

## **Las prescripciones curriculares y la orientación del trabajo del docente de Teatro**

*María Elsa Chapato<sup>1</sup>*

*Marcela Bertoldi<sup>2</sup>*

### ***Resumen***

Las transformaciones operadas sobre el sistema educativo en el reciente proceso de reforma abarcan un rediseño de los contenidos de la mayor parte de las asignaturas escolares. Los cambios introducidos en la definición de los contenidos teatrales, para los distintos niveles del sistema educativo, conllevan cambios de perspectivas que no pueden pasar desapercibidos por los docentes. Se abordará un análisis considerando tres ejes de análisis: los propósitos que se establecen para la enseñanza, los contenidos definidos desde una perspectiva epistemológica y el grado de definición de los mismos en términos de su extensionalidad para referencia interpretativa del docente. Se tomarán como referencia los supuestos analíticos desarrollados por Basil Bernstein y se problematizará el uso acrítico del concepto de transposición didáctica.

***Palabras clave:*** diseño curricular-abordajes epistemológicos- enmarcamiento- ejes organizadores- transposición didáctica

### ***Abstract***

Curriculum guides had been reformed during the lasts political periods, involving new definitions of contents for common school subjects. Changes introduced in the theatrical

---

<sup>1</sup> María Elsa Chapato- Lic. en Ciencias de la Educación- Prof. Titular Ordinario en Didáctica General y Especial del Juego Dramático y Práctica de la Enseñanza–Profesorado de Teatro-Fac. de Arte- UNCPBA mchapato@arte.unicen.edu.ar

<sup>2</sup> María Marcela Bertoldi- Lic. en Ciencias de la Educación- Prof. Auxiliar Ordinario en Didáctica General y Especial del Juego Dramático –Profesorado de Teatro-Fac. de Arte-UNCPBA .mgcavallieri@arnet.com.ar

syllabus involved epistemological changes that couldn't be eluded by the drama teachers. This article intends an analysis in order to get a deeper comprehension of curriculum function to guide teachers work in classroom. To such purposes we address to main concepts developed by B. Bernstein, about classification and framework in the curriculum definition process, as well as the transposition work explained by I. Chevallard. Both theoretical references are used to reflect about the axes and purposes held to all common educational levels.

**Key words:** curriculum guide- epistemological approaches- framing work- content axes- transposition

### **Introducció**

El presente trabajo intenta analizar el papel de las prescripciones curriculares en la orientación del trabajo docente. Resulta de especial interés observar las transformaciones operadas en el texto de los diseños curriculares jurisdiccionales en cuanto a la enseñanza del arte en la escuela y registrar las modificaciones que fueron introduciéndose paulatinamente en el discurso curricular de arte, especialmente en el campo de la enseñanza teatral.

Tales modificaciones se inscriben en el marco de las estrategias político- pedagógicas destinadas a la transformación estructural de los sistemas educativos, conocidas como procesos de reforma educativa, que tuvieron un fuerte impacto en nuestro país a partir de la década de los 90 y que se encuentran hoy en un nuevo momento de desarrollo, en tanto se han ido produciendo nuevos cambios en la organización del sistema y en la definición de las prioridades educativas.

En el período mencionado tuvo lugar, junto con el cambio de la estructura del sistema educativo, una profunda redefinición de los diseños curriculares, acordándose contenidos comunes por niveles educativos a través de los acuerdos federales. Fue en esa oportunidad que el Teatro se incorporó al área de Educación Artística de la educación común (tradicionalmente integrada por Música y Plástica) y por primera vez se plasmaron unos contenidos específicos a ser enseñados en los espacios curriculares

destinados a esta disciplina. En tal oportunidad la explicitación de los contenidos de enseñanza generó un importante debate alrededor de la enunciación de los mismos, de los criterios de agrupamiento con que fueron enunciados y de las posibilidades de sostener un marco conceptual compartido entre los especialistas que participaron de su definición y los docentes que deberían tomarlos para su enseñanza.

Considerando los años transcurridos podemos considerar que el éxito en la implementación de la ampliación del espectro artístico ofrecido a niños y jóvenes en la escolaridad común ha sido heterogéneo y variado a lo largo del país. Algunas jurisdicciones aún no lo han incorporado a sus diseños curriculares y otras, si bien lo han hecho, no han desplegado acciones suficientemente abarcativas como para garantizar el dictado de la asignatura al menos en algún grado de la escolaridad común y obligatoria.

En este marco contextual se inscriben las actuales reformas curriculares, las que por otra parte deben adecuarse a las profundas dificultades de las instituciones educativas frente a los cambios sociales que han afectado a la población en el transcurso de los últimos quince años.

Pretendemos en este artículo poner atención en las continuidades que pueden observarse en la definición de los contenidos de teatro, para todos los niveles educativos, buscando identificar las matrices conceptuales que predominan. El análisis se hará sobre el caso de la Provincia de Buenos Aires, que es una de las jurisdicciones que más tempranamente ha incluido Teatro en todos sus diseños curriculares, para todos los niveles educativos.

Ello se basa en la necesidad de mantener actualizada la información ofrecida a los estudiantes del profesorado de Teatro respecto de los compromisos conceptuales y metodológicos que deberán asumir para el dictado de la asignatura, en términos de sus futuros desempeños como docentes en la propia jurisdicción.

Para abordar el análisis partimos de considerar que los diseños curriculares jurisdiccionales cumplen el papel de marcos regulatorios de las prácticas de enseñanza, orientando a los docentes en cuanto a la direccionalidad de la enseñanza especializada en una disciplina o un campo de conocimientos. Por otra parte, entendemos que los diseños curriculares constituyen un campo de discurso que contiene las características prescriptivas propias del marco institucional en que se inscriben, al explicitar y formalizar el discurso oficial sobre el conocimiento considerado como válido y valioso de ser transmitido a la población escolar, como así también sobre las características que se consideran adecuadas para llevar adelante los procesos de enseñanza y el aprendizaje) y,

al mismo tiempo, actúan diseminando un discurso especializado, el discurso de los especialistas que intervienen en su definición. Desde un punto de vista práctico, se espera que los diseños curriculares actúen anticipando las prácticas de enseñanza de los docentes, dado que han sido orientados para ello por su enunciación. Siguiendo a Coll (2008), podemos considerar entonces que el currículum es el eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Es un instrumento organizador y ayuda para orientar la práctica.

