

**“La observación como dispositivo en la formación docente de teatro.
Una mirada desde dos asignaturas”**

Lic. Marcela Bertoldi

Lic. Carlos Marano

Prof. Marisa Rodríguez

Facultad de Arte - UNICEN

Resumen:

El presente artículo forma parte de un trabajo conjunto de reflexión y análisis realizado desde las cátedras que dictan dos asignaturas del área pedagógica del plan de estudios en vigencia, que corresponden al segundo año de la carrera de Profesor de Juegos Dramáticos de la Facultad de Arte de UNCPBA. Como parte de los debates que estamos teniendo en el tránsito por el proceso de reforma del plan de estudios, consideramos esta instancia como una buena oportunidad para seguir pensando en las interpelaciones que el contexto actual hace a las prácticas educativas y en cómo estos aspectos atraviesan al sujeto que enseña y a su formación.

Haremos foco en dos asignaturas: *Didáctica General y Especial del Juego Dramático y Dinámica de Grupos*. Ambas asignaturas propician instancias de observación de espacios de enseñanza de Teatro, a los fines de que los estudiantes comiencen a implicarse en las prácticas de enseñanza, centralizando la mirada en el lugar de la observación como saber profesional para reflexionar sobre la acción pedagógica. Partimos de considerar que la observación es un saber y una habilidad importante que se va adquiriendo a lo largo del trayecto formativo, que se intensifica y que debería profundizarse a lo largo de toda la formación profesional. Es relevante considerar que la actividad de observar requiere de sistematización, análisis y reflexión en tanto instancia para aprender a ser observadores y actores de esa observación al mismo tiempo.

Para abordar estas reflexiones pensamos en dos ejes de discusión: uno, haciendo referencia al abordaje de la tarea de observar en cada asignatura y su vinculación en el actual plan de estudios. Y un segundo eje, en el cual se plantean las nuevas necesidades para la formación del docente en teatro y cómo mirarlas a la luz del cambio de plan de

estudios, en paralelo también a los cambios en la educación y en el rol docente en la época actual.

Palabras claves: formación docente – enseñanza del teatro – observación – conocimiento profesional –saberes/habilidades

Acerca de dos asignaturas del Profesorado en Juegos Dramáticos: *Didáctica General y Especial del Juego Dramático, y Dinámica de Grupos.*

Actualmente, la carrera de Profesorado o Licenciatura de Teatro, tiene una duración de cinco años. Al finalizar tercer año se otorga un título intermedio de Profesor en Juegos Dramáticos. En este trabajo nos referiremos al trayecto formativo que en este momento permite alcanzar el título intermedio, dado que las asignaturas objeto de análisis se encuentran en el segundo año de la carrera, ambas pertenecientes al Departamento de Educación Artística¹.

Este título posee como perfil profesional que el egresado pueda coordinar grupos, conocer características administrativas y pedagógicas de las instituciones del sistema educativo formal –tanto oficial como privado– y poder ejercer la docencia en el área de la especialidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En los últimos años se han ido realizando distintas aproximaciones desde el grupo de investigación que integramos, como así también desde la inserción de los alumnos de la asignatura Práctica de la Enseñanza (materia del tercer año de la carrera), a través de las cuales se evidencia un incremento de intervenciones educativas en diversos escenarios que se localizan más allá del sistema formal de enseñanza. Estas intervenciones amplían el perfil profesional del graduado en Teatro e interpelan el proceso formativo en tanto resulta necesario constituir espacios de producción de saber sobre estas intervenciones.

En la fundamentación del plan se destacan tres ámbitos de conocimiento:

1. El teatro como hecho (espectáculo) y los tipos específicos de conocimiento que genera.
2. Las disciplinas del teatro (teatrología) que articulan la relación teoría-práctica sobre el hecho teatral.
3. Las funciones extraestéticas del teatro; es decir, las referidas a las posibilidades educativas que brinda el Teatro.

¹ Las asignaturas que componen el Área Pedagógica son: **Primer Año:** Introducción a la Educación (cuatrimestral) y Psicología Evolutiva y de la creatividad (anual); **Segundo año:** Didáctica General y Especial del juego dramático (anual), Dinámica de grupos (anual), Psicología del aprendizaje (cuatrimestral) y Procesos del juego y de la creación dramática (cuatrimestral) y **Tercer año:** Práctica de la enseñanza (anual).

