

¿Cuál es el valor del trabajo en pareja pedagógica dentro de los trayectos formativos de los/as profesores/as de Teatro?

Análisis de una experiencia situada

Agustina Madarieta

Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba.

agusmadarieta@gmail.com

Resumen

El presente escrito gira en torno al trabajo en parejas pedagógicas durante los trayectos formativos de los/as docentes de teatro. Para eso, recuperaré mi experiencia personal de formación docente y la cotejaré con distintos materiales teóricos, centrándome, fundamentalmente, en los procesos de observación y reflexión que llevé adelante en la residencia propuesta en el marco del Profesorado de Teatro (Facultad de Artes, UNC). El objetivo será reflexionar en torno al aporte significativo que puede surgir del trabajo en parejas pedagógicas en estos trayectos formativos particulares, reconociendo una correspondencia entre el trabajo al interior del ensayo en la práctica teatral y el trabajo en pareja pedagógica dentro de la práctica docente.

Palabras clave: Pareja pedagógica; teatro; residencias; observación/reflexión; trabajo colaborativo

Introducción: ¿hacia dónde vamos?

En el presente artículo intentaré reflexionar sobre los aportes del trabajo en pareja pedagógica al interior del propio trayecto formativo como profesora de teatro. Para eso, recuperaré en primer lugar algunos aportes de distintas autoras en relación a la formación docente ligada a la pareja pedagógica. En segundo lugar, pondré a dialogar dichos aportes teóricos con mi experiencia personal, para avanzar en la construcción de algunas ideas en torno a la relación entre la pareja pedagógica y los trayectos formativos de los/as docentes de teatro.

La experiencia sobre la que voy a trabajar incluye el proceso de residencia llevado adelante en el marco de la cátedra *Práctica Docente III: nivel inicial y primario*, perteneciente al Profesorado de Teatro (Facultad de Artes, UNC). El mismo incluyó tres observaciones de clases en cada nivel educativo, el diseño de dos proyectos de prácticas y la posterior realización de las mismas. A lo largo de la experiencia de residencia se transitaron distintos momentos de trabajo. Personalmente, elegí dividirlos en cinco etapas en relación a las tareas asignadas en cada momento:

- a) Observar (observación y registro de tres clases del docente a cargo del grado).
- b) Reflexionar (1) (compartir los registros personales, elaboración del registro ampliado y lectura de dicho registro a la luz de los materiales teóricos de la cátedra).
- c) Planificar (diseñar un proyecto de prácticas que responda a problemáticas, inquietudes y/o aspectos relevantes que emergieron en las observaciones).
- d) Hacer/ver – ver/hacer (un/a residente realiza la práctica mientras el/la otro/a observa y posterior intercambio de roles).
- e) Reflexionar (2) (revisar lo acontecido durante las prácticas, evaluarlo en función de los objetivos propuestos en el proyecto, leer lo sucedido desde los materiales teóricos, construir saberes que emergen de todo el proceso).

Si bien cada una de las etapas mencionadas tiene su especificidad, todas son parte de un trayecto formativo particular en donde el trabajo en parejas pedagógicas definió y enriqueció el andar. Las distintas etapas se fueron mezclando y superponiendo, sucediendo muchas veces de manera simultánea. A lo largo del presente artículo, trabajaré fundamentalmente en torno a las tareas de observar y reflexionar. Ya que considero que ambas constituyen la columna vertebral del proceso de

residencia. A partir de ahora, avanzaré en la precisión de algunos conceptos teóricos que servirán para revisar y leer la experiencia.

Precisando ideas: algunos conceptos desde los cuales partir

La pareja pedagógica implica atravesar el proceso de formación docente junto a un *otro significativo* (Edelstein, 2011) con quien se comparten las responsabilidades y el trabajo ligados a dicho proceso. De esta manera, las tareas de observar, reflexionar, planificar y llevar adelante las prácticas se construyen colaborativamente y en diálogo con un/a otro/a, estableciendo así, una “(...) mirada compartida de la realidad, (...)” (Alfonso, 2012: 54) construida a partir de asumir roles diversos, intercambiar ideas, analizar de manera crítica el proceso y avanzar hacia una tarea de construcción y reconstrucción de la propia práctica docente.