Este carácter, regulatorio y anticipador atribuido al discurso curricular (Davini, 1998), no implica necesariamente que el diseño y sus definiciones específicas, serán seguido al pie de la letra por los docentes. Como sabemos, los docentes realizan operaciones interpretativas sobre los enunciados curriculares, reformulándolos y convirtiéndolos en contenidos de enseñanza reales en las prácticas efectivas de enseñanza con grupos escolares concretos. Teniendo en cuenta las condiciones reales en las que se van a llevar a cabo, cobra sentido situarse entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales y la práctica pedagógica, a fin de evitar que el currículum produzca un hiato entre ambas. Aquí radica su utilidad como instrumento para orientar la acción docente, sin suplantar su iniciativa, como un modo de regular y legislar la vida de los docentes y no sólo como un plan formativo para los alumnos (Feldman, D. y Palamidessi, M.; 1994)

En esta oportunidad nos referimos al discurso curricular explicitado en los textos que denominamos diseños e interesa especialmente observar las definiciones allí adoptadas para la enseñanza del teatro. Para ello, se consideraremos varias dimensiones o ejes de análisis, que permiten explicitar ciertas características dominantes en cuanto a la concepción del campo de conocimientos abarcado y propuesto para ser enseñando. Estos mismos ejes nos posibilitarán registrar cambios parciales en las enunciaciones que, entendemos no son azarosos, sino que indican las perspectivas de abordaje del conocimiento especializado.

Realizaremos un análisis de los enunciados, considerando tres ejes de análisis: a) los propósitos que se establecen para la enseñanza, b) los contenidos definidos para la enseñanza del lenguaje teatral desde una perspectiva epistemológica y c) el grado de definición de los mismos en términos de su extensionalidad, para referencia interpretativa del docente.

La perspectiva teórica que se adopta para ello, parte de los supuestos analíticos

desarrollados por Basil Bernstein (2005) respecto del discurso curricular, considerando así mismo los aportes de I. Chevallard (1995) respecto de los procesos de transposición didáctica, problematizando el pasaje del conocimiento artístico especializado al campo de la enseñanza escolar, con las dificultades que ello acarrea.

### **Sobre el discurso curricular y sus presupuestos**

Se entiende por currículo, al *espacio particular en que socialmente se sistematizan, en términos de selección y orden, los contenidos que serán enseñados a una población en un momento histórico social determinado*. Por tanto, es en este lugar particularizado donde se transmite y evalúa el saber legitimado y validado socialmente.

En este sentido, lo que se selecciona e incluye en los diseños curriculares adquiere un carácter de analizador de las concepciones epistemológicas y pedagógicas dominantes y de las perspectivas socio-políticas con que se piensa la educación y se definen sus funciones respecto de la sociedad del momento. Las maneras de definir el conocimiento en un momento dado marcan qué saberes sociales serán considerados como conocimiento legítimo, para cuya transmisión se apela a la escuela y al currículo.

Stenhouse (2003), por su parte, distingue el currículo como intención, plan o prescripción de lo que de hecho sucede en las aulas. Ni las intenciones ni los acontecimientos reales de la práctica, según el autor, pueden discutirse si no son descriptos o comunicados de algún modo. Por lo cual, el estudio del currículo se basa, según su perspectiva, en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos dimensiones del mismo. Yo agregaría, en la matriz terminológica con que nos referimos a los conocimientos que enseñamos, a las tareas que realizamos y los propósitos que guían nuestras acciones de enseñanza. Es decir, el estudio del currículo se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad, las que no siempre coinciden.

En cuanto a las disciplinas en él incluidas, en tanto amalgamas cambiantes de conocimientos y habilidades sistematizados, según este autor atraviesan las etapas de invención, promoción, legislación y mitologización. Este proceso de conversión del conocimiento socialmente producido en contenido de enseñanza, es problemático y conlleva decisiones, actores sociales con suficiente influencia como para incidir en esas

decisiones y la confluencia de factores sociales capaces de promover que ciertos conocimientos se ofrezcan al conjunto de la población o sólo a algunos sectores de la misma, según ciertos criterios de distribución considerados relevantes. La perspectiva de Stenhouse nos muestra que cuando algunos conocimientos no tradicionales se incluyen en un currículum se da lugar a la etapa de invención. Posteriormente se asistirá a una etapa de promoción, la que implica acciones destinadas a señalar y sostener el valor del conocimiento incluido, reforzando públicamente los criterios de valoración que llevaron a su inclusión. La etapa de legislación supone la reglamentación o regulación de su enseñanza y, finalmente, la fase de mitologización implica la consideración de ese campo de conocimiento como un saber clave e ineludible en la enseñanza prevista para la población. Este recorrido, que en algunos casos comienza en las escuelas, llega a determinar la creación de disciplinas científicas, considerando que las disciplinas no son otra cosa que campos de conocimiento validados académicamente y no entidades autónomas.

Siguiendo esta formulación podríamos aventurar una comparación relativa a la inclusión del teatro en los diseños curriculares. Así, existe un período en que la actividad teatral no estaba vinculada con la escuela. El público asistía a funciones teatrales, desarrollaba cierta fruición por determinadas formas de expresión teatral, por cierto repertorio de obras, de autores, de intérpretes y de estéticas dramáticas o espectaculares y existía una valoración del teatro como expresión cultural.

Sin embargo, desde tiempos bastante lejanos en la historia de la pedagogía, se recurrió a las formas más básicas de dramatización como actividades de carácter metodológico para favorecer el aprendizaje de contenidos históricos, religiosos y morales, entre otros. (Baste recordar el uso pedagógico que los jesuitas hicieron de las dramatizaciones).

El movimiento de escuela nueva, en todas sus variantes y tipos de experiencias, vio en la expresión dramática infantil una forma valiosa y legítima de encausar los componentes subjetivos de la personalidad de los niños. La influencia de este movimiento educativo puede rastrearse aún hoy en los lemas con que buena parte de los docentes expresan sus representaciones sobre el valor educativo del teatro. Quizás debamos considerar que son los enunciados pedagógicos de esta corriente los que contribuyeron a la creación de una mirada positiva sobre el teatro como actividad digna de ser incluida entre las tareas escolares, por sus posibles contribuciones al desarrollo infantil, en directa asociación con los beneficios asignados al juego en el mismo sentido. (Sarlé, 2006). Sin embargo, ello no

implicó la inclusión del teatro como disciplina artística sino su utilización como actividad, ya sea como parte del período de juego en el nivel inicial o como actividad expresiva en el área de lengua, o literatura, o como bien reconocemos todos en nuestra propia experiencia escolar, a través de la organización de los actos escolares y la inclusión permanente de dramatizaciones alegóricas en los mismos. Esta es una tradición escolar que ha adquirido carácter mitológico propio y que merece una investigación específica.

