pedagógico y didáctico a pesar de contar con antecedentes académicos de hace más de diez años que justamente indagan sobre la enseñanza de la didáctica especial del teatro en los distintos niveles del Sistema Educativo. Relacionado a este tema, Rodríguez Martínez (2013) manifiesta que la educación superior carece de formación docente específica. La práctica docente no se ha nutrido de esa formación. La profesionalización docente ha caminado demasiado lento. Pero los profesores se enfrentan a diversos conflictos. Es común, por ejemplo, que se atribuya al grado académico la garantía de un buen desempeño docente. Se cree que alguien es buen docente si tiene maestría o doctorado. Asimismo, se ha considerado que ser artista renombrado resulta suficiente para impartir clases. Éste es uno de los

⁶ Las carreras universitarias como ser Licenciatura en actuación o artes dramáticas, tienen en su plan de estudio mayoría de asignaturas que se vinculan con la formación técnica y teórica de actores. La formación actoral como tal, se relaciona con las distintas metodologías o técnicas de actuación.

grandes problemas relacionados con la educación artística profesional. Adicionalmente, los docentes en el área de teatro aún se resisten a formarse en el área pedagógica. Ser profesor implica una doble preparación: la referida a la profesión y la que toca a la docencia (Rodríguez Martínez 2013, p.147).

Esto nos permite pensar que la formación docente estaría un escalón más abajo con respecto a las indagaciones sobre las prácticas pedagógicas y didácticas. Tenemos actualmente más literatura desarrollada en los niveles básicos del sistema educativo (inicial, primaria y secundaria). Sobra mencionar la relevancia de estos antecedentes en la incorporación del teatro a los diseños curriculares de los años 90. Esta inclusión curricular de la educación artística ha habilitado un campo de conocimientos especializados, ahora definidos como lenguajes, que amplía el rango de la enseñanza artística, limitada tradicionalmente a la música y la plástica. Desde una perspectiva epistemológica interesa analizar estos antecedentes en términos de la “constitución de una didáctica específica”. Es decir que la incorporación del teatro al ámbito curricular constituye un punto de inflexión respecto de las perspectivas pedagógicas más generales, ya que supone “la construcción de un cuerpo de conocimientos especializados” a propósito de la enseñanza de dicho objeto: el teatro. En este sentido, nos encontramos en pleno proceso de construcción de “una didáctica especial del teatro en la educación” que puede diferenciarse de las didácticas especiales destinadas a la formación artística de los roles profesionales (Chapato 2013, p. 81).

Así mismo Bertoldi (2021) observa que la falta de criterios teóricos-metodológicos coherentes en las propuestas curriculares. 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 necesitan conocer los futuros profesores y cómo la formación inicial y las prácticas profesionales pueden contribuir a su adquisición y desarrollo (Bertoldi, 2021, p. 83).

Es entonces que comprendemos mediante el trabajo de estos autores, que el campo disciplinar del teatro se fue desarrollando a lo largo de estos años a medida que los profesores de teatro comenzaron a sistematizar y conceptualizar en torno a sus propias prácticas. Las actualizaciones de los Diseños Curriculares y las instancias de reflexión sobre el contenido a enseñar, nos permitieron analizar y rever ciertas prácticas que

permitieron que el lenguaje teatral gane más espacio dentro de la curricula. No obstante, se percibe actualmente miradas distintas con respecto a los objetivos de la enseñanza de esta disciplina y de los contenidos a enseñar, tanto dentro de las escuelas como dentro de la formación docente.

CAPÍTULO IV

Un análisis de las prácticas de enseñanza en los CePEAC

El presente trabajo se orienta a una investigación descriptiva de enfoque cualitativo. Para la investigación se optó por considerar la perspectiva metodológica cualitativa exploratoria y la selección de la muestra no probabilística. Desde esta perspectiva metodológica se considera como unidad de análisis las *Cátedras de didáctica específica del teatro de los Centros de Producción y Educación Artística y Cultural (CePEAC), periodo 2018-2019, de la provincia de Buenos Aires*. Para eso tomaremos como muestra cuatro espacios curriculares de la materia de Didáctica Específica del Teatro I del año 2018 y 2019 correspondiente a los CePEAC de Olavarría, Bolívar, Lomas de Zamora y Almirante Brown. El espacio curricular pertenece al campo de la Formación de la Práctica Profesional del Profesorado de Teatro. Dicha selección se relaciona con la ubicación geográfica de las instituciones, el año de creación, y la dinámica y gestión institucional. La provincia de Buenos Aires cuenta con 137 distritos escolares y está dividida en 25 regiones educativas⁷. Incluyendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia cuenta con veinte profesorados de formación docente en teatro. Como vimos en el capítulo II, el CePEAC del distrito de Almirante Brown pertenece a la región educativa N°5 y el CePEAC del distrito de Lomas de Zamora pertenece a la región educativa N°2. Ambos se encuentran ubicados en el sur del Conurbano Bonaerense, a 30 km de distancia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y solamente 6,6 km separa la distancia entre ellos. El CePEAC del distrito de Olavarría y el CePEAC del partido de Bolívar pertenecen a la región educativa N° 25 y se encuentran ubicados en la región centro norte de la provincia de Buenos Aires. Sólo 100 km de distancia separan cada partido entre sí, y 330 km aproximadamente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los instrumentos de recolección de datos consisten del análisis de los proyectos de cátedra, entrevistas semi estructuradas a docentes y directivos, y encuestas a egresados. En las entrevistas a los docentes, se pretende indagar sobre la formación inicial de cada uno, la formación con la cual acceden al cargo, propuestas de enseñanza, comprensión de los diseños curriculares, aspectos relacionados a la formación docente en teatro,

⁷ Ver anexo Distritos escolares de la provincia de Buenos Aires

metodología de trabajo y conocimientos sobre el área pedagógica en educación artística. Con respecto a las entrevistas a los directivos se indagará sobre aquellos aspectos que se relacionan con la creación del espacio de formación docente, los vínculos con el diseño curricular de teatro, las normativas, y las prácticas pedagógicas.

Las encuestas a egresados estarán abocadas a conocer cómo fue el tránsito por la asignatura, qué contenidos recuerdan con mayor exactitud y qué suelen aplicar de lo aprendido en sus prácticas docentes actuales.

Para analizar los datos recolectados, partiremos de la técnica de análisis de contenido. La misma consiste en la interpretación de datos, independientemente de su formato, siguiendo el método científico. Está destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1990). Tendremos en cuenta ciertas categorías definidas previamente que se relacionan directamente con las dimensiones presentadas con anterioridad:

- Interpretación de contenidos
- Conocimiento pedagógico
- Conocimiento disciplinar

De estas categorías se desprenden subcategorías que permiten analizar con mayor claridad las dimensiones propuestas y realizar las reflexiones procedentes de las entrevistas y el análisis de los programas obtenidos de las asignaturas.

Para la presentación de datos, partiremos de las entrevistas a docentes, egresados y directivos, para que luego en el análisis de los programas tengamos un mejor conocimiento del contexto en el cual fue pensada cada propuesta de enseñanza. Finalizado el análisis de las entrevistas a docentes y análisis de los programas de cátedra, se recuperarán nuevas subcategorías o categorías, en caso de corresponder.

Algunos datos obtenidos de las encuestas a egresados serán presentados a través de gráficos lo que permite observar con mejor precisión el resultado.

Una vez analizados los datos, se triangularán con el marco teórico para ser luego interpretados.

Por lo antes mencionado, nos proponemos como objetivo general:

- Comprender las decisiones que los docentes del espacio curricular toman respecto de la enseñanza de la didáctica del teatro en los CePEAC.

Como objetivos específicos:

- Reconocer la comprensión de los docentes sobre el contenido disciplinar.
- Identificar el conocimiento de los docentes sobre el contenido pedagógico.
- Analizar la organización de los contenidos que seleccionan los docentes para abordar sus prácticas de enseñanza.

Atendiendo a estos objetivos consideramos las siguientes dimensiones de análisis:

- La organización de contenidos
- El concepto disciplinar
- El concepto pedagógico

Presentación de categorías

Para dar cuenta de las dimensiones señaladas presentaremos las siguientes categorías conceptuales que fueron pensadas con anterioridad a la instancia de recolección de datos. Estas nos permitirán realizar un análisis de la problemática presentada.

El hallazgo de nuevos rasgos no contemplados previamente a la recolección de datos, serán incorporados como categoría o subcategoría nueva, según su correspondencia en la presentación de los datos.

1-Interpretación de contenidos

La interpretación de contenidos según Bertoldi (2017), la entenderemos cómo la lectura interpretativa y crítica de las prescripciones curriculares para la materia como prelude de las decisiones didácticas del docente. Esto quiere decir, analizar el valor de los contenidos que enuncia, entender cómo se concibe el conocimiento, qué significa conocer ese contenido, cómo se ordena, qué se pretende conseguir cuando se lo enseña y qué papel le asigna a su relación con la experiencia del que aprende (Bertoldi , 2017)

Esta categoría corresponde a la selección, agrupación, clasificación y secuenciación en relación al DC de los contenidos presentados en el programa de cátedra. El hallazgo de cada uno de estos rasgos se ubicará en subcategorías.

Por selección se comprende la decisión de elegir qué contenidos incorporar dejando fuera de ese conjunto otros contenidos propuestos en el diseño como así también la incorporación de todos los contenidos nombrados en el diseño curricular.

Por agrupación, comprenderemos la sumatoria de contenidos según un área temática en particular.

Por clasificación comprenderemos los contenidos que remiten a la especificidad de la didáctica en teatro y a los que remiten al área de la didáctica general o artística.

Por secuenciación comprenderemos el orden que se les dará a esos contenidos al momento de ser enseñados y la propuesta de enseñanza sobre ese orden.

2- Conocimiento pedagógico

Esta categoría corresponde al conocimiento y comprensión del docente de la disciplina a enseñar. Aquí tendremos en cuenta las perspectivas teóricas mencionadas anteriormente. Por un lado el conocimiento de la materia del cual Bertoldi explica que refiere 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 avances o cambios conceptuales y de sus referentes teóricos (Bertoldi, 2021), y con respecto al segundo tipo denominado conocimiento pedagógico general, al cual Grossman (1990) lo relaciona con la enseñanza y sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase; técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.

Las subcategorías que se desprenden de este tópico, serán la contextualización del espacio curricular y la evaluación. La subcategoría **contextualización del espacio curricular** comprende el reconocimiento, interpretación y aplicación de leyes, resoluciones, documentos y diseños curriculares que delimitan y enmarcan el espacio curricular dentro de una perspectiva de educación artística que adopta el docente.

La segunda subcategoría **evaluación** comprende el concepto y rol de la evaluación, los procedimientos de evaluación, criterios de validación de aprendizajes y las herramientas

de evaluación que sostiene el docente.

3- Conocimiento disciplinar

Esta categoría corresponde al conocimiento y comprensión del docente del Diseño Curricular de Teatro y de las posiciones históricas de la didáctica específica del teatro en la educación artística. Aquí tendremos en cuenta nuevamente el concepto de conocimiento de la materia como así también, la definición de conocimiento del contenido del cual se comprende según la mirada de Grossman, dos componentes: el conocimiento sintáctico que hace referencia al cuerpo de conocimientos generales de una materia, como ser los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y por otro lado, al dominio de los paradigmas de investigación en cada disciplina, como ser el conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad. (Grossman, 1990)

La primera subcategoría de este tópico refiere a la **interpretación del diseño curricular de teatro**. Aquí se tendrá en cuenta la selección de la bibliografía en relación a los contenidos propuestos, los recursos y la metodología de trabajo.

La segunda subcategoría refiere al **reconocimiento de las concepciones históricas** por parte de los docentes en cuanto al recorrido de la disciplina teatral dentro del sistema educativo, comprendiendo los avances o interrogantes teóricos del campo de conocimiento en particular, lo cual podría verse reflejado en el proyecto de enseñanza ideado para la asignatura en cuestión.

Tabla de códigos

Categorías	Decodificación	Subcategoría	Decodificación
Interpretación curricular	I.C	Contenidos específicos de la didáctica teatral	I.C 1
		Nuevos contenidos	I.C 2

Conocimiento pedagógico	C. P	Evaluación	C.P 1
		Contextualización del espacio curricular	C.P 2
Conocimiento disciplinar	C.C	Interpretación del D.C	C.C 1
		Concepciones históricas	C.C 2

CAPÍTULO V

Presentación y análisis de resultados

De las entrevistas a los directivos y docentes, emergen ciertas dimensiones que serán analizadas dentro de las categorías previamente propuestas. No obstante, se observa un tópico recurrente que ubicamos en una nueva subcategoría dentro de la categoría *interpretación de contenidos*. Denominaremos a esta subcategoría *nuevos contenidos* la cual refiere a aquellos contenidos anexados por el docente que no están en la lista de contenidos propuestos por el D.C.

Así mismo, se repiten cuatro tópicos de manera constante en todos los CePEAC. Por un lado, la resistencia al rol docente entendiendo a esto como las dificultades que presentan los estudiantes frente a las tareas de planificación requeridas por las instituciones, la lectura de las normativas y, la adquisición de conocimientos específicos del área pedagógica y psicológica. Otro tópico presente es la articulación entre espacios curriculares, que cuestiona las dificultades que tienen los docentes de las asignaturas de la formación general⁸ de profundizar en el perfil del egresado docente de arte. Por último, otro tópico es la aplicación de los saberes previos a los saberes nuevos por parte de los estudiantes. En este sentido, la articulación de los conocimientos aprendidos en otros espacios curriculares no logra darse en las materias que forman parte del área de formación docente profesional. Esto trae dificultades al momento de crear o idear sus propias propuestas pedagógicas didácticas.

Estas problemáticas mencionadas influyen directamente sobre las decisiones que toman los docentes durante el dictado del espacio curricular porque recae sobre la práctica de la didáctica específica. Para el tránsito por la asignatura se necesitan ciertos conocimientos previos, cierta articulación de saberes que no logran estar presentes cuando los estudiantes deben asumir el tercer año de la carrera y cursar la asignatura Didáctica Especial del Teatro. Los docentes del espacio curricular Didáctica Especial del Teatro I, pareciera que terminan reajustando lo indicado por el DC dada las circunstancias que presentan los estudiantes al no poder lograr una conceptualización y reflexionar sobre sus propios saberes.

⁸ Dentro de la formación general se encuentran las asignaturas relacionadas al campo psicológico y pedagógico, y al campo de las artes. Como por ejemplo Teorías del Arte, Psicología general.

Estos tópicos los ordenaremos en una categoría nueva, la cual denominaremos *perfil del egresado* que contempla tres subcategorías: *articulación entre espacios curriculares*, *resistencia al rol docente*, *aplicación de saberes previos*.

Los temas que se presentan en esta categoría en general aparecen como problemáticas que se entrecruzan con las prácticas docentes de los profesores de la asignatura. Recordemos que en esta instancia del tercer año, los estudiantes pueden trabajar como docentes suplentes en distintos cargos, por lo tanto la asignatura que estamos analizando, cobra cierta importancia ya que las dudas que surgen de sus propias prácticas buscan resolverse durante el tránsito por la materia. Directivos y profesores reconocen las dificultades mencionadas anteriormente con respecto a la categoría perfil del egresado, y buscan implementar proyectos que permitan contrarrestar las problemáticas que estos temas acarrearán en los procesos de enseñanza de los estudiantes en formación.

En precisión, como especificamos, observamos que en la subcategoría *aplicación de saberes previos*, los estudiantes presentan dificultades para reconocer los contenidos aprendidos en los distintos niveles del espacio curricular, en particular Actuación, lo que lleva al docente de Didáctica Específica del Teatro I a tener que ajustar la progresión de contenidos. La evaluación que el docente hace previamente al diseño de su programa de asignatura, le permite identificar que los estudiantes de tercer año no logran aún alcanzar los conocimientos mínimos requeridos que funcionan como base del lenguaje teatral, por lo cual debe traer contenidos que son del Diseño Curricular de Secundaria para la materia Teatro para poder fortalecer esta trayectoria. Lo cierto es que estos contenidos indispensables deben ser trabajados en el espacio curricular de Actuación I y Actuación II.

También, se menciona en las entrevistas que contenidos relacionados al campo psicológico, como ser las etapas evolutivas del aprendizaje, no son todavía incorporados por los estudiantes. Esto influye sobre las experiencias de los estudiantes que trabajan como profesores suplentes. Al encontrarse en el campo laboral habiendo cursado los dos primeros años de la carrera, presentan dificultades para poder organizar sus prácticas, por ejemplo, en inicial o en primaria, al encontrarse con plurigrados o aulas diversas, donde los alumnos comparten una franja etaria de entre dos y cuatro años de diferencia. A esto se le suma lo que nombran en ambas entrevistas con respecto a las actividades *receta*. Configuran las prácticas docentes en torno a la reproducción de ejercicios y juegos pre configurados que han sido socializados en espacios de actualización docente

o bien que han transitados en talleres de teatro. Dentro de las representaciones del hacer teatro, figuran estas actividades que buscan reproducirlas en todas las aulas y en los distintos niveles educativos. Esto nos permite comprender que desde los primeros espacios curriculares que transitan en la formación docente, no vinculan los contenidos con la creación propia de planes de clase o la reflexión sobre esos conocimientos.

La subcategoría *resistencia al rol docente* aparece como problemática constante. El docente del CePEAC A Y B lo trabaja transversalmente como contenido pero no se especifica en el listado de contenidos seleccionados. El directivo del CePEAC C y D, también menciona que al recorrer las aulas del profesorado y escuchar las experiencias de los estudiantes que trabajan como suplentes, logra detectar esta particularidad. Cuando decimos resistencia al rol docente, nos estamos refiriendo a aquellas tareas, responsabilidades, conocimiento de normativa y reglamentaciones, que están dentro de la práctica y el rol docente. Pareciera según las entrevistas realizadas a docentes y directivos, que aquellos estudiantes que trabajan como profesores, se resisten a comprender y poner en práctica, el rol docente en su totalidad. Podríamos estar aludiendo aquí que los estudiantes comprenden que ser docente de teatro, se limita únicamente a entrar al aula y dirigir actividades del campo disciplinar. En esta investigación no se puede consultar a los estudiantes que trabajan como profesores, porque excede del campo a investigar, pero estas resistencias aparecen también en las actividades requeridas en el espacio curricular. Por ejemplo, al momento de tener que entregar la planificación de las actividades, suelen desestimar o no otorgarle el valor que requiere. Lo mismo sucede cuando entre medio de las actividades se hace necesario rever la normativa institucional. Pareciera que organizar un plan de clase se reduce sólo a pensar las actividades.