Se advierte en la distribución del diseño curricular que los tres ejes disciplinares acompañan todo el recorrido de la carrera desde el primer año. A su vez, es interesante considerar que cada uno de estos ejes se sostiene desde una lógica disciplinar específica que le imprime un formato, una malla compleja de construcción del conocimiento que demanda la instrumentación de diferentes prácticas académicas.

Se espera que la formación pedagógica brinde herramientas para que los futuros docentes puedan ser agentes de cambio en la transformación de los modelos de conocimiento artístico transmitidos por las instituciones escolares y, además, contemplando un nivel global de formación, que generen aportes para iluminar e interpretar la realidad social y cultural.

Estas asignaturas brindan un encuadre teórico propicio para el abordaje de categorías de análisis del hecho educativo y fundamentos teóricos y metodológicos sobre el ámbito de la futura práctica profesional docente. Partimos de considerar que los estudiantes ingresan a las asignaturas portando un conjunto de preconcepciones sobre la enseñanza, el lugar del docente y su relación con los procesos grupales, basadas en el sentido común y en su propia experiencia como escolares y como sujetos sociales.

En el recorrido previsto por las asignaturas deberán apropiarse de diversos abordajes teóricos, conocimientos disciplinares, conceptos específicos y modos de interrogación propios de estas disciplinas. Se busca generar instancias para desnaturalizar la enseñanza y sus prácticas; promover espacios de reflexión, de análisis, que posibiliten a los estudiantes reconocer la procedencia teórica de los supuestos en que se funda la actuación docente, así como perspectivas teóricas y metodológicas de este campo de estudio que servirán de base para elaborar sus propuestas de enseñanza.

En las dos asignaturas se promueve la inserción de los estudiantes en los diversos contextos que actualmente conforman el campo educativo, considerando en ellos los registros institucionales y áulicos, así como el acceso a distintos documentos de circulación en el ámbito escolar, particularmente aquellos que conforman las normativas y orientaciones político-pedagógicas para regular el trabajo pedagógico del docente.

En el marco de esta inserción, el trayecto formativo propicia espacios de acercamiento a la observación como estrategia y herramienta de lectura de la práctica de la enseñanza, como también en términos de herramienta indispensable para la

constitución de un rol docente direccionado a la coordinación de intervenciones educativas. Observar la experiencia de las primeras actuaciones guiadas permite conocer expectativas, habilidades y conocimientos prácticos de los estudiantes, susceptibles de reflexión en dirección a la formación de profesionales críticos.

A partir de lo antes explicitado, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo propiciar la construcción de un espacio formativo adecuado para apropiarse de las herramientas necesarias para llevar adelante procesos de observación sistemática y pedagógicamente fundada? ¿Desde qué dispositivo? ¿Con qué finalidades? En realidad se trataría de reconocer fenómenos pedagógicos que pueden tener distintos registros, poner en juego diferentes dimensiones de su multidimensionalidad y complejidad. ¿Qué parte de la complejidad se mira en cada asignatura? ¿Qué plano de los fenómenos educativos se privilegia? ¿Cómo se vinculan los aspectos conceptuales que definen las perspectivas teórico-epistemológicas de cada disciplina con lo que hay que observar? ¿Son los mismos, son diferentes, se complementan? ¿Dónde y cómo se aprende a observar? ¿Cómo se habilita para interrogarse sobre la mirada y se posibilita apropiarse de las habilidades y saberes para observar, para constituirse en un docente observador, con escucha activa, con capacidad de registro y reflexión del fenómeno educativo en el cual está interviniendo? Estas son algunas de las preguntas que nos planteamos como cuerpo docente, interrogantes que de alguna manera nos inquietan y motivan a la presente escritura.

En este sentido, entendemos que también se aprende sobre el rol docente del participar y del observar actividades educativas –en el aula o fuera de ella–, de narrativas escuchadas o registradas en diferentes textos y de observaciones de otros estudiantes más avanzados, de representaciones visuales, entre otras fuentes posibles. Todas estas experiencias de aprendizaje se encuentran resignificadas en la historia de vida de cada estudiante. Iris Alfonso (2012) señala que:

"este aprendizaje de observar en un proceso de descubrimiento y de comprensión del fenómeno a estudiar, sustentado por marcos teóricos que orientan una interpretación reflexiva crítica. Se trata de deconstruir y construir tantas veces sea necesario el objeto de conocimiento, posibilitando una mirada profunda y sustanciosa que genere fiabilidad y validez interna de lo estudiado" (Alfonso, I.; 2012: 51).