La inclusión del teatro en los CBC en la década de los 90 nos muestra el momento de legislación en el que, por medio de los acuerdos federales, se consigue la legalización formal del campo de conocimiento, con un reconocimiento de su autonomía conceptual y procedimental respecto de otras disciplinas artísticas. La definición de las diversas manifestaciones artísticas en términos de lenguajes no es ajena a esta relativa autonomización en cuanto a su reconocimiento y a la exigencia de una definición de una cierta matriz conceptual para nombrar los conocimientos que serían transmitidos en los espacios curriculares destinados a tal fin. Este es el asunto principal que nos interesa destacar, ya que la estabilización de unos ciertos conocimientos como parte sustancial del campo constituye un dato relevante en la delimitación del territorio disciplinar y a la fijación de sus competencias conceptuales y procedimentales como propias y específicas, situación que contribuye a la definición de un nuevo territorio de enseñanza y a la evolución de una didáctica especializada.

Cuando un campo disciplinar incluido en el currículo formal constituye un ámbito reconocido y valorado como imprescindible para toda la población, y su reconocimiento es tal que se ha perdido de vista su carácter de creación histórica y cultural, se puede decir que se encuentra en etapa de mitologización. No ha llegado aún ese momento para el teatro como disciplina escolar, aunque a ello contribuyen todos los eventos académicos que legitiman su elaboración y la construcción de un discurso erudito con sus implicaciones en la práctica escolar y la formación del profesorado.

### **Las prescripciones curriculares. Un análisis a partir de categorías analíticas bernstenianas**

El texto curricular, en tanto texto especializado, contiene elementos destinados a

favorecer la comunicación con los docentes, de modo tal de orientar sus prácticas. Debería, en ese sentido, contener unas claras definiciones de los propósitos educativos que se persiguen y, a la vez, resultar suficientemente abiertos como para facilitar la reflexión crítica del docente y su adecuación a las condiciones reales de las prácticas.

*“Un Currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003: 29).*

Para considerar el modo en que se establece esa comunicación resulta relevante observar la presencia de determinados elementos en el propio texto curricular; es decir, es necesario analizar sus enunciados, teniendo en cuenta que en su construcción ha habido un proceso de recontextualización del discurso especializado, con la finalidad de poder producir el discurso instruccional (Bernstein, 2005)

Siguiendo las categorías analíticas propuestas por Bernstein es posible establecer las relaciones de clasificación y enmarcamiento que organizan a los textos curriculares. En primer lugar, la **lógica clasificatoria** nos permite considerar la ubicación de la disciplina dentro del marco más amplio de las asignaturas artísticas, en cada uno de los diseños considerados y según el nivel educativo al que corresponda. La **Jerarquía**, en tanto peso relativo de las materias en el conjunto de la organización curricular, en nuestro caso remite a considerar el exiguo peso relativo asignado al teatro respecto de otras asignaturas artísticas, más aún si tenemos en cuenta que la existencia en el diseño no resulta correlativa de su efectivo dictado. La **secuencia** considera la ubicación temporal dentro del plan según un cierto orden dentro del mismo; en nuestro caso podríamos considerar la previsión de una cierta secuencia de enseñanza en ciclos y grados, con lo que podríamos entonces observar los grados de complejidad considerados apropiados para la delimitación de los alcances del contenido para cada ciclo y aún para cada grado dentro de un ciclo educativo. El **ritmo**, definido como el tiempo necesario para la adquisición de ciertas competencias podría permitirnos observar los supuestos psicológicos sobre la adquisición de determinadas habilidades artísticas y mostraría principalmente la adecuación o no de los contenidos seleccionados a los parámetros evolutivos que se adopten. Con respecto al papel que Bernstein asigna a las **reglas distributivas** en el discurso institucional haremos referencia a las reglas de adquisición y las reglas de transmisión/selección. Respecto de las **reglas de adquisición**, estas refieren a las habilidades que se pretende alcanzar, expresadas en los objetivos del diseño curricular. En

nuestro caso, esta subcategoría nos permitiría identificar los propósitos asignados a la formación teatral de los alumnos y posteriormente analizar su jerarquía relativa. Respecto de las **reglas de transmisión/ selección**, el autor las define como aquellas que organizan la selección de contenidos y que expresarían los enfoques epistemológicos predominantes en el campo disciplinar. En nuestro caso, esta subcategoría haría referencia a enfoques pedagógicos generales sobre la educación artística pero también a enfoques sustantivos teatrales, posiblemente expresados en los contenidos conceptuales y al tipo de performance esperada por parte de los alumnos.

### **Lo que el diseño curricular propone y difunde:**

A partir de las categorías conceptuales adoptadas es posible realizar un abordaje analítico sistematizado, el que nos permitirá en su conjunto apreciar las capacidades orientadoras que el diseño adquiere en cuanto a esclarecer la direccionalidad propuesta para la enseñanza.

a-Consideraremos en primer lugar la dimensión relativa a los **propósitos educativos** establecidos. A tal fin nos preguntamos: *¿Los objetivos son suficientemente orientadores como para que el maestro sepa que se busca con la enseñanza del teatro?*. Desde esta dimensión de análisis el enunciado de propósitos educativos puede adquirir un carácter orientador en la medida en que explicita con claridad la direccionalidad del proyecto educativo general, las finalidades político-pedagógicas del proyecto curricular, el modelo de sujeto que se propone alcanzar con la acción escolar y, con mayor detalle, los logros que se busca alcanzar en los alumnos según el ciclo de enseñanza. Este último aspecto ha dado en denominarse “expectativas de logro” y refiere a los parámetros que deberán utilizarse para acreditar a los alumnos, habiendo alcanzado las habilidades, competencias o saberes establecidos como imprescindibles para un grado o ciclo de la enseñanza.