La subcategoría *articulación entre espacios curriculares* refiere a la dificultad del anclaje pedagógico de los espacios curriculares vinculados a la formación específica pero no pedagógica como por ejemplo Historia del Teatro al perfil del egresado. Aquí tanto profesores entrevistados como directivos, encuentran en este ítem un punto de conflicto ya que las demás asignaturas que no tienen una vinculación con lo pedagógico específico, no suelen relacionar sus contenidos con la formación docente. Nos referimos a espacios curriculares como ser Trabajo Vocal, Trabajo Corporal, Espacios Escénicos, Análisis de la Dramaturgia Escénica y Literatura. Esto infiere directamente sobre el

espacio Didáctica Especial del Teatro, ya que los demás contenidos trabajados en los otros espacios, cumplen un papel importante en la construcción de la disciplina teatral. Los contenidos tratados en espacios curriculares como Análisis del Texto Dramático y Espectacular, Historia del Teatro, Actuación, Vocal, Corporal, Maquillaje; figuran como contenidos a enseñar en los Diseños Curriculares de inicial, primaria y secundaria. Aquí recae nuevamente lo mencionado por los directivos con respecto a la formación teatral y la formación docente. Sin embargo, el anclaje de todos los espacios curriculares con el perfil del egresado, se menciona tanto en el Diseño Curricular de Teatro y en el documento de Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares de Educación Artística.

Pensar en nuevos espacios de formación docente que no consideren el contexto pedagógico no sería una lógica posible luego de haberse instalado el profesorado de teatro como formación superior hace más de dos décadas. Pero observamos que estos CePEAC descubren en la marcha problemáticas que fueron avisadas previamente y que fueron transitadas además por otros profesorados y que en las investigaciones actuales se nombran constantemente. Pareciera que al abrirse nuevos espacios de formación, se descubre el campo formativo y pedagógico por primera vez.

Al escuchar a los directivos de los CePEAC podemos identificar la carga de responsabilidad que tienen sobre los profesorados. No sólo la poca inversión que reciben en recursos técnicos y humanos, sino también en recursos pedagógicos.

Con respecto a las otras categorías presentadas, se evidencia que dentro de la categoría interpretación curricular, de la cual se desprenden dos subcategorías: contenidos específicos de la didáctica teatral y nuevos contenidos, los docentes reordenan los contenidos prescriptos en el DC según unidades o ejes bajo una misma temática. Se observa que la secuenciación de estas unidades se realiza por medio de un criterio de progresión que permite que los estudiantes recuperen en cada unidad nueva lo aprendido en la unidad anterior.

Las similitudes encontradas en los programas, refiere a la eliminación de algunos contenidos prescritos y a la agrupación de algunos de ellos dentro de un mismo contenido enunciado.

Las diferencias encontradas aluden al nombramiento de los contenidos prescriptos en el DC bajo otros nombres. Por ejemplo se observa que los programas del CePEAC A y B,

presentan menos modificaciones en la enunciación de contenidos respecto al diseño curricular que los presentados en el programa de los CePEAC C y D.

Con respecto a la subcategoría nuevos contenidos, se evidencia que los contenidos agregados por el docente del CePEAC A en el correspondiente programa, están justificados por el contexto institucional con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes durante el tránsito por el espacio curricular. La selección de contenidos nuevos propuestos por el docente del CePEAC C y D, no se puede justificar dada la falta de datos. A pesar de haber analizado ponencias, fichas de cátedra y presentaciones en encuentros pedagógicos de su autoría, no se logra identificar los objetivos que lo llevan al docente a agregar ciertos contenidos al programa de cátedra.

Con respecto a la categoría *conocimiento pedagógico*, la misma presenta dos subcategorías ordenadas bajo el tópico *evaluación y contextualización del espacio curricular*.

En el programa del CePEAC A y B, se evidencia que en la subcategoría evaluación, el docente otorga a sus estudiantes un marco teórico preciso sobre este concepto, identifica los instrumentos de evaluación, relaciona las expectativas de logro con los contenidos, y sostiene que la evaluación debe ser también dentro del espacio curricular un contenido preciso a trabajar. Esto quiere decir que los estudiantes reflexionarán y aplicarán este concepto dentro de sus prácticas pedagógicas. En cuanto a la subcategoría contextualización del espacio curricular, el docente de ambos CePEAC, fundamenta su materia dentro del marco de las leyes y el propio DC.

En contraposición, observamos que el docente del CePEAC C y D, no da cuenta de un marco teórico que comprenda a la evaluación, por lo contrario se limita a nombrar el procedimiento a llevar a cabo con sus estudiantes y la forma de acreditación del espacio curricular. En cuanto a la subcategoría contextualización del espacio curricular, no se evidencia una fundamentación enmarcada dentro de las normativas sino más bien una breve introducción del espacio curricular.

La última categoría pensada para esta investigación corresponde al *conocimiento disciplinar*, de la cual se extraen dos subcategorías: *interpretación del diseño curricular y reconocimiento de concepciones históricas*. Del análisis de ambas podemos decir que los docentes comprenden las dificultades de su espacio curricular que se han dado durante la implementación del teatro dentro del Sistema Educativo. Logran además,

identificar bibliografía que permita a los estudiantes sustentar los contenidos prescriptos para la asignatura. En cuanto a la metodología pensada para el recorrido por el espacio curricular, podemos decir que presenta similitudes con las prácticas habituales de la misma asignatura en otros profesorados, lo que nos lleva a pensar que también dentro de la formación docente existen representaciones de cómo debería ser una clase, en este caso, de Didáctica Especial del Teatro. Las propuestas son similares y se basan en diseñar clases o actividades para un contenido en específico dentro de un contexto institucional, del cual sus propios compañeros del espacio de formación docente ofician de alumnos. Luego esta actividad se revisa junto al docente y se reflexiona sobre la experiencia. Hasta aquí es lo que observamos dentro del programa de cátedra.

Con respecto a las entrevistas, el docente del CePEAC A y B, nos permite ampliar que su interpretación del D.C y el reconocimiento de las concepciones históricas, es mucho más amplio de lo que logra explayar en el programa de cátedra.

A continuación veremos en detalle cómo emergen las distintas categorías en el análisis de las propuestas de enseñanza, las entrevistas y encuestas.

Entrevista a los docentes de los espacios curriculares

Se convoca a docentes de los CePEAC mencionados que están a cargo de la asignatura Didáctica Especial del Teatro a fin de realizar a una entrevista semiestructurada para conversar e indagar sobre la propuesta curricular presentada a la institución. Únicamente respondió a la entrevista el docente del CePEAC A y B.

El docente del CePEAC C y D fue contactado a través de su directivo, por medio de su correo electrónico y número de teléfono personal pero no se logró respuesta. Se le ofreció responder las preguntas a través de una encuesta abierta anónima que se le fue enviada a través de su correo electrónico y por medio de su directivo. Hasta el momento no hay respuesta, lo que evidencia una negación a colaborar para esta investigación. Sólo contaremos con el programa de cátedra, la entrevista del directivo de la institución y el cuestionario a los egresados.

CePEAC A

En cuanto a la entrevista realizada al docente de dicha institución, podemos extraer la siguiente información. Para una mejor organización, los temas se agruparon en tópicos.

Es importante aclarar que las entrevistas a docentes y directivos, eran de carácter semiestructurado y si bien las preguntas pensadas realizadas fueron respondidas, se observa la necesidad de hablar sobre algunos temas en particular que no siempre responden a las preguntas.

En el caso de esta entrevista, en un primer tópico se abordan las decisiones que el docente de la asignatura toma con respecto al D.C. En un segundo tópico, se abordan aquellas actividades o ejercicios que los estudiantes piden a su docente para reproducir en el aula. El tercer tópico hace referencia a las dificultades que presentan los estudiantes del profesorado con respecto a la comprensión del rol docente.

➤ **Primer tópico: Decisiones sobre el Diseño Curricular**

El docente explica que al ver el DC, toma decisiones sobre esos contenidos que responden a las características del grupo. Menciona al respecto:

“Los contenidos son los necesarios, los justos que legítimamente los estudiantes tendrían que tener para entender de qué trata esa materia (...) pero después uno toma decisiones sobre esos contenidos que tienen que ver con el grupo y con la región (...)” (P. Cepeac A y B, 2022)

En esta decisión, incluye contenidos del DC de secundaria para trabajar los primeros contenidos que acercan y ordenan el conocimiento en torno al lenguaje teatral, por ejemplo, los códigos teatrales o la situación dramática ya que ambos CePEAC presentan distintas características. Compara el contexto cultural del distrito en el cual se encuentra el CePEAC A, del cual comenta que a diferencia del CePEAC B, este posee un circuito artístico y cultural con grupos independientes de teatro. Los ingresantes poseen un bagaje o recorrido artístico previo por el lenguaje teatral. Por lo tanto, intuye que la elección por esta instancia formativa por parte de los ingresantes se relaciona con la necesidad de adquirir conocimientos técnicos con respecto al lenguaje teatral más que por la formación docente sobre esta disciplina. Ejemplifica al respecto del CePEAC A:

Lo que no tenían es la organización, la estructura de esos contenidos, los tenían incorporados, pero no los tenían nombrados, caracterizados, calificados, ordenados como para trasladarlos (...) tienen muchos recursos como actores pero lo que sí había que ordenar, organizar y trasladar a diferencia del otro grupo que no tenían en su mayoría experiencia con el teatro” (P. Cepeac A y B, 2022)

Con respecto al CePEAC B, comenta lo siguiente:

Los alumnos que nosotros teníamos eran en la primera camada alumnos de diferentes orígenes que no tenían nada que ver ni con el teatro ni con la docencia. Entonces era medio tomar decisiones sobre esos contenidos y a veces tuve que recurrir por ejemplo a contenidos de un nivel secundario porque para arrancar con el lenguaje teatral, con los códigos teatrales, había cosas básicas que primero había que verlas antes de seguir con otra cosa (...) Algunos contenidos los dejé de lado para priorizar otros y a esos que estaban que priorice también necesité como enriquecerlos de otra cosa para que ellos pudiéramos ver de qué se trataba. Por ejemplo, en didáctica particularmente que son alumnos que nunca habían estado frente a un grupo, y que recién ellos estaban incorporando elementos del lenguaje teatral, entonces cómo transmitir eso que ellos aprendían en la clase de teatro diferente o el recorte o la adaptación que tenían que hacer en un salón de clases era un montón. Un montón porque estás como primero incorporando el código después de saber que ese código lo tienes que recortar para adaptarlo a nivel inicial primario y secundario, y ahí se produce mucha angustia por parte de los estudiantes (P. Cepeac A y B, 2022)

Es importante resaltar en este comentario, que también es aplicable al contexto del grupo del CePEAC A, es que si bien ambos grupos presentan un recorrido por el lenguaje teatral distinto, ambos debieron cursar la asignatura Actuación I y II, por lo tanto la imposibilidad de nombrar los contenidos teatrales como en el caso del CePEAC A o, el desconocimiento por los códigos teatrales como se ve en el CePEAC B, deberían haberse resuelto en el paso por ambas asignaturas previas.

➤ **Segundo tópico: Las actividades receta:**

Otra característica que observa el docente, corresponde a los estudiantes que trabajan como profesores suplentes. La posibilidad de tomar horas como suplente se da a partir de contar con el 25% o 50% de las materias de la carrera aprobadas según las necesidades del distrito. Comenta que se acercan con la intención de buscar materiales para trabajar pero no tienen las habilidades o conocimientos para realizar el ajuste pertinente para cada nivel. Ejemplifica:

“Te dicen, profe; ¿No tenes una obra para trabajar en primaria? Acá se desconoce las dificultades de un niño para incorporar texto (...) Los elementos básicos de una situación

dramática eso tiene que quedar claro porque vas a hacer la adaptación de esos contenidos primordiales que dan cuenta de una situación dramática, los vas a adaptar en el nivel secundario primario y nivel inicial, incluso maternal (...) Para trabajar con alumnos en principio eso tiene que quedar claro, cómo se constituye una secuencia dramática, qué elementos tiene que tener y cuáles son los diferentes tipos de conflictos (P. Cepeac A, 2022)

Aquí refiere al contenido específico del lenguaje teatral estructura dramática que contiene cinco elementos dialécticos⁹ claves para la construcción de una situación escénica. Uno de estos elementos denominado texto, que si bien no implica para el D.C únicamente la comprensión lectora de lo que se entendería por diálogos dentro de un guión teatral, pareciera que los estudiantes sostienen una idea recortada del mismo además de desconocer el significado y las adecuaciones necesarias que hace imposible trabajarlo en un primer ciclo de nivel primario donde más de la media no suele estar alfabetizado hasta terminar el tercer grado, por este motivo el texto aparece en el D.C de primaria de manera gradual entre quinto y sexto grado. Si bien, recién en este espacio curricular deberían analizar el D.C y la secuenciación de contenidos, el recorrido previo por la asignatura Actuación y Psicología, debería permitirles comprender la complejización del contenido en sí.

Es importante analizar también estas inquietudes que los estudiantes traen con respecto a las actividades prefabricadas o receta como hemos mencionado anteriormente. Es muy frecuente que al no haber cursado previamente la materia Didáctica Especial del Teatro, busquen reproducir o copiar actividades, ejercicios o juegos que suelen compartirse como experiencias positivas por otros docentes de teatro. La intención de esta búsqueda está ligada a encontrar actividades que funcionen y que sean siempre exitosas. Es normal que los estudiantes busquen reproducir el mismo clima de trabajo que acontece en los talleres de teatro donde el docente a cargo plantea cualquier actividad que de seguro tendrá buenos resultados porque el perfil de esos alumnos de formación actoral maneja otra dinámica de aprendizaje que los alumnos de las escuelas. Por otro lado, no han fomentado aún el ejercicio de la creación como docentes. A esto se le suma la falta de interpretación o desconocimiento sobre los contenidos a enseñar por lo cual es muy

⁹ Según Serrano (2004), los elementos de la estructura dramática son entorno, conflicto, sujeto de la acción y texto. Estos conviven dialécticamente en la escena. No tienen un orden de prioridad. No obstante dentro de la metodología de la actuación y la pedagogía teatral, se opta por trabajar en principio con el contenido sujetos de la acción, entorno, conflicto y luego texto (este último no debe confundirse con los diálogos que aparecen en el guión teatral. El texto de por sí es lo que surge de la relación entre los demás elementos)

común que necesiten con urgencia reproducir actividades preconfiguradas. Quienes se están formando para enseñar aprenden de la enseñanza que les brindan sus formadores y también de las que tengan oportunidad de frecuentar: siempre que se evite caer en la concepción modélica que caracteriza a los procesos formativos que acontecen dentro del sistema escolar. Las buenas enseñanzas de los formadores y docentes “sirven” si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia, de la propia enseñanza (Alliud, 2014, p. 13)

➤ **Tercer tópico: Resistencia al rol docente.**

Durante la entrevista, el docente vincula la toma de decisiones sobre un contenido en particular que reconoce como problemática constante en el recorrido por el espacio curricular por parte de los estudiantes del profesorado. Menciona que es notorio que al llegar al tercer año del profesorado, aún no se reconoce en los estudiantes la noción de ser docente. Se vinculan más con el perfil del profesor de arte que trabaja únicamente en la enseñanza de un lenguaje en particular y no con la totalidad que requiere la profesión. Al respecto comenta Bertoldi (2017) que 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 (Bertoldi, 2017, p. 112)

Esta resistencia se vincula directamente con el rol docente. Aclara el docente al respecto:

“Reafirmar esa idea, vas a ser un docente y no solamente vas a tener que responder a todo lo que es una estructura dentro de una institución. Es la parte que al docente de arte más le cuesta, como encuadrarse dentro de la responsabilidad de que te pide la institución, el libro, el proyecto, los contenidos, el proyecto anual, trimestral, la nota, la calificación en las evaluaciones, todo eso que es la parte legal, por un lado ser consciente de eso de lo institucional (...) dar valor a la formación docente. El día que te encuentres frente a un grupo

tratando de trasladar algo que a vos te encanta ser consciente de que tienes que trabajar una metodología, que tenés que saber observar a ese grupo, ubicarlo en su estadio psicológico madurativo (...) Darle mucho valor a la formación docente (...) que a veces la mayoría viene con la idea de desarrollar su potencial artístico, también que sean conscientes que van a ser docentes responsables de un grupo y que van a estar trasladando un lenguaje que es sumamente complejo porque tiene que ver con la apreciación estética y que comprende una cuestión teórica clara, visible, pero también comprende todas las subjetividades porque trabaja con lo sensible”
(P. Cepeac A y B, 2022)

Es por ello, que dentro de la propuesta pedagógica trabaja transversalmente esta noción. Para Allud se debe incorporar lo que ofrece resistencia. No sólo los buenos ejemplos o las buenas prácticas tienen un importante potencial formativo, también puede ayudar para enriquecer la formación y alentar la imaginación de quienes se están formando lo que ofrece resistencia. Tendríamos que incorporar a las prácticas formativas, lo imperfecto, lo problemático, lo que no salió bien, lo que ofrece resistencia. Para abordar tales casos o situaciones conviene re-definir el problema, incorporando otros protagonistas y comenzar a resolver primero las pequeñas dificultades. Trabajar en colaboración con lo que ofrece resistencia puede resultar asimismo una salida provechosa. Más que resistir a las dificultades que hoy son moneda corriente en la enseñanza, hay que comprenderlas (Allud, 2014, p. 18)

Como hemos visto en esta entrevista, el docente incorpora al proyecto de enseñanza las características de cada grupo¹⁰, como así también las incertidumbres que traen a la clase las experiencias de quienes trabajan como profesores suplentes.

Resulta también importante destacar las dos problemáticas que el docente observa con respecto a las actividades receta y la resistencia al rol docente, y cómo trabaja esto junto con los contenidos ya que no hay un saber específico determinado en el D.C que vincule ambas cuestiones.

A continuación, analizaremos las entrevistas a los directivos de los correspondientes CePEAC. De la convocatoria para las entrevistas, pudimos obtener respuesta de dos directivos. En particular, el CePEAC A no contaba en su momento de creación con un director titular, por lo cual fue supervisado. El supervisor de este CePEAC y el directivo del CePEAC B, fueron contactados primero para las entrevistas pero al no poder

¹⁰ El docente está a cargo del espacio curricular en el CePEAC de Bolívar y Olavarría

concretar un encuentro, se les ofrecieron a ambos responder las preguntas a través de un formulario Google. Ninguno de los dos respondió al mismo.

