

# Tensiones y desafíos para el teatro que ya entró en la escuela<sup>1</sup>

Hace años se plantea y fundamenta por qué el teatro debe ser parte de la educación formal como una de las materias valiosas para la formación integral de los estudiantes de todas las edades. Muchas acciones han dado su fruto y ya se han creado cargos de docentes del lenguaje específico o se han ampliado programas que proponen su enseñanza sistemática y continuada. Por eso, propongo en este texto ampliar el planteo e ir más allá del pedido de incorporación de la enseñanza del lenguaje teatral.

Voy a partir del avance que implicó pasar de considerar al teatro en la escuela como una actividad marginal, extracurricular, o presente en eventos aislados, a la significatividad y legitimación que se habilitó a partir de diferentes proyectos y programas acompañados por la prescripción de contenidos específicos y orientaciones para la enseñanza en diferentes documentos curriculares.

A modo de ejemplo, cabe señalar que, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se logró incluir teatro en todos los grados de las escuelas primarias intensificadas en artes. Este es un programa que se inició en el 2003 con una sola escuela y en, el presente 2019, se implementa en 25 escuelas. En todas ellas los estudiantes tienen al teatro como materia curricular de primero a séptimo grado. Las presentes reflexiones surgen del seguimiento y acompañamiento de los docentes que tienen a cargo esos espacios curriculares durante varios años.

La inclusión del lenguaje teatral respondió a la idea de ampliar el conocimiento y práctica de las artes ofrecidas a los niños y niñas de las escuelas primarias. Por este motivo, además de artes visuales y música, los estudiantes aprenden danzas, teatro y artes audiovisuales. Todo esto sucede en la escuela primaria común, pública de gestión estatal, que asume el desafío de darle centralidad a la enseñanza de las artes.

La pregunta actual puede ser entonces ¿Qué pasa cuando la demanda de entrar a la escuela se cumple? ¿Qué nuevos escenarios se despliegan? ¿Cómo cambia la situación al estar en el centro de la escena y no ser más un actor periférico? ¿Qué acontecimientos sorprenden o desorientan? ¿Qué estructuras o margen hay para improvisar a partir de la marcha?

<sup>1</sup> El presente texto se realizó en base a la ponencia presentada en el "Primer Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora", que tuvo lugar en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en noviembre 2016.

Por eso, voy a centrarme en dos cuestiones: por un lado, las **tensiones** y, por el otro, los **desafíos** que surgen de haber entrado en la escuela y sostener la enseñanza sistemática del lenguaje a través de los años.

Sostengo que son **tensiones** y **desafíos** para generar acciones transformadoras, para seguir formulando preguntas que provoquen la indagación acerca de los sentidos que nos definen como educadores.

Tenemos claro que al hablar de **tensiones** estamos en ese territorio de lo que no está en reposo, de lo que nos produce inquietud de lo que nos mantiene alertas, de lo que provoca la ambivalencia, de lo que no se puede resolver pero que, a su vez, mantiene la atención y obliga a estar despiertos.

¿Cuáles pueden ser esas **tensiones**?

- *entre la práctica artística y la práctica docente,*
- *entre los estudiantes “ideales” y la diversidad de grupos y personas.*
- *entre las características del lenguaje y las necesidades/demandas de las escuelas.*

### ***Tensión entre la práctica artística y la práctica docente***

La primera tensión apunta a la formación profesional y a la pasión desplegada al enseñar.

¿Cómo lograr convencerse de que ser docente puede provocar la pasión? Quizás la manera de entenderlo es, como señala Georges Laferrière, la idea de un “mestizaje” entre la formación de los docentes y la práctica artística. En este sentido, es necesario un docente que pueda comprender el contexto del aula y lo diferencie de su práctica extraescolar pero que se valga también de su experiencia artística para pensar propuestas con la fuerza de un arte vivo y no con los moldes de los artefactos escolares.

Lo deseable, entonces, es pensarse como un docente-artista que se apoye en su mirada estética, que ejercite la percepción atenta a los microacontecimientos y a los detalles que surjan en cada situación de clase y que, además, pueda ensanchar el campo de la percepción y la experiencia estética de los estudiantes con propuestas educativas sobre el campo del las artes.

### ***Tensión entre los estudiantes “ideales” y la diversidad de grupos y personas***

La segunda tensión remite a la que puede existir entre los estudiantes imaginados mientras se recorre la formación para ser docente de teatro y las niñas, niños y jóvenes que hoy transitan por las escuelas. La pretendida homogeneidad a partir de ciertas características psicológicas o etarias se contrapone con la complejidad y diversidad de los grupos reales.

