

4416 A

GEBA

CINDE

INV

4416 A

DC S



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

TEATRO

DOCUMENTO DE TRABAJO

*Para pensar el teatro
en la escuela*

E.

G.

B.

**ACTUALIZACIÓN
CURRICULAR**

600A
cinze
100
4416



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

TEATRO

DOCUMENTO DE TRABAJO

*Para pensar el teatro
en la escuela*

E.

G.

B.

**ACTUALIZACIÓN
CURRICULAR**



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARIA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRUCULUM

JEFE DE GOBIERNO
Dr. Fernando de la Rúa

VICE JEFE DE GOBIERNO
Dr. Enrique Olivera

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Dr Horacio Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Mario Giannoni

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
Prof. María Luisa Lemos

DIRECCIÓN DE CURRICULUM
Lic. Silvia Mendoza

1997

EQUIPO DE PROFESIONALES DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi

Coordinación de E.G.B.: Cristina Armendano, Guillermo Micó

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Andrea Costa, Graciela Domenech, Adriana Elena, Daniel Feldman, Silvia Gojman, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Patricia Sadovsky, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Mariana Spravkin, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy.

EL TEATRO EN LA ESCUELA

Lic. Helena Alderoqui

ÍNDICE

PRESENTACIÓN GENERAL	I
ÁREA ARTES	1
PALABRAS PREVIAS	1
PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA PARA LA E.G.B.....	2
EL TEATRO EN LA ESCUELA	4
INTRODUCCIÓN	4
UN ENFOQUE POSIBLE DESDE EL ÁREA	6
Producción	7
Apreciación	8
Contextualización	10
PROPÓSITOS PARA EL TEATRO EN LA ESCUELA	13
CONSIDERACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DEL TEATRO	14
Títeres, un recurso con lenguaje propio	18
A MODO DE CIERRE: UNA INVITACIÓN	21
BIBLIOGRAFIA de CONSULTA	22
DOCUMENTOS CONSULTADOS	23
PALABRAS FINALES	IV

PRESENTACIÓN GENERAL

En el marco del proceso de actualización curricular al que la Dirección de Curriculum ha dado comienzo en 1995, acercamos a las instituciones de enseñanza primaria del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires un nuevo Documento de Trabajo, el nº 4 de la serie iniciada por entonces. Se trata de documentos que se presentan por área, como los documentos nº 1 y nº 2, y que tienen por objetivo apoyar el proceso de transformación curricular que ha comenzado en el primer ciclo de la Educación General Básica y debe extenderse, a partir de 1997, al segundo ciclo y, de manera específica, al cuarto grado.

En efecto, conforme ha sido resuelto por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 746/96), durante 1997 tendrá lugar en las escuelas la incorporación del 4º grado de la EGB. Los documentos que presentamos apoyan de diferentes maneras esta incorporación, aunque es necesario aclarar que Uds. no encontrarán en ellos un desarrollo ajustado exclusivamente al 4º grado, y ello por dos razones:

1. El proceso de actualización curricular que estamos impulsando requiere horizontes de referencia más amplios, porque no estamos proponiendo una sustitución puntual de contenidos grado por grado sino brindando elementos para una transformación en las propuestas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y que afectan el conjunto de la experiencia escolar de los alumnos. Esta transformación debe guardar continuidad con las muchas experiencias valiosas que las escuelas vienen desarrollando pero, a la vez, debe habilitar a las instituciones y a los docentes para identificar los aspectos en los que los cambios en la enseñanza se hacen indispensables. Estos cambios no son pensados como modificaciones parciales, sino como procesos reflexionados de mejora de la enseñanza que requieren un marco de referencia amplio para que las anticipaciones y los ajustes de las propuestas que les acercamos sean posibles.