Entrevistas directivos

CePEAC C

El directivo a cargo de la institución está desde el comienzo de la creación del espacio del profesorado. Primero como docente de un espacio curricular, luego en la secretaría y ahora como directivo. De la entrevista realizada, pudimos obtener la siguiente información:

➤ Primer tópico: Historia y actualidad del CePEAC:

Aquí se menciona la dificultad por parte de la Secretaría de Inspección Docente para enmarcar o situar dentro de un nivel específico (Nivel Superior/ Artística) al CePEAC y a su profesorado. Comenta el directivo:

“Acá en el partido es la única institución Superior de Arte que tenemos, entonces hay un desconocimiento total y te tratan dentro del paradigma del secundario y no es lo mismo. Entonces hay muchas cuestiones, entender que las necesidades son otras (...) engendros le dicen (..) hay como una cosa de artística de que todavía no saben cómo encuadrarnos” (D. Cepeac C, 2022)

En la provincia de Buenos Aires, las secundarias orientadas en arte son relativamente nuevas. Suele aprobarse la apertura de la orientación cuando la escuela cuenta con un nuevo turno. En cada región educativa, la inspección¹¹ de estas escuelas orientadas se da de manera distinta. En algunas regiones, inspectores de secundaria están encargados de evaluar dichas orientaciones, mientras que en otras regiones, es el inspector del área artística quien evalúa estas orientaciones, muchas veces en un trabajo colaborativo con el inspector de secundario.

Recién en el año 2020 se abre la primera secundaria con orientación en teatro en este distrito. Los módulos del lenguaje teatral computados entre el año 2018 y 2019, pertenecen a escuelas secundarias orientadas en arte (lenguaje artes visuales, música y danza), y secundarias orientadas en comunicación. En el 2017 se creó el primer cargo de teatro en nivel inicial. Con respecto a los institutos de formación docente, dentro del

¹¹ En algunas regiones se denomina supervisión.

distrito no existe la oferta de profesorados de arte. Se evidencia en el distrito vecino el profesorado de danzas.

A esto se le suma la característica de ciclo cerrado y la dificultad para poder en cuatro años desarrollar una identidad como profesorado. Comenta al respecto:

“El problema mayor siempre fue el tema del ciclo cerrado porque es imposible poder desarrollar un profesorado con compromiso curricular; poder articular esto que hablamos de la pata pedagógica con la pata artística con los docentes con los estudiantes” (D. Cepeac C, 2022)

El ciclo cerrado en este CePEAC no pudo darse por la intervención del centro de estudiantes ya que a pesar de haberse anunciado como ciclo cerrado durante su apertura, desde la administración de la institución se abrieron las convocatorias para la cohorte 2017 logrando una matrícula importante, a lo que luego la inspección confirmó el ciclo cerrado y el cambio de lenguaje (expresión corporal) generando un conflicto entre la institución y los inscriptos.

El directivo utiliza el término compromiso curricular para referirse a la construcción de la identidad como profesorado. Recién en el año 2020 el profesorado pudo ordenarse. Al investigar sobre el origen del CePEAC, se puede rastrear que el concurso para cubrir las horas de los primeros espacios curriculares, se realizó en un corto plazo y el jurado que participó no era idóneo para la tarea como evaluadores. Estaba compuesto por profesores que tenían cargos como profesores de nivel secundario de asignaturas artísticas que no eran compatibles con los espacios curriculares que concursaban. La cobertura de esos cargos se realizó a mitad del comienzo de cada cuatrimestre por lo cual los estudiantes tuvieron menos horas de cursada de lo establecido. Algo esencial para las primeras asignaturas que marcan la identidad y el vínculo con la formación docente. Por lo tanto, poder articular los espacios curriculares con docentes que no siempre cuentan con antecedentes pedagógicos en su recorrido profesional, la inestabilidad en la inspección y el cambio constante de directivos a cargo, hace que en el camino se vaya construyendo un profesorado que a distancia está de la practicidad que demarca la normativa que ampara la creación de estos espacios.

Otra característica que nos comenta el directivo es la heterogeneidad en los ingresantes del profesorado. De la primera cohorte 2016, quienes ingresaban tenían un recorrido en el teatro, otros en la docencia y otros directamente provenían del secundario.

“Entender que tenemos estudiantes que vienen acá a formarse como docentes de teatro y nunca fueron al teatro y no es uno o dos, son más de la mitad o fueron por ahí una vez al teatro, entienden el teatro desde un lugar de ingenuidad total, entonces el ciclo cerrado es como una imposición que no tiene lógica y más en un distrito como este que necesita tantos docentes de teatro y que nosotros abrimos matrícula y tenemos siempre posibilidad de matricular (...) Recibimos chicos que vienen con un secundario hiper deficiente, con muy poca capacidad de conceptualizar” (D. Cepeac C, 2022)

A primera lectura, este panorama podría darse en cualquier instituto superior e incluso en universidades, con la diferencia en la cuestión disciplinar del lenguaje artístico. Aquí aparece una brecha, ya que la formación docente implica un conocimiento sobre la disciplina a enseñar además del conocimiento sobre la metodología de enseñanza de esa disciplina. No todos los institutos pueden cumplir con ambos objetivos, por lo tanto las preguntas que se generan en la pedagogía teatral se inclinan sobre la necesidad de contar con un recorrido previo sobre el lenguaje teatral como requisito de ingreso a la formación docente.

En relación a esto, Bertoldi (2017) comenta que en 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 (Bertoldi, 2017, p. 98)

La incorporación de módulos del lenguaje teatral en el nivel secundario, podría ayudar a reorientar a los ingresantes pero debemos tener en cuenta que los profesores que forman a estos estudiantes de nivel secundario también egresan de los profesorados con

falencias en su formación, por lo cual no se podría garantizar que los estudiantes de nivel secundario ingresen con un recorrido técnico conformado pero sí con un panorama sobre el campo de trabajo.

➤ Segundo tópico: Resistencias al rol docente

Aquí el directivo presenta otra problemática que aún se da en la actualidad del profesorado. Al respecto, comparte:

“Hay como una división entre docente artista o el artista/ docente que no se termina de entender; hay que empezar a articular en la formación docente artística porque no ocurre por ahí en otra formación docente, pero bueno está como esa peleita, esa dicotomía. Vos venís del arte y tenés formación artística, pero también tienes que entender que estás dentro de un sistema que tiene sus reglas, sus necesidades, hay que poder ver todo el laberinto este” (D. Cepeac C, 2022)

Para Alderoqui (2016) quien analiza esta tensión entre la práctica artística y la práctica docente, comprende que apunta a la formación profesional y a la pasión desplegada al enseñar. Es necesario un docente que pueda comprender el contexto del aula y lo diferencie de su práctica extraescolar pero que se valga también de su experiencia artística para pensar propuestas con la fuerza de un arte vivo y no con los moldes de los artefactos escolares. Lo deseable, entonces, es pensarse como un docente-artista que se apoye en su mirada estética, que ejercite la percepción atenta a los micro acontecimientos y a los detalles que surjan en cada situación de clase y que, además, pueda ensanchar el campo de la percepción y la experiencia estética de los estudiantes con propuestas educativas sobre el campo de las artes (Alderoqui , 2016, p. 22)

Esto se relaciona directamente con pensar el rol docente. El directivo comenta que los estudiantes del profesorado disfrutan y ponen mayor énfasis en construir vínculos de aprendizaje con las materias relacionadas al arte y no, relacionadas al campo pedagógico.

“Dentro de las materias de corte más artístico ellos obviamente, las disfrutan, se comprometen. He abierto la escuela un domingo para que vengan a ensayar. No me van a pedir que les abra la escuela el domingo para que vengan a estudiar psicología de la educación” (D. Cepeac C,

2022)

En el comentario observamos que esto se vincula además con las correlatividades de las asignaturas en el plan de estudios. Los estudiantes presentan más dificultad para cursar materias relacionadas a la psicología o educación, por lo que suelen avanzar en las materias de la formación disciplinar e ir dejando en un segundo plano aquellas que según el plan de estudios vigente, se agrupan dentro de la formación pedagógica. Esto impacta sobre la preparación necesaria para poder tomar horas como suplente y se les presentan dificultades a la hora de ingresar al aula y estar a cargo de alumnos. Es de destacar que para acceder a los primeros cargos como docente sólo se requiere un porcentaje entre el 15% y el 50% según la necesidad del distrito. Este porcentaje está compuesto por materias relacionadas al arte y no relacionadas a los espacios de formación docente general.

“Por ahí completó el 50% de la carrera solamente con las materias artísticas y puede agarrar horas y no tiene idea de las etapas evolutivas de Piaget y va a un jardín” (D. Cepeac C, 2022)

En el año 2018, los estudiantes ya habían tomado sus primeras horas como suplente. A diferencia del distrito vecino, aquí hay más módulos del lenguaje teatral. Esto se conecta y trae a discusión otra problemática latente que refiere a las representaciones de los directores con respecto al lenguaje teatral. 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 (Bertoldi, 2017 p. 17)

El directivo comenta al respecto:

“Vas a una escuela donde el director no tiene la menor idea y te dice de armar el acto escolar o tiene todavía una mirada expresista del arte. El director y desde el sistema educativa todavía no entienden que el teatro o cualquier otra disciplina del arte son un contenido también tan importante como prácticas de lenguaje” (D. Cepeac C, 2022)

Las representaciones sobre la educación artística y el lenguaje teatral, como hemos visto en el capítulo I, suelen presentarse para los profesores suplentes como grandes obstáculos en los primeros pasos por las prácticas pedagógicas. Abordar en los contenidos estas cuestiones es un gran desafío que incluye pensar el panorama del campo de trabajo que encontrará ese futuro docente. Muchas veces en los espacios curriculares se abordan problemáticas en torno a la idealización de las clases, las diferencias que pueden presentar los distintos grupos, cuando en realidad sucede que el gran desafío entre las prácticas docentes y el verdadero campo de trabajo, aparece en las representaciones de los directivos y docentes de la institución con respecto al lenguaje teatral.

Aquí surge una segunda cuestión. Observa Alderoqui, una tensión entre las características del lenguaje y las necesidades/demandas de las escuelas. Al entrar a la escuela, en general se choca con algunas contradicciones entre lo que se considera formativo para la enseñanza del lenguaje teatral en la escuela, lo que tiene sentido desde el valor estético y artístico y lo que cada institución escolar, quizás desde su desconocimiento, demanda. “¡Tenés que hacer los actos! ¡Tenés que irte de campamento, cuidar recreos, atender padres... tenés que trabajar como docente!”. Y, así, considerando todas las obligaciones y normas, abordar la enseñanza del teatro en las escuelas implica una adecuación tanto para la institución como para nosotros los docentes pero muy especialmente para las niñas, niños y jóvenes (Alderoqui, 2016, p. 23)

Otra problemática observada en los estudiantes del profesorado y sus primeros acercamientos al rol docente en las instituciones educativas, es la imposibilidad de conocer por completo las normativas institucionales. El directivo comenta que cubre esos espacios porque no son abordados en otras materias del plan de estudio en situaciones donde no hay docentes designados para una asignatura o bien cuando se ausenta algún profesor.

“Yo les doy clases sobre la resolución 110 11, sobre el arte como conocimiento que por ahí son textos medios pesados de leer, los pasan por arriba porque no son divertidos” (D. Cepeac C, 2022)

Las normativas institucionales son comunes a todos los cargos y materias dentro de la escuela. Conocerlas implica resolver conflictos como profesionales de la educación. Hay situaciones que se dan dentro de las instituciones escolares que no pertenecen al campo disciplinar de la materia sino que se relacionan con las experiencias que transcurren día a día en la rutina escolar, como por ejemplo, conflictos relacionados a peleas entre estudiantes, ingreso o egreso de los estudiantes por motivos de las condiciones edilicias, situaciones de salud que impliquen la intervención de profesionales externos a la institución, elaboración de actas de accidente o reunión con familiares. Estos emergentes deben ser resueltos por los profesores que se encuentren ese día en la institución, y la jerarquía para resolver se da mediante la antigüedad docente y el puntaje docente. Ninguna de estas condiciones es ajena al cargo de profesor de teatro. Esto quiere decir que indistintamente de la materia que vincule al docente, debe poder contar con los conocimientos para poder resolver cualquier situación. Es importante recordar que cualquier docente es primero funcionario del estado por lo tanto está afectado a cumplir no solamente con el dictado de clase sino también con todo aquello que se vincule con la cultura escolar¹².

La última problemática identificada por el directivo se refiere al diseñar un plan de clase. Comenta que los estudiantes que trabajan como profesores suplentes, piensan primero en un ejercicio con cierto valor estético o recurso en particular, y luego incluyen el contenido.

“¿Me pasas un par de ejercicios divertidos?”

porque quiero trabajar con globos. Empiezan con el recurso en vez de empezar con lo que tienen que aprender. O sea, se enamoran (..) del papel de diario y después piensan en el ejercicio y después piensan en para qué” (D. Cepeac C, 2022)

¹² Actos escolares, salidas pedagógicas, campamentos, acompañamiento de actividades extra curriculares, entrega de medallas, reuniones de padres, plenarias, jornadas instituciones de capacitación docente, muestras, entrega de cajas de alimento, etc.

Cabe destacar que los estudiantes que toman horas como suplente no tienen cursada aún el espacio curricular de Didáctica Específica del Teatro I. Podríamos suponer que los escasos recursos sobre la enseñanza del teatro son los que fueron adquiriendo desde la formación disciplinar y desde la participación en talleres más informales y en la escuela replican esos ejercicios que a ellos les gustaron sin considerar el contexto de intervención, las edades, el D.C, etc

➤ Tercer tópico: Articulación pedagógica

Con respecto a este tópico, nos referimos a las dificultades para lograr el trabajo en conjunto con las demás asignaturas de la carrera y la relación de contenidos aprendidos por parte de los estudiantes pero también por parte de los docentes a cargo de los espacios curriculares. Aquí interfiere directamente la concientización sobre el área de conocimiento del lenguaje teatral. Comenta al respecto:

“Les cuesta mucho hacer dialogar aquello que aprenden de lo más empírico con la lectura con la conceptualización” (D. Cepeac C, 2022)

Esto emerge en las prácticas docentes que deben realizar los estudiantes. A diferencia de otros profesorados, dentro de las prácticas pedagógicas de la formación docente en teatro, se buscó siempre sostener la creación propia de propuestas de enseñanza y no limitarse a actividades ya preconfiguradas en manuales. Por lo cual es un gran desafío para los estudiantes articular estos saberes previos.

Con respecto a las asignaturas, comenta el directivo que los profesores no logran vincular sus contenidos con la mirada docente que deben tener los estudiantes sobre esos contenidos que están viendo. El objetivo de lograr un egresado docente de arte pareciera a veces no estar presente en los propósitos de los docentes de las materias que no tienen un vínculo directo con lo pedagógico.

“El docente de Didáctica da por sobreentendido que el estudiante sabe planificar, que el estudiante comprende ciertas cuestiones de pedagogía, de didáctica, de historia de la educación, de las de Psicología Evolutiva etc, entonces tal vez ahí hay un tema con el diseño curricular que deberíamos revisar” (D. Cepeac C, 2022)

Es importante recordar la existencia de un amplio repertorio de literatura sobre la formación docente que nos alerta acerca de las desventajas que presentan los modelos de formación que disocian la formación disciplinar de la formación pedagógica (Hernández y Sancho, 1993 en Chapato 2013). El aprendizaje es un desafío para cualquier formación profesional, pero en espacios donde sólo cuatro años separan la preparación con el campo profesional, implica un despliegue de estrategias pedagógico didácticas que deben ser conversadas con todos los profesores. Habría que indagar si los directivos que tienen a cargo los CePEAC reciben la orientación necesaria para evaluar el proceso de los profesores a cargo de los espacios curriculares.

De todas maneras, estos interrogantes están enunciados en el DC de Teatro. Esto quiere decir que cada docente que concurra para los distintos espacios curriculares, estaría ignorando la fundamentación del propio espacio. En la observación de este DC en particular, podemos dar cuenta que cada asignatura vincula sus contenidos específicos con lo pedagógico y el contexto particular de la disciplina teatral dentro del sistema educativo.

➤ **Cuarto tópico: Docentes noveles:**

La problemática en este tópico se da entre la educación artística que se enseña en el profesorado y la educación artística que reciben los estudiantes del nivel inicial, primario y secundario.

“Otro problema es que no recibimos la educación artística que tenemos que dar ahora. A partir del 2006 cambió el paradigma de la educación artística, a partir del 2010 cambió aún más y sigue cambiando. Entonces entender que no vamos a hacer los profesores de artística que tuvimos” (D. Cepeac C, 2022)

Esto se relaciona también con las representaciones en torno a la educación artística. Además el área de por sí no cuenta con la misma oferta en capacitaciones y actualizaciones que se destinan cada año desde la Dirección General de Cultura y Educación para los docentes en ejercicio. Por lo cual, las innovaciones o cambios de perspectivas tienen lugar en la escuela cuando se actualiza el D.C, cuando los inspectores realizan seguimientos a través de jornadas o bien cuando un docente se vincula particularmente con nuevas técnicas o prácticas artísticas. En ninguna de estas últimas se logra trabajar en conjunto con los directivos de las instituciones escolares.

Las capacitaciones en las cuales participan los directivos de escuelas, se relacionan generalmente con las disciplinas de las ciencias sociales y naturales. No hay registros de capacitaciones en el área de educación artística. Por lo tanto, revisar las representaciones con respecto al lenguaje teatral, es una tarea que muchas veces ejerce únicamente el profesor de teatro.

CePEAC D

El directivo entrevistado está a cargo de la institución desde el comienzo de la creación del espacio del profesorado en el rol directivo. De la entrevista realizada pudimos obtener la siguiente información:

➤ Primer tópico: Articulación pedagógica:

Aquí se mencionan las dificultades de los profesores para lograr el trabajo en conjunto con los espacios curriculares y la vinculación de contenidos vistos en la carrera por parte de los estudiantes. Comenta lo siguiente:

“Llevar a veces lo pedagógico a algunos espacios que por ahí de por sí tienen otra incidencia, por ejemplo trabajo corporal. Los contenidos están más enfocados al trabajo corporal del estudiante, y no del futuro docente a pesar que uno siempre pide un anclaje, ¿no? Cuando cuando los profesores vienen a concursar o en el espacio curricular, en algún momento de tener la rueda de verbalización decir bueno, a ver con qué contenidos trabajamos, cómo ponemos esto en juego en otros niveles, cómo podemos llevar esto a al teatro, cómo lo podemos vincular con una clase de teatro, digo. Empezar a buscar estos lugares desde los espacios curriculares y desde la vinculación con los mismos” (D. Cepeac D, 2022)

La institución tiene un proyecto interno para fortalecer los primeros acercamientos a las prácticas docentes. Lo denominan experiencias pedagógicas. No se los evalúa en el contenido a enseñar sino en la presentación de la planificación. Por ejemplo en tercer año ya buscan implementar la práctica en nivel inicial porque están cursando didáctica y práctica.

Que en los espacios curriculares los profesores no logren vincular sus contenidos con la reflexión sobre la práctica docente que deben tener los estudiantes, implica un desconocimiento del contexto al cual van a postularse como profesores. En este ejemplo, el directivo nombra una asignatura vinculada a la formación especializada.

Esto podría indicarnos que estaría faltando relacionar los propósitos de la disciplina con los propósitos de la formación pedagógica.