Por eso, es necesario formarse como docentes que practiquen una mirada y escucha atentas de los grupos y que estén listos para actuar respondiendo a las demandas desde

diversas perspectivas. Así, se habilitará el intercambio de voces en un conjunto polifónico. Según el concepto de Bajtin, la “polifonía” puede pensarse como las voces de los múltiples “discursos” interactuantes en una sociedad. Siguiendo esta idea, se puede considerar a la cultura en general como la coexistencia de textos y como la posibilidad de tener una relación de retroalimentación que dinamice las situaciones grupales y de la sociedad en general. En definitiva, lo dialógico podría ser como un entramado de encuentro, choque o disparidad de voces en diversas situaciones.

Así podemos decir que cada grupo implica un universo de relaciones y que ahí se posibilita el trabajo de uno o más docentes con cada uno de los estudiantes a su cargo. La asimetría que implica la relación pedagógica no invalida el reconocimiento de cada uno de los estudiantes que integran cada grupo de trabajo, y la riqueza de este registro es lo que permite la valoración de cada situación de enseñanza.

### ***Tensión entre las características del lenguaje y las necesidades/demandas de las escuelas***

Por último, al entrar a la escuela, en general se choca con algunas contradicciones entre lo que se considera formativo para la enseñanza del lenguaje teatral en la escuela, lo que tiene sentido desde el valor estético y artístico y lo que cada institución escolar, quizás desde su desconocimiento, demanda. “¡Tenés que hacer los actos! ¡Tenés que irte de campamento, cuidar recreos, atender padres... tenés que trabajar como docente!”.

Y, así, considerando todas las obligaciones y normas, abordar la enseñanza del teatro en las escuelas implica una adecuación tanto para la institución como para nosotros los docentes pero muy especialmente para las niñas, niños y jóvenes.

Son pocas las oportunidades que los estudiantes tienen para usar el cuerpo saliendo de los bancos en los que pasan casi todo el día sentados. Y ese salto cualitativo de permitir otro tipo de movimiento para entrar en otro tipo de juegos y expandir su imaginación creadora puede provocar en más de un joven e incluso en un niño o una niña, la imposibilidad de reacción por lo extraño de la situación.

Por eso, que teatro como espacio curricular se haya instalado en el cotidiano de las aulas abre el camino para ir transformando algunas de las situaciones y dinámicas más frecuentes de lo escolar, y sobre todo, demanda un gran trabajo por parte de los profesores a cargo de conocimiento y comprensión de las características y sentido formativo del teatro para los estudiantes.

Con respecto a los **desafíos**, podemos considerar a estos como los retos y las provocaciones que pueden surgir en diferentes instancias durante la práctica de la enseñanza.

¿Cuáles son los **desafíos**?

- *entre lo habitual y el extrañamiento*
- *entre el aula y el campo extendido*

### Desafío entre lo habitual y el extrañamiento

Desde el rol docente es deseable desarrollar la capacidad de mirar diversas situaciones desde variados puntos de vista antes de clasificar o juzgar. Esta es una forma de promover una actitud que se apoye en una acción transformadora de la realidad obviando simplificaciones o apreciaciones superficiales.

Así, el desafío va a ser mirar desde otro punto de vista para dar una nueva perspectiva de la habitual visión de la realidad al presentarla en contextos diversos a los acostumbrados. Este procedimiento se llama *extrañamiento* y puede ser una manera de darle otra interpretación a diferentes situaciones frecuentes en las instituciones.

Este procedimiento puede ser útil para evitar caer en naturalizaciones y/o estereotipos frecuentes. Por ejemplo, un docente que no enseña teatro puede decir que “en las clases de teatro no se aprende nada porque juegan e improvisan y no tienen contenidos”. Un docente de teatro puede decir que “todos los maestros son limitados en su creatividad y que si no fuera por los profes de teatro los chicos no tendrían oportunidades para explorar y crear”. Un directivo, un supervisor o inspector pueden decir que “los alumnos se portan mal en las clases de artes porque los docentes se creen artistas y se olvidan de que son docentes, etc”.

Podría seguir enumerando visiones y simplificaciones acerca de cómo se caracteriza la situación de acuerdo al rol que cada uno desempeña. Cada uno con sus razones y verdades, pero lo cierto es que es necesario, por un momento, usar este procedimiento de extrañamiento de la mirada. Imaginarse que uno se encuentra por primera vez con la situación, que descubre lo novedoso. Puede ser que entonces podamos encontrar más puntos de contacto de los que nos imaginamos y, sobre todo, pensemos juntos el sentido de la enseñanza del teatro en una institución educativa y el valor formativo para los niños, las niñas y los jóvenes.

Tomo las palabras de Maxine Greene para sintetizar la idea, ya que existe una

...necesidad de aprender una pedagogía que combine la educación artística y la estética de manera que seamos capaces de hacer que nuestros estudiantes vivan dentro de las artes creándose claros y espacios sobre sí mismos. Hablo de nosotros, en plural, desde la esperanza de que exista una comunidad de educadores y educadoras comprometidos con la pedagogía emancipadora, especialmente en el ámbito del arte. Dicha comunidad debe incluir en su diálogo a mujeres y hombres de todas las clases, orígenes, colores y religiones, libres cada uno de ellos y ellas para hablar desde una perspectiva diferenciada y parta, desde esa perspectiva, emprender la construcción de un mundo común. Y debe compartir además su amor incansable por el arte<sup>2</sup>.