2. Contar con marcos de referencia más amplios que un grado determinado permite tomar decisiones ajustadas a las condiciones particulares de cada una de las instituciones y de los equipos docentes. En efecto, las escuelas se insertan en el proceso de actualización curricular en condiciones diversas en lo que se refiere a la experiencia previa en el trabajo por ciclo, a los niveles de discusión alcanzados sobre sus propuestas previas de enseñanza, a las tradiciones de innovación, evaluación y reajuste de proyectos de trabajo. El criterio de apropiación progresiva de los cambios que se impulsan supone que los equipos docentes puedan tomar decisiones que alcancen el equilibrio entre continuidad y cambio que mejor se ajuste a su situación actual. Sabemos que contar con la mayor cantidad posible de elementos permite una mayor variedad en la toma de decisiones, variedad que sostenemos por cuanto es respetuosa de las condiciones particulares de las diversas escuelas.

Atendiendo a estas razones, los documentos que presentamos apoyan de diferentes maneras la incorporación del 4º grado de la EGB. Ninguno de ellos pretende abarcar la totalidad del segundo ciclo, o la totalidad del cuarto grado: proponen un recorte específico entre todos los aspectos relevantes para un planteo del ciclo o del grado, aspecto priorizado por razones que hacen a su pertinencia, su relevancia, su valor ejemplificador de modalidades de trabajo, su valor de referencia para la organización de los contenidos o de las propuestas de trabajo, etc. En algunas áreas se desarrollan didácticamente temas susceptibles de ser trabajados en 4º grado, otras acercan planteos globales para el segundo ciclo, y todos contienen

propuestas generales acerca de contenidos y enfoques didácticos que enlazan con las que estamos construyendo en cada una de las áreas a través de los sucesivos documentos de trabajo. Aunque diferentes en sus contenidos y alcances, todos los Documentos de Trabajo nº 4 comparten una característica importante: en ellos se retoman temas que hacen al desarrollo didáctico de las áreas.¹

Desde luego, los Documentos de Trabajo nº 4 son **de lectura imprescindible para los docentes del segundo ciclo**, pero **su lectura por parte de todos los docentes de la institución nos parece recomendable**. A quienes hoy se desempeñan en el primer ciclo, les permitirán ampliar el horizonte de su trabajo, porque podrán establecer líneas de continuidad del mismo en los años subsiguientes de la escolaridad. A quienes hoy se desempeñan en los últimos grados de la escuela, su lectura enmarcada en el conjunto de la serie de documentos de trabajo les permitirá profundizar las reflexiones sobre las continuidades con el DC 86 y sobre el sentido de las modificaciones que estamos proponiendo para la enseñanza de cada una de las áreas. A todos, la lectura de los Documentos de Trabajo nº 4 puede permitirles ampliar los marcos de referencia compartidos.

Vale la pena recordar el sentido de los documentos de trabajo en el marco del proceso de actualización curricular.² Reiteraremos que documentos como los que Uds. tienen en sus manos **no son “documentos para aplicar”**, y esto al menos en dos sentidos:

- por un lado, no tienen sentido prescriptivo sino indicativo de los cambios que se proponen para el trabajo de enseñanza en las escuelas,
- por otro lado, no han sido concebidos para todos los contextos particulares, aunque tienen la flexibilidad necesaria para que puedan ser retomados y ajustados a tales contextos.

Sí son documentos para trabajar institucionalmente; esto es, para centrar las discusiones de los equipos de trabajo del segundo ciclo en aspectos críticos de las transformaciones curriculares que se requieren para mejorar la enseñanza. **También son documentos para probar**; esto es, para que en aquellos casos en que la institución, el equipo de ciclo o aún un maestro o profesor evalúen que están dadas las condiciones para ello, comiencen a diseñar propuestas puntuales, acotadas, que retomen los elementos brindados por los documentos para mejorar la enseñanza, y los pongan a prueba en el contexto específico del aula, con todos los ajustes que correspondan.

1 En las Palabras finales, ubicadas al término de este documento, anticipamos brevemente el contenido de cada documento de área, de modo que tengan Uds. una visión de conjunto de los materiales que hoy reciben en sus escuelas.

2 El proceso de actualización curricular en el que estamos inmersos tiene una historia en la cual las instituciones educativas han ido recibiendo documentación producida por la Dirección de Currículum. Es importante que Uds., lectores de estos nuevos documentos, conozcan los textos previos y el trabajo institucional que seguramente se ha desarrollado teniendo a los mismos como insumo. Es probable que en su institución hayan tenido oportunidad de tomar contacto con los documentos recibidos hasta ahora e inclusive es posible que Uds. hayan sido invitados a participar en los trabajos institucionales que se han desarrollado hasta el presente. Si no es así, pueden serles útiles las referencias a la producción documental de la Dirección, que incluimos al término de este documento, en las Palabras finales.