Si observamos los diseños que estamos analizando podemos encontrar que los fundamentos generales establecen como prioridad político-pedagógica la **inclusión educativa**, dando cuenta la dificultad que hoy representa para los sistemas educativos poder garantizar una educación de calidad para todos, habida cuenta de la extrema polarización social de la población como consecuencia de los procesos de exclusión resultantes de las políticas neoliberales desplegadas durante las últimas décadas. Esta perspectiva socio política procura alcanzar una democratización del acceso, la

permanencia y la conclusión de las distintas etapas de la escolaridad, la que debería alcanzar entonces a la inclusión de conocimientos básicos sobre el arte y la participación en sus circuitos de producción y consumo, para toda la población escolarizada. Luego de esta definición central, en el Diseño Curricular vigente al inicio del apartado destinado a la Educación Artística se presentan los lenguajes artísticos adoptados y para cada uno de ellos se explicitan sus propósitos respecto de cada ciclo de la enseñanza. Compartiendo el objetivo con las otras disciplinas artísticas se busca favorecer en el aula el desarrollo de la alfabetización estético- expresiva.

Para el **primer ciclo** se establecen como relevantes los siguientes aspectos:

*Valorización del cuerpo como instrumento de expresión; importancia de la comunicación y elaboración grupal; práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación; desarrollo de las capacidades relacionales intra e interpersonales, en un proceso de construcción de la identidad individual y social; adquisición de capacidades que permitan comprender y crear mensajes, expresarse y comunicarse, con distintos tipos de signos (lingüísticos, corporales, plásticos, sonoros, etc.)*

Los propósitos definidos hacen confluír las principales reivindicaciones pedagógicas respecto del valor de las artes en la formación general de los alumnos y de los aspectos nucleares de varias perspectivas epistemológicas: expresión, comunicación y construcción de la identidad.

Llaman la atención dos consideraciones más específicas expresada en sendos propósitos:

- *Crear condiciones para que la evolución en el acceso al código del lenguaje específico, proporcione al alumno la posibilidad de resignificar las percepciones y expresiones de la realidad comprendiéndola y modificándola a su vez.*
- *Brindar propuestas tendientes a que el alumno descubra en el uso de la metáfora la posibilidad de dar nuevas dimensiones a la producción y recepción teatral.*

La primera, porque produce una asociación injustificada entre el acceso al código del lenguaje teatral (lo que, desde la perspectiva teórica adoptada, implica apropiarse de las formas de producción signica) y la resignificación de las percepciones de la realidad. Parece atribuirse al aprendizaje del código teatral una capacidad para sustraerse a los modos de organización de la percepción sobre el mundo que, como sabemos, se

encuentra profundamente entramada con la matriz cultural de pertenencia, brindando por sí mismo la posibilidad de tal resignificación. Nos animamos a decir que la apropiación de las formas de representación teatral, en este primer ciclo de la enseñanza, se encuentra ligada a las formas más elementales de la dramatización infantil como posibilidad de construcción simbólica; es decir, la adopción básica de roles, el juego de las acciones cotidianas y el despliegue de situaciones cotidianas de las que se puede participar activamente en tanto se conocen los aspectos de la realidad involucrados, ya sea por experiencia personal o por transmisión cultural, como bien ha señalado Vygotski. El carácter activo del niño como participante del juego dramático espontáneo nos muestra sus esfuerzos por comprender la realidad de la que participa en la vida cotidiana y la importante función que el juego dramático cumple en la enunciación vicaria de sus elaboraciones imaginarias. De ahí a proponernos resignificar las percepciones, comprendiendo la realidad y modificándola, se produce un salto hacia adelante que no podríamos estar seguros de alcanzar ni siquiera mucho después en el desarrollo evolutivo de los estudiantes, cuando los sujetos están ya en condiciones de comprender a los lenguajes como producciones simbólicas.

La segunda porque, siguiendo los mismos lineamientos en cuanto a la progresión de la simbolización, en la etapa evolutiva que corresponde al primer ciclo se muestra un fuerte predominio de la representación realista, tal como lo han señalado diversos autores, entre ellos H. Gardner. La metáfora como elaboración simbólica compleja requiere llegar a comprender la sustitución de referentes empíricos por elementos abstractos, y ello con función estética, logro simbólico que suele alcanzarse bastante más tarde, dependiendo de la familiaridad con formas de simbolización metafórica, las que no se encuentran presentes en todas las realidades sociales, y de las que se hace responsable a la escuela. Es por ello que puede verse el valor de asociar lo antes dicho con el enunciado que propone:

*-Posibilitar que los alumnos puedan percibir y opinar como espectadores activos en la recepción de hechos teatrales para el desarrollo de un juicio crítico fundado en los conceptos teatrales aprendidos. (Diseño Curricular de Educación Primaria | Primer Ciclo | Educación Artística | pp 341)*

Podemos compartir que la posibilidad de participar como espectador y la construcción paulatina de criterios de apreciación puede constituir una instancia apropiada para ir elaborando unas nuevas posibilidades simbólicas, a partir de reconocer y apropiarse de

los recursos que los espectáculos contienen.

Este propósito fortalece la perspectiva adoptada, mientras que el que propone que la práctica del teatro *debe habilitar para el alumno de primaria un espacio facilitador de la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos por medio de la acción para la comunicación*, vuelve a producir un deslizamiento hacia las concepciones expresivistas, aún cuando señale que se trata de “la acción para la comunicación”. Como dijimos, solo muy lentamente los niños salen del juego dramático como forma propia de juego hacia el juego teatral como representación, con las posibilidades simbólicas antes señaladas. Es por esta razón que podrían producirse algunos errores metodológicos importantes si no observamos las posibilidades reales de los grupos escolares con los que trabajamos.

En cuanto a los propósitos del segundo ciclo, ellos procuran que:

*- los alumnos puedan apreciar el discurso estético teatral teniendo en cuenta los componentes históricos y socioculturales, se lleve a cabo una práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación, haciendo hincapié en la comunicación y elaboración grupal.*

Así mismo, se espera que los docentes organicen experiencias tendientes a *reconocer, discriminar y analizar como funcionan los elementos de la estructura dramática, siempre partiendo desde la acción-improvisación para la lectura y construcción de mensajes con sentido estético y a posibilitar a los alumnos el desarrollo de sus capacidades relacionales intra e interpersonales, en un proceso de construcción de la identidad individual y social.*

La fundamentación de estos propósitos vuelve a poner el acento en los procesos de exploración, producción y recepción, enfatizando la importancia del trabajo activo de los alumnos en la creación y la apreciación crítica, destacándose ahora que se busca una construcción con sentido estético. Esta es una cuestión importante desde el punto de vista de la elaboración de propuestas pedagógicas apropiadas para lograrlo. La construcción con sentido estético remite a la apropiación de elementos simbólicos y de recursos técnicos para producir con sentido estético; es decir, avanza sobre la apropiación y utilización intencional de recursos para la generación de un discurso estético. Parece importante considerar con algún detalle, nuevamente, los procesos de significación construidos por los alumnos, según las características de los registros socioculturales de los ámbitos de pertenencia, la naturaleza de los consumos culturales más frecuentes en esos contextos, para poder orientar y proveer elementos idóneos para favorecer esta

evolución buscada, que no es la más frecuentemente registrada entre los consumos culturales más ampliamente difundidos.