(Green, 2005: 208)

<sup>2</sup> Greene, M.. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao

### Desafío entre el aula y el campo extendido

El hecho de ampliar las oportunidades para que los chicos practiquen y conozcan una variada cantidad de lenguajes artísticos abrió la puerta para que la experiencia estética de los alumnos se desplegara en un campo expandido. Este concepto fue planteado por Rosalind Krauss al referirse a la escultura en el campo expandido. Ella piensa en aquello que puede desbordar o que va más allá de una escultura tradicional, pero que, así y todo, se la sigue considerando una escultura.

En este sentido, este tipo de producciones puede incluir obras que son difíciles de clasificar. Por eso, creo que cuando se amplían los márgenes de los espacios para aprender, la escuela se expande. Se incluyen otros modos de enseñanza en ambientes de aprendizajes que exceden los tradicionales, se integran docentes de campos menos escolarizados, se piensa en la experiencia escolar como una formación integradora y no como compartimientos estancos, se trabaja en proyectos significativos, en definitiva, se permite que otro tipo de sucesos acontezcan y otros modos de acceder al conocimiento.

Asimismo, aprender más allá de las paredes de la escuela puede implicar ver espectáculos y formarse como espectadores, entrevistar a diversos protagonistas y artistas del hecho teatral y hasta conocer y apreciar lo que, desde las artes escénicas, se produce en la actualidad.

En definitiva, un docente de teatro que entra en la escuela es un profesional que tiene una tarea que implica diversos aspectos; conocer algunos de estos puede servir como orientación a nuevos docentes que inician su actividad profesional dentro de la educación formal.

Por lo tanto, se podrían sintetizar algunas ideas pensando en la necesidad de:

- Sostener la potencia creativa que poseen los que realizan una práctica artística en la práctica docente, asumiendo el compromiso de enseñar y de ser *pasadores* de algo valioso sin desvitalizar las experiencias para los jóvenes, niñas y niños.
- Sentirse protagonistas y actores del cambio de mirada y perspectiva para integrarse a una institución que más de una vez se resiste a los cambios.
- Habilitar la posibilidad de realizar proyectos compartidos que vinculen diferentes disciplinas escolares.
- Promover la expansión de los límites de la escuela para la enseñanza del teatro a través de ver espectáculos, organizar encuentros con actores, directores, escenógrafos, etc.
- Ser capaces de reconocer, lo que no se conoce con la finalidad de poder ser docentes que reflexionan sobre su práctica para mejorarla.
- Registrar clases e investigar propuestas para compartir dudas y avanzar en la reflexión acerca de la didáctica del teatro.

Cada uno de estas ideas puede llevar a nuevas preguntas. Confío en seguir avanzando en las reflexiones para dar cuenta de las micro y macro transformaciones que van aconteciendo en el trayecto de la inclusión del teatro en la escuela y las tensiones y desafíos que nos seguirán impulsando a continuar hilando ideas con proyección y potencia de futuro.

### **Bibliografía**

- Bajtin, M. (1981) *La imaginación dialógica* (en inglés). Austin: University of Texas Press.
- Greene, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Krauss, R. (1996) *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Laferrière, G. (1997) *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real, España: Ñaque editora.

### **HELENA ALDEROQUI**

Vivo y trabajo en la Ciudad de Buenos Aires. Soy Licenciada en Artes de la UBA. Trabajé profesionalmente como mimo, titiritera y actriz entre 1977 y 2002.

Me desempeñe como docente de Didáctica del Teatro en la EMAD (Escuela Metropolitana de Arte Dramático) y actualmente soy docente de la Licenciatura en Artes de la UNSAM (Universidad de San Martín), con modalidad virtual.

Fui Directora de Educación Artística del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires desde 2016 a 2019. Desde 1995 y hasta el 2015 coordiné el equipo de ARTES de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación e Innovación de CABA, elaborando materiales curriculares y planes para el nivel Primario, Medio y Superior. Asimismo, fui la especialista responsable de la producción curricular de documentos específicos sobre Teatro. Por este motivo, participé en las mesas federales para la elaboración de los NAP con representantes de todas las provincias.

Elaboré y coordiné el Programa de escuelas primarias con Intensificación en Artes de CABA. Conformé el equipo de asistentes técnicos que apoyan la implementación y el seguimiento en las escuelas (2003 a 2015).

Realicé numerosos encuentros y capacitaciones docentes. Soy autora de diversas publicaciones y participé en diferentes congresos presentando ponencias acerca del arte, la educación y el teatro en la escuela.