➤ **Segundo tópico: Resistencia al rol docente:**

Otra problemática presentada se relaciona con el ingreso de profesores suplentes a la escuela y el poco conocimiento de los contenidos a enseñar o la falta de herramientas pedagógicas y didácticas ya que en el plan de estudio las materias con vinculación pedagógica didáctica se encuentran a partir del tercer año. Los profesores suplentes pueden acceder a horas en este distrito al listado de emergencia que exige un mínimo del 25% de materias aprobadas. Los estudiantes que trabajan como profesores suplentes, dan cuenta de ciertos malestares que corresponden a las representaciones que tienen en las instituciones escolares del lenguaje teatral en particular.

“Hay instituciones donde el lenguaje es nuevo entonces a veces hay una apertura de bueno, vos sabrás lo que tienes que hacer, ¿no? Y está buenísimo, porque ahí es como uno puede desde la institución aportar y a veces como el lenguaje es nuevo y no conozco por las dudas, ya te pongo lo tenés que hacer, te pongo condiciones desde la institución y ahí es una pena porque la institución se pierde como la impronta del lenguaje” (D. Cepeac D, 2022)

Aparecen también resistencias a la labor docente. Sobre ello comenta:

“Hay una gran resistencia de los profesores de artística sobre todo con la parte administrativa burocrática (...) Reniegan de lo pedagógico pero para mí es lo que genera el fundamento para todo mi hacer y otra de las situaciones que pasa es que les estudiantes fuera de la institución tienen un montón de ofertas artísticas inclusive nuestra misma institución que tiene los talleres de extensión, muchos de los estudiantes cuando egresan siguen haciendo los talleres de extensión que fortalecen estos lugares” (D. Cepeac D, 2022)

Esta elección por los talleres de extensión, no implica para un profesor de artística una problemática ya que otra cuestión sobre la que indaga la pedagogía teatral, se relaciona con la falta de conexión de los docentes con la disciplina que enseñan, sin embargo, en este caso en particular, a partir de la creación del CePEAC, la institución convoca todos los años a los estudiantes y egresados a jornadas de reflexión pedagógica organizada por las áreas de formación general. Sin embargo, se pudo presenciar en el año 2022 un

encuentro con muy poca convocatoria tanto en los presenciales como en lo reflexivo por parte de los estudiantes y egresados. Esto demuestra un escaso interés por las preocupaciones sobre la enseñanza. Se suelen interesar más por temas relacionados a lo práctico, como por ejemplo conocer ejercicios o juegos nuevos.

También se menciona que la institución busca poner el foco en la materia troncal práctica docente y no actuación. Esto surge como dificultad en los primeros años. Hay una heterogeneidad en los ingresantes del profesorado: algunos provienen con una trayectoria artístico teatral, y otros deciden ingresar al profesorado porque tuvieron en la escuela teatro. En este caso comenta el directivo que se debe nivelar. Especifica al respecto:

“El estudiante tarda casi cuatro años en darse cuenta que lo troncal no es actuación, es práctica docente porque es un profesorado, no? Si bien, nosotros ponemos mucho hincapié en el ingreso, que el que quiere ser actor, hay tecnicaturas en actuación. Hay una fuerte incidencia artística” (D. Cepeac D, 2022)

Se relaciona con lo comentado anteriormente. Se debe tener en cuenta que este distrito no tiene oferta en formación técnica artística. Las ofertas están dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por lo cual es comprensible que busquen formarse en el distrito más cercano a su domicilio. Pareciera que el profesorado es una posibilidad de formarse como artistas pero afectaría sobre el desempeño dentro del mismo.

Como hemos visto en estas entrevistas, las problemáticas que observan los directivos se relacionan con su visión global con respecto al profesorado. En ambas entrevistas se pueden encontrar similitudes con respecto a la falta de articulación entre espacios curriculares, la poca vinculación de los docentes a cargo de las asignaturas con el perfil del egresado profesor de teatro, el escaso interés por las preocupaciones sobre la enseñanza por parte de los estudiantes que a la vez se relaciona con las actividades receta que se mencionaban en la entrevista al docente.

Con estos datos recolectados, analizaremos los programas de la asignatura en cuestión.

Análisis de los programas de cátedra Didáctica Especial del Teatro I

Para el análisis de los programas de cátedra, tendremos en cuenta ciertos criterios. Si bien no es posible definir qué estructura de presentación debería tener un programa de cátedra, se relevaron otros programas del mismo espacio curricular, con oferta formativa de nivel superior tanto en institutos superiores y universidades de la provincia de Buenos Aires, para contar con elementos que enriquezcan el análisis.

De la comparación entre los programas, se entiende que cada uno debería contar mínimamente con los siguientes elementos:

- *Fundamentación*: enmarca el espacio curricular dentro de la propuesta propia del equipo de cátedra o docente y dentro de las normativas incluyendo el plan de estudio que dan cuerpo a los objetivos del espacio curricular. Describe además, las teorías o perspectivas educacionales adoptadas, la relación con los otros espacios curriculares dentro del plan de estudio, el aporte al perfil del egresado y la justificación de los contenidos.
- *Expectativas de logro*: corresponden al D. C y plantean los objetivos que deben alcanzar los estudiantes al finalizar la cursada.
- *Encuadre metodológico*: remiten a los modos de llevar a cabo las propuestas y actividades de enseñanza, los tiempos destinados a cada una, los propósitos de la cátedra y los recursos a implementar y utilizar.
- *Contenidos*: corresponden a los prescriptos por el DC. La propuesta de cátedra podrá diseñar su propia organización para la implementación de los mismos.
- *Bibliografía*: suele definirse por una lado la bibliografía obligatoria y por otro, la bibliografía de consulta para cada unidad o núcleo de enseñanza. Cada material seleccionado debe contar con la información completa para su búsqueda. Se incluyen también las fichas de cátedra.
- *Evaluación*: debe mencionarse aquí la concepción sobre la evaluación, los criterios, instrumentos de evaluación, como así también los requisitos a cumplir para la acreditación del espacio curricular.

De acuerdo a los contenidos explicitados por el docente, se observa en el programa de cátedra del CePEAC A, coinciden con los contenidos mínimos requeridos y propuestos en el Diseño Curricular del Profesorado de Teatro (DC¹³). La enunciación difiere de la presentación del DC.¹⁴ El docente los agrupa por etapas (Primera etapa- Segunda etapa- Tercera etapa). Acompaña la enunciación de contenidos junto con un objetivo que describe una tarea a ser ejecutada por los estudiantes. Nombra luego los recursos sin especificar si son del estudiante o del profesor.

Objetivo:

En parejas se realizará la presentación de las diferentes teorías del juego a los compañeros de clase, concluyendo con la presentación y ejecución de un juego en relación a la teoría explicada.

Recursos:

- Debate.
- Observación de videos.
- Producciones escritas.
- Imágenes.
- Artículos periodísticos.

Fuente: Extraído del programa de cátedra

La propuesta presentada finaliza aclarando la bibliografía para el estudiante.

Para la primera etapa de trabajo el docente agrega contenidos que no se encuentran inscriptos dentro del DC. Estos son:

PRIMERA ETAPA

Contenidos:

- Problematización de las prácticas pedagógicas actuales.
- El Teatro como lenguaje artístico
- El teatro como producto y como proceso.
- El teatro en tanto contribución a la formación de los alumnos.

Fuente: Extraído del programa de cátedra

Estos refieren a lo mencionado en la entrevista. Se observa que los contenidos seleccionados tienen como objetivo introducir al campo de conocimiento disciplinar.

Observando la fundamentación del espacio curricular Actuación, extraemos el siguiente fragmento:

Esta materia está presente a todo lo largo de la carrera y define la importancia de la relación de lo disciplinar con la formación docente, ya que la exploración y la práctica teatral darán los

¹³ Ver anexo n°4 Diseño Curricular para Teatro

¹⁴ Ver capítulo XX Contenidos de la Materia Didáctica Específica del Teatro I

conocimientos vertebradores para la acción áulica de un docente teatral, que deberá tener la misma rigurosidad en las técnicas y los marcos teóricos que se utilizan para la formación del actor (D. C de Teatro, pág 17)

Esto permite dar cuenta que el espacio curricular Actuación I, que está pensado dentro de la formación específica al igual que el espacio curricular Didáctica Específica del Teatro I, no está exento de vincular sus conocimientos al campo de la educación artística. Se pretende en esta asignatura que los estudiantes transiten los contenidos del lenguaje teatral y al mismo tiempo reflexionen y conceptualicen sobre ellos. El hecho de no hacerlo, recae directamente sobre las capacidad que tendrán para resolver los contenidos del espacio curricular Didáctica Específica del Teatro I.

En cuanto a la bibliografía para esta etapa remite a cinco textos y una ficha de cátedra elaborada por el docente a cargo. Los textos propuestos condicen con los contenidos seleccionados.

Objetivo:

En parejas se realizará la presentación de las diferentes teorías del juego a los compañeros de clase, concluyendo con la presentación y ejecución de un juego en relación a la teoría explicada.

Recursos:

- Debate.
- Observación de videos.
- Producciones escritas.
- Imágenes.
- Artículos periodísticos.

Bibliografía del alumno:

- Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. María E. Chapato.(1998) Cap. 3. Paidós.
- El acceso a bienes artísticos: entre la pluralidad cultural y la democratización.(1999) M.E. Chapato. C. Dimatteo. La escalera N°9.
- Las teorías del Juego. Ficha de clase N°1.
- Primer congreso de Teatro en la escuela. Conferencia de Ester Trozzo. (2005) Instituto nacional del teatro.
- Robinson, Ken. Escuelas creativas. (2015). Grijalbo. Cap.5
- Valoración de la educación artística: una mirada desde los actores escolares.(2000). M.E. Chapato. C. Dimatteo. La escalera N°10.

Ejemplo de bibliografía

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Se observa que no sigue un mismo criterio para nombrar los textos a utilizar.

La segunda y tercera etapa, se presentan de la misma manera que en la primera etapa, sin contenidos adicionales.

SEGUNDA ETAPA

Contenidos:

- El teatro y su relación con la niñez y la adolescencia. Teatro y juego. El Teatro “De” y “Para” niños y adolescentes: modalidades y rasgos peculiares.
- La dimensión grupal de la enseñanza.
- El desarrollo del juego dramático en Educación Inicial, Primaria y Secundaria.
- Diseños curriculares de Teatro para Educación Inicial, Primaria y Secundaria.
- Pedagogía de la Dramaturgia escénica y literaria infantil y juvenil.
- La formación del niño/adolescente espectador.

Fuente: Extraído del programa de cátedra

TERCERA ETAPA

Contenidos:

- La planificación en vinculación con un proyecto pedagógico y un proyecto curricular.
- Dinámica interna del proceso expresivo. El papel del profesor.
- El juego pre-expresivo.
- Elaboración y selección de estrategias didácticas.
- La evaluación en la educación artística.

Fuente: Extraído del programa de cátedra

Con respecto a la fundamentación, se observa que el docente enmarca el espacio curricular en la Resolución N°175/11, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación y la Ley de Educación Provincial N° 13688/07.

Menciona los objetivos y propósitos de la materia, describiendo que se entiende por la didáctica y qué lugar ocupa la materia en el recorrido del plan de estudio. Al respecto explicita:

Los estudiantes que cursan tercer año de la carrera se encuentran formados ya en la materia “Didáctica General” que se cursa en segundo año, la cual habrá brindado los conceptos esenciales para caracterizar y comprender las teorías actuales que enmarcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y los elementos para la instrumentación y puesta en práctica, de los conocimientos de la formación específica, en el ámbito educativo.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

La “Didáctica del Teatro I” introduce al estudiante en la construcción de prácticas educativas específicas de la formación artística en teatro, realizando reflexiones y acciones que consideren la adecuación de los contenidos del lenguaje teatral, incorporados en las materias de formación específica del profesorado, a los diferentes niveles de enseñanza (...) acercaremos al

futuro docente al análisis, comprensión y puesta en práctica de tres planos de la “Didáctica del Teatro I” que se enlazan: las características de cada una de las etapas evolutivas del alumno; las demandas institucionales en tanto a la estructuración del aprendizaje, es decir la construcción del proyecto situado, lo cual considera el análisis de objetivos y contenidos de cada nivel; y por último, la apropiación de recursos y herramientas que propician las experiencias adecuadas para la transmisión de aprendizajes específicos del arte teatral.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Aquí podemos dar cuenta que el docente podría introducir al estudiante resaltando la importancia de haber adquirido previamente conocimientos específicos en la asignatura Didáctica General que le permitirán vincular y ampliar los contenidos de la Didáctica Específica.

En cuanto a la metodología divide el trabajo en tres etapas. En cada etapa, describe el recorrido a transitar con los contenidos explicitados. En la primera etapa podemos observar el ajuste referido a las características presentadas por los ingresantes y su recorrido artístico. Lo explica de la siguiente manera:

*En una **primera etapa** realizaremos un repaso de las concepciones actuales de enseñanza-aprendizaje para luego vincularlas a los actuales marcos teóricos que se desprenden de las discusiones sobre la transmisión de lenguajes artísticos en el ámbito de la educación formal (...) Para este primer momento recuperaremos los textos utilizados en años anteriores, para cotejar y analizar la bibliografía específica que se le brindará al alumno este año. Se utilizarán, como soportes de análisis, las experiencias de la Práctica Docente II registradas en el curso anterior.*

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Aquí podemos dar cuenta del ajuste que realiza el docente en referencia al contexto de los estudiantes, del cual describe durante la entrevista.

En la segunda etapa, es importante destacar la incorporación de las problemáticas actuales que atraviesan las prácticas pedagógicas en general, de la cual las disciplinas artísticas no están exentas. Menciona al respecto:

Abordaremos los documentos curriculares de los diferentes niveles de la educación, analizaremos objetivos y contenidos en relación a los niveles evolutivos de sus destinatarios, recuperaremos los contenidos aprendidos en Psicología del Aprendizaje I y II. A partir de la

lectura de la Ley N°2110 de Educación Sexual Integral, realizaremos reflexiones para considerar los cambios paradigmáticos que se proponen en dicha ley en relación a los espacios de la educación.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

En la tercera etapa, menciona la articulación con la materia práctica docente II. Específica:

Realizaremos experiencias de clase en forma directa en articulación con Práctica Docente III, analizando y recuperando estrategias que se podrán objetivar en diferentes actividades. Considerando, además, elementos de la vida escolar como los actos, las efemérides, las recreaciones, el trabajo en biblioteca, para pensar intervenciones creativas y articuladas en relación al lenguaje teatral.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

En cuanto a la evaluación, se observa por un lado las características de la acreditación de la materia, y por otro, se menciona el marco teórico del cual se desprende el concepto que el docente sostiene de la evaluación. Se comprende a la misma como contenido de la labor docente implicada en un proceso reflexivo. A continuación se ilustra con lo explicitado en el programa:

Cumplirá un doble objetivo: por un lado se consignarán las valoraciones del desempeño de los estudiantes, tanto en sus actividades prácticas como teóricas; y por el otro se analizarán los procedimientos y criterios de evaluación como recursos didácticos para los futuros docentes. Es decir que la experiencia de la evaluación a los estudiantes será observada, además, como recurso didáctico.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Luego se mencionan los criterios de evaluación que coinciden con los contenidos seleccionados.

Criterios y herramientas de evaluación:

- Realización de trabajos prácticos donde el estudiante analice los diferentes textos, vinculados, realizando reflexiones y producciones personales, utilizando el vocabulario técnico específico de la materia.
- La incorporación de elementos formales en la presentación de los trabajos escritos (monografía, ensayo, proyecto, etc.). Claridad, coherencia y cohesión en el texto.
- Dinámica de grupo, roles, resolución de conflictos y tensiones en función de la tarea.
- Desarrollo de actividades prácticas: claridad en el mensaje, incorporación de recursos didácticos, creatividad, desempeño en la ejecución.
- Desarrollo de proyectos: selección de contenidos y actividades, adaptación activa a las circunstancias del grupo, observación de diferentes contextos, evaluación.
- Entrega de trabajos en los tiempos estimados.

La **acreditación** estará sujeta las pautas establecidas en la Resolución 4043/09 y su extensión, la Disposición 107/10.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

A continuación del apartado de evaluación, se destacan las expectativas de logro que condicen con los criterios de evaluación y los contenidos.

I

EXPECTATIVAS DE LOGRO:

- Que los estudiantes logren identificar los elementos del lenguaje teatral y reflexionar sobre su adaptación en los diferentes niveles de la educación.
- Que sepan desarrollar y diferenciar los elementos de un proyecto pedagógico.
- Que se apropien de diferentes recursos para construir sus herramientas de intervención en la educación.
- Que puedan crear propuestas innovadoras como recursos didácticos en los diferentes niveles de la educación.
- Que, como futuros docentes, puedan construir discurso a favor de la función y contribución del lenguaje teatral a la educación formal y no formal.
- Que sean reflexivos en cuanto a los diferentes contextos de aprendizaje, optimizando las intervenciones.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

CePEAC B

En el programa del CePEAC B se observan las mismas características que en el programa del CePEAC A, excepto por los contenidos de la primera etapa. Estos no están incluidos en el programa.

CePEAC C

Se observa en el programa de cátedra del CePEAC C que los contenidos explicitados por el docente se encuentran enmarcados en cinco bloques que denomina “unidades

temáticas”. Cada unidad es nombrada bajo un título que oficia de referencia. Se acompaña la enunciación de contenidos con una explicación de la temática a tratar.

Unidad Temática I: El Sistema Educativo y la enseñanza del teatro:

Unidad introductoria que aborda la relación y evolución histórica entre el teatro y el Sistema Educativo, la influencia de las decisiones de la Política Educativa. Marco legal y Normativo: la Ley Nacional de Educación N° 26.206, los NAP, Documentos Curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires. El rol de la Didáctica en la producción del Conocimiento.

- La relación entre Teatro y Educación - La educación artística y el campo normativo- Teatro y Curriculum- Pedagogía Teatral y Didáctica del teatro- Didáctica General/ Didáctica específica.

Unidad Temática II: El contrato didáctico y el rol de los actores involucrados.

Aproximación al espacio, presencia y alcance, que tiene el Teatro dentro de las escuelas. Herramientas para construir el análisis de contexto social e institucional. Caracterización de los actores involucrados:

- La escolarización de las prácticas teatrales educativas- El contrato Didáctico- Espacios relacionales- Rol y Perfil de las Instituciones- Rol y Perfiles docentes- Rol y perfiles de los Estudiantes- El aula como espacio de producción cultural.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Unidad Temática III: La planificación de la enseñanza y las experiencias áulicas:

Núcleo que se orienta hacia la producción de Conocimiento Didáctico específico. Oportunidad para conocer y desplegar las herramientas que permiten construir enfoques y perspectivas que proyectan las acciones de enseñanza.

- El planeamiento de la enseñanza (Diseñar, Proyectar, Programar y Planificar)- Propósitos y contenidos que justifican la enseñanza del teatro- Metodologías, estrategias, intervenciones y secuencias Didácticas- La evaluación: Problematicación de las prácticas evaluativas, los criterios e instrumentos de evaluación.