Tampoco son documentos para leer de una vez y para siempre; consideramos posible y necesario que conserven su valor de referencia como movilizadores de debates y propuestas, para lo cual es indispensable que Uds. se sientan en libertad para volver a ellos una y otra vez, para leerlos en todo o en parte, para hacerlo solos o con sus colegas.

Finalmente, insistiremos en que no guardamos la engañosa esperanza de que una serie de documentos, por bien pensada y desarrollada que sea, pueda garantizar que en las escuelas suceda lo que las políticas curriculares pretenden. Como hemos dicho:

«Nunca, en ningún caso, la eficacia depende de los textos: un texto de calidad es necesario; pero no es suficiente. La eficacia depende ahora más que nunca de concebir y conducir al mismo tiempo los procesos de diseño y los procesos de desarrollo del curriculum, y en contrastar su significado en la práctica escolar cotidiana».

Documento de Trabajo nº 1, Palabras finales.

Esto implica un ida y vuelta entre las propuestas de los documentos y el trabajo docente, de modo que ambas se impliquen y mejoren mutuamente. Estos documentos no sólo *habilitan*, sino que *requieren*, un trabajo específico de los equipos docentes de las escuelas, con vistas a producir propuestas de trabajo que apunten a mejorar la enseñanza en dirección al desafío didáctico que compartimos con Uds.:

«El principal problema didáctico que debe ocuparnos hoy es qué características debe tener y cómo es posible instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que no es posible controlar el aprendizaje (buena parte de sus mecanismos de producción siguen siendo relativamente desconocidos cuando los referimos a contenidos determinados), y sabiendo también que las oportunidades sociales que tienen los niños que asisten a la escuela municipal de entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas en términos culturales son desiguales. Este es, desde nuestra perspectiva, el desafío de la enseñanza».

Documento de Trabajo nº 3.

Es la escuela la institución que tiene como función específica garantizar a quienes asisten a ella en calidad de alumnos, a través de un adecuado trabajo didáctico que se haga cargo de la desigualdad de oportunidades con las que ellos cuentan de entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas en términos culturales, una amplia disponibilidad de saberes que los habiliten para una apropiación crítica y responsable.

ÁREA ARTES

PALABRAS PREVIAS

Lic. Helena Alderoqui³

El presente documento viene a profundizar la propuesta presentada en el Documento de Trabajo nº1 Las Artes en la escuela. Ese material planteaba la constitución del área como un espacio curricular específico con la intención de ampliar las posibilidades para que los alumnos pudieran crear, producir y comprender, desde los diferentes lenguajes artísticos sin que esto se entendiera como la formación de artistas.

Teníamos presente entonces que el proceso por medio del cual esto se iba a dar, era progresivo ya que dos disciplinas tienen su espacio curricular - *Plástica y Música* - y otras dos, *Teatro y Expresión Corporal*, se presentan como una apertura a otros lenguajes y con una presencia diferente en el sistema educativo. *Teatro*, por ejemplo, ya se incorporó en varias escuelas como materia curricular, con la presencia del maestro de grado de acuerdo al proyecto de *Juegos Teatrales* de Instancias Educativas Complementarias que se viene desarrollando desde 1991. Es por esta razón que presentamos este documento específicamente sobre el Teatro en la escuela

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC), presentan los contenidos de *Teatro y Expresión Corporal* en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria. Dentro del equipo de Artes de la Dirección de Curriculum del Gobierno de la Ciudad de Bs. As., se produjo un primer documento general, como ya señalamos, donde se fundamentaba la relación de las disciplinas desde la participación que tiene cada una en la conformación del campo cultural. La escuela como institución transmite esta cultura de muy diferentes maneras desde todas las áreas, con la responsabilidad de ampliar el horizonte de los chicos en relación a que puedan acceder a los *saberes y experiencias culturales que la MCBA, a través de su curriculum, establezca como relevantes para todos sus habitantes*. (Documento de Trabajo Nº3).