Al trabajar con otro/a, las experiencias personales entran en un diálogo constante, iluminando y enriqueciéndose unas a las otras. Además, este intercambio permanente favorece la reflexión sobre la propia práctica y funciona como sostén para transitar las diversas situaciones y emociones que intervienen en la misma (Beltramo, 2012). El trabajo en pareja pedagógica es fundamental al interior de los trayectos formativos de docentes porque “(...) permite volver sobre la práctica no en soledad, sino acompañado” (Beltramo, 2012: 262).

La pareja pedagógica se asienta en dos pilares: la observación y la reflexión. Estas tareas se realizan de manera colaborativa e implican un compromiso total con la práctica en sí misma. En relación a la observación, ésta se asienta en la idea de “Mirarse y ser mirado como formas de deconstrucción-construcción” (Edelstein, 2011:188). Entendiendo que la práctica docente es necesariamente una implicación total del cuerpo en esa tarea, la mirada puede volverse muchas veces incisiva y generar una sensación de vulnerabilidad en quien es mirado/a. En este sentido, la pareja pedagógica cobra real importancia porque permite el paso de esa mirada incisiva hacia una mirada colaborativa que lejos de juzgar, ayuda y construye. La observación debe articular la mirada, la escucha y la posterior lectura de lo registrado (Edelstein, 2011). La misma se convierte así en un instrumento de análisis que “(...) nos posibilita indagar, develar, descubrir para poder comprender la complejidad escolar a la cual queremos conocer” (Alfonso, 2012: 49) y de la cual estamos ahora formando parte. En las

residencias se utiliza la observación participante ya que el/la residente lleva adelante la tarea de mirar inmerso/a en el contexto original de aquello que está siendo mirado (Alfonso, 2012).

Con respecto a la reflexión, la misma implica “(...) poner en diálogo distintas miradas y lecturas (...)” (Edelstein, 2011:194) para revisar los registros construidos a partir de las observaciones. Se trata de leer los mismos desde un lente teórico que permita hacer dialogar lo que se observó con distintos materiales bibliográficos. Al trabajar con una pareja pedagógica, las posibilidades de esa relación se multiplican y enriquecen. Además, los propios parámetros de pensamiento son puestos en discusión porque se establece, como dice Gloria Edelstein (2011), un *juego de espejos*. De esta manera, reflexionar junto a una pareja pedagógica implica “(...) abrir la mirada, la escucha, la lectura a otras visiones y versiones acerca de los hechos, situaciones y procesos indagados” (Edelstein, 2011:207).

Sin embargo, atendiendo a la práctica específica en cuestión, ¿cuál podría ser el aporte del trabajo en parejas pedagógicas a los trayectos formativos de los/as profesores/as de teatro? Para avanzar en este sentido, creo importante recuperar algunos aportes de María Elsa Chapato (2002) respecto a la complejidad que implica la enseñanza del teatro en la escuela. La autora postula que dicha complejidad se asienta, fundamentalmente, en tres aspectos:

- a) fuerte difusión e inclusión del teatro en la escuela en contraposición a la juventud de los profesorados y carreras docentes específicas;
- b) gran heterogeneidad formativa de los/as docentes que actualmente están trabajando;
- c) enfoques muy variados y diversos en relación a la enseñanza del teatro (cómo, qué y para qué).

La sumatoria de los aspectos ya mencionados no constituye en sí misma un problema, pero sí requiere asumir su análisis atendiendo de manera multidimensional la complejidad que eso implica (Chapato, 2014). Los trayectos formativos deberían avanzar, según Chapato (2014), en el camino de definir y precisar el objeto de conocimiento de esta disciplina particular, como así también sería necesario explicitar las posiciones político- pedagógicas que sostienen las finalidades de la educación artística en la escuela.