Por ello, pretendemos dejar en claro que el observar es un aprendizaje que será tal si se puede resignificar y ese es el trabajo formativo que pretendemos implementar para que efectivamente sea posible aprender a observar. Además de considerar que lo que vemos pueda ser interpretado en relación con ciertas categorías conceptuales que se van aportando en cada asignatura y puedan dar lugar a una comprensión de los sentidos de lo que se observa. De esta manera, entendemos entonces que la observación no es inocente y por eso consideramos que hay que aprender a distinguir y a reconocer desde qué matriz uno ve y escucha, desde qué prejuicios, desde qué dimensiones y categorías y desde qué sistema de valores identifica situaciones, hechos significativos, problemas o hallazgos significativos. Es decir, que epistemológicamente los hechos no son sino que se construyen de perspectivas teóricas, sociales, culturales con las cuenta el observador para guiar su mirada sobre la realidad.

En lo que hace a la formación pedagógica brindada por la carrera, aun dentro de un modelo curricular por asignaturas como es el que actualmente estructura el plan de estudios vigente, se procura abordar las problemáticas educativas con una fuerte articulación entre la fundamentación teórica y práctica. En este sentido, se requiere que el área pedagógica realice un aporte específico a la formación de un profesional de la educación que sea capaz no sólo de un dominio técnico instrumental sino que pueda analizar su actuación desde una perspectiva más amplia que la del taller teatral o de la institución escolar específica, ya que cada una de estas instancias se soporta sobre una concepción que determina en gran medida las finalidades, contenidos y modos organizativos de la labor docente. (Chapato; 2006)

Los procesos de reflexividad que se enuncian requieren preguntarnos sobre las dimensiones de la práctica que serán objeto de reflexión, cómo instar a la reflexión, cómo guiar los procesos reflexivos y cómo puntualizar aquello que hay que poner en tensión. Por ello, la necesidad de esta escritura, en términos de sistematización de un pensamiento y la pretensión de construcción de un saber sobre la práctica de enseñanza desde ambas asignaturas.

Consideramos que resulta conveniente que la organización de estas asignaturas apunte tanto a la explicación teórica ordenadora y organizadora de conceptualizaciones, la lectura de material teórico que permita la sistematización del cuerpo conceptual

propio del marco teórico de cada una de ellas, como a las actividades que posibilitan la “utilización” de los conceptos; es decir, a lograr su operatividad como dimensiones de análisis de la práctica. Estamos poniendo el énfasis en qué se enseña en cada asignatura y cómo orientar metodológicamente al estudiante para que esas habilidades profesionales que se consideran relevantes resulten efectivamente adquiridas.

Una mirada a la observación desde Didáctica General y Especial del Juego Dramático.

En el caso de esta asignatura, las experiencia de observación se materializa tomando como referencia a un grupo escolar concreto, considerando la singularidad de las instituciones educativas y de las aulas, para así avanzar en la elaboración de una propuesta didáctica contextualizada, la que constituye el objetivo integrador del recorrido temático y metodológico propuesto. En el desarrollo de una de las unidades con las que se estructura la asignatura, se plantea como objeto de aprendizaje a la observación sistemática de los grupos escolares o talleres de Teatro en tanto grupos de aprendizaje, así como el análisis crítico de los contenidos curriculares de Teatro como lenguaje artístico, evaluando las alternativas metodológicas para su enseñanza y la elaboración de criterios para su programación.

Se formulan tres momentos para realizar este proceso de observación. *Un primer momento* que lo podemos denominar de *preparación* donde se explicita la intencionalidad de la observación, se establecen acuerdos previos con instituciones de enseñanza, referidos a permisos, horarios, objetivos. También, se elabora una guía que permitirá a los estudiantes ir orientando la mirada para registrar lo que acontece en esos ámbitos en los que se insertarán para llevar a cabo una etapa de observación sistemática. Esta elaboración también constituye un ejercicio reflexivo, en tanto los estudiantes deben privilegiar el enfoque de dimensiones del acto pedagógico que consideren imprescindibles para comprender el funcionamiento áulico. *Un segundo momento*, donde se contemplan dos instancias. La primera relativa a la inscripción institucional del espacio de enseñanza: aquí se pretende que los estudiantes busquen información acerca de la institución, así como sobre las características del lugar, el barrio y sus condiciones socioeconómicas, sociales y culturales. Luego, una segunda instancia donde se hace