A partir de acuerdos dentro del área de Artes, en relación al enfoque, a los propósitos y a un marco conceptual común, cada disciplina se propuso escribir un documento en donde se pudiera desarrollar lo específico de cada una. Aparecieron entonces los Documentos de Trabajo Nº2 de *Música y Plástica*.

Este Documento de Trabajo Nº2 de *Teatro* tiene características similares a este proceso llevado a cabo por las disciplinas que ya están en la escuela, y cuestiones que lo diferencian totalmente. Por una parte queremos dejar bien en claro que no estamos pensando esta disciplina con las mismas características de la disciplinas que están ya dentro de la escuela, porque somos conscientes de la gran presión que produce en el sistema educativo una transformación de este tipo. Sabemos que la carga horaria es de por sí limitada y hasta insuficiente en algunos casos, pero por otra parte no renunciamos a seguir sosteniendo que el contacto y la experiencia con todas las artes tiene una gran función formativa.

¿Cuál sería la posibilidad, entonces, para no renunciar a la inclusión de contenidos de estas disciplinas - tanto de Teatro como de Expresión Corporal - dentro del sistema educativo?

³Coordinadora del equipo de Artes de la Dirección de Curriculum de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad.

En primer lugar planteamos acercar materiales para conocer, pensar y discutir. La idea es reflexionar desde cada uno, qué lugar tienen estas prácticas en su tarea cotidiana, cuál es el lugar que se les da dentro de los diferentes proyectos institucionales, en qué medida se busca capacitación en este sentido, etc.

¿Pero cuál sería el lector de un documento como este? ¿Quién *tiene* que leerlo? Este quizás es el desafío más grande ya que el lector es muy amplio, y más que una obligación, pueden presentarse muchas situaciones que inviten a la lectura. Daremos algunos ejemplos.

Quizás sea el maestro de grado que una vez trabajó juegos teatrales, con algún docente de Instancias Complementarias, y se entusiasmó mucho y quiere seguir profundizando en estas cuestiones.

O la profesora de Música que conoce la importancia del movimiento corporal en el desarrollo rítmico y, además, le encanta la murga y suele proponer a sus alumnos que inventen sus propias coreografías.

O la de Plástica que en general está obligada a "decorar" los actos escolares en donde los chicos actúan, y le preocupa conocer cómo lo visual también participa del teatro, y cómo podría pensar el espacio como un espacio escénico y no como un simple telón pintado a las apuradas.⁴ Quizás conocer más sobre el teatro le ayude a encarar no solo lo visual en relación a la escenografía, sino ayudar a algunos maestros a entender lo visual de la "puesta en movimiento" de los chicos cuando actúan en un acto escolar.⁵

O la directora de la escuela, que hace tiempo está pensando de qué forma incluir algunos de estos aspectos en el proyecto institucional.

Damos por sentado que los especialistas que trabajan en estas disciplinas - a través de Instancias Complementarias y en los Centros de - leerán el documento para poder empezar una reflexión y análisis en conjunto para crear las condiciones necesarias y óptimas para que estas prácticas se generalicen y no sigan siendo para unos pocos chicos, sino para todos.

La propuesta de este Documento de Trabajo N°2, de Teatro en la escuela, finalmente, es la de instalar la discusión para que muchos puedan animarse por un lado a leerlo, a discutirlo y en definitiva evaluar de acuerdo a sus posibilidades qué es lo que puede hacer al respecto.

Sin embargo hay que aclarar que esta variedad de posibles lectores que proponemos, seguramente no encuentren respuesta a todas sus expectativas. Queda pendiente para futuros documentos la relación más precisa con otras disciplinas y áreas, desde la tarea específica de cada uno y desde proyectos de trabajo integrados.

PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA PARA LA E.G.B.

