

La articulación de saberes en la trayectoria de formación docente en Teatro

Marcela Bertoldi¹

Claudia Andrea Castro²

Marta Beatriz Troiano³

Resumen

El presente trabajo propone una mirada analítica desde la asignatura Didáctica General y Especial del Juego Dramático hacia las Prácticas de la Enseñanza en distintos contextos educativos

Se pretende reflexionar acerca de la provisión de criterios para la toma de decisiones en los espacios de práctica situados en la diversidad de contextos educativos.

La asignatura Prácticas de la Enseñanza se nutre, de manera especial, de los aportes teóricos y metodológicos de la Didáctica. El reto que implica dicha

¹ Marcela Bertoldi. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Especialista en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ayudante diplomado ordinario cátedra Didáctica General y Especial del Juego Dramático. Pinto 399, 3° piso (7000) Tandil. mbertol@arte.unicen.edu.ar

² Intérprete Dramático. Profesor de Juegos Dramáticos. Licenciada en teatro. Diplomada en Juego, Especialista en Administración Cultural. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesor Adjunto cátedra Procesos del Juego y la Creación Dramática y cátedra Práctica de la Enseñanza. Pinto 399, 3° piso (7000) Tandil. ccastro@arte.unicen.edu.ar

³ Intérprete Dramático. Profesor de Juegos Dramáticos. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ayudante diplomado cátedra Procesos del Juego y la Creación Dramática y cátedra Práctica de la Enseñanza. Pinto 399, 3° piso (7000) Tandil. btroiano@arte.unicen.edu.ar

articulación remite la mirada al interior del proyecto curricular del profesorado e invita a revisar las contribuciones de dichas asignaturas en pos de las decisiones didácticas de los futuros profesores de teatro.

Palabras clave: Formación docente. Didáctica. Articulación. Prácticas. Enseñanza situada

Abstract

This paper proposes an analytical view from the course “General and Special Didactic of the Dramatic Play” and “Practice of Teaching” in different educational contexts.

The aim is to reflect on the provision of criteria for decision making in practice spaces located in diverse educational settings.

The course “Teaching Practices” is nurtured in a special way, the theoretical and methodological contributions of the didactic. The challenge of such articulation refers the inside look at the drama teacher curriculum and invite to review the contributions of these courses in pursuit of educational decisions of the future drama teachers.

Keywords: Teacher training. Didactic. Articulation. Practices. Education located.

La construcción compartida en el trayecto formativo

Se propone una mirada analítica desde la asignatura Didáctica General y Especial del Juego Dramático hacia las Prácticas de la Enseñanza en distintos contextos educativos.

Se pretende reflexionar acerca de la provisión de criterios para la toma

de decisiones en los espacios de práctica situados en la diversidad de contextos educativos.

La asignatura Práctica de la Enseñanza se nutre, de manera especial, de los aportes teóricos y metodológicos de la Didáctica. El reto que implica dicha articulación remite la mirada al interior del proyecto curricular del profesorado e invita a revisar las contribuciones de dichas asignaturas en pos de las decisiones didácticas de los futuros profesores de teatro.

La búsqueda permanente orientada a lograr mejoras en la enseñanza supone la revisión de los procesos de formación docente, en el caso que nos ocupa, del profesorado de teatro.

Con frecuencia se vuelve a las discusiones respecto de las dicotomías -a nuestro criterio falsas- entre la teoría y la práctica en el campo de la formación docente. En esta comunicación nos proponemos poner ambas categorías en diálogo.

Consideramos la importancia de vincular desde las dimensiones artística y pedagógica, la teoría y la práctica con el tiempo de formación y el trabajo entre el individuo, la institución y los contextos. Estos son la clave para la construcción del conocimiento profesional docente.

Las experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión del estudiante y su interacción con profesores, tutores y pares promueven la autonomía creciente en éstos para la adopción de decisiones de acción pedagógica. El reto que asumimos como formadoras en el profesorado de teatro apunta a poner en diálogo el pensamiento, la afectividad y la acción pedagógica.