Es importante señalar que en el texto curricular se establece una definición conceptual relevante en tanto se dice que la organización de los elementos (del lenguaje) confluirá en la estructura dramática. Este es un aspecto relativo a los contenidos que retomaremos posteriormente.

Con respecto a la **educación secundaria básica**, el diseño aborda a la Educación Artística como materia, con lo que se pierde la identidad de cada una de las disciplinas que conforman el área en la escolaridad primaria. No obstante, al proponer un abordaje con un enfoque común, permite definir el espacio educativo como relevante en la educación propia de este nivel educativo que ha adquirido el carácter obligatorio. En este sentido constituiría un progreso que efectivamente pudieran todos los alumnos de la educación secundaria acceder al aprendizaje teatral, lo que en la práctica está lejos de ocurrir.

El propósito general definido a tal fin establece que *los alumnos/ as analizarán los elementos constitutivos de la producción y realizarán la síntesis de las relaciones de los diversos planos de lo artístico*. Del mismo modo, propone que la educación artística *debe favorecer que los alumnos /as puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano*.

A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, *se aspira a que los alumnos/as estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, de intervenir como productores, de revisar su lugar como público espectador desde una posición activa y crítica, y de considerar la incidencia decisiva del contexto en cada una de estas instancias*. (Diseño Curricular para 2° año (SB) | Educación Artística | 177)

Los propósitos establecidos resultan altamente significativos y apropiados para la etapa educativa a la que se destinan, aunque podrían requerirse ciertas precisiones en su redacción que resultarían en un esclarecimiento de las relaciones conceptuales que se establecen en cada enunciado. Particular interés reviste señalar que se propone la búsqueda de articulación entre los diversos planos de lo artístico. Ello supondría un

análisis de la actividad artística más allá de los elementos significantes de cada lenguaje, lo que sería particularmente relevante si con ello se buscara que los estudiantes comprendan todo lo relativo a la inserción social del arte, sus relaciones con el contexto social y cultural en que se producen los procesos de producción, circulación y consumo del arte, así como su mercantilización, por citar algunos de los aspectos que redundarían en la consideración de los adolescentes, incluyendo su propia participación como productores y consumidores de bienes culturales. Como veremos más adelante esta complejidad no se encuentra definida con precisión en los contenidos seleccionados.

El diseño para este nivel destina un énfasis prioritario en cada año de la educación secundaria: en 1º año al conocimiento de los componentes y estructuras básicas de cada disciplina artística para transmitir sentido (el lenguaje); en 2º a la producción propia de cada lenguaje y en 3º a la interpretación y la contextualización de la producción artística, lo que supone un trabajo gradual de acceso a la comprensión de la complejidad de la producción artística.

Resulta particularmente interesante que se proponga una búsqueda abierta y flexible respecto de la producción en sus aspectos técnicos, mediante la introducción de técnicas teatrales susceptibles de favorecer el interés de los jóvenes. Por eso mismo resulta llamativo que luego se ponga especial énfasis en procurar que los estudiantes lleguen a alcanzar una expectativa de logro enunciada como:

*-Adquirir la capacidad para producir composiciones teatrales con organicidad en la conducta escénica (búsqueda de la simultaneidad entre la sensación, la acción y la palabra) que identifica un comportamiento escénico asociado predominantemente con una determinada estética.*

En síntesis, observamos un conjunto de propósitos que definen con claridad una postura teórica para el abordaje de la enseñanza, una cierta gradualidad en la secuencia propuesta en cuanto a los logros que se privilegian para cada ciclo y algunos deslizamientos conceptuales en cuanto a las posibilidades de concreción en relación con el desarrollo evolutivo de los alumnos, sobre todo dependiendo de los contextos sociales y culturales de pertenencia, aspecto que debe ser asumido para su diagnóstico por los docentes.

b- La segunda dimensión adoptada para el análisis refiere a los **contenidos de enseñanza** propuestos. Como sabemos, la selección de contenidos suele proceder de los desarrollos

conceptuales de campos delimitados de conocimientos, los que en algunos casos constituyen disciplinas. En algunas otras oportunidades el conocimiento escolar se nutre de prácticas sociales o laborales que han alcanzado alguna sistematización del conocimiento de procedimientos específicos de producción.

Como señalábamos en la introducción, no fue hasta los CBC para la EGB definidos en el proceso de reforma curricular de los 90, que se produjo la definición de unos enunciados conceptuales y procedimentales para “nombrar” lo que se aprende haciendo teatro. No fue entonces un reto menor, en tanto fue necesario entonces buscar modos de enunciación equiparables a los utilizados en otras disciplinas que contaban con mayor experiencia para adecuarse a los formatos de enunciación propios del proceso de recontextualización del discurso especializado.

Estamos transitando ahora un momento mucho más experimentado en cuanto al diálogo entre los especialistas del campo teatral y los diseñadores curriculares, de manera que sería posible esperar que se hayan resuelto algunos de los problemas de enunciación sentidos en las primeras experiencias.

En cuanto a la **definición de los contenidos específicos del lenguaje teatral** puede apreciarse la adopción de la concepción teórica dominante desde la definición de los primeros contenidos en los acuerdos federales de 1994: esto es, la perspectiva que considera a las artes como lenguajes; lenguajes secundarios en la perspectiva de Lotman (1988) o formas de representación en la posición teórica de Elliot Eisner (1983). Esta continuidad permite, de alguna manera, sostener una postura conceptual que recién cuenta con un cierto arraigo en la lectura de los docentes.

Se fundamenta el teatro como lenguaje artístico, metafórico, simbólico, como fenómeno social, cultural y comunicacional, cumpliendo de este modo una función comunicativa. Parte, así mismo, de considerar al teatro como lenguaje específico que posee códigos propios y que posibilita la producción y apreciación de hechos teatrales. Se enuncia como definición epistemológica central que el objeto de estudio es la estructura dramática.