Desde el área de Artes elaboramos documentos específicos por disciplina sin perder de vista que existen propósitos generales compartidos en cuanto a la importancia que tiene el

⁴*En el documento de teatro no se desarrolla específicamente el tema del espacio escénico y la relación con cada una de las disciplinas artísticas ya que este será tema de futuros documentos. Sin embargo creemos que los docentes encontrarán de mucha utilidad el desarrollo sobre los títeres en el documento de Teatro en la escuela.*

⁵*Hablemos de puesta en movimiento y no de puesta en escena por las características del acto que estamos describiendo.*

encuentro con las artes en todo ser humano y a la función de estas prácticas en el ámbito de la escuela.

Propiciamos, desde el área, el desarrollo integrado del individuo apoyándose en el componente estético-expresivo, pues está probado que, las prácticas que conforman el área, favorecen - y en esto quizás resida su valor - tanto la expresión y comunicación de emociones y sentimientos como el desarrollo conceptual.

Toda escuela de la ciudad, con vistas a ampliar el campo de experiencias estético-expresivas de los alumnos hacia las artes, deberá comprometerse a:

- Brindar a los alumnos la oportunidad de producir, comprender y disfrutar el arte a través de los diferentes lenguajes artísticos improvisando, investigando, jugando, y comunicando sus ideas y sentimientos a otros a través de sus producciones.
- Crear las situaciones para que el alumno conozca los elementos de los lenguajes artísticos y sus modos y formas de representación para poder valerse de ellos como medios de expresión y comunicación.
- Generar situaciones didácticas en las cuales los alumnos puedan apreciar distintos tipos de obras a través de la lectura y el análisis. Estas producciones pueden ser propias, de otros compañeros, o de artistas del presente y del pasado e incluso producciones de los medios de comunicación.
- Proporcionar a los alumnos ocasiones, instrumentos y estrategias para valorar el trabajo propio y de sus pares con una actitud de respeto y cuidado en experiencias individuales y grupales.
- Promover el contacto con los artistas-productores y la visita a los lugares en donde se producen las obras como talleres de artistas, artesanos, escenógrafos, actores, titiriteros, músicos, sonidistas, cineastas, bailarines, diseñadores, fotógrafos, etc.
- Proporcionar a los alumnos los medios para lograr una visión pluralista y amplia que tenga en cuenta los diferentes modelos culturales del presente y del pasado para arribar a una identidad cultural compartida en donde se incluyan las diferencias sin anularlas, teniendo en cuenta la gran diversidad de productos culturales presentes en nuestra sociedad contemporánea.
- Crear situaciones en las que los alumnos puedan relacionar las disciplinas que conforman esta nueva área de ARTES, Música - Teatro - Plástica - Expresión Corporal, como medios de expresión y comunicación.
- Promover la organización de proyectos integrados a partir de las diferentes disciplinas que conforman el área y con las otras áreas del curriculum.
- Favorecer en los alumnos la adquisición de una conciencia de sus capacidades creativas, orientándolos en el momento de la elección de la modalidad del Polimodal.

EL TEATRO EN LA ESCUELA

INTRODUCCIÓN

En el presente texto retomamos el enfoque ya adelantado en nuestro Documento de Trabajo nº1 de **Artes** como común a todos los lenguajes artísticos durante la escolaridad. En este documento de Actualización Curricular enfocaremos especialmente lo referido al *Teatro*⁶ y a su didáctica particular. Desarrollaremos un marco conceptual más amplio, enunciaremos los propósitos de la disciplina, sugerencias metodológicas y un breve desarrollo sobre los títeres en la escuela.

Somos conscientes de que nos estamos dirigiendo a muchos potenciales lectores: especialistas en la disciplina, profesores de plástica y música, maestros de grado con marcados intereses hacia el teatro, etc. Partiendo de esta diversidad de experiencias e intereses nos proponemos un material que pueda ser trabajado con otros documentos de Actualización producidos por la Dirección de Curriculum.⁷

El lugar del teatro aún se está perfilando dentro del sistema educativo de nuestra jurisdicción y es importante poder capitalizar las experiencias que de hecho ya existen. Cabe señalar que *Teatro* ya se incorporó en varias escuelas como materia curricular, con la presencia del maestro de grado de acuerdo al proyecto de *Juegos Teatrales* que se viene desarrollando desde 1991 a través de Instancias Educativas Complementarias. Esta actividad se está realizando como proyecto en escuelas de jornada simple y completa a cargo de especialistas que trabajan con el maestro. A partir de esta tarea, varias escuelas lo incluyen dentro de su proyecto institucional.⁸

Por otra parte, hay muchas situaciones en las que los maestros se enfrentan con algunos problemas ante la necesidad de concretar las fiestas escolares. Muchos docentes en ese momento reconocen la importancia y el valor del teatro en la escuela. Conocer más sobre la dramatización y el teatro hará que esta disciplina se convierta en una necesidad como forma artística que a través del juego del *como si* puede llegar a comprender la realidad y transformarla.