foco en el grupo-clase, se contempla el espacio físico, material y simbólico donde tienen lugar las situaciones de enseñanza. En ambas instancias se busca que los estudiantes realicen un registro minucioso de lo observado. Se sugiere utilizar como instrumento de registro la realización de notas de campo, en las cuales se distinguen los componentes descriptivos de los reflexivos, para poder así diferenciar las sensaciones, reflexiones, comentarios de quien observa. Finalmente se genera *un tercer momento* donde se propician instancias de comunicación oral y reflexión conjunta entre los estudiantes acerca de lo observado en cada uno de los ámbitos donde realizaron sus observaciones, a los efectos de que en la experiencia de comunicación se hagan evidentes nuevos datos sobre las situaciones observadas, aportados desde el relato y que no se encontraban suficientemente registrados, así como interrogantes que plantean los otros al recibir las caracterizaciones que se comparten. Posteriormente, valiéndose de todos los registros se elabora un texto que da cuenta de las interpretaciones y evaluaciones realizadas en vinculación con las categorías conceptuales trabajadas tanto en el área pedagógica como en el área disciplinar. La elaboración del mismo requiere de producciones parciales que son presentadas como borradores, que permiten ir sistematizando un proceso de pensamiento con niveles crecientes de complejidad.

Se intenta propiciar instancias tendientes a realizar un análisis reflexivo que permita interpretar y evaluar las situaciones observadas, tomando distancia de las mismas; observando a otros y analizando para aprender a ser observadores y actores a la vez. En este proceso de análisis, se construye conocimiento y experiencia con el otro y desde el otro. A su vez, el transitar por estas instancias de observación participante en los espacios donde pueden desarrollar luego su tarea-profesión, permite a los estudiantes analizar la enseñanza como fenómeno social y político, basándose en criterios éticos e ideológicos y fundamentando las decisiones que puedan tomar en cuanto a sus intervenciones didácticas.

La perspectiva teórica adoptada para la enseñanza de la Didáctica como asignatura de la formación docente enfatiza un posicionamiento sobre el carácter grupal en la enseñanza, sobre la necesidad de comprender la dimensión analítica del aula en su multidimensionalidad y la consideración de las previsiones curriculares como marco prescriptivo que orienta las decisiones institucionales. Este posicionamiento, como

hemos señalado, permite direccionar la mirada de los estudiantes del profesorado sobre dimensiones imprescindibles para comprender el funcionamiento del aula y tomar decisiones profesionales dirigidas a promover el aprendizaje de la disciplina para la que se están formando.

Raúl Menghini (2014), al referir que la inserción en la práctica debe comenzar tempranamente, acompañando la formación teórica agrega que "los espacios de práctica no implican necesariamente desarrollar prácticas de enseñanza, cuestión que en general es reservada para la residencia" (pp. 32-33). Esto implica que la Didáctica como asignatura debe aportar fundamentos para que los futuros profesores actúen con criterios pedagógicos en prácticas situadas en contextos educativos singulares que pueden caracterizarse por sus distintos grados de formalidad. Del mismo modo, implica que el aprendizaje de la práctica excede el concepto lineal con el que se ha trabajado por mucho tiempo y alcanza a un conjunto de saberes que se pondrán en juego en distintas instancias de intervención profesional, desde el contacto con instituciones escolares o socioeducativas, la organización de espacios de enseñanza no formal, la elaboración de proyectos de intervención y, también pero no sólo, la enseñanza de la disciplina teatral.

Una mirada a la observación desde Dinámica de Grupos

La asignatura contribuye a desarrollar las distintas conceptualizaciones de las teorías de los grupos, poniendo énfasis en los pequeños colectivos humanos ligados al aprendizaje, presentando un marco teórico y metodológico que permita a los futuros docentes de Teatro la lectura y el análisis de los fenómenos grupales. Asimismo, se promueve la adquisición de estrategias, herramientas teórico metodológicas y recursos técnicos para el trabajo en y con grupos por parte de los futuros docentes de Teatro, atendiendo a sus posibilidades de inserción en ámbitos diversos, tanto de educación formal como de educación no formal, como ser centros culturales, espacios comunitarios, municipios, clubes, ONG, etc. (Marano-Rodríguez, 2014).

En Dinámica de Grupos, que actualmente se cursa en paralelo con Didáctica General, tal como se ha referido en los párrafos precedentes, se abordan las categorías analíticas sobre la lectura y análisis de los fenómenos grupales, paralelamente al acercamiento a entornos cotidianos, en el ámbito de las instituciones educativas y en

otros espacios de la comunidad donde se desarrollan prácticas socioeducativas, específicamente aquellas vinculadas al campo teatral. Este acercamiento está organizado bajo el formato de salida de campo, en el cual los estudiantes deben desarrollar el rol de observadores en situaciones institucionales y grupales.