Pretendemos que durante el trayecto formativo haya un proceso vivencial que se continúa con el tiempo en el sentido de encadenamiento, de experiencias variadas, y con la noción de que ese recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee un carácter diferenciado.

En palabras de Camilloni,

ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

“secuencia y continuidad son, pues, atributos del trayecto. Otorgan al proceso de formación caracteres de viaje a través del tiempo, de puntos de partida y puntos de llegada, y de pasaje de etapa en etapa, un tránsito que se está realizando y que alcanza grado de profundidad en la transformación del sujeto que aprende” (Camilloni, 2009: 17)

Del mismo modo, el trayecto incluye la tarea docente en sí, ya que ésta se crea en cada momento porque cada situación es diferente de las anteriores y de las futuras. En este tipo de profesiones no se trata de realizar acciones en las que el resultado puede garantizarse. Los resultados requieren evaluación, revisión de lo actuado (Camilloni, 2009: 15). Por esto es que insistimos en la necesidad de revisar y proponer articulaciones concretas entre las dos asignaturas referidas.

De manera breve, a continuación, haremos referencia a los aspectos centrales de cada asignatura, que nos posibilite el pensar conjuntamente los criterios teóricos metodológicos que permitan la toma de decisiones didácticas genuinas en la formación de los futuros profesores de Teatro.

Asignaturas que articulan: Didáctica General y Especial del Juego Dramático.

La asignatura Didáctica General y Especial del Juego Dramático, se encuentra ubicada en el segundo año del Plan de Estudios de la Licenciatura y Profesorado en Teatro.

En la fundamentación de dicho plan se destacan tres ámbitos de

LA ESCALERA N° 20 AÑO 2010

conocimiento:

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

Se afirma, en estos fundamentos, que los procesos constitutivos del hecho teatral producen modificaciones individuales y grupales en quienes participan en ellos. Se reconoce así a la práctica educativa en relación con el teatro, articulación en la que reside la importancia de la dimensión pedagógica. 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 que generen aportes para interpretar la realidad social y cultural.

Estos tres ámbitos están representados por distintas áreas de formación: el Área Teatral, el Área de Historia y Fundamentación Teórica y el Área Pedagógica.

Las asignaturas del área pedagógica 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.

Didáctica General y Especial del Juego Dramático aporta a Práctica de la Enseñanza fundamentos para que los futuros profesores actúen con criterios pedagógicos sólidos en prácticas situadas en contextos educativos con distintos

grados de formalidad. También, que analicen la enseñanza como fenómeno social y político, que se basen en criterios éticos e ideológicos y que fundamenten las decisiones que pueden tomar en cuanto a sus intervenciones didácticas.

“Desde el área pedagógica se requiere el 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.” (Programa Didáctica General y Especial del Juego Dramático, 2006)

Los estudiantes se incorporan a la asignatura portando un conjunto de preconcepciones sobre la enseñanza, basadas en el sentido común y su propia experiencia escolar. En el recorrido previsto por la materia deberán apropiarse de un conjunto de conocimientos disciplinares, de conceptos específicos y de modos de interrogarse propios de la lógica disciplinar. Se requiere entonces una paulatina apropiación de nuevos conocimientos, contrastándolos con los conocimientos previos.

Se busca desnaturalizar la enseñanza y las prácticas docentes, promoviendo un espacio de reflexión y de análisis que posibilite a los estudiantes reconocer la procedencia teórica de los supuestos en que se funda la actuación docente, así como las distintas perspectivas teóricas y metodológicas que se encuentran vigentes en este campo de estudio.

En este sentido, se trata de un pensar conjunto necesario para la profundización y el análisis de los diferentes temas, poniendo el énfasis en los procesos comunicativos, en los trabajos colectivos y revalorizando este espacio

LA ESCALERA N° 20 AÑO 2010

de aprendizaje común y de construcción de “conocimiento compartido” (Edwards y Mercer, 1988).