La pregunta inicial por lo general es: ¿los chicos hacen teatro en la escuela? Consideramos que la práctica del teatro en las escuelas difiere bastante de la actividad profesional e incluso de los espectáculos considerados como productos acabados. Diferentes autores y pedagogos del teatro definieron de maneras muy diversas estas prácticas. Algunos hablan de

⁶ El presente documento se basó en gran parte en un borrador elaborado durante 1995 por Roberto Vega, quien en ese entonces se desempeñaba como especialista en el Teatro en el equipo de Artes de la Dirección de Curriculum.

⁷ Desde el área proponemos a los especialistas la lectura de los diferentes cuadernillos elaborados por las demás áreas de la Dirección de Curriculum ya que consideramos que hay muchos puntos de contacto para poder trabajar en proyectos en común y con enfoques didácticos que se correspondan.

⁸ Esta actividad comenzó con talleres a contraturno hasta lograr su inserción en el horario escolar. A través de Instancias y por la gran demanda de las escuelas, se desarrollan Talleres Volantes a partir de 1995 y también Talleres de Títeres.

Como otra presencia del Teatro en el sistema educativo de la ciudad, podemos señalar la actividad que se lleva en los Centros Complementarios de Educación Plástica incluyendo dentro del Curriculum Juegos Dramáticos.

dramatización, juego dramático, juegos teatrales, expresión dramática, etc. Sin embargo sigue siendo confusa esta discriminación y la creación de nuevos términos, algunos tomados de otros idiomas como el inglés o el francés, no termina de simplificar verdaderamente. Quizás en esta instancia, más que esforzarnos en definiciones o disquisiciones etimológicas, conviene profundizar sobre las cuestiones que definen estas prácticas y en especial sobre los objetivos que éstas persiguen en la educación de los chicos.

El teatro en la escuela debería proponerse lograr que los chicos a través de sus representaciones puedan expresarse y comunicarse con los demás. No estamos proponiendo formar pequeños actores, ni trabajar solo con los talentosos, o los más graciosos. Buscamos, como ya lo señalamos en el Documento de Trabajo n°1, que todos puedan tener acceso a este tipo de actividades durante su escolaridad porque estamos convencidos de que esto ayuda al desarrollo integral de los chicos.

"El Teatro se aprende, se comparte, se vive. Es juego de ficción de la realidad que produce una nueva realidad; el hecho teatral, el hecho simbólico, que se concreta en el área de juego o espacio escénico, establece un puente entre la realidad y la imaginación. El niño y el adolescente que a partir de su cuerpo estructura su espacio, encuentra en la actividad estética educativa de la expresión teatral, un espacio donde crecer. Espacio en el que compartiendo experiencias, compartirá responsabilidades, encontrará una solución grupal, por una acción común". (VEGA, 1995)

Hablar de teatro con los niños como actividad propia plantea la necesidad de volver a pensar en cómo los niños son capaces de acercarse a esta disciplina artística. Una de las palabras que más se utiliza para hablar de teatro es el **juego**. En varios idiomas *actuar* se dice jugar (to play, jouer). Por otra parte también aparece la palabra juego en las diferentes formas en que se nombra a la práctica teatral en la educación agregando un adjetivo que define y caracteriza de qué juego se trata: *juegos teatrales, juegos dramáticos*.

El teatro puede ser considerado el juego organizado del "como si". Decimos esto porque va más allá de pasar un buen rato y divertirse. Con este *juego* se aprende, se buscan soluciones creativas a diferentes problemas, que se puede plantear cada uno o los otros.