Reconociendo entonces que el teatro es una *práctica social* (Chapato, 2014) situada, determinada socio-histórica-culturalmente, cambiante y siempre en transformación, la pregunta es: ¿qué sentido tendría que los/as futuros/as docentes de teatro se formen en soledad? Si el teatro y las configuraciones que de él nacen son “(...) prácticas fundantes de ser y conocer el mundo” (Chapato, 2014:13), ¿cómo es posible ampliar su sentido y extrapolarlo a nuestros trayectos formativos específicos? Es en este sentido que la pareja pedagógica se vuelve un dispositivo clave para enriquecer la formación de los/as docentes de teatro, dar cuenta de la complejidad de todo rol docente y enriquecer su tarea a partir de saberes que nacen dentro de la propia práctica.

Observación colaborativa: dos personas ven mejor que una

A lo largo de la residencia, la observación fue el instrumento de análisis más utilizado, ya que en una primera instancia se observaron las clases de las docentes titulares de cada una de las instituciones educativas. Luego, la observación se realizó también sobre nuestras propias prácticas: un/a residente coordinaba la clase y el/la otro/a observaba (y viceversa). Así, fuimos construyendo registros escritos de dos tipos: a) registro ampliado: se cruzan aquí las observaciones personales realizadas en las clases de las docentes construyendo un registro común y b) registro combinado: es el registro de las prácticas donde se combina la observación realizada por uno/a de los/as practicantes y las sensaciones/ideas de quien realizó la práctica en esa ocasión. La construcción de ambos tipos de registros conllevó un gran trabajo y constituyó un material sumamente valioso para las tareas posteriores (reflexión-planificación/práctica-reflexión).

El trabajo en pareja pedagógica posibilita acceder a una mirada compartida y diversificada. Compartida porque somos dos los/as que miramos y diversificada porque también son dos las formas de mirar y registrar. Aparece aquí una pregunta: ¿qué vemos cuando vemos? Los focos de atención varían de una persona a otra porque en la mirada interviene nuestra forma de ser, las cosas que pensamos, los marcos teóricos previos y muchas otras variables que componen y definen al acto de mirar (Alfonso, 2012). A lo largo de todo el proceso y al momento de elaborar los registros, aparecieron algunos aspectos que yo no había visto y mi compañero sí, y viceversa. Otras veces descubrimos que frente a una misma situación habíamos podido ver cosas diferentes e incluso

contradictorias. Por eso, el trabajo en pareja pedagógica y la posibilidad de realizar cruces entre los registros personales, enriquecen y diversifican la observación.

Reflexionar con otro/a: romper el aislamiento para pensar colaborativamente

A lo largo de la residencia los procesos de reflexión colaborativa fueron claves para llevar adelante dos tareas: a) analizar las observaciones realizadas en función de distintos materiales bibliográficos y b) diseñar los proyectos de prácticas. Estas tareas articularon una mirada abierta y permeable a lo otro, una escucha atenta y una lectura reflexiva e interpretativa del hacer. En este sentido, la pareja pedagógica amplía esas dimensiones y las diversifica. Pensar, diseñar y escribir con otro/a implica construir y habilitar modos de intercambio particulares. Requiere descubrirse mutuamente para poder así construir de manera conjunta. Este “descubrir” implica poner a dialogar diversos aspectos:

- Experiencias previas en relación a la práctica docente
- Visión del teatro de cada uno/a de los/as residentes
- Ideas acerca de la educación
- Marcos teóricos previos
- Marco teórico común (propuesto por la cátedra)
- Formas de escritura personales + forma de escritura académica

Este diálogo se asienta en “(...) la confianza, la credibilidad y particularmente el reconocimiento recíproco” (Edelstein, 2011, 200).