Se espera que los estudiantes logren una mirada integradora a partir de la adquisición de conocimientos aportados desde de cada unidad temática con que está organizado el programa de la materia.

El programa de la asignatura se inicia planteando los desarrollos conceptuales incluidos en la **Unidad 1** como contenidos transversales para ser transmitidos a lo largo de la cursada anual de la asignatura; las categorías y conceptos presentados en esta unidad se constituyen en material de trabajo desde la Teoría del Psicodrama, con una perspectiva teórico-técnica, como asimismo un acercamiento a la experiencia vivencial de participación en los grupos humanos.

Desde la Teoría del Psicodrama, contemplando los aportes iniciales de su creador, Jacobo L. Moreno, como desde las diversas corrientes que fueron surgiendo a posteriori, se propone la creación de una modalidad alternativa de trabajo, a través del desarrollo de la espontaneidad y la creatividad, desplegadas en forma de escenas o representaciones espontáneas de los integrantes de un grupo, sobre situaciones cotidianas del acontecer social e institucional.

Las escenas forman parte de una producción colectiva, armando una secuencia del texto grupal, a la manera de un guión que se va modificando por medio de las intervenciones espontáneas de los participantes del grupo. Ese texto grupal que se va construyendo, es acompañado y leído “entre líneas” por el equipo de coordinación, recuperando afectaciones y pensamientos generados desde un plano horizontal por los participantes.

En la **Unidad 2**, se presenta la problemática del campo grupal desde una perspectiva epistémica. A partir de este recorrido centrado en cómo se han ido construyendo distintos saberes y dispositivos en torno al campo grupal, se pretende poner en cuestión la clásica antinomia singular- colectivo, generando una propuesta de lectura vinculada desde la elucidación crítica. Asimismo, se plantean interrogantes para la conceptualización y abordaje de los grupos como objeto de estudio. A partir de allí se

propone un recorrido por los antecedentes históricos que son relevantes para el estudio de los grupos. Desde una genealogía de lo grupal que no pretende ser abarcativa ni contempla intenciones de totalidad, se indican algunos momentos epistémicos relevantes en la producción de conocimientos sobre los grupos. Las ideas que organizan esta unidad contemplan dos aspectos:

- a) el tratamiento de los desarrollos históricos se enfocará con un sentido genealógico, de tal manera que se vayan articulando los discursos que se han ido construyendo sobre la grupalidad, con los dispositivos propuestos y con la demanda sociohistórica en que se han producido y a la que respondieron; y
- b) las cuestiones referidas a los colectivos humanos y su capacidad de producción de significaciones, articulándose problemas y saberes que tradicionalmente han sido abordados por distintas disciplinas.

En la **Unidad 3** se aborda y se analiza la especificidad de las instituciones como espacios de construcción de la subjetividad. Se recuperan algunos organizadores conceptuales para el abordaje de la dimensión institucional tales como cultura, estilo, identidad e imaginario institucional. Asimismo, se intenta problematizar los términos de la relación grupo-institución. Siguiendo con esta línea de trabajo, se retoman cuestiones enunciadas previamente en la introducción de esta propuesta académica para referir a la especificidad y los aspectos idiosincráticos de las instituciones educativas. En este sentido, se pretende aportar a un abordaje de los grupos de aprendizaje a través del análisis de la clase escolar pensada como escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva de la grupalidad, tomando como referencia el denominado grupo-clase, se pueden pensar articulaciones que dan características específicas a cada clase escolar y a los sucesos y fenómenos que en ella se producen. Desde el campo grupal, tomando como referencia el grupo-clase, podemos establecer articulaciones de lo individual, lo grupal, lo institucional, lo comunitario y lo socio-histórico. Desde los aspectos considerados se plantea la implementación de una propuesta didáctica que descubra, analice y atribuya significaciones a la realidad del aula, desde distintas referencias teóricas, considerando la multiplicidad de inscripciones sociales, históricas, políticas y deseantes a partir de las cuales "el contexto se hace texto grupal".