Unidad Temática IV: Del juego al teatro. Desafíos poéticos y Propósitos didácticos.

Espacio que propone explorar los puentes que pueden tenderse entre juego y teatro escolar. Este núcleo temático intenta dar cuenta de las trayectorias que pueden emprenderse para transformar los juegos en teatralidades producidas por los estudiantes de la educación formal.

- El juego- El Juego simbólico- El juego y el arte como productores de cultura- El juego dramático y Juego teatral- Bases para el nacimiento y la organización de una historia teatral- La producción en acto- Las creaciones colectivas. Crear con y para otros. Los materiales de enseñanza.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Los contenidos no están enunciados de la misma manera que el formato presentado en el DC, sin embargo coinciden con los contenidos mínimos requeridos y propuestos en este. Se observa que la “*unidad temática V: transposiciones y transversalidad*” es un grupo de contenidos agregados por el docente, del cual se desconoce su decisión.

Unidad Temática V: Transposiciones y Transversalidad.

Oportunidad para abordar transversalmente los contenidos que justifican la enseñanza del teatro en la escuela. Tomaremos como punto de partida producciones de distintos lenguajes artísticos y tenderemos puentes con los contenidos teatrales a enseñar. Exploraremos y ensayaremos propuestas de transposición artística que desarrollen herramientas didácticas para orientar, en el aula, la producción de principios constructivos y criterios compositivos.

- La percepción- Los lenguajes artísticos- La transposición artística- La noción de obra de arte- Formatos artísticos- Principios constructivos para un teatro de Niños. La planificación de acciones compartidas.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

La bibliografía está organizada en base a las unidades temáticas y se considera correlativa a los contenidos propuestos. Cabe volver a recordar que el Diseño Curricular de Teatro no especifica material bibliográfico por lo tanto queda a criterio de cada docente la búsqueda e incorporación de material que justifique dentro de un enfoque teórico y amplíe, los contenidos a tratar dentro del espacio curricular.

Unidad Temática 1. El Sistema Educativo y la enseñanza del teatro:

- ✓ Akoschky, J y otros (2006). *Artes y escuela*. Paidós.
- ✓ Baquero, R. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar", en Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal. UNQ. (Cap. 6, pp 163 a 180).
- ✓ Camillioni, A (2007). *El Saber didáctico*. Paidós.
- ✓ Delgado, N y Scovenna, M (2021). Pedagogía Teatral y Nuevas Tecnologías. consideraciones generales para un diálogo complejo. Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística – N.º 9 – Julio 2021 – ISSN: 2408-4468 – Pp.: 128-137 <http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/>
- ✓ Pineau, P. (2001) Cap. 1. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau; I. Dussel; M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-50). Paidós
- ✓ Tarasow, F. (2010) ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?. En *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

En cuanto a la fundamentación, se observa que el docente describe los propósitos, la configuración y las implicancias de la didáctica teatral dentro del recorrido histórico del teatro en la educación. En este sentido se evidencia en la siguiente transcripción:

Para que el aula se transforme en un verdadero nodo de producción simbólica, el docente de teatro tiene que propiciar, por medio de acciones flexibles y de excelencia académica, las condiciones pedagógicas de producción de conocimientos poéticos y la circulación de saberes artísticos, a partir de un postulado generatriz: Se puede aprender jugando, probando, ensayando y sugiriendo mundos posibles (...) el docente de teatro debe

conocer en profundidad los componentes pedagógicos y didácticos de la especialidad, los criterios metodológicos, las técnicas y estrategias de enseñanza orientadas a diferentes ámbitos, edades y contextos sociales (...) Didáctica del Teatro I se configura como un espacio de aprendizaje central para el futuro docente. Porque en él, por medio del intercambio, el análisis y la reflexión el estudiante va construyendo herramientas didácticas (...) A treinta años de que el teatro entró al currículo, la presente propuesta es una doble invitación. Por un lado nos propone pensar y repensar la manera en que hablamos y hacemos teatro con los chicos, mientras que por otro lado nos convoca a proyectar poner en juego acciones de enseñanza en un proceso espiralado de conocimiento.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Aquí se percibe que el docente comprende que la didáctica especial del teatro podría estar necesitando ajustar la propuesta sugerida por el D.C. En él encontramos que en la Didáctica Especial del Teatro se comprende que esta debe estimular el proceso creativo en la dinámica de la enseñanza de teatro a través de lo lúdico, identificando diversas técnicas enseñanza teniendo en cuenta los saberes adquiridos hasta el momento (D.C, 2007, p. 67).

En cuanto a la metodología, se observa lo siguiente:

ENCUADRE METODOLÓGICO:

El plan de trabajo de Didáctica del Teatro 1, propone un planteo general y flexible en relación a los elementos metodológicos ligados a las problemáticas con las que se cruza la enseñanza del Teatro, su relación con el currículo y los marcos institucionales.

A lo largo de toda la propuesta, las cuestiones relativas a los enfoques, las estrategias, los modos de vinculación, los saberes específicos y las prácticas particulares se consideran ejes de análisis.

Durante los encuentros Teórico-prácticos se articularán diversas prácticas: exposiciones y explicaciones docentes, propuestas para la producción en acto y puesta en juego de los alumnos. El tratamiento de tales cuestiones se completará mediante el análisis de las propuestas, los debates y la revisión de las producciones sintetizando distintos aspectos de los contenidos.

Los contenidos, como ya se ha mencionado, se estructuran en unidades temáticas que se despliegan de modo transversal, relacionándose entre sí.

Asociadas a los contenidos se consideran Los recursos y la bibliografía. Estas herramientas disciplinares, han sido seleccionadas minuciosamente bajo criterios de pertinencia y accesibilidad ya que se trata, además, de materiales conceptuales, metodológicos y prácticos que movilizan aprendizajes significativos.

Los recursos, entendidos como materiales didácticos se presentan a continuación.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Con respecto a las expectativas de logro, se puede observar que estas se remiten a los contenidos enunciados en el programa.

EXPECTATIVAS DE LOGRO:

- Conocer los avances registrados en el campo de las Didácticas vinculadas al hecho teatral.
 - Construir conocimiento espiralado enlazando la Teoría, la práctica y la reflexión analítica sobre las mismas.
 - Comprender y comparar los enfoques presentes en los Programas, Diseños, NAP y otros Documentos Curriculares.
 - Desarrollar competencias relacionadas con la producción de conocimiento didáctico específico.
 - ✓ Desplegar herramientas para desarrollar el planeamiento de la enseñanza (Aprender a Diseñar, Proyectar, Programar y Planificar).
 - ✓ Generar herramientas para transformar los conceptos y prácticas teatrales en contenidos escolares.
- Construir categorías de análisis que den cuenta de los componentes que se ponen en juego, durante la actividad teatral escolar.
 - Analizar los procedimientos constructivos del juego teatral como actividad que produce conocimientos.
 - Reconocer el fenómeno teatral como un proceso que imbrica lo personal y lo colectivo en relación.
- Incorporar nuevas estrategias que permitan integrar las demandas de la Educación en los diferentes niveles y contextos educativos.
 - Elevar la capacidad y la flexibilidad de intervención en diferentes niveles, modalidades y contextos.
 - Integrar los saberes y conocimientos teóricos de pedagogía teatral ya adquiridos en observaciones institucionales y prácticas docentes.
 - reflexionar sistemáticamente sobre las relaciones entre conocimiento teatral, escuela

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Por otra parte, resulta oportuno recuperar el análisis de Gimeno Sacristán (1996) para poder aproximarnos a los criterios que el autor establece para secuenciar la enseñanza. Menciona dos. El primero refiere a la idea de linealidad, por tanto, responde “a una imagen acumulativa del aprendizaje, en el que un concepto o tema sigue a otro” (Gimeno Sacristán 1996, p. 323). El segundo, alude a la noción de espiral donde la enseñanza aborda una o varias temáticas con creciente complejidad y profundidad respecto a los contenidos.

De todas maneras entre la metodología y las expectativas de logro se menciona que el conocimiento se construye de manera espiralada pero no se aclara en qué consiste ese conocimiento espiralado o cómo se desarrollaría a lo largo de la cursada.

Es importante analizar que en la propuesta de las expectativas de logro se menciona el término *pedagogía teatral*. Queda poco claro en el programa presentado a que hace referencia. No hay registro que indique, a que refiere el docente respecto a este concepto. Como vimos en el capítulo II, aún en la educación superior se sostiene una idea confusa con respecto a este concepto. Si observamos los contenidos y objetivos de los espacios curriculares a los que refiere el docente, tanto Observación de las Instituciones como Práctica Docente, vinculan sus propuestas al análisis y relevamiento de la situación actual en distintos contextos y niveles educativos de la educación artística y en específico del lenguaje teatral. No se habla de saberes y conocimiento teóricos de pedagogía teatral en ninguna de los contenidos estipulados para estos espacios curriculares previos.

Por otro lado, se observa un apartado sobre recursos que a su vez plantea el concepto, los propósitos y objetivos. Explicita del siguiente modo:

Los materiales didácticos previstos para el trabajo autónomo de los estudiantes funcionarán como herramientas conceptuales, metodológicas y prácticas que mediarán las relaciones que se establecen entre el lenguaje, los sujetos y contenido los contenidos. Los recursos, entendidos desde esta óptica movilizarán aprendizajes significativos. Al mismo tiempo serán considerados herramientas disciplinares, asociadas a contenidos específicos del área.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

Se evidencia confusión en la diferenciación entre recursos y materiales.

Con respecto a la evaluación se observa una breve denominación de lo que se entiende de dicho concepto sin la presencia de un marco teórico. Menciona tres criterios y cinco instrumentos de evaluación. Finaliza aclarando los criterios para la acreditación de la materia.

Los procesos de evaluación nos permiten reflexionar, conceptualizar y reelaborar, pero esa construcción nunca es homogénea, ni definitiva. Los criterios de evaluación serán los siguientes: el desarrollo de las propuestas, cumplimiento de las pautas de trabajo, el rol ejercido en el grupo.

La evaluación estará constituida por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar distintos aspectos de los aprendizajes de los estudiantes, serán utilizados los siguientes: auto-evaluación, evaluación grupal y devolución, anotación de las devoluciones, trabajos prácticos escritos y simulacros.

Fuente: Extraído del programa de cátedra 2018

CePEAC D

Para el análisis de este programa consideraremos lo descrito en el programa del CePEAC C ya que es el mismo docente que también da clases en este espacio de formación docente.

Como hemos podido observar de las entrevistas a los directivos y docentes, los tópicos suelen repetirse resaltando las mismas problemáticas y características que se dan en torno a las prácticas de enseñanza y en la dinámica de los propios profesorados.

Para poder comprender mejor algunas dudas que se nos presentan con respecto a los proyectos de enseñanza de los docentes a cargo de este espacio curricular, abordaremos el análisis de las encuestas a los egresados.

Encuestas a egresados

Para esta investigación se optó por seleccionar egresados de la cohorte 2020 y la cohorte 2021 que cursaron la materia durante del año 2018-2019. El cuestionario era de carácter anónimo y se compartió a través de la aplicación Formularios de Google.

Las preguntas en el cuestionario consistían en responder de manera abierta reflexiones en torno al tránsito por el profesorado y en particular por el espacio curricular. Por otro lado, se les pidió que seleccionarán de una lista dada, los contenidos y bibliografía obligatoria que recordaban haber sido trabajados por el docente durante las clases.

Se contactaron a los egresados a través de sus directivos y docentes. En el caso de los CePEAC C y CePEAC D, se tuvo en cuenta a los referentes de los centros de estudiantes. También a través del grupo de whatsapp del Nodo Dramatiza Buenos Aires zona sur, se socializó el cuestionario. A cada egresado se le pidió que compartieran el cuestionario anónimo entre sus compañeros. Se pudieron recolectar en total 3 cuestionarios.

CePEAC B

El egresado responde con respecto al recorrido por el profesorado, que los espacios curriculares le aportaron distintas herramientas. Cuando se le pregunta específicamente sobre Didáctica del Teatro, y cuáles prácticas aprendidas aplica en sus clases, aclara:

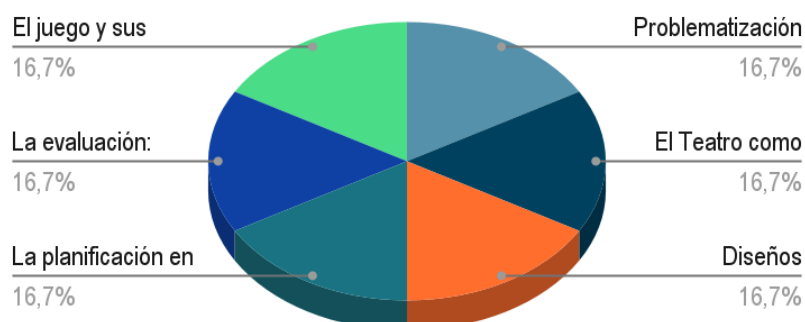
“La adaptabilidad de toda herramienta pedagógica, para los distintos niveles (...), juegos pre expresivos” (E. CePEAC B)

Los juegos pre expresivos remiten a dinámicas que tienen el objetivo de trabajar la desinhibición, la confianza y la integración de los alumnos. Son propuestas que suelen abrir la clase o cerrar la clase. En general son usadas para introducir de a poco a los alumnos en la dinámica de la materia. Es importante recordar que en la gran mayoría de los casos, los alumnos sin importar los niveles de escolaridad, suelen encontrarse con la materia por primera vez.

En cuanto a la evaluación, criterios e instrumentos adoptados por el docente, caracteriza a estos utilizando el término *buenos*. El instrumento de evaluación que más utiliza en sus clases es la *observación*. Durante el desarrollo de una clase de teatro, la dinámica en general permite que los alumnos trabajen solos en la creación y elaboración de alguna propuesta en específico. El docente permanece observando la clase, siempre dispuesto a aclarar dudas, pero no suele involucrarse en el proceso salvo que el grupo de alumnos confunda la consigna. Este momento de observación es clave para comprender cómo funciona cada alumno y cada grupo. Le permite al docente hacer un diagnóstico clase a clase, es por eso que la observación como instrumento de evaluación suele ser el más usado por los docentes del lenguaje teatral.

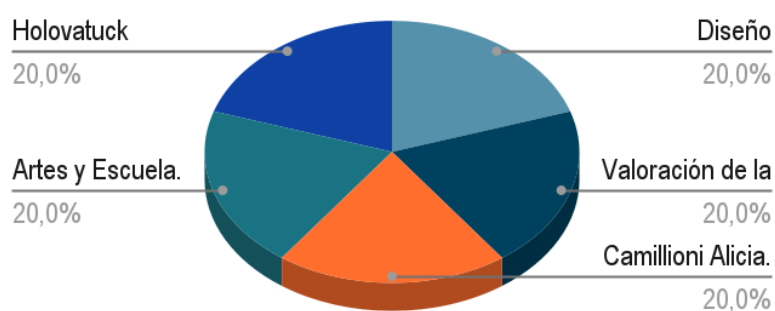
Con respecto a los contenidos y la bibliografía mencionados por el docente en su programa, reconoce haber trabajado y leído todos los ítems que se le indica. Se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Contenidos trabajados



Fuente gráfico cuestionario CePEAC B

Bibliografía trabajada



Fuente gráfico cuestionario CePEAC B

Para cerrar, se le pide que realice una breve reseña describiendo las prácticas pedagógicas del espacio curricular. De la cual responde:

“Me hubiera gustado, tener la materia durante toda la carrera” (E. CePEAC B)

Esto lo retomaremos luego en las conclusiones del análisis de las encuestas.

CePEAC C

El egresado responde con respecto al recorrido por el profesorado, especificando:

Fue una etapa hermosa de mi vida, lo disfruté mucho, los docentes daban todo en sus clases, me llevo un montón de compañeros (...) Trabajar y estudiar por un lado. Por el otro, abrirse a nuevos procesos, nuevos contenidos que aprender. Tratar de no mezclar con lo que ya traía de mi cargo como maestra de grado. (E. CePEAC C)

Aquí podemos observar lo mencionado por los directivos y docentes previamente. Quienes ingresan como estudiantes del profesorado de teatro, tienen recorridos muy disímiles entre ellos. En este caso en particular, este egresado trabaja como docente desde hace varios años en el sistema educativo.

En cuanto a los aportes obtenidos en los espacios curriculares, comenta:

Y un poco de todas. Actuación más que nada porque hoy logramos consolidar el grupo de actuación (...) Un desafío nuevo para mí. Siempre me gustó actuar. Historia y análisis me gustaron mucho también. (E. CePEAC C)

Aquí surge nuevamente el vínculo de los estudiantes del profesorado con las materias artísticas. En el caso del espacio curricular Actuación, se generan espacios que son necesarios pero que en ocasiones pareciera que terminan siendo más importantes que el vínculo con el saber pedagógico de la disciplina a estudiar.

Esto se relaciona con lo mencionado por Chapato (2013) con respecto a la pedagogía teatral. El docente que estaba a cargo de este espacio curricular, tenía un recorrido como “maestro” de la formación teatral, por lo tanto, no es novedoso que sus estudiantes se vinculen más con la experiencia artística que con la experiencia pedagógica.

Cuando se le pregunta específicamente sobre Didáctica Especial de Teatro, y cuáles prácticas aprendidas aplica en sus clases, aclara:

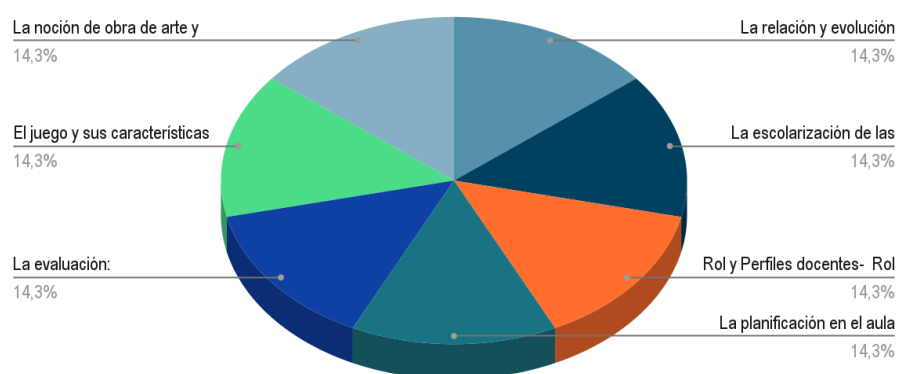
“Todo. Más que nada el juego, los juegos de preparación. A los chicos les encanta jugar. Cambia mucho cuando arrancas con un juego, cuando la clase es divertida” (E. CePEAC C)

Los juegos de preparación cumplen el mismo rol que los juegos pre expresivos. Es importante destacar esta diferencia en el uso de los términos porque se vinculan con la necesidad de aunar criterios en Didáctica Teatral, lo que nos lleva a retomar lo especificado en el capítulo I en referencia a la creación de la asignatura teatro dentro del

Sistema Educativo. Esto podría presentar un conflicto al momento de leer el D.C
¿Entienden todos los profesores de teatro que esta diferencia de concepto refiere a lo mismo?