Es necesario entonces, que los estudiantes puedan reflexionar sobre las características y necesidades propias de la práctica profesional, a fin de que puedan tomar decisiones acordes a diferentes contextos de intervención.

Se intenta promover la formación de un docente capaz de favorecer la construcción de aprendizajes en grupos de alumnos específicos y de participar en las acciones pedagógicas e institucionales de los distintos espacios donde luego desarrollarán sus prácticas docentes, reconociendo en ellas, las implicancias sociopolíticas y éticas del acto de enseñar.

Prácticas de la enseñanza

La asignatura Práctica de la Enseñanza se ubica en el tercer año del Plan de Estudios, que posibilita acceder a la titulación intermedia de Profesor de Juegos Dramáticos.

Está concebida como una instancia de integración teórico metodológica de los aspectos conceptuales y técnicos elaborados en las asignaturas pedagógicas y del área teatral.

El alumno practicante deberá, en esta etapa de su formación, estar en condiciones de incorporar a la práctica docente efectiva los distintos aportes de las áreas curriculares y de revisar críticamente, resignificar y adecuar las técnicas lúdicas y teatrales conocidas a las características de un grupo, al que deberá coordinar.

ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

Esta visión integradora nos obliga a reflexionar sobre el papel privilegiado de la asignatura Práctica de la Enseñanza. Lugar de resonancias y contradicciones en el que los viejos modelos de docentes, los propuestos por la institución formadora y los sustentados por las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas, entran en colisión generando situaciones de tensión en el practicante.

La superación de estas tensiones requiere una concepción de la práctica docente como un espacio de práctica social-profesional donde resulte posible la construcción del conocimiento didáctico, buscando su sentido y fundamentos, la propuesta de prácticas alternativas, la distinción entre contradicciones, constancias y rupturas.

La concepción que queremos impulsar para la implementación de la asignatura supone la articulación entre la observación, la reflexión, la acción y la producción teórica como un proceso espiralado.

Esta asignatura tiende al desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para programar y conducir la enseñanza del Teatro en cualquier nivel de enseñanza del sistema educativo o en espacios con distinto grado de formalidad; se trata de actuar y reflexionar sobre las tareas específicas de la implementación didáctica en dichos espacios.

De esta manera, considerar la formación del profesor de Teatro supone acercarle los medios y experiencias que incrementen su capacidad de comprensión humana, de crítica respecto de la realidad en que le toca actuar, instrumental para orientar el aprendizaje individual, grupal y flexibilidad para facilitar la participación democrática. Desde esta perspectiva se procura contribuir a la formación de los futuros profesores de Teatro para el análisis crítico de la práctica de la enseñanza como actividad artística y política.

Fortalezas y dificultades en la articulación de las asignaturas. La formación de competencias

El concepto de competencia ha sustituido en las últimas décadas a otras nociones clásicas en el discurso pedagógico. Algunas de ellas podrían mencionarse como capacidades, habilidades, aptitudes. Si bien existen superposiciones entre las nuevas y viejas categorías, la idea de competencia supone una reestructuración. Las competencias “no son en sí mismas conocimientos, habilidades, o actitudes aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos” (Perrenoud, 2004: 11) Se trata de un concepto que remite a una teoría del pensamiento y la acción situados. Es decir, el concepto de competencia se vincula directamente con el saber, el saber-hacer y con el saber-ser. En este sentido, las competencias constituyen un conjunto de capacidades complejas (Trozzo, 2008: 20).

En concordancia con lo anterior, Litwin (2008:13) afirma que “Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra”. En este sentido la importancia de los saberes de acción (concretamente, el saber hacer) posibilitan de alguna manera al estudiante emitir juicios, tomar decisiones en contextos particulares de enseñanza caracterizados por la complejidad, la incertidumbre y la urgencia.

Creemos que estas competencias son necesarias en la formación del profesional para facilitarle su inserción en los diversos contextos. Así, Aronowitz y Giroux (1992:161-168) nos permiten pensar la práctica docente como categoría intelectual. Los autores toman a la práctica como forma de tarea intelectual, donde los docentes deben asumir una responsabilidad activa en el planteo de preguntas serias acerca de lo que se enseña, cómo deben enseñarlo y cuáles son los objetivos generales que se están buscando.