*- La enseñanza del teatro deberá asegurar que los alumnos comprendan que el lenguaje teatral constituye en sí mismo un objeto de conocimiento al que se puede acceder mediante la vivencia de la acción dramática. Esto significa trabajar a partir de la convicción de que el vehículo transformador y creativo por medio del cual se construirá el conocimiento, será la acción que el estudiante implementara en el marco organizativo de la estructura dramática. La acción constituye la forma en que se presentan los*

*contenidos, y la representación teatral entonces se organizara por medio de acciones en situaciones dramáticas.*

Según el párrafo seleccionado, además, al lenguaje como objeto de conocimiento se accederá mediante la vivencia de la acción dramática. Este aspecto debería considerarse con atención, porque el acceso vivencial no implica necesariamente participar en la acción misma. El diseño sostiene simultáneamente que el objeto de estudio es la estructura dramática que contiene a los elementos sujeto, acción y conflicto en relación al entorno. Lo que queremos resaltar es que por momentos se está hablando del objeto (lenguaje/ teatro/ estructura dramática) y en otros de las propuestas didácticas para enseñarlo, con lo que podrían generarse problemas importantes de interpretación y algunas confusiones en cuanto a la definición de estrategias metodológicas para la enseñanza. Podríamos extendernos en consideraciones acerca de si siempre que realizamos acciones estamos accediendo al contenido de la obra. La asimilación de acción y contenido reclama alguna profundización teórica.

No obstante el peso de esta primera definición antes comentada, la presentación de los contenidos se hace bajo la organización de cuatro ejes: Eje del Lenguaje, Eje de la Producción, Eje de la Recepción y Eje del Contexto Sociocultural. De alguna manera se siguen los principios organizativos de la educación artística propuestos por Eisner (Op. Cit. p 59). Sin embargo, en la consideración de este autor no se presenta una separación entre aspectos constitutivos del lenguaje y la producción, ya que se entiende que la producción y sus procedimientos específicos son un todo articulado.

Observando con detenimiento la utilización de estos criterios para producir la organización de los contenidos, es posible apreciar una selección inestable de lo que se incluye bajo estos títulos como ejes organizadores, en cuanto a la pertenencia claramente delimitada a uno u otro eje. Para ejemplificar podemos señalar que *El cuerpo y su potencial expresivo* en el primer ciclo se propone como contenido dentro del eje del lenguaje, mientras que en el segundo ciclo se ubica en el eje de la producción. No puede comprenderse que bajo el mismo enunciado se trate de dos alcances epistemológicos diferentes. Lo mismo sucede con algunos componentes de la estructura que se enuncian en el eje del lenguaje y en otros casos dentro del eje de producción, sin que se establezca con claridad la diferencia de abordaje que podría permitir hacerlo. También es observable que dentro del eje de producción se enlistan actividades de aprendizaje, así como distintas variantes de juegos. En este caso, la dificultad de la enunciación se debe a que se

confunde el contenido con las estrategias metodológicas que el docente deberá seleccionar y elaborar para tratar el contenido con los alumnos. Debería estar claro que lo que los alumnos tienen que aprender no es igual a lo que los maestros deben organizar para que ellos aprendan.

En el **primer ciclo de la EP** (pp 342,343) se plantean dos núcleos temáticos: uno, CUERPO TEATRAL, referido al reconocimiento, uso y valoración del cuerpo como instrumento de la acción teatral y el otro, denominado JUEGO TEATRAL, que propone abordar *“los contenidos relacionados con este específico juego que posee reglas y características propias. Atiende al juego de la función simbólica, sus elementos y las convenciones que organizan su desarrollo”*

El uso del concepto de juego es especialmente crítico en su inclusión como contenido ya que, siendo la dramatización espontánea una de las formas características del juego simbólico infantil, ello no implica que todo pueda aprenderse jugando, tampoco que se pueda confundir el lenguaje teatral con un juego ya que su grado de elaboración excede la estructuración lúdica para convertirse en una forma compleja de construcción simbólica. Tampoco es posible confundir el lenguaje con el hecho de que algunos abordajes propios de la producción teatral lo utilicen potenciando la exploración y la construcción escénica.

Justamente, el período de ingreso a la escolaridad encuentra a los niños en un momento evolutivo donde es posible abordar el juego dramático con cierta facilidad ya que, según la mayoría de los especialistas, en esta etapa pueden dramatizar situaciones tanto cotidianas como fantásticas, representando papeles y realizando acciones, inventando diálogos y tratando de reproducir con cierto detalle los aspectos ambientales y escenográficos. No obstante, esto estará fuertemente condicionado por el ambiente sociocultural del niño, su estimulación verbal, el acceso a cuentos y otras formas de relato y aún por la variedad de experiencias personales que hayan podido transitar. Del mismo modo debe considerarse la posibilidad de ubicarse como espectador y no como jugador. El pasaje de uno a otro rol implica un importante descentramiento y comprensión de la ficcionalidad de lo que se puede presenciar, límite frágil y que también se encuentra asociado a la frecuentación de diversos tipos de espectáculos.

Lo que se inscribe en este núcleo temático requiere de gran cuidado y atención en cuanto los fundamentos psicopedagógicos que lo fundamenta, a la necesidad de su reformulación y esclarecimiento.

En el **segundo ciclo de la EP** (pp 389, 390, 391) se plantean dos núcleos temáticos: uno,