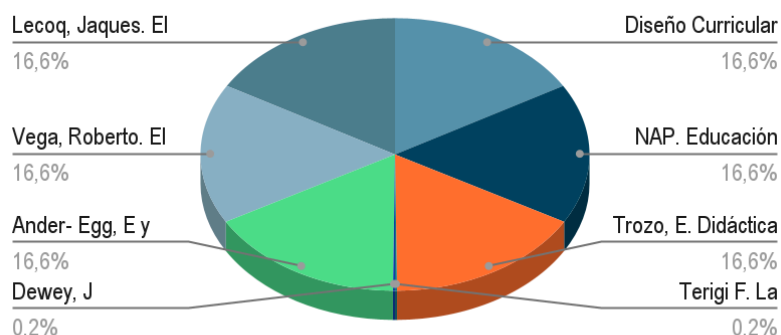
De los contenidos trabajados durante la cursada, logra identificar todos los contenidos expuestos en la lista. En cambio en la bibliografía, indica no haber trabajado dos textos de los que figuran en la lista. Se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Contenidos trabajados



Fuente gráfico cuestionario CePEAC C

Bibliografía trabajada



Fuente gráfico cuestionario CePEAC C

Para el CePEAC C Y D, se agregaron tres preguntas ya que no se contaba con la entrevista del docente, para poder conocer más sobre los núcleos temáticos de contenido que presenta en su programa. El objetivo era que describiera de qué trataba el contenido trabajado.

Para el núcleo temático *Transposiciones y Transversalidad*, el egresado respondió:

“Todo aquello que interpela e interviene al teatro en sí. Cómo vincularlo en una producción”
(E. CePEAC C)

Para el núcleo temático *El contrato Didáctico*, el egresado respondió:

“Es el acuerdo que sostiene un docente con un estudiante.”(E. CePEAC C)

Para el núcleo temático *Contenidos teatrales a enseñar*, el egresado respondió:

“Todo lo que remite a lo específico del lenguaje teatral. Lo que es propio del teatro” (E. CePEAC C)

Para el núcleo temático *La educación artística y el campo normativo*, el egresado respondió:

“Se trata del marco que sostiene a la educación artísticas. Cuáles son sus propósitos y fundamentos” (E. CePEAC C)

Para cerrar, se le pide que realice una breve reseña describiendo las prácticas pedagógicas del espacio curricular, para ello responde:

“Me encantó. Las clases eran muy divertidas, nos sentimos creo que todes muy cómodos” (E. CePEAC C)

CePEAC D

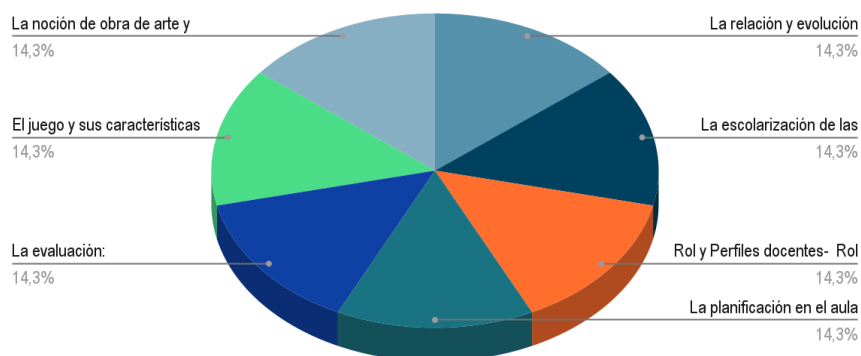
El egresado especifica con respecto al recorrido por el profesorado:

“Yo hice siempre teatro desde chica entonces cuando entre al profesorado tenía una idea de qué cosas íbamos a trabajar pero había otros compañeros que no tenían un recorrido teatral sino que querían tomar horas porque de su propio lenguaje no había tantas” (E. CePEAC D)

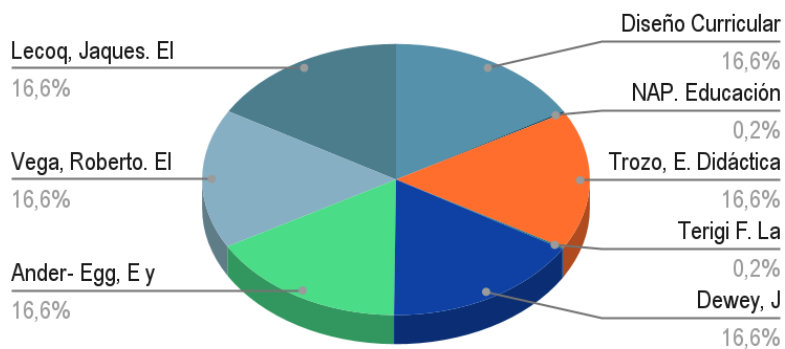
En cuanto a los aportes obtenidos en los espacios curriculares nombra *los juegos* como principal aporte. Menciona estar *muy conforme* con las formas adoptadas para la evaluación, y aclara que la *evaluación creativa* es uno de los criterios y formas que aplica en sus clases.

Con respecto a los contenidos y la bibliografía mencionados por el docente en su programa, reconoce haber trabajado y leído todos los ítems que se le indica.

Contenidos trabajados



Bibliografía trabajada



Como mencionamos anteriormente, para el CePEAC C Y D, se agregaron tres preguntas ya que no se contaba con la entrevista del docente, para poder conocer más sobre los núcleos temáticos de contenido que presenta en su programa.

Para el núcleo temático *Transposiciones y Transversalidad*, el egresado respondió:

“La articulación con otras materias” (E. CePEAC D)

Para el núcleo temático *El contrato Didáctico*, el egresado respondió:

“Lo acordado con tus estudiantes” (E. CePEAC D)

Para el núcleo temático *La educación artística y el campo normativo*, el egresado respondió:

“Cómo se ve a la educación artística desde las leyes” (E. CePEAC D)

Para el núcleo temático *Contenidos teatrales a enseñar*, el egresado respondió:

“Lo que aparece en el diseño” (E. CePEAC D)

Para cerrar, se le pide que realice una breve reseña describiendo las prácticas pedagógicas del espacio curricular, para ello responde:

“Me divertí muchísimo. La calidad humana del profesor”

(E. CePEAC D)

De los cuestionarios de los egresados del CePEAC C Y D, podemos reconocer que la reflexión que hacen sobre el tránsito por el espacio curricular es bastante escueta. Remiten en su mayoría a las experiencias personales y al disfrute generado en las clases, o a la relación con el docente a cargo de la asignatura. Esto no quiere decir que las emociones y el disfrute no pueda estar presente en una clase porque desestimaríamos las investigaciones que dan cuenta que el aprendizaje se potencia cuando un estudiante logra conectarse emocionalmente con el contenido, pero sí es importante comprender que el contexto en el cual se pide esta reflexión. Se observa una dificultad para conceptualizar aquello que se vivencia. Lo mismo ocurre cuando hacen referencia a las rondas de reflexión. Una actividad que propone revisar lo transitado por el espacio curricular, no debería recaer únicamente en la experiencia personal vivida sino también en la revisión del desarrollo de ese futuro perfil docente que están construyendo. Esto incluye analizar y rever metodológicamente las prácticas pedagógicas que ellos mismos diseñan y desarrollan. Reflexionar o debatir sin fundamentar en determinados conocimientos no nos conducirá muy lejos. La experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se conceptualice, vinculada a los conocimientos que la convierten en algo inteligible y la inscriben en una u otra forma de regularidad. Sabemos que el conocimiento se desarrolla en red; que construimos campos conceptuales (Vetgnaud, 1990, 1994, 1996) más que conceptos aislados y que el aprendizaje es un valor añadido que depende del capital que ya se haya almacenado. (Perrenoud, 2001, p. 49). Esto se relaciona también con la mirada de Alliud (2020) con respecto a la formación docente, quien considera importante que los estudiantes del profesorado aprendan a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos.

En cuanto al contenido agregado por el profesor bajo el título transposiciones y transversalidad, ambos egresados respondieron de manera distinta. Por un lado, el egresado del CePEAC C vincula la temática al campo disciplinar del teatro y la relación con las artes, y por el otro, la respuesta del egresado del CePEAC D, se relaciona con la asignatura teatro y las otras asignaturas que comparten los alumnos. De ambas respuestas podríamos inferir que el tema de esta unidad en particular se vincula con ambas cuestiones planteadas aunque es notorio que ninguno haya podido ordenarlas en una misma respuesta. Por lo tanto, no podríamos resolver el interrogante sobre de qué

trata esta unidad en particular anexada por el docente a los contenidos planteados por el D.C. A pesar que el docente de este espacio curricular, haya escrito dos libros sobre Didáctica Especial del Teatro y participe activamente de encuentros pedagógicos en los cuales comparte reflexiones sobre su experiencia, no hay evidencia suficiente para poder comprender a que refiere con la unidad mencionada.

Por esta razón, nos parecía importante indagar en la bibliografía leída por los estudiantes, ya que muchas veces podría relacionarse que el material teórico funciona como orientador para el estudiante con el objetivo de ampliar sus conocimientos sobre algún tema en particular, y no como base para pensar las prácticas pedagógicas. Al analizar la reflexión de los estudiantes sobre cada eje temático podemos evidenciar el escaso abordaje teórico.

Por otro lado, en el caso del egresado del CePEAC B, reconoce que la asignatura es una parte esencial de la carrera que debería estar en todos los años. Esto podría permitirnos comprender que el recorrido por este espacio curricular funciona como eje para toda la carrera como bien plantea el D.C. Pero no obstante, podríamos inferir que la dinámica planteada por el docente, le permite comprender a los estudiantes que en las prácticas pedagógicas que desarrollen, deben incluir todos los aprendizajes hasta ahora trabajados e incorporados. Que la materia debería estar en todos los años, como expresa el egresado, podría remitir a la necesidad de contar con la práctica de repensar y analizar metodológicamente las propias prácticas de enseñanza en todos los espacios curriculares de la formación docente y no únicamente, en las asignaturas referidas a la pedagogía y didáctica especial del teatro.

Ahora bien, para cerrar el análisis de las encuestas a egresados, podríamos aunar las respuestas de todos los egresados de los distintos CePEAC que refieren a la pregunta qué de lo trabajado y aprendido en el tránsito por la materia, incorpora con más frecuencia a sus clases. Todas las respuestas tienen un común denominador que son los juegos pre expresivos o de preparación. Esta elección por este abordaje metodológico en particular se relaciona con los egresados con el funcionamiento y el éxito de las prácticas pedagógicas que desarrollan en sus aulas. El contenido juego es prioritario en todo el espacio curricular en ambos niveles (Didáctica Especial del Teatro I y Didáctica Especial del Teatro II).

Resumen en los hallazgos

Al comienzo de este capítulo, hemos esclarecido las categorías y códigos correspondientes que nos permitirán analizar en profundidad las prácticas de enseñanza de los docentes del espacio curricular Didáctica Especial del Teatro I a través de la observación del programa de cátedra y la entrevista semi estructurada. A las categorías previamente propuestas, hemos sumado la categoría perfil del egresado. Los datos presentados en esta categoría pertenecen al conjunto de las entrevistas y encuestas realizadas de todos los CePEAC.

En el siguiente cuadro, ordenaremos a modo de síntesis los datos recolectados para poder luego construir una respuesta a la pregunta que centra esta investigación.

Categoría					
Perfil del egresado					
C	Subcategoría Inductiva	Subcategoría Inductiva	C	Subcategoría Inductiva	C
P. E 1	Aplicación de saberes previos	Resistencia al rol docente	P. E 2	Articulación de espacios curriculares	P. E 3
Los estudiantes presentan dificultades para reconocer los contenidos aprendidos en los espacios curriculares previos, como es el caso de Actuación, lo que lleva al docente a tener que ajustar la progresión de contenidos.		Aparece como problemática. El docente lo trabaja transversalmente como contenido pero no se especifica en el listado.		Se dificulta el anclaje pedagógico de los espacios curriculares vinculados a áreas artísticas como por ejemplo Historia del Teatro al perfil del egresado.	

Dato	Categoría			
C e P E A	Interpretación de los contenidos			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C
	I. C 1	Contenidos específicos de la didáctica teatral	Nuevos contenidos	I. C

C A				2
	-<u>Selección</u>: se omite el contenido: <i>lo teatral en la vida cotidiana: roles, espacios, conflictos. Procesos de ficcionalización</i> -<u>Agrupación</u>: por temática sin título. Dos contenidos se enuncian en uno sólo: <i>El juego simbólico y la dramatización: precisión terminológica y delimitación conceptual. La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical.</i> -<u>Clasificación</u>: por especificidad y luego por área general vinculado a otros contenidos del área específica. -<u>Secuenciación</u>: por etapas y por progresión		Se incluyen contenidos pertenecientes al DC de Secundaria para introducir al lenguaje. <i>El Teatro como lenguaje artístico</i> <i>El teatro como producto y como proceso.</i> <i>El teatro en tanto contribución a la formación de los alumnos</i> <i>La dimensión grupal de la enseñanza.</i> <i>Enlace entre lo lúdico y lo dramático.</i> <i>El juego. Diferentes teorías.</i>	
	Conocimiento disciplinar			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C
	C.D 1	Interpretación del diseño curricular	Concepciones históricas	C.P 2
	-Selección de bibliografía: Concuerda con los contenidos definidos en el programa. Hay textos académicos generalistas y específicos en educación artística y teatro, fichas de cátedra de elaboración propia, textos normativos. -Recursos: Menciona recursos y materiales didácticos sin diferenciar los de los estudiantes y del docente. -Metodología: En las tres etapas incorpora el contexto particular, las problemáticas pedagógicas actuales y la articulación con la asignatura Práctica Docente.		Se menciona el objetivo de la disciplina en el recorrido de la formación docente	
Conocimiento pedagógico				
C	Subcategoría	Subcategoría	C	

C.P 1	Evaluación	Contextualización del espacio curricular	C.P 2
	Amplia descripción. Se tiene en cuenta la finalidad de la evaluación para el alumno y como instrumento para el alumno. Expectativas de logro en relación con los contenidos propuestos.	Se menciona qué lugar ocupa en el tramo de formación práctica profesional, la Resolución N° 175/11, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, la Ley de Educación Provincial N° 13688/07.	

Dato	Categoría			
C e P E A C B	Interpretación de los contenidos			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C
	I.C 1	Contenidos específicos de la didáctica teatral	Nuevos contenidos	I.C 2
	-<u>Selección</u>: se omite el contenido: <i>lo teatral en la vida cotidiana: roles, espacios, conflictos. Procesos de ficcionalización</i> -<u>Agrupación</u>: por temática sin título. Dos contenidos se enuncian en uno sólo: <i>El juego simbólico y la dramatización: precisión terminológica y delimitación conceptual. La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical.</i> -<u>Clasificación</u>: por especificidad y luego por área general vinculado a otros contenidos del área específica. -<u>Secuenciación</u>: por etapas y por progresión		No hay selección de contenidos nuevos en este programa.	
	Conocimiento disciplinar			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C

	C.D 1	Interpretación del diseño curricular	Concepciones históricas	C.D 2
		-Selección de bibliografía: Concuerda con los contenidos definidos en el programa. Hay textos académicos generalistas y específicos en educación artística y teatro, fichas de cátedra de elaboración propia, textos normativos. -Recursos: Menciona recursos y materiales didácticos sin diferenciar. -Metodología: En las tres etapas incorpora el contexto particular, las problemáticas pedagógicas actuales y la articulación con la asignatura Práctica Docente.	Se menciona el objetivo de la disciplina en el recorrido de la formación docente	
	Conocimiento pedagógico			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C
	C.P 1	Evaluación	Contextualización del espacio curricular	C.P 2
		Amplia descripción. Se tiene en cuenta la finalidad de la evaluación para el alumno y como instrumento para el alumno. Expectativas de logro en relación con los contenidos propuestos.	Se menciona qué lugar ocupa en el tramo de formación práctica profesional, la Resolución N° 175/11, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, la Ley de Educación Provincial N° 13688/07.	

Dato	Categoría			
C e P E A	Interpretación de los contenidos			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C
	I.C 1	Contenidos específicos de la didáctica teatral	Nuevos contenidos	I.C 2

C	<u>-Selección:</u> corresponde a los contenidos mínimos requeridos por el DC.		Agrega contenidos que son necesarios trabajar o que vienen de un recorrido investigativo.
	<u>-Agrupación:</u> por unidades temáticas identificadas bajo un título y explicación orientativa.		<i>Transposiciones y Transversalidad.</i>
	<u>-Clasificación:</u> se vincula tanto lo específico de la disciplina como lo general.		<i>El contrato didáctico y el rol de los actores involucrados.</i>
	<u>-Secuenciación:</u> se ordenan en progresión.		<i>El Sistema Educativo y la enseñanza del teatro</i>
	Conocimiento disciplinar		
C	Subcategoría	Subcategoría	C
C. D 1	Interpretación del diseño curricular	Concepciones históricas	C. D 2
-Selección de bibliografía: Concuerda con los contenidos definidos en el programa. Hay textos académicos generalistas y específicos en teatro, fichas de cátedra de elaboración propia, textos normativos. -Recursos: Menciona los recursos didácticos que utilizarán los estudiantes. No menciona los materiales didácticos que utilizará el docente. -Metodología: Falta mencionar horas destinadas a la parte teórica y práctica.		Hay una contextualización del rol docente y del vínculo con el desarrollo de la disciplina.	
Conocimiento pedagógico			
C	Subcategoría	Subcategoría	C
C. P 1	Evaluación	Contextualización del espacio curricular	C. P 2
No hay presencia de marco teórico. Breve descripción de los criterios, instrumentos y acreditación.		Falta contextualización de la materia dentro de la normativa y el DC	
Expectativas de logro en relación con los contenidos propuestos.			

Dato	Categoría			
C e p e A C D	Interpretación de los contenidos			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C
	I. C 1	Contenidos específicos de la didáctica teatral	Nuevos contenidos	I. C 2
	<u>-Selección:</u> corresponde a los contenidos mínimos requeridos por el DC. <u>-Agrupación:</u> por unidades temáticas identificadas bajo un título y explicación orientativa. <u>-Clasificación:</u> se vincula tanto lo específico de la disciplina como lo general. <u>-Secuenciación:</u> se ordenan en una progresión		Agrega contenidos. <i>Transposiciones y Transversalidad.</i> <i>El contrato didáctico y el rol de los actores involucrados.</i> <i>El Sistema Educativo y la enseñanza del teatro</i>	
	Conocimiento disciplinar			
	C	Subcategoría	Subcategoría	C
	C. D 1	Interpretación del diseño curricular	Concepciones históricas	C. D 2
	-Selección de bibliografía: Concuerda con los contenidos definidos en el programa. Hay textos académicos generalistas y específicos en teatro, fichas de cátedra de elaboración propia, textos normativos. Hay textos académicos generalistas y específicos en educación artística y teatro, fichas de cátedra de elaboración propia, textos normativos. -Recursos: Menciona los recursos didácticos que utilizarán los estudiantes. No menciona los materiales didácticos que utilizará el docente. -Metodología: Falta mencionar horas destinadas a la parte teórica y práctica		Hay una contextualización del rol docente y del vínculo con el desarrollo de la disciplina.	