Entendemos que la formación es un proceso relativamente prolongado durante el que se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimiento, enfoques y personas. Todas estas experiencias son formativas y la formación no se explica por reducción a una sola de ellas. La formación de los docentes abarca tanto sus periodos de preparación formal y sistematizada en instituciones habilitantes, como su práctica profesional (Feldman, D, 2004, cap. 6 : 95)

Criterios compartidos

Si entendemos que en el trayecto formativo la práctica reflexiva resulta un eje estructurante de la formación docente, en estas reflexiones resultará necesario propiciar el diálogo entre ambas asignaturas para consensuar criterios comunes. El primero de ellos hace referencia a la *observación* considerándola una estrategia de formación transversal que está presente en todos los demás dispositivos formativos. Anijovich, R. (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 que participan en él 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 capacidades para la acción.

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. Es así que durante la cursada de la asignatura Didáctica General y Especial del Juego Dramático, los alumnos realizan observaciones etnográficas en clases de Teatro desarrolladas en diversos contextos, que les permiten elaborar un diagnóstico en relación con las categorías conceptuales utilizadas en la cursada. Luego, realizarán una propuesta

de enseñanza para el grupo observado, a modo de ensayo, que redundará en experiencia para diseñar su planificación.

La *planificación de la enseñanza* es pensada como hipótesis de trabajo, tomando como criterio metodológico en su interior tres momentos. Un primer momento que hace referencia a un marco referencial que incluye un Marco Teórico donde se recuperan categorías conceptuales de la trayectoria por las diferentes asignaturas que hasta el momento han cursado y cursan en su condición de alumnos, por ejemplo enseñanza, lo grupal en la enseñanza, el juego, el cuerpo, la voz, entre otras. Dicho marco incluye también el Diagnóstico en tres etapas constitutivas, de acuerdo con las propuestas teóricas y metodológicas planteadas por Díaz Barriga, A. (1989) y Eisner, E. (1998): descripción, interpretación y evaluación. Dentro de esta última se proponen líneas de acción que servirán para diseñar el programa analítico y la propuesta metodológica denominada por Díaz Barriga como Programa Guía.

La planificación de la enseñanza es entendida como una guía para la acción, de carácter flexible y que recupera en forma permanente la reflexión y la observación de las situaciones de enseñanza.

A los efectos que la experiencia inicial de observación no quede sólo en el registro de datos, la asignatura Didáctica General propicia su *análisis reflexivo* que permite 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, con los pares y con el acompañamiento del docente tutor.

Esa práctica reflexiva, ofrece a los estudiantes la posibilidad de entender la complejidad de la enseñanza para mejorar sus prácticas actuales haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a sus decisiones y acciones.

Los criterios señalados nos permiten retrotraer la mirada al interior de ambas cátedras reivindicando que la función docente trasciende la transmisión

de conocimientos. Así, entendemos que la función tutorial posibilita a los estudiantes adquirir herramientas apropiadas que estimulen su autonomía y orienten y faciliten el aprendizaje dotándolo de significatividad (Benerroch; Sanz Oro, 2003:27).

En este sentido y como propone Guidi, M. (2010) resulta relevante entender que

“la concepción de docencia como función tutorial suponga prioritario gestionar el *ambiente de aprendizaje*, definiendo los objetivos del curso, ayudando a los alumnos a pensar en sus propias metas de aprendizaje, recuperando los temas de interés y los saberes previos, mostrando la importancia de los contenidos que se enseñan, capacitando para el aprendizaje independiente, brindando metodologías para obtener nuevos conocimientos, dando respuestas y proporcionando una constante retroalimentación, guiando en el desarrollo de experiencias colaborativas y monitoreando el progreso, entre otras”.