Pongamos por caso que estamos trabajando improvisaciones con los chicos y planteamos los obstáculos para llevar a cabo un objetivo. Los chicos quieren hacer algo, y sorpresivamente hay un problema que les impide realizarlo. ¿Cómo lo resuelven? ¿De qué tipo es el obstáculo? Es una tormenta que impide llegar donde uno quería, una puerta que no se abre, una tía molesta que pregunta mucho y no escucha, un despertador que no sonó a tiempo...

Este tipo de interrogantes y de *obstáculos* definirán acciones diferentes y respuestas creativas que buscan desarrollar la capacidad de jugar este juego de la *acción*.

Es importante tener en cuenta que en este tipo de actividad en donde la creatividad ocupa un lugar muy destacado, se da la posibilidad de producir y a su vez reflexionar sobre esta producción, actividad fundamental para la construcción de conocimientos. La reflexión sobre el hacer propiamente dicho nos lleva a preguntas que permiten aprender de la práctica constante. "¿Qué nos propusimos en principio?" "¿Se entendió lo que quisimos transmitir?" "¿Cómo evaluamos nuestro trabajo?" "¿Qué ajustes necesitamos hacer para una próxima vez?" "¿Puedo volver a empezar, reformular o tengo que pensar en otra propuesta?" Estas

preguntas ponen en juego la inteligencia y la reflexión como aspectos constitutivos de la producción, del *hacer* en teatro.

El teatro como actividad debe tener muy en cuenta la importancia de la actitud de todo el grupo de chicos. Es indispensable un clima de confianza y de respeto en donde los chicos puedan expresarse y comunicar sus ideas y emociones a los demás. Cada chico tiene características individuales y un tiempo para apropiarse de una propuesta como ésta, pero también es muy importante la interacción entre los chicos que posibilita el crecimiento de todos, individual y grupalmente. Será necesario que los alumnos tengan la oportunidad de ser tanto *actores* como *espectadores*, rotando los roles, entendiendo estos términos como los que presentan la acción y aquellos que la miran y aprenden desde ese rol. A través de los comentarios y las reflexiones individuales, el grupo puede intercambiar experiencias para capitalizar los resultados de manera grupal y colectiva.

"El alumno se desarrolla dentro de una comunidad. La eficacia del teatro para la educación del alumno en su contexto social está en la posibilidad de trabajar sobre la realidad existente y la posible, como emisores y receptores en el proceso educativo de la necesaria acción y reflexión del hombre para transformar el mundo. A través de este tipo de actividad es posible que el alumno logre hacer una real y comprometida transferencia a la vida siempre y cuando pueda descubrir, elaborar y construir desde los contenidos que él mismo aporta y los que son enseñados a partir del teatro."
(VEGA, 1995)

El teatro se juega, mediante un juego organizado y en gran parte improvisado, donde se utiliza el propio cuerpo para expresar y comunicar ideas, emociones y sentimientos a los otros, individual o grupalmente.

El teatro forma parte del campo artístico de la producción cultural humana.

UN ENFOQUE POSIBLE DESDE EL ÁREA

Desde el área de **Artes** consideramos, por un lado, lenguajes artísticos específicos, y por otro el aprendizaje de los mismos desde un enfoque común. Esto no quiere decir que todas las disciplinas que componen el área se aprenden de la misma manera, pues el lenguaje de cada una determina didácticas particulares. Pero sí quiere decir que desde cada disciplina, que como tal remite a un campo de la producción artística, es posible enseñar y aprender a construir discursos, obras para resolver los distintos y variados problemas que plantea la producción en el campo estético-expresivo.

Considerar al arte como lenguaje es pensarlo como medio de expresión y comunicación. La obra artística no es un mensaje que se entiende de una sola vez. Como productores o espectadores buscamos entender, reflexionar, buscar un significado a lo que hacemos o percibimos. Esta significación no será única e incluso puede no coincidir según uno sea el produc-

tor o el espectador de la obra. La significación en este caso no es una explicación que cierra y responda a una condición unívoca del arte.