Conocimiento pedagógico			
C	Subcategoría	Subcategoría	C
C. P 1	Evaluación	Contextualización del espacio curricular	C. P 2
No hay presencia de marco teórico. Breve descripción de los criterios, instrumentos y acreditación.		Falta contextualización de la materia dentro de la normativa y el DC	

Repensar la práctica docente

Como hemos podido observar en los datos recolectados, las decisiones que el docente del CePEAC A y B toma sobre el Diseño Curricular de Teatro de la provincia de Bs. As. con respecto a los contenidos y orientaciones didácticas especificadas, para crear una propuesta de enseñanza, se basan en el conocimiento del contexto particular de la institución formadora y en las experiencias que los estudiantes comparten de sus primeros acercamientos como docentes de teatro. Omite trabajar un grupo de contenidos propuestos por el Diseño Curricular de Teatro¹⁵ a diferencia del docente de los CePEAC C y D, que sí los menciona en sus programas. Esto da cuenta que las categorías I. C 1 e I. C 2 se relacionan con la categoría P. E 1. Además, las decisiones se vinculan con las discusiones actuales en torno a la enseñanza del lenguaje teatral que se comparte entre los distintos teóricos del área y las experiencias o intercambios entre docentes que tienen lugar en distintos encuentros pedagógicos específicos.

Por otro lado, podemos observar a través de las subcategorías C.P 1 y C.D 1 que hay algunas inconsistencias por parte de los docentes de todos los CePEAC en torno al manejo y aplicación de algunos conceptos relacionados a la evaluación, los recursos y materiales, como también una lectura parcial del Diseño Curricular de Teatro que les permita reconocer las posibles problemáticas pedagógico didácticas que este mismo menciona y advierte en su fundamentación.

Así mismo, el descubrimiento de la cuarta categoría perfil del egresado (P.E) nos orienta a comprender cómo se interpreta el discurso pedagógico sostenido por las normativas (entendiendo leyes, marcos de referencia, resoluciones y diseño curricular) que

¹⁵Lo teatral en la vida cotidiana: roles, espacios, conflictos. Procesos de ficcionalización.

enmarcan a la educación artística y al lenguaje teatral, dentro del profesorado de los CePEAC. Esto interfiere directamente sobre la propuesta de enseñanza diseñada por el docente a cargo de la asignatura, haciendo que la misma deba ser repensada y difiere en algunos casos de lo propuesto por el propio Diseño Curricular de Teatro para esa asignatura en particular. De todas maneras, no se agregan contenidos a la propuesta que busquen indagar sobre estas cuestiones. Las subcategorías de análisis de esta categoría, son un indicador de las interferencias que se cuelean en la asignatura elegida para analizar de la cual, según las apreciaciones del docente, funciona dentro del profesorado como un espacio de guía y resolución frente a las problemáticas que se arrastran de los espacios curriculares anteriores. Esto quiere decir que el docente debe en ocasiones responder no solamente a lo estipulado para su espacio curricular sino también a aquellos saberes no resueltos previamente durante el tránsito por el profesorado y atender a los posibles conflictos que encuentran los estudiantes que ejercen como profesores que se traduce como las resistencias al rol docente. Aquí observamos que lo planteado por el Diseño Curricular de Teatro difiere de lo que sucede en la realidad ya que este no contempla que a partir del tercer año, los estudiantes pueden tomar horas como suplentes. Esto lo podemos observar en las subcategorías P.E 2 y P.E 3.

Así mismo, observamos que las decisiones que el docente del CePEAC C y D toma, se vinculan más con la necesidad de repensar los modelos pedagógicos didácticos o las propuestas pedagógicas que el Diseño Curricular de Teatro sostiene para este espacio curricular en particular. Es por eso que el docente agrega un núcleo temático de contenidos a su programa. No obstante, los directivos de ambos CePEAC, presentan una mirada similar con respecto a las cuestiones que surgen de las prácticas pedagógicas de esta asignatura, como ser la falta de articulación entre los distintos espacios curriculares y la falta de aplicación de los saberes previos. No podríamos evidenciar cómo se vinculan en el programa pensado por el docente estas cuestiones, pero sí podemos dar cuenta en las reflexiones de los egresados en lo que respecta a la capacidad de conceptualización. Se identifica a la didáctica como un lugar para formar un recetario de actividades. Esto puede relacionarse con la producción literaria del docente quien escribe libros de didáctica especial del teatro en los cuales propone distintos juegos y ejercicios.

En estos casos en particular analizados, observamos la importancia , por un lado de la articulación de las asignaturas establecidas en el plan de estudio y el anclaje de cada una

de ellas con el perfil del egresado. El trabajo individual y no contextualizado de las demás asignaturas del profesorado genera dificultades de aprendizaje en los estudiantes quienes luego buscan resolverlas en el espacio curricular de Didáctica Especial del Teatro. Chapato (2013) se pregunta qué necesitan saber y saber hacer los docentes de teatro, y si habría que ofrecer una formación pedagógica como un trayecto adicionado o yuxtapuesto a la formación artística teatral o, compartiendo principios formativos, articularla y ensamblarla a lo largo de toda la formación, entendiendo ésta como una propuesta integral. Esto se relaciona directamente con lo que Alliaud (2011) propone con respecto a la visión totalizadora de la formación docente. Las reflexiones de directivos y docentes, dan cuenta de la falta de lectura e interpretación del Diseño Curricular de Teatro por parte de los docentes que llevan adelante los otros espacios curriculares. Recae la responsabilidad completa de formar un docente en las últimas materias de la carrera¹⁶.

Al inicio de esta investigación, se optó por trabajar tomando como muestra los CePEAC por ser las instituciones más jóvenes dentro de la formación docente en teatro, y las cuales tienen un mismo punto de inicio. Se estimaba que algunos antecedentes descriptos en varias investigaciones y ensayos con respecto al campo de la educación artística y el teatro en la escuela, estuviesen en estos profesorados ya resueltos.

Hasta aquí los hallazgos nos permitieron comprender que los profesorados de teatro aún presentan dificultades para asumir la propuesta curricular pensada para estos espacios de formación docente en arte, lo cual influye directamente sobre las prácticas docentes de la asignatura Didáctica Especial del Teatro.

¹⁶ Es importante mencionar que en todos los CePEAC, la asignatura seleccionada para esta investigación trabaja en conjunto con la asignatura Práctica Docente.

Conclusiones finales

En el capítulo I, pudimos comprender cómo se conforma la asignatura Teatro dentro del campo de la Educación Artística en el Sistema Educativo y cómo las políticas educativas influenciaron en el desarrollo de esta disciplina en particular. El capítulo II, nos permitió pensar la formación docente en teatro y la construcción del rol docente en teatro a partir de las implicancias de las leyes nacionales y provinciales. Además, se pudo conocer el panorama actual con respecto a la capacitación docente, el conocimiento reflexivo sobre la práctica, y el contexto de creación de los CePEAC.

En el capítulo III, logramos comprender los lineamientos sostenidos por el Diseño Curricular de Teatro con respecto a la formación docente en teatro y en especial, la asignatura a analizar. En este capítulo, se intentó aclarar el concepto didáctica especial del teatro y su relación con el concepto de pedagogía teatral.

En el capítulo IV, nos adentramos en el análisis de los datos recolectados. Al principio de esta investigación nombramos dos interrogantes actuales con respecto al campo del lenguaje teatral. Por un lado, la devaluación teórica y metodológica que existen en los profesorados de teatro, la cual menciona Chapato (2013) en su trabajo y por otro, la asignatura Didáctica Especial del Teatro como único espacio de resolución de urgencias que surgen en las prácticas pedagógicas de los estudiantes, como bien plantea Carmona (2008). Estos interrogantes, hemos podido encontrarlos en el análisis de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en los CePEAC.

La pregunta inicial de este trabajo, tenía como objetivo indagar sobre las prácticas pedagógicas de este espacio curricular, en específico, la relación entre el discurso del Diseño Curricular de Teatro de la provincia de Bs. As, y las decisiones que los docentes a cargo de esta asignatura toman con respecto al mismo. Esta investigación nos permitió comprender en parte que las decisiones que toman los docentes están determinadas por los conocimientos que poseen sobre el espacio curricular que enseñan y lo que emerge del propio contexto institucional. Hemos visto que influye también en las decisiones posteriores a la planificación de la propuesta de enseñanza, las inquietudes que los estudiantes traen de sus experiencias pedagógicas en las aulas y las resistencias que surgen a partir de la toma de conciencia del rol docente.

Por último, pudimos dar cuenta que tanto directivos, docentes y egresados, se vinculan parcialmente con el Diseño Curricular de Teatro, ya que este evidencia en su

fundamentación la necesidad de vincular todos los espacios curriculares del plan de estudio de la carrera con el perfil del egresado docente de teatro, lo cual no logra ser asumido por completo en los CePEAC. El Diseños Curricular de Teatro aclara además, el estado actual de los profesorados de teatro y de las prácticas pedagógicas vinculantes al campo disciplinar, las cuales pocas veces son tenidas en cuenta por los docentes y directivos al momento de pensar en la planificación de un proyecto de enseñanza. En cuanto a los egresados, podemos observar en sus reflexiones la poca capacidad de conceptualización y la insistencia en la priorización de actividades lúdicas descontextualizadas que les permita llevar adelante una clase “exitosa”, y en muchos casos “divertida”.

Esta investigación nos permitió además comprender que ciertos temas relacionados a la formación docente en arte aún no logran ocupar un lugar de importancia en los espacios destinados a la reflexión sobre el teatro y la escuela. Los profesorados todavía presentan dificultades para poner en marcha un plan institucional que comprenda por completo el perfil del egresado profesor de teatro que necesitan las escuelas. Podemos entender a partir de esto, que los docentes al momento de interpretar el Diseño Curricular de Teatro, con el objetivo de pensar una propuesta pedagógica, se vinculan mayoritariamente con los contenidos específicos de su área disciplinar, dejando en ocasiones fuera la relación de la asignatura con el perfil del egresado, y el contexto histórico y actual de la didáctica especial del teatro.

Para ir realizando un cierre en esta investigación, es necesario mencionar que la Resolución N° 25/05 ampara la creación de los Centros de Producción y Educación Artística y Cultural, e infiere su objetivo en la necesidad de una mayor oferta educativa en los diferentes campos de conocimiento artístico en los distritos que presentan una escasa o nula oferta. Si bien excede al período seleccionado para esta investigación, es importante destacar que a partir del año 2019-2020, los CePEAC pudieron realizar producciones artísticas lo que resulta un gran avance para los institutos de formación docente en arte, ya que varios no cuentan con espacios extracurriculares que les permita a los estudiantes adquirir conocimientos artísticos por fuera de la carrera de formación docente. Además esto genera que la comunidad se acerque a estos espacios culturales y artísticos, haciendo que crezca luego la matrícula en los profesorados de arte. También es importante destacar que los CePEAC de Lomas de Zamora y Almirante Brown han conformado espacios que alientan a encuentros pedagógicos para reflexionar y

sistematizar experiencias artístico pedagógicas. Lo que observamos entonces, es que aquellos CePEAC que continuaron luego de la finalización de la primera cohorte, pudieron trabajar en la conformación de una identidad propia que les permita mejorar las prácticas de enseñanza a pesar de las dificultades político educativas que enfrentan varios de estos, como ser la falta de edificio, los recortes en presupuesto y las reminiscencias de la pandemia. Tomamos esto a consideración, ya que el contexto en el cual se crea la identidad de un profesorado superior de formación docente, puede influir directamente sobre las prácticas pedagógicas.

Esperemos que este trabajo pueda colaborar con las reflexiones en torno a la formación docente en arte y a la relación entre la escuela y el teatro.

Bibliografía

Alliaud, A. (2004) “La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles” Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

------(2014) “El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar” Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. InFOD. Ministerio de Educación de la Nación.

------(2017) “Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio” Editorial Paidós. Buenos Aires.

----- (2010) “Experiencia, saber y formación” Revista de Educación 1(1) Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

Alliaud, A & Antelo, E. (2011) “Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación” Editorial Aique Educación. Buenos Aires

------(2008) “Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones” Ediciones Noveduc. Buenos Aires

Alderoqui, H (2016) “Tensiones y desafíos para el teatro que ya entró en la escuela” Revista Anzuelo. Ciudad de La Plata

Bardin, L (1996) “Análisis de contenido” Akal. 2ª e . Madrid

Bertoldi, M; Luquz, A & Rodriguez, M (2017) “Las trayectorias formativas de los profesores de Teatro: cruce de diferentes espacios de enseñanza” Revista Trayectorias sociales, artísticas y educativas. Centro de estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC). Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Bertoldi, M. (2019) “Teatro diseño curricular y diseño de la enseñanza. Prácticas de interpretación curricular de los Profesores de Teatro” [Tesis de maestría aún no publicada] Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Bertoldi, M. & Montagna, J. (2020) “Escuela Secundaria Orientada en Arte-Teatro. Acerca de sus sentidos en la ciudad de Tandil” Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños 11 (6)

Bolívar Botia, A (2005) “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas” Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2. Universidad de Granada

Bourdieu, P. & Wacquant, L (1992) “Una invitación a la sociología reflexiva” Editorial Siglo XXI veintiuno editores. Argentina

Camilioni, A (2007) “El saber didáctico” Editorial Paidós. Buenos Aires

Campesino, J (2013) “Relatoría de la mesa redonda: La pedagogía teatral en el posgrado, con la participación de Gilberto Guerrero (México, enat), Octavio Rivera (México, uv) y José Ramón Alcántara (México, uia)” Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México

Carmona., A. (2018). Práctica Docente Teatral: un espacio en (des)construcción. Foro de educación musical, artes y pedagogía 3 (4)

Chapato, M.E (2013) “La Educación Artística hoy: nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas, nuevos sujetos y nuevas prácticas” Memorias del Encuentro en Pedagogía Teatral. Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México

----- (2013) “La pedagogía teatral como campo de especialidad. Delimitación y problemáticas actuales” Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México

----- (2013) “La investigación en el campo de la educación artística: dimensiones y abordajes metodológicos” Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México

----- (2013) “¿Qué enseña el teatro a niños, adolescentes y jóvenes? Un abordaje integral” Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e

Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México

------(2014) “Una mirada multidimensional sobre las prácticas de los profesores de teatro” Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

------(2014) “Educación Artística para el Siglo XXI ¿Qué docentes necesitamos?” Revista Trayectorias (1) Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Chavez, V & Comet Weiler, C. (2016) “Los estudios de casos como enfoque metodológico” ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades 3 (2) 2016. Universidad Americana. España

Cisterna Cabrera, F (2005) “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento e investigación cualitativa” Revista Theoria 2005, 14 (1) Universidad del Bío Bío. Chile

Corbalán, M.A & Matteo M.A (2018) “La forma escolar del arte. Provincia de Buenos Aires (1940-1960)” Área de publicaciones- Facultad de Arte. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Buenos Aires

Courtalon, C. & Pankonin, A (2014) “Tensiones entre el encuadre estético y el pedagógico de la formación en Actuación” Ponencias. Didáctica específica -Terciario- Revista: Dramatiza La Plata; año 1, no. 01. XIV Encuentro Nacional de Profesores de Teatro. Escritos sobre la docencia teatral (La Plata, 2014). Red Nacional de Profesores de Teatro Dramatiza. La Plata

Dimatteo, Ma C (2012) “Políticas educativas y Teatro en la Provincia de Buenos Aires” Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba

De Vanna, A (2015) “Algunos condicionamientos institucionales para el desarrollo de prácticas docentes en Teatro” Ponencias III Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias. Departamento de educación artística - Facultad de Arte. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Davini, Ma. Cristina (1995) “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” Buenos Aires, Paidós.

Díaz Ortega, C (2013) “La pedagogía teatral en el campo de la educación superior” Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México

Edelstein, G & Coria. A. (1995) “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia” Colección Triángulos pedagógicos. Kapelusz

Edelstein, Gloria (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica” Revista del IICE N°17, Bs. As., Miño y Dávila.

----- (2002) “Problematizar las prácticas de enseñanza” Perspectiva. Florianópolis

----- (2015) “Formar y formarse en la enseñanza” Paidós. Buenos Aires

Errobidart, A (2015) “¿De qué hablamos cuando hablamos de práctica docente? Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario teatral contemporáneo” Revisa Trayectorias (2) Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

García, A & López, R., del Huerto Manzioni, C. (2017) “La formación docente en escenarios contemporáneos” Encuentro de saberes, perspectivas y experiencias. Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ) Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires

Gimeno Sacristán, J (1991) “El curriculum: una reflexión sobre la práctica” Ediciones Morata. Madrid

Gutierrez, A. (2005) “Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu” Ferreyra Editor. Buenos Aires

Grossman, P.. (1990) “The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education” Teachers College Press. Nueva York

Krippendorff, K.(1990) “Metodología de análisis de contenido”Teoría y Práctica.

Piados Comunicación. Barcelona

López, M.M & Medina, M.E (2018) “Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos” Departamento de Ciencias Sociales. Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia. Serie Cursos. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires

Mottes, G (2015) “Relatos de experiencias de apreciación del teatro en la cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Juegos Teatrales de la FAUNT” Revista Trayectoria (3) Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Perlo, R & Vigna, M; Peinado Mota, F; Alomar, A; Cardoso (2018) “Las concepciones de educación artística desde las voces del profesorado en un Instituto Superior de formación docente” Revista Trayectoria (5) Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Perrenoud, P. (2004) “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” Profesionalización y razón pedagógica. Críticas y fundamentos. Editorial Graó. Barcelona

Rodríguez Martínez, Z. (2013) “Relatoría del taller: La pedagogía teatral en el campo de la educación superior” Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México

Schön, D (1992) “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” Ministerio de Educación y Ciencia. Editorial Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México

Shulman, L (2005) “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado” Revista de currículum y formación del profesorado 9 (2). Stanford University

Stenhouse, L. (1984) “Investigación y desarrollo del curriculum” Colección: Pedagogía. La pedagogía hoy. Ediciones Morata, S.A. España

Torres Pellicer, S (2019) “El teatro y su enfoque pedagógico como asignatura obligatoria en la política educativa de Mendoza, Argentina (1988-2010)” Universidad de Alcalá

Trozso, E (2012) “Aprendizajes. Didáctica del teatro para la educación superior” Universidad Nacional de Río Negro.