Esto implica considerar que la función tutorial es una función de carácter esencialmente *orientador*, que debe ir necesariamente pareja a la función docente, si aspiramos a una formación universitaria de calidad. Ramos, A y Sanchez Garcia, M (2009) proponen que el profesor tutor deberá asumir una serie de funciones, entre las que pueden especificarse las siguientes: aconsejar al alumno, tanto sobre "qué hacer" cuanto sobre "cómo hacerlo" para conseguir los objetivos propuestos; orientar el aprendizaje desde actividades y formas de actuación planificadas: implementación de programas, recomendación de actividades atendiendo a las características de cada alumno/a o grupo, etc., planificar actividades de prevención, anticipándose, desde la experiencia docente en su ámbito científico y disciplinar; motivar y ayudar al alumnado en el

LA ESCALERA N° 20 AÑO 2010

desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y de aprendizaje autónomo, desde la enseñanza de la materia específica y explicitar las implicaciones o consecuencias para el desempeño profesional que se derivan de determinados contenidos curriculares o disciplinares.

A modo de cierre

La tarea de enseñar pone en juego los criterios expuestos anteriormente. Las competencias, las experiencias, la práctica, el conocimiento y la ética, no pueden presentarse escindidos en el trayecto formativo ni en la tarea de enseñar. El docente es respetado cuando respeta a sus alumnos, cuando les enseña a respetar y a respetarse, cuando sabe poner límites, cuando sabe ser mediador en los conflictos, cuando no los engaña ni los maltrata, cuando *hace* lo que *dice* que hay que hacer, cuando ejercita y enseña a ejercitar la tolerancia, el disenso, la crítica constructiva, participativa y democrática; cuando conoce en profundidad la disciplina que está enseñando acompañada con una mirada grupal de la enseñanza

El desafío es profundizar el diálogo, ya no sólo entre dos asignaturas correlativas como las que presentamos en esta comunicación sino también hacer efectiva la articulación entre la totalidad de las asignaturas que constituyen el plan de estudios del profesorado.

Para finalizar, hacemos nuestra la metáfora planteada por Graciela Montes, considerando al docente como *propiciador de ocasiones*.

"La ocasión abre el tiempo, lo fisura, dando lugar a que allí se construya sentido, se fabrique mundo, que es algo imprescindible para el humano. Lo nuestro son los mundos, no sabemos vivir sin ellos. Si no

ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

conseguimos fabricarnos los propios tomamos otros, ya hechos, y nos los calzamos o nos los encasquetamos de cualquier manera, como sea con tal de no quedar a la intemperie.

La actividad de construcción o transformación de mundos nunca cesa y se puede decir que desde que nacemos hasta que morimos seguimos empeñosa, casi heroicamente, fabricándonos conjeturas, ilusiones, lecturas, albergues de significado. Aunque a veces, por falta de ocasiones, la actividad parezca interrumpirse” (Montes, G., 2002)

Bibliografía

Camilloni, A. (2009) "Prólogo" en Anijovich, R. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós

Coriat Benarroch, M. y Sanz Oro, R (2003) *Orientación y tutoría universitaria*. Universidad de Granada, España

Díaz Barriga, A. (1989) *Didáctica y currículum*. México, Nueva América

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido*, Madrid, Paidós

Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós

Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique

Guidi, M (2010) *Función tutorial: una brújula para el aprendizaje estratégico*. Ficha de Cátedra correspondiente al curso de función tutorial. UNCPBA, Tandil

Litwin, E (2008) *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

Montes, G. (2002) "Escritos / Reflexiones" en: www.gracielamontes.com/escritos/ocasion.htm

Stanley A. y Giroux H. (1992) "La enseñanza y el rol del intelectual transformador" en Alliaud A. y Duschatzky L. en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila

Sebastián Ramos A y Sánchez García, M (2009) La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-09.pdf>

Trozzo, E (2008) "El perfil profesional del profesor de teatro. Una construcción compleja" en González de Díaz Araujo G., Montero, M. Sampedro, L. y Salas, B, en *El teatro en la escuela*. Buenos Aires. Aique.