La pareja pedagógica como dispositivo funciona a manera de anclaje para habilitar un espacio *más protegido* (Edelstein, 2011) y amable desde donde pensar y pensarse. Estar con otro/a es no estar solo/a. Y aunque eso parezca a simple vista una obviedad, en realidad no lo es, porque encarna un gran potencial simbólico, político y concreto: “Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas (...)” (Edelstein, 2011, 197). Reflexionar colaborativamente implica en primer lugar identificar los propios parámetros de pensamiento y acción. En segundo lugar, hacerlos dialogar con los parámetros del otro/a. Y en tercer lugar abrir el espacio para que de ese diálogo surjan otras configuraciones posibles del pensar y el hacer.

Llevar adelante el proceso de reflexión junto a un compañero permitió ampliar y potenciar mi propia práctica docente, capitalizando sus modos de pensar-hacer, dialogando, intercambiando experiencias, ideas y saberes previos, fusionando modos distintos de decir/escribir/nombrar. El trabajo en pareja pedagógica posibilita bifurcar el propio camino y ensayar maneras nuevas de transitarlo. Se trata de abordar la tarea desde una “(...) sensibilidad teórica y metodológica que posibilite operar reflexivamente y con la necesaria flexibilidad en cada caso” (Edelstein, 2011, 207).

Ser docente de teatro: la residencia como ensayo posible

Si bien el trabajo en parejas pedagógicas es un dispositivo sumamente útil dentro de la formación docente en general, considero que el mismo cobra especial importancia en los trayectos formativos de los/as profesores/as de teatro. Tal como mencioné al comienzo, el teatro es una práctica social y colectiva. Social porque su existencia está ligada al “(...) entramado de condiciones simbólicas dominantes en cada época y sociedad” (Chapato, 2014, 13). Y colectiva porque necesita al menos de dos personas para existir: alguien que hace y alguien que recibe. En ese hacer-recibir se asienta y se sostiene el acto teatral. ¿Será posible pensar al trabajo en parejas pedagógicas en estos mismos términos?

Dentro de la práctica teatral existe un espacio clave: el ensayo. Allí los/as hacedores/as nos encontramos para crear, producir y hacer teatro. Pero también es ese el espacio del que disponemos para reflexionar acerca de nuestras propias prácticas y todo lo que ellas implican. “El ensayo se constituye como el campo de la problemática, como fuente y no como mera preparación, porque es en ese marco donde la idea se desarrolla y donde se juega sensiblemente con las materialidades para la composición” (Aguada Berteá, 2018: 4) El ensayo es la fuente, es el caldero donde se mezclan la acción y la reflexión, la palabra y el silencio, el hacer y el recibir. Es el lugar donde coexisten la *acción creativa* y la *acción reflexiva* (Aguada Berteá, 2018).

En este sentido, en el ensayo aparecen dos roles: actor/actriz y director/a. Si bien al interior de la práctica teatral existen muchos otros roles que intervienen, trabajaré específicamente en torno a los ya mencionados. Dos razones fundamentan esa elección: a) son esos roles quienes encarnan las acciones de hacer y recibir y b) ambos constituyen una pareja de trabajo. Retomo aquí una idea de

Alberto Ure (2012): “El director es la pareja de cada actor, la relación cerrada de dos, (...)” (p. 73). En esa relación intervienen una mirada y una escucha atentas, un hacer-recibir comprometido, ideas acerca de la práctica teatral y una acción-reflexión que opera constantemente.

Propongo, entonces, pensar a la residencia en los términos de un ensayo y a la pareja pedagógica como este vínculo colaborativo entre actor/actriz-director/a. En primer lugar porque al momento de realizar las prácticas uno/a de nosotros/as llevaba adelante la misma y el/la otro/a observaba. En segundo lugar porque tanto el teatro como el dispositivo de pareja pedagógica necesitan de la presencia de un/a otro/a distinto/a a mí. En tercer lugar porque considero que la práctica (docente o artística) “(...) no es el resultado empírico y aplicado de la reflexión teórica sobre un objeto o campo de acción, sino el origen mismo del conocimiento sobre tal objeto o tal campo” (Chapato, 2014, 12). Y en cuarto lugar porque no existe teatro ni educación posibles sin las dimensiones del hacer-recibir-hacer.