ELEMENTOS DEL LENGUAJE y el otro, ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE TEATRAL. En principio, la especificación subsiguiente, que busca aclarar el alcance del primer título, no corresponde al eje del lenguaje mismo sino más bien a la producción, que llama acción teatral. Se observa un modo de enunciación muy poco feliz para aproximarse a la posible comprensión de los niños de 9 a 11 años a los que está destinado el contenido propuesto. Podríamos entrar en un análisis muy pormenorizado de la dificultades que se observan en la enunciación; sin embargo, sólo señalaremos que porque se adopta una perspectiva propia de la formación actoral, se pierde de vista el contexto de enseñanza y los destinatarios. Ello se hace evidente en la consignación de conocimientos que resultarían apropiados para la formación de actores y no de escolares que deben conocer las características generales de un lenguaje como parte de su formación general y en consonancia con sus posibilidades de comprensión. Así, no se diferencian los alcances entre caracterización externa de personajes y composición, que generalmente implica un trabajo interno del actor. Pero no estamos hablando de actores sino de niños escolarizados. Del mismo modo, se espera que se trabajen la voz desde resonadores cuando los niños tienen características evolutivas vocales propias, que podrían ser explicitadas por cualquier foniatra o profesor de canto. Lo mismo puede decirse respecto de proponer trabajar sobre la proyección de la voz y adecuación al espacio escénico y otros aspectos vocales muy específicos que se abordan profesionalmente en la formación actoral. Pueden sumarse observaciones críticas que indican algún desconocimiento teórico sobre la dimensión psíquica de los sujetos (atención/ esquema perceptivo/ información sensorial y *“su expresión en forma de sensaciones y emociones”* (sic), que presuponen un muy limitado conocimiento de las relaciones entre las dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales. Deberíamos también atender con cuidado a la propuesta sobre *“la interpretación sobre los niveles de significación de la obra”* (pp390), aspecto sobre el que efectivamente hay que trabajar en el eje de la recepción pero especificando los alcances posibles en este ciclo.

Las mismas confusiones conceptuales se verifican en el núcleo temático referido a la organización de los elementos del lenguaje respecto de aspectos tales como la gestualidad, las relaciones temporales (tiempo interior subjetivo, tiempo escénico; etc.) la improvisación indiscriminada de la dramatización sin especificidad como procedimiento de construcción teatral y como si pudiera introducirse sin una graduación de las habilidades necesarias para desarrollarla, los criterios de valoración de las manifestaciones estéticas, sin que se discuta el encuadre teórico que sustenta estos

análisis. En fin, un importante conjunto de enunciados que tienen una enunciación de riesgosa definición. Y esto no solo desde los fundamentos epistemológicos sino considerando se adecuación a la población escolar a los que se destinan.

En el diseño para **1er y 2do año de la ESB** de mantienen los cuatro ejes organizadores propuestos para la EP, entrelazándose con dos núcleos temáticos: ELEMENTOS DEL LENGUAJE TEATRAL Y ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE TEATRAL “*como núcleos conceptuales que ordenan los contenidos, y el entrecruzamiento con los ejes a partir del reconocimiento de la sintaxis o formas de organización del lenguaje teatral, la articulación de los elementos en la producción, la interpretación del producto y las vinculaciones con el contexto sociocultural ....*”. (pp 125)

En la presentación de estos elementos curriculares organizadores está muy claramente definida *la estructura como organizador del discurso teatral (enfaticando las características expresivas de ese discurso y la intención comunicativa del discurso estético teatral); la selección y organización de los elementos del lenguaje para la composición de discursos, la identificación de recursos simbólicos y estéticos (de los discursos) que posibiliten su comprensión y su valoración y las variables contextuales que contribuyen a su comprensión.*

Se estaría produciendo un avance en cuanto al análisis de los componentes artísticos del discurso, más allá de lo vivencial relativo al hacer que había sido enfatizado en los ciclos anteriores. Bien, ahora estamos hablando de un destinatario que posiblemente se encuentre en la transición entre el pensamiento concreto y el pensamiento formal. Por lo tanto, debería ser posible que los púberes accedieran a la comprensión de los elementos del lenguaje que tan complejamente se enunciaron para el segundo ciclo, sin adecuación a los niños de 9 a 11 años, pero que ahora se presentan en un nivel de complejidad mucho menor que en el ciclo anterior.

Es posible que ahora se esté logrando la ansiada adecuación al estudiante. Sin embargo, lo que apenas se observa es que estén enunciados los aspectos sintácticos antes citados, más que muy genéricamente y sin establecerse los parámetros básicos de sintaxis que podrían interesar para ser presentados en el 1er año de la ESB, o su posterior desarrollo en 2do o en 3ro, teniendo en cuenta los propósitos que enunciamos en el apartado anterior y que ponían énfasis en *conocimiento de los componentes y estructuras básicas de cada disciplina artística para transmitir sentido (el lenguaje): en 2° a la producción y en 3° a*

*la interpretación y la contextualización de la producción artística, lo que supone un trabajo gradual de acceso a la comprensión de la complejidad de la producción artística.*

Es decir, nuevamente el énfasis está puesto en la producción pero sin que se graduale el acceso a la introducción de elementos que permitan una mejora de la participación en la construcción teatral, ni que se identifiquen los recursos sémicos y su utilización formal o los marcos de referencia que se busca ampliar.

Estas observaciones se hacen sin entrar en detalle, ya que además es posible registrar otras dificultades más específicas y no menores, si tenemos en cuenta la muy heterogénea formación de los profesores a los que el diseño curricular debería guiar como modelo de definición conceptual especializada. (Ej: “*La redacción del proceso de creación ya sea una improvisación o una producción teatral como forma de objetivar y conceptualizar (sic) los elementos de la dinámica teatral*”)

Si observamos los contenidos propuestos para el 2do año, que se enuncian serán de mayor complejidad, veremos que son exactamente los mismos pero ubicados bajo diferentes subtítulos en lo que hace a los elementos del lenguaje y también, en buena medida, en cuanto a los recursos para la producción (improvisación, creación colectiva), avanzando ahora hacia el concepto de puesta en escena. Preocupa que se plantee la práctica de técnicas de improvisación, o se proponga la composición de la voz a partir de diferentes resonadores, tal como hemos fundamentado en párrafos anteriores.

La lectura de estos componentes, expresados como contenido, tiene mucho menos desarrollo en cuanto al eje de la recepción y de la contextualización socio-histórica de las manifestaciones artísticas.

Un comentario especial merecen las recomendaciones didácticas que son pertinentes y apropiadas en general. Se pone especial atención al hecho de que es altamente esperable que los alumnos no tengan posibilidad de experimentar un desarrollo continuado de la asignatura en el transcurso de la escolaridad, por lo que siempre será necesario que los docentes consideren las primeras aproximaciones a la disciplina, la adquisición de un vocabulario básico, la apropiación de los recursos expresivos más básicos, el vencimiento de los obstáculos previsibles respecto de la expresión y la comunicación.