En la **Unidad 4** se incluyen conceptualizaciones que permiten pensar el lugar y la función del coordinador y del observador de grupos en ámbitos institucionales y comunitarios. Se abordan, desde un análisis multirreferenciado, las configuraciones y fenómenos específicos de las situaciones grupales, aportando diferentes posibilidades, desde lo observable y desde lo implícito, de lectura e intervención en las mismas. Asimismo, desde una mirada que contemple el trabajo en y con grupos, se hace referencia a las posibilidades de trabajo en equipo.

En la **Unidad 5**, se realiza una descripción y estudio de las clasificaciones de los grupos según diferentes criterios. Se establece una distinción respecto de dispositivos grupales a ser implementados en grupos supernumerarios y en grupos pequeños, para un abordaje de las prácticas. Además, se establecen demarcaciones respecto de las posibilidades de configurar distintos dispositivos grupales que permitan un abordaje situacional en las intervenciones institucionales y comunitarias.

La **Unidad 6** recupera "la significación del grupo como espacio transicional". En esta unidad se propone un trabajo conceptual que articule las temáticas del juego, la creatividad y los lenguajes narrativos como cuestiones de fuerte impacto en los procesos subjetivos que realizan los integrantes del grupo. Asimismo, se pretende la recuperación de los relatos autobiográficos para indagar en la construcción de la función docente del sujeto en formación.

Este proceso formativo se va abordando desde escenas psicodramáticas construidas por los estudiantes. Se ubica a la escena psicodramática como elemento recurrente a todos los espacios teórico-prácticos a fin de ir acercando al estudiante a esta modalidad alternativa de lectura de los procesos grupales.

Desde esa horizontalidad pueden presentarse tantas versiones y lecturas de las escenas construidas como integrantes tenga el grupo; pueden convivir los múltiples sentidos de lo socio-histórico, lo institucional, lo grupal y lo singular. Este dispositivo grupal genera condiciones de posibilidad para el surgimiento de lo emergente, lo imprevisto, las producciones grupales desde la espontaneidad y la creatividad y los intercambios discursivos e interpersonales desde los cuales todos/as los integrantes del grupo tienen las oportunidades para realizar sus aportes.

Desde este encuadre se pretende aportar herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan al futuro docente una lectura alternativa, en términos de escenas o representaciones espontáneas, de los procesos de comunicación, la estructuración de las redes vinculares, el surgimiento de situaciones de conflicto y la necesidad de abordaje de las situaciones de cambio que forman parte de la experiencia cotidiana en los espacios grupales, institucionales y comunitarios.

Se considera que, con los aportes de las instancias formativas que estamos refiriendo y que constituyen el núcleo de esta asignatura, el estudiante- docente en proceso de formación, encontrará las oportunidades para lograr las habilidades profesionales necesarias para llevar adelante la transmisión de contenidos disciplinares, a la par que realiza una lectura de la dinámica y los fenómenos específicos de un grupo-clase, sus efectos en la interacción, las redes de comunicación, las matrices vinculares, los roles, entre otras variables necesarias para la comprensión de los contextos de enseñanza.

Estos saberes y habilidades se apropian a través de un proceso de participación, en el cual se hace especial referencia a la adquisición de un rol para la observación y coordinación de grupos, tanto desde sus aspectos actitudinales como aptitudinales. El participar de diversas situaciones de registro de espacios cotidianos, de registro en el propio grupo clase, de registro en grupos de aprendizaje de Teatro por fuera del grupo clase de la Facultad se van constituyendo en trayectorias formativas, en la medida que son acompañadas por un proceso de reflexión sólidamente sostenido en el marco referencial que va aportando la asignatura a lo largo de la cursada. Acompañar y supervisar se constituyen en dos tareas permanentes y sistemáticas que van explicitando los marcos teóricos desde los cuales se realizan las lecturas del cotidiano grupal. Se trata de un hacer y teorizar sobre ese hacer, un visibilizar la acción en términos de intencionalidad político-pedagógica a los efectos de desnaturalizar y problematizar la acción educativa.

La orientación metodológica de la asignatura prevé la realización de un conjunto de acciones en el marco de un dispositivo pedagógico que genera las condiciones de posibilidad para el despliegue de la multiplicidad de líneas de sentido de las formaciones y producciones grupales puestas en juego, en el tránsito por experiencias vivenciales de

ser observadas por un observador, integrante del equipo de cátedra. Asimismo, en la cursada de la asignatura los estudiantes funcionan como observadores de espacios cotidianos de forma individual, constituyendo más adelante un equipo de trabajo de observadores de espacios institucionales y grupales de intervención teatral. Estos distintos espacios se constituyen en canchas, al decir de Manigot (1987), que se entrecruzan y atraviesan a cada estudiante y se toman como objeto de análisis del grupo clase de la asignatura. El desarrollo de esta propuesta de trabajo implica que los estudiantes, en tanto integrantes de un grupo, vayan corriéndose del lugar pasivo de estudiantes receptores, transitando procesos vivenciales de constitución de distintos equipos de trabajo que los ubiquen en roles más ligados a la función coordinadora, problematizando tanto la tarea docente como la del director teatral (Marano y Rodríguez; 2014).