En el proceso de residencia trabajamos en torno a la *acción creativa* y la *acción reflexiva* (Aguada Berteau, 2018). No es posible, si quisiéramos, dividir cuáles de las tareas mencionadas al comienzo se enmarcan dentro de cada acción, ya que en cada una de ellas interviene simultáneamente lo creativo y lo reflexivo. Observamos como lo hace un/a director/a en un ensayo: con la mirada abierta, el cuerpo dispuesto e implicado en ese trabajo, registrando, anotando ideas y sensaciones. Realizamos nuestras prácticas poniendo el cuerpo en esa tarea, haciendo lo que un/a actor/actriz hace al interior del ensayo: “(...) estar al frente, de frente, enfrente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros (...)” (Edelstein, 2011:191). Seleccionamos materiales teóricos y leímos lo observado a la luz de los mismos. Tendimos redes entre los conceptos y la experiencia implicando en esa tarea la creatividad y la reflexión. Jugamos a ser docentes y convertimos esa práctica en una zona de ensayo. Hicimos “como si” y pudimos reflexionar creativamente en torno a ese juego.

La práctica (teatral o docente) implica una *toma de consciencia* sobre: a) la propia acción, b) los propósitos que la guían, c) las condiciones de posibilidad de esa práctica, d) la naturaleza de las cosas pensadas o construidas mediante la acción y e) los procedimientos que usamos para tratar con esos objetos, conocerlos y transformarlos (Chapato, 2014: 12). Es decir que si entendemos a la residencia como una zona de ensayo y a la pareja pedagógica como un vínculo creativo-colaborativo, la práctica docente será generadora de materialidades diversas. Que luego, de la misma manera que los/as hacedores/as de teatro trabajan al interior de un ensayo, nosotros/as

podremos amasar, revisar, modificar, combinar y crear nuevas configuraciones posibles, entendiendo que “(...) la práctica antecede a toda reflexión sobre el saber hacer (...)” (Chapato, 2014: 12) y que, al mismo tiempo, ese diálogo entre la práctica y la reflexión se convierte en generador de ideas en torno al saber hacer.

La pareja pedagógica se convierte en un dispositivo de formación ideal en los trayectos formativos de los/as profesores/as de teatro porque, en definitiva, su funcionamiento articula muchas de las ideas y procedimientos que hacen a la práctica teatral. Se trata entonces de “(...) autorizarse como productores, autores, (...)” (Edelstein, 2011:192) y asumir creativamente la formación y la práctica docente.

Conclusiones: ¿que estalle la pregunta!

Avanzar hacia una posible conclusión implica, fundamentalmente, seguir reconociendo a la pregunta como el motor que hace andar al aprendizaje. Justamente por eso, las distintas conclusiones que mencionaré aquí no tienen la pretensión de constituirse como verdades absolutas sino que buscan favorecer y estimular la pregunta constante.

En primer lugar, me gustaría resaltar la importancia de la observación participante como generadora de materiales diversos para la reflexión en torno a la práctica. Y, al mismo tiempo, cómo el trabajo en pareja pedagógica posibilita que esa mirada se diversifique y se comparta. Mirar de a dos es en definitiva mucho mejor que hacerlo solo/a. En segundo lugar, la lectura reflexiva e interpretativa del hacer aparece también como una de las prácticas que más se enriquecen a partir del trabajo con un/a otro/a. La pareja pedagógica establece un marco de contención para reflexionar colaborativamente. ¿Cómo? Identificando mis propias formas de pensar-hacer, estableciendo un diálogo con las formas de mi compañero/a y habilitando el espacio para que surjan otras formas posibles. Observación y reflexión son dos tareas que sostienen el proceso de residencia y que, sin dudas, se enriquecen y crecen si se comparten.