Trozso, E & Sampedro, P. (2003) “Didáctica del Teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria” Colección Pedagogía Teatral–INT FAD. Coedición Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño. UNCUIYO. Mendoza

Legislación y Documentos consultados

Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) Marco para la Educación Artística. Serie A N°20. Res. No 88/98

----- (2010) Marco Regulatorio. Ministerio de Educación de la Nación. Resolución N° 111/10.

Diseño Curricular Profesorado de Teatro. Profesorado de Educación Artística. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Artística. Buenos Aires (2010)

Dirección General de Cultura y Educación (2003) Resolución N°895/10. Buenos Aires

----- (2005) Resolución 25/05. La Plata

----- (2007) Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Resolución N° 3655/071.

----- (2010) Resolución N°1106/03. Buenos Aires.

----- (2011) Resolución N°175/11. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 104/10.

------(2010) Resolución N°1106/03. Buenos Aires.

----- (2022) Pre Proyecto CePEAC. La Plata
Ley de Educación Común N° 1420/ 1884

Ley Federal de Educación N°24195/93

Ley de Educación Superior N°24521/95

Ley Provincial de Educación N° 11.612/95 (Pcia. Bs.As)

Ley de Educación Nacional N°26206/07

Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 (Pcia. Bs.As)

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. (2008). Documento de la Mesa federal. “La educación artística en el sistema educativo nacional”

Serie Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares “Profesorado de Educación Artística”. INFOD. Ministerio de Educación. (2009)

Sitios oficiales consultados

CePEAC N°1 de Bolívar. Sitio Oficial

<https://sites.google.com/view/cepeac-n1-bolvar/p%C3%A1gina-principal>

-----Redes sociales https://www.facebook.com/cepeacbolivar/?locale=es_LA
<https://www.instagram.com/cepeacbolivarn1/>

CePEAC N°1 de Olavarría. Sitio Oficial

<https://cepeac-1-olavarria.webnode.page/>

-----Redessociales

https://www.facebook.com/CEPEAC.Olavarria/?locale=es_LA

CePEAC N°1 de Lomas de Zamora.Sitio Oficial

<http://cepeac1lomas.blogspot.com/>

-----Redessociales https://www.facebook.com/Cepeac1lomas/?locale=es_LA
<https://www.instagram.com/cepeac1lomas/?hl=es>

CePEAC N°1 de Almirante Brown. Sitio Oficial

<https://sites.google.com/view/cepeacbrow/profesorado?authuser=0>

-----Redessociales <https://www.instagram.com/cepeac.brown/?hl=es>
https://www.facebook.com/arte.cepeacbrow/?locale=es_LA

Dirección General de Cultura y Educación. Catálogo en línea. Legislación Educativa
Base Documental. Provincia de Buenos Aires

<http://catalogo.abc.gov.ar/cgi-bin-cendie/wxis.ex/cendie/?IsisScript=iahcendie/iah.xis&lang=E&base=normas&nextAction=lnk&exprSearch=TEATROS&indexSearch=MH>

Anexos

1- Entrevista docentes

Datos básicos

Nombre de la entrevistada/o:

Edad:

Formación/Títulos:

Año de ingreso a la facultad

Año de egreso:

Cargos docentes desempeñados

Cargo docente actual

Antigüedad en el cargo:

Otros trabajos:

Capacitaciones realizadas en los últimos 5 años:

Fecha de la entrevista:

Formación docente inicial

¿Cómo fue tu formación inicial como docente?

¿Consideras que le faltó algo a esa formación?

¿Fue muy brusco ese salto entre la formación y el campo de trabajo? O sea el aula?

¿Fuiste avisada durante la formación de que esa iba a ser esa realidad?

Interpretación curricular

¿Qué piensas sobre cómo está organizado el contenido?

¿Cuánto de lo que está en el currículum efectivamente trabajas en tus clases? ¿Sobran o faltan contenidos?

¿Te resulta fácil abordar todos los enunciados de contenidos que están allí redactados?

Materia didáctica

¿Qué contenidos previos son necesarios para abordar la materia didáctica específica del teatro? ¿Qué tienen que saber tus estudiantes previamente?

¿Cuál es el rol de la materia dentro de la formación docente?

¿Encuentras dificultades en tus estudiantes al momento de abordar la materia?

En particular en estos dos cohortes (2018-2019), ¿con que dificultades se enfrentaron?
¿Qué otras problemáticas te encontrás como profesora en esta materia?
¿Qué contenidos crees que faltan en la materia? ¿Y cuáles, tal vez es necesario que tengan más protagonismo?

Para cerrar

En general con respecto al profesorado ¿Qué considerás que habría que mejorar? Y que es aquello que está teniendo una buena respuesta?

2- Entrevistas directivos

Datos básicos

Nombre de la entrevistada/o:	Edad:	Formación/Títulos:
Año de ingreso a la facultad:	Año de egreso:	
Cargos docentes desempeñados:	Cargo docente actual:	
Antigüedad en el cargo:	Otros trabajos:	
Capacitaciones realizadas en los últimos 5 años:		
Fecha de la entrevista:		

Formación docente inicial

¿Cómo fue tu formación inicial como docente?

Con respecto al CEPEAC

¿Cómo accediste a tu cargo?
¿Con qué dificultades te encontraste como directora?
¿Qué aspectos son los que más cuesta profundizar o trabajar en general? y en específico en lo pedagógico?
Al momento de recibir los programas de cátedra ¿Se conversa con el docente sobre la propuesta?
¿Se realiza un seguimiento sobre lo propuesto y lo trabajado?
¿Qué problemáticas o dificultades se mencionan dentro del profesorado ya sea por parte de los docentes a cargo de las materias o bien por los estudiantes con respecto a la

práctica docente en las escuelas?¿Están vinculadas directamente con la didáctica específica del teatro?

¿Los diseños curriculares de la provincia son tomados en cuenta a la hora de pensar la dinámica de la formación docente del profesorado?

¿Cuánto de lo propuesto por las orientaciones y los diseños consideran que son aplicables a las realidades que demandan las aulas?

¿Como institución reciben capacitaciones o actualizaciones ?

¿Qué perfil de egresado consideran como institución que demandan hoy día las escuelas?

3- Encuestas egresados

Datos básicos

Nombre de la entrevistada/o:

Edad:

Formación/Títulos:

Año de ingreso:

Año de egreso:

Cargos docentes desempeñados:

Cargo docente actual:

Antigüedad en el cargo:

Otros trabajos:

Fecha de la entrevista:

Formación docente

¿Cómo fue tu tránsito por la carrera del profesorado?

¿Con qué dificultades te encontraste?

¿De qué materia incorporas o utilizas más cosas en tus prácticas como docente?

¿Cuál/les fueron las materias que más te animaron a seguir estudiando la carrera? y ¿Por qué?

Con respecto a la materia Didáctica específica del teatro:

¿Qué cosas de lo aprendido en la materia incorporas a tus prácticas como docente?

¿Te resultó ordenada la cursada?¿Podrías saber que contenidos, propuestas y formas de evaluación consideraba el docente para la materia?

¿Cómo los evaluaba?

¿Tenías acceso a los objetivos de aprendizaje y de enseñanza para la materia?

¿Sabías que contenidos iban a abordar en cada período programado?

¿Qué contenidos recordas que se trabajaron?

¿Cuáles de ellos te parecieron que no tenían relación con el campo específico?

Dentro del programa pensado por el docente ¿Consideras que sería necesario agregar o quitar algo?

¿Fundamentaba el docente sus prácticas en teorías o perspectivas pedagógicas? ¿Con qué teoría trabaja el docente?

¿Qué bibliografía trabajaron? ¿Recordas autores?

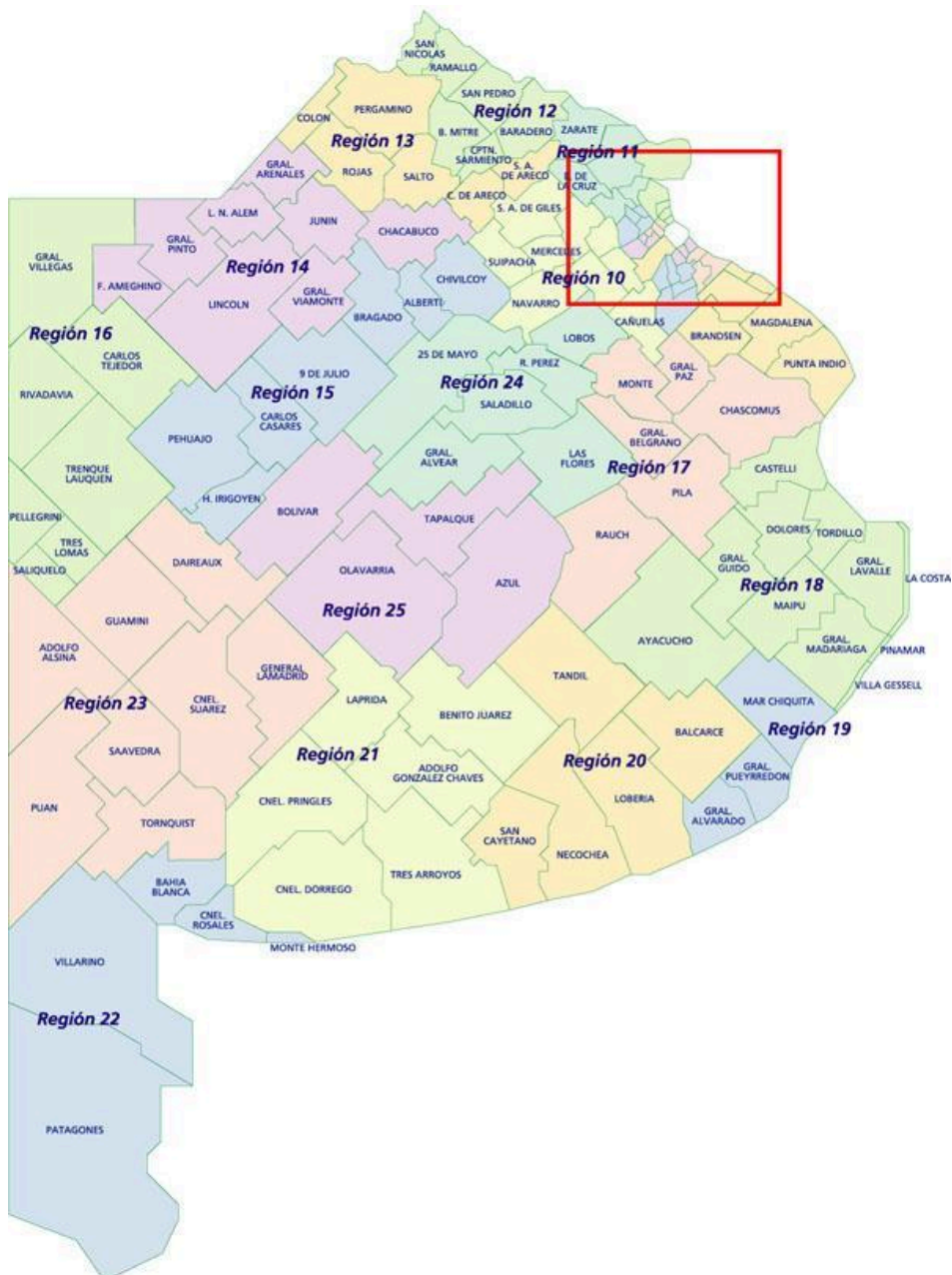
¿Cuáles de estos contenidos puedes reconocer que se trabajaron en la materia ? Tal vez pueden aparecer en tu percepción bajo otro nombre.

- Diseños curriculares de teatro para Educación Inicial, Primaria y Secundaria
- El teatro y su relación con la niñez y la adolescencia.
- Teatro y juego. El teatro “de” y “para” niños y adolescentes: modalidades y rasgos peculiares.
- El juego simbólico y la dramatización: precisión terminológica y delimitación conceptual.
- La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmica-musical.
- Lo teatral en la vida cotidiana: roles, espacios, conflictos. Procesos de ficcionalización
- Desarrollo del juego dramático en Educación Inicial, Primaria y Secundaria
- La formación del niño-adolescente espectador.
- La planificación en vinculación con un proyecto pedagógico y un proyecto curricular.
- Pedagogía de la dramaturgia escénica y literaria infantil y juvenil.
- Dinámica interna del proceso expresivo. Papel del profesor.
- Elaboración y selección de estrategias didácticas.
- La evaluación en la educación artística.
- Problematicación de las prácticas pedagógicas actuales

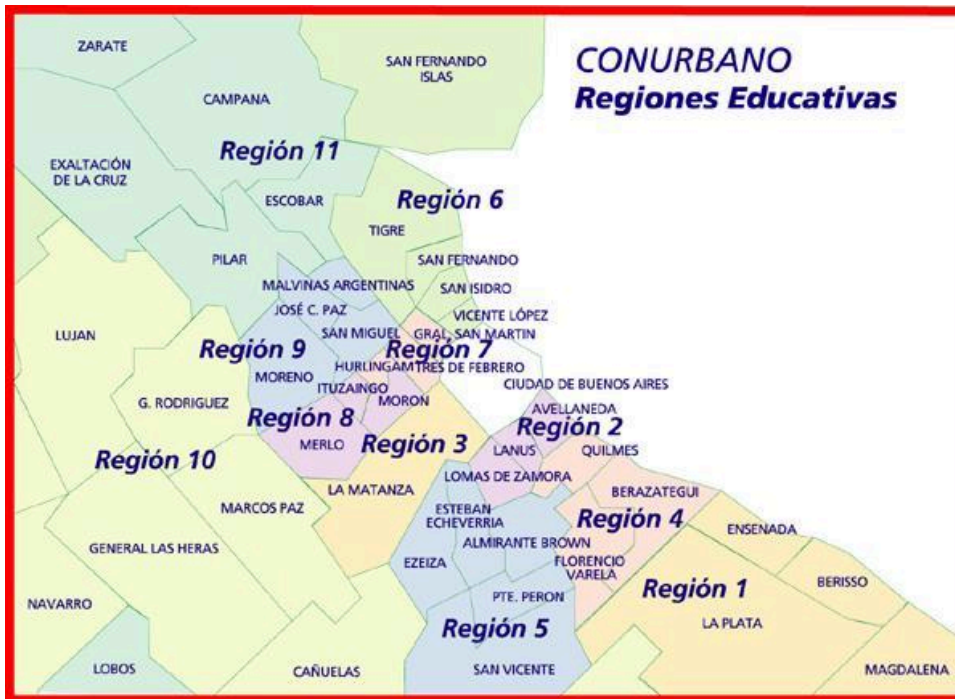
¿Qué es lo que te llevas de la materia? ¿Qué aprendiste?

4- Diseño Curricular de Teatro

5- Listado de distritos escolares provincia de Buenos Aires



Mapa del conurbano



Región	Número	Nombre
23	2	A ALSINA
5	4	A BROWN
15	3	ALBERTI
12	11	ARRECIFES
2	5	AVELLANEDA
18	6	AYACUCHO
25	7	AZUL
22	8	B BLANCA
20	9	BALCARCE
12	10	BARADERO
4	119	BERAZATEGUI
1	113	BERISSO
25	12	BOLÍVAR
15	13	BRAGADO

1	14	BRANDSEN
15	17	C CASARES
13	19	C DE ARECO
21	23	C DORREGO
21	24	C PRINGLES
22	112	C ROSALES
12	121	C SARMIENTO
23	25	C SUÁREZ
16	18	C TEJEDOR
10	16	CAÑUELAS
11	15	CAMPANA
18	21	CASTELLI
14	26	CHACABUCO
17	27	CHASCOMÚS
15	28	CHIVILCOY
13	22	COLÓN
23	20	DAIREAUX
18	29	DOLORES
11	31	E DE LA CRUZ
5	30	E ECHEVERRIA
1	114	ENSENADA
11	116	ESCOBAR
5	130	EZEIZA
14	128	F AMEGHINO
4	32	F VARELA
19	33	G ALVARADO

24	34	G ALVEAR
14	35	G ARENALES
17	36	G BELGRANO
21	50	G CHAVES
18	37	G GUIDO
23	38	G LAMADRID
18	39	G LAVALLE
18	40	G MADARIAGA
17	41	G PAZ
14	42	G PINTO
19	43	G PUEYRREDON
10	44	G RODRIGUEZ
7	45	G SAN MARTIN
-	46	G SARMIENTO
14	48	G VIAMONTE
16	49	G VILLEGAS
23	51	GUAMINÍ
15	118	H YRIGOYEN
7	135	HURLINGHAM
-	122	ISLAS
8	136	ITUZAINGÓ
9	132	JOSE C. PAZ
21	52	JUAREZ
14	53	JUNÍN
2	62	L DE ZAMORA
14	58	L N ALEM

18	123	LA COSTA
1	1	LA PLATA
2	111	LANÚS
21	54	LAPRIDA
24	56	LAS FLORES
10	57	LAS HERAS
17	137	LEZAMA
14	59	LINCOLN
20	60	LOBERÍA
24	61	LOBOS
10	63	LUJÁN
19	68	M CHIQUITA
22	126	M HERMOSO
1	64	MAGDALENA
18	65	MAIPÚ
9	133	MALVINAS ARG
10	67	MARCOS PAZ
3	69	MATANZA
10	70	MERCEDES
8	71	MERLO
17	72	MONTE
9	73	MORENO
8	100	MORÓN
15	76	N DE JULIO
10	74	NAVARRO
20	75	NECOCHEA

25	77	OLAVARRÍA
22	78	PATAGONES
15	79	PEHUAJÓ
16	80	PELLEGRINI
13	81	PERGAMINO
17	82	PILA
11	83	PILAR
18	124	PINAMAR
5	129	PTE PERON
23	84	PUAN
1	134	PUNTA INDIO
4	85	QUILMES
24	90	R PEREZ
12	86	RAMALLO
17	87	RAUCH
16	88	RIVADAVIA
13	89	ROJAS
13	94	S A DE ARECO
10	93	S A DE GILES
23	91	SAAVEDRA
24	92	SALADILLO
16	120	SALLIQUELÓ
13	66	SALTO
20	115	SAN CAYETANO
6	95	SAN FERNANDO
6	96	SAN ISIDRO

9	131	SAN MIGUEL
12	97	SAN NICOLAS
12	98	SAN PEDRO
5	99	SAN VICENTE
10	101	SUIPACHA
7	117	T DE FEBRERO
16	106	T LAUQUEN
20	102	TANDIL
25	103	TAPALQUÉ
6	55	TIGRE
18	104	TORDILLO
23	105	TORNQUIST
21	107	TRES ARROYOS
16	127	TRES LOMAS
24	108	V DE MAYO
18	125	V GESELL
6	109	V LÓPEZ
22	110	VILLARINO
11	47	ZÁRATE