También debe destacarse que se señala explícitamente que la división y clasificación de contenidos por ejes y por núcleos debería contribuir a su mejor análisis por parte de los docentes, los que luego los reorganizarán en sus propios proyectos didácticos. Como

hemos podido saber por intermedio de muchos colegas entrevistados, esta recomendación no está siendo respetada por algunos directivos y supervisores escolares, que exigen que las programaciones de los docentes se hagan separando los contenidos por ejes. Esta arbitraria exigencia hace que las programaciones didácticas tengan escaso valor ya que los docentes se ven obligados a copiar al pie de la letra el contenido tal como está expresado y clasificado en los diseños, sin dar entonces lugar a su interpretación y elaboración.

c-Este aspecto nos remite al tercer aspecto anunciado en cuanto al abordaje que haríamos en esta presentación el grado, en referencia al grado de definición de los contenidos en términos de su extensionalidad para referencia interpretativa del docente.

Como sabemos, la definición de conceptos y la valorización de determinados procedimientos productivos depende de la matriz disciplinar a partir de la cual operan los procesos de selección propios de los procesos curriculares, procesos selectivos y de recontextualización que se han dado en llamar “transposición didáctica” (Chevallard, 2000). Cuando las matrices disciplinares de procedencia son relativamente hegemónicas es dable esperar un fuerte consenso entre los especialistas sobre el enfoque que orientará tal selección y la relevancia de los saberes que deberían ser transmitidos. En cambio, se producirá controversia si la selección se produce desde una vertiente teórica, ideológica o aún pragmática, en desmedro de las otras posibles. Esta conflictiva ocurre aún en campos de conocimiento con larga tradición en cuanto a su inclusión curricular. Lo que no se espera que ocurra es que se confunda la finalidad formativa para la cual opera esa selección. La transposición tiene lugar en un pasaje del saber especializado propio de una comunidad de especialistas a la educación general, con diferentes grados de aproximación a selecciones parciales de conocimientos. Es por ello que no se espera que los alumnos de la EP o de la E S adquieran los mismos saberes que los que buscan formarse como artistas profesionales. Si confundimos este criterio corremos el riesgo de sesgar la selección. Esto parece ocurrir en la selección y organización de los contenidos del ciclo superior de la educación secundaria, donde se ha elegido proponer para la Modalidad Arte, una especialidad que se denomina Teatro, pero que pone el énfasis en la actuación y el trabajo escénico, dando lugar a un avance importante respecto de la formación profesional, pero que segmenta la aproximación profesionalizante a un solo aspecto de las prácticas teatrales.

### **Algunas conclusiones**

Hemos realizado un ejercicio de análisis curricular con el propósito de observar las posibilidades de los discursos curriculares de orientar la tarea de los docentes. Surge de las consideraciones que hemos desarrollado que la posibilidad de ser leídos e interpretados es uno de los requisitos fundamentales de su formulación. Retomando la teoría de los códigos educativos de Bernstein podemos señalar que, en tanto pedagogías visibles e invisibles, la explicitación de los principios constitutivos de la transmisión cultural será la que guiará las prácticas según *“la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con diverso grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico”* (Feldman y Palamidessi, 1994: 70). Considerando esta dimensión y tal como creemos haber ido explicitando, los enunciados curriculares destinados a orientar a los docentes de teatro muestran algunos problemas de definición, clasificación y secuenciación, por lo que no parecen facilitar el trabajo interpretativo de los profesores. Más aún, dado el formato adoptado para su presentación, puede tenderse a una clasificación que obstruya las posibilidades de integración, si no se cuenta con un soporte teórico que permita fundamentar la necesidad de un trabajo articulado entre los ejes y núcleos. La segunda cuestión sobre la que podemos extraer algunas conclusiones se refiere a que podamos otorgar al currículum el carácter de texto normativo y como la expresión de algún tipo de consenso al interior de la comunidad docente especializada. En cuanto a su condición normativa, como ya anticipáramos en la introducción, se trata de una construcción normativa destinada a regular las prácticas que implica una determinada orientación hacia tradiciones educativas y bases ideológicas y morales establecidas y eventualmente indiscutibles. *“Desde este punto de vista, el currículum expresa e instaura una tradición: fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica. Cuando expresa una deliberación y consenso entre las personas esos acuerdos constituyen los principios articuladores y reguladores del plan.”* (Feldman y Palamidessi, Op. Cit. p70). En lo que respecta al plan como texto orientador, este presupone la posibilidad de todo tipo de lecturas e interpretaciones por parte de los profesores, teniendo en cuenta sus epistemologías personales. (Villar Angulo, 1988) Para

que las interpretaciones no resulten ilimitadas se imponen ciertos límites relativos a los posibles consensos disciplinares y al grado de aceptación de los criterios valorativos adoptados en la definición de los propósitos educacionales. Para ello sería necesario que los planes cumplieran con la exigencia de utilizar un lenguaje curricular claro “*Que permita su desarrollo en la práctica y facilite una acción deliberativa sobre la base de significados compartidos*” (Feldman y Palamidessi, Op. Cit. p70). Sostienen los autores que cuando los planes carecen de estas condiciones favorecen la conversión de los principios en lemas, lo que da lugar a que las líneas de trabajo carezcan de sustento fundamentado y “*alimenten la ilusión de progresismo*”. Por otra parte, señalan que el lenguaje curricular podría adquirir un cierto “efecto creador”, ilusorio, en tanto parecería que con la sola enunciación pudiera eludirse el establecimiento de las condiciones para su concreción. Debemos entonces ir construyendo una base sólida de debate y argumentación que permita construir los consensos necesarios para alcanzar esos acuerdos. Un buen punto de apoyo está constituido por la elaboración de los NAP, que permitieron establecer algunos acuerdos sobre propósitos y núcleos de aprendizaje para los lenguajes artísticos.

### ***Bibliografía:***

Bernstein, B. (2005) “*Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*”, Madrid, Akal.

Chevallard, I. (2000) “*La transposición didáctica*”, Buenos Aires, Aique.

Davini, M. C. (1998) *El currículum de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*, en Propuesta Educativa, N° 19, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

Feldman D. y Palamidessi, M. (1994) *Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo*, en Propuesta Educativa, N° 11, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

## ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

Lotman, J. (1988) *La estructura del texto artístico*, Itsmo, Madrid.

Palamidessi, M. (2004) “*El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)*”, Documento de Trabajo N°14, Seminario Permanente de Investigación, Maestría en Educación, UdeSA.

Sarlé, P. (2006) “*Enseñar el juego y jugar la enseñanza*”, Buenos Aires, Paidós.

Stenhouse, E. (2003) *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Villar Angulo, L. M. (1988) “*Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*”. Alcoy, Marfil.