En tercer lugar, pensar a la residencia como una zona de ensayo y a la pareja pedagógica como el vínculo actor/actriz-director/a implica reconocer que la práctica (teatral o docente): a) requiere la presencia de un/a otro/a significativo/a; b) se constituye como el origen mismo del conocimiento en

torno a un objeto o campo de acción y c) intervienen simultáneamente en ella las dimensiones del hacer-recibir-hacer. La pareja pedagógica se constituye entonces como un dispositivo totalmente necesario al interior de los trayectos formativos de los/as docentes de teatro. Porque articula muchas de las ideas, procedimientos y formas de ser/hacer propias de la práctica teatral: observar, registrar, exponerse, practicar, seleccionar, jugar y reflexionar.

En cuarto lugar, la acción creativa y la acción reflexiva intervienen en los procesos de residencia como dos caras de una misma moneda. Es a través del diálogo recíproco y colaborativo entre el hacer creativo y el hacer reflexivo que la práctica se convierte en la posibilidad de ensayar nuevos saberes, jugar a ser docentes y hallar en ese juego un espacio donde arribar a conocimientos situados, nacidos del hacer. Esa es la gran apuesta de este trabajo: concebir a la residencia como un ensayo donde es posible moldear y construir saberes nuevos que hagan su aporte a la enseñanza del teatro. Y al mismo tiempo romper la soledad y apostar a una construcción colaborativa del conocimiento. Compartir con otro/a las acciones de mirar, reflexionar, planificar y construir saberes situados.

Resaltar el valioso aporte del trabajo en parejas pedagógicas dentro de los trayectos formativos de los/as profesores/as de teatro es un riesgo pero también es un deseo, el de extrapolar el sentido colectivo de la práctica teatral a la práctica docente. Romper el aislamiento como una apuesta política y transformadora. Abrir nuestra formación docente a otras formas de ver, hacer, decir y pensar. Diversificarla, multiplicarla, abrirla a otros/as, problematizarla. Hacerle preguntas, todas las preguntas que se nos ocurran. Y comprender, finalmente, que la práctica sí antecede a toda reflexión sobre el hacer pero que al mismo tiempo ese hacer necesita de la reflexión para existir. Hacerlo con otro/a es no hacerlo solo/a. Hacerlo con otro/a es, sin dudas, hacerlo mejor.

Bibliografía:

Aguada Berteá, V. (2018). El proceso como campo de estudio. Relación entre idea teatro y metodología en la didáctica y producción teatral. Ficha de cátedra Práctica docente III y Residencia Inicial y Primaria. Profesorado en Teatro (Inédito). Departamento Académico Teatro. Facultad de Arte Universidad Nacional de Córdoba.

Alfonso, I. (2012). Cap. II: La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Beltramo, L. (2012) *¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente?* Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, N°7, Universidad Nacional de Rosario, pp. 255-266.

Chapato, M. E. (2002) “El lenguaje teatral en la escuela” en Harf, R. (Coord.) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp.88-115), Buenos Aires. Paidós.

Chapato, M. E. (Septiembre 2014). [*Una mirada multidimensional sobre las prácticas de los profesores de Teatro. La Plata: Revista Dramatiza. Revista de la Red de Profesores de Teatro, Año 1 \(N° 1\), pp. 12-13.*](#)

Edelstein, G. (2011). [*Formar y formarse en la enseñanza*](#). Buenos Aires. Paidós.

Edelstein, G. (Abril, 2015) “La enseñanza en la formación para la práctica”. *Educación, formación e investigación*, Vol.1, N° 1. Buenos Aires: Paidós.

Ure, A. (2012) “El ensayo teatral, campo crítico (1)” en *Sacate la careta. Ensayos sobre teatro, política y cultura*, Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional. Pp. 63-76