Durante el transcurso del primer semestre del año se presentan propuestas, herramientas y recursos técnicos para promover la práctica de los estudiantes en la delimitación y construcción de las funciones de observador y coordinador de grupos de aprendizaje.

A medida que se desarrolla la cursada, desde las intervenciones del equipo docente de la asignatura, se prepara la transición del pequeño grupo a la conformación de un equipo de trabajo a ser consolidado durante el segundo semestre del año, en las tareas de registro, observación y análisis posterior de los materiales relevados en otros ámbitos institucionales y comunitarios. Estos materiales se constituyen en insumos para la confección de un informe de trabajo sobre las tareas de campo, que supone el acompañamiento, la tutoría y supervisión periódica del equipo docente, para despejar dudas, afinar el registro, revisar el grado de implicación de los/as observadores/as, y aportar en la construcción de hipótesis sobre los fenómenos grupales observados.

A los efectos de puntualizar sobre la transición que realizan nuestros estudiantes del pequeño grupo al equipo de trabajo, se hace necesario aportar algunas características distintivas de este último. Un equipo de trabajo se puede definir como un conjunto de personas que realizan una tarea para alcanzar determinadas metas. El trabajo en equipo no es una mera suma de actividades individuales, sino que hay una energía colectiva que produce un efecto distinto a la simple adición de tareas.

Otras características que podemos enunciar respecto de los equipos de trabajo son: liderazgos compartidos, responsabilidad individual y mutua entre los participantes, promoción de la discusión sin restricciones y de las reuniones interactivas para el abordaje y análisis de situaciones problemáticas, estimulación de la construcción de pertenencia que favorece la integración, formulación de objetivos compartidos, distribución de funciones diferenciadas para potenciar los logros del equipo (Fainstein; 1997).

Desde el equipo docente de la asignatura se propone que nuestros estudiantes puedan “hacer un salto cualitativo” en la construcción y sostenimiento de equipos de trabajo en campo, asumiendo algunas de las características citadas anteriormente. Asimismo, cabe destacar en la construcción de dichos equipos, la relevancia de generar un proceso de reflexión sobre los vínculos que permita el intercambio y la puesta en común de diferentes puntos de vista, orientando los procesos de comunicación al logro de acuerdos para otorgar un criterio de operatividad a las tareas.

Sobre el final del segundo semestre del ciclo lectivo, los estudiantes realizan un informe de carácter monográfico a partir del trabajo de campo, que supone la observación y registro sistemático, conjuntamente con un análisis posterior de las interacciones vinculares e intercambios discursivos en un grupo pequeño enmarcado en un espacio grupal, institucional y comunitario. Este proceso de escritura pretende sostener en el dispositivo formador la instalación de prácticas de narrativas, posibilitadoras de pensamiento, al decir de Larrosa (2003). Desde este planteo, narrar no es sólo contar lo que veo y lo que me pasa con eso que veo y/o escucho, sino que se trata de un proceso de pensamiento en el cual el sujeto narrador se distancia no solo de lo narrado sino de él mismo como sujeto implicado en la narración. En dichas narraciones se encuentran una serie de tramas de sentidos, propias de toda práctica social y propia también de todo sujeto social, que si no son visibilizadas se naturalizan como elementos propios del hecho narrado. El estudiante necesita formarse como un narrador de su práctica en términos de instalar saberes y habilidades para pensarse en situación y poder delimitar una estrategia de intervención en la misma. Si bien esta estrategia metodológica se presenta especialmente en una unidad temática, se van desarrollando prácticas vinculadas a ella durante todo el año.

Cabe aclarar que el informe final se construye a partir de distintos borradores, los cuales se van repensando en el equipo de trabajo y en el grupo clase. Estos avances de las producciones realizadas a modo de “borradores”, se analizan teniendo en cuenta su comunicabilidad social, con el objeto de cristalizar un proceso de desarrollo de categorías de análisis para releer y diagnosticar las dificultades de los escritos, a fin de mejorarlos integralmente (Carlino, P.; 2005). De las crónicas elaboradas se lleva a cabo un recorte de escenas grupales e institucionales registradas en la salida, coordinadas por cada equipo de trabajo y desmontadas para su análisis por parte de todo el grupo. Las escenas que los estudiantes traen a partir de las observaciones exploratorias y sistemáticas, se constituyen junto con los materiales bibliográficos, en insumos para su visualización e interpretación. En este sentido, también se realizan distintas aproximaciones a la lectura de escenas desde materiales audiovisuales, filmes, a registros cotidianos relevados desde la observación.

Esta organización ubica a la escena, desde una concepción psicodramática como elemento recurrente a todos los espacios teórico-prácticos a fin de ir acercando al alumno a esta modalidad de “mirarse a sí mismo y mirar”. Tomar estas producciones como articuladores de los marcos teóricos y analizadores del acontecer grupal, nos permite realizar un proceso paulatino de complejización en el campo psicodramático, sin reducirlo a un espacio de desarrollo de unidad temática.

El cotidiano educativo como objeto de conocimiento profesional.

El desarrollo de herramientas de investigación sobre las situaciones del “cotidiano” educativo y su conceptualización, nos coloca frente a la necesidad de pensar las propuestas de enseñanza y aprendizaje en el nivel de la educación superior universitaria y cristalizar determinados tránsitos cognitivos que hagan posible que el estudiante construya dichas herramientas haciendo visibles los marcos conceptuales en los cuales se fundamentan.

Intentamos promover una formación docente reflexiva, crítica, situada e informada, que prepare a los alumnos para enseñar en diversos contextos y que les permita vincular los diferentes planos de análisis que atraviesan la educación como práctica social compleja. Se procura aportar algunos lineamientos para que los futuros

docentes de Teatro puedan comprender y problematizar la educación y comprometerse con su práctica en la enseñanza de la Educación Artística, desde una visión integral de los fenómenos artísticos y culturales, además de los específicamente pedagógicos.

En este tránsito consideramos a la observación como un saber y una habilidad contruidos en y sobre el rol de observador. Así, la observación es una estrategia de formación transversal que está presente en todos los demás dispositivos formativos. Anijovich (2009:37) define a los dispositivos en la formación docente como un modo particular de organizar la experiencia formativa, con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos participantes se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo saberes/habilidades para la acción.

Considerar a la observación como dispositivo y estrategia en la formación requiere tránsitos paralelos y en diálogo desde distintas asignaturas. El nuevo plan de estudios sostiene la necesidad de generar un proceso sistemático y progresivo de acompañamiento en y sobre la práctica durante los cuatro años de formación. Este planteo viene a cristalizar curricularmente los tránsitos de formación, que ahora se plasmarían en Espacios de Práctica de la Enseñanza, en los cuatro años de la carrera, interpelando la diversidad y complejidad del hecho educativo teatral en la actualidad. Procuramos que durante el trayecto formativo, los alumnos participen de experiencias de observación en diferentes ámbitos de enseñanza del Teatro, anticipándose a su propia práctica docente y construyendo saberes sobre la misma.

Bibliografía

- Achilli, E. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Homo Sapiens, Rosario.
- Alfonso, I. (2012) "La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las practicas docentes" en Sanjurjo, L. (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario.

- Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Chapato, M. E. (2006) Propuesta Pedagógica de Didáctica General y Especial del Juego Dramático, Profesorado de Teatro, Facultad de Arte – UNICEN, Tandil.
- Fainstein, H. (1997) *La gestión de equipos eficaces*. Ediciones Macchi, Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2003) “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de sí”, en Larrosa, J. (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid.
- Manigot, M. (1987) “El observador. Fatigas y placeres de un itinerario complicado”. Escuela de Psicología Social de Castelar. Mimeo
- Marano, C. y Rodríguez, M. (2014) Propuesta Pedagógica de Dinámica de Grupos, Profesorado de Teatro, Facultad de Arte – UNICEN, Tandil.
- Menghini, R. (2014) "Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones", en Malet, A. M. y Monetti, E. (Comp.) *Debates Universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente*. Noveduc-Colección Universitaria. Buenos Aires.
- Pardo, R. H. (2010) "Las problemáticas del método en ciencias naturales y sociales" en Díaz, E. A. *Metodología de las ciencias sociales*, Biblos, Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens, Rosario.