Estas consideraciones generales pueden ser leídas por algunos como alejadas de la práctica escolar, pero, a la hora de encarar la tarea educativa, tenemos que saber que el campo del arte no está cerrado a las nuevas preguntas o problemas de la época. Los avances de la ciencia y la tecnología se relacionan cada vez más con nuestro campo disciplinar e influyen tanto en la *producción* como en la *apreciación* de las obras. Los docentes nos nutrimos de este campo y es necesario que esto llegue a los chicos de alguna manera. La enseñanza desde estas perspectivas más abiertas y desde distintas interpretaciones es lo que llevará a poder apropiarse de este modo particular de aprender el arte.

El teatro en sus orígenes era el lugar donde algo se daba a ver⁹. Después fue el espacio donde se situaba el público (en las gradas o hemiciclo); más tarde la masa de espectadores y posteriormente, el edificio en su totalidad donde tenían lugar las representaciones. Hoy en día, teatro es el término más general para el edificio, la escena, el arte como género literario, el conjunto de la obra de un escritor o de una época, etc. (Pavis, 1984). Como vemos, es una palabra que de por sí siempre está abierta a nuevos planteos y reformulaciones. Conviven en ella el teatro clásico, con las puestas de teatro más experimentales, y diferentes combinaciones que muchos llaman - para no excluir diversas manifestaciones - *artes del espectáculo*.

Nuestra propuesta para la escuela es considerar al arte en general - y al teatro en particular - como lenguaje, es decir como medio de expresión y comunicación, lo cual supone la posibilidad de producir y leer las obras en un marco que articule la acción, la emoción y la reflexión. Consideramos entonces necesario, a la hora de enseñar las disciplinas artísticas en la escuela, tener en cuenta los aspectos de la **producción**, la **apreciación**, y la **contextualización**.

El orden de la secuencia anterior *no implica jerarquización alguna*. *El desarrollo conceptual de cada aspecto que vamos a desarrollar en los próximos puntos, responde solo a una necesidad didáctica*. En la tarea diaria los tres aspectos se desarrollan simultáneamente, aunque en algunos momentos se ponga el acento en uno de ellos.

Producción

Es importante, antes de empezar el desarrollo de este aspecto, diferenciar las experiencias que se presentan en la escuela cuando hay un especialista trabajando junto con el maestro y cuando los maestros, dentro de su tarea cotidiana, buscan integrar una actividad como ésta. Las propuestas son diferentes porque los objetivos también son otros, pero sería deseable que, en los dos casos, el trabajo con los chicos en relación al lenguaje teatral se utilizara cada vez más para profundizar las posibilidades de expresión y sobre todo de comunicación.

La **producción en teatro** es el **hacer, la acción**. Tenemos que tener en cuenta que cuando hablamos de **producción** nos referimos tanto a las producciones que se desarrollan en una clase como a las que llevan un tiempo más prolongado de elaboración. Hablamos, también, de ejercicios que se desarrollan con un objetivo determinado y se pueden evaluar en

⁹ *Theatron*: del griego ver.

base a las consignas dadas, y de las producciones que se incluyen en proyectos más prolongados y que se pueden plantear en una muestra hacia afuera del grupo de alumnos, por ejemplo a otros grados, los padres, otra escuela, etc.

Mediante este hacer el alumno aprenderá a valorar tanto el *proceso* como el *producto*, los saberes que puso en juego - los que ya tenía y los nuevos -, las emociones experimentadas, las elecciones que realizó frente a la necesidad de resolver distintas problemáticas de una manera personal y creativa.

Esta idea del *proceso* y el *producto* ha sido tema - y lo seguirá siendo - de numerosas discusiones. Hay muchos que sostienen que el proceso es lo más importante y que no hay necesidad de un producto para comunicar a los demás. Debemos diferenciar en este caso que puede haber diferentes productos a lo largo de la producción pero que cuando se habla de un producto final en este lenguaje algunos lo relacionan con el resultado que en muchos casos son las muestras escolares. Muchos piensan que no es recomendable forzar la situación para que los chicos muestren algo que no surge relacionado con el trabajo del año y que se hace para cumplir con exigencias institucionales. Otros estiman que es exponer a los chicos a necesidades que los exceden y que está más allá de la propuesta de la actividad.

En el otro extremo están los que jerarquizan por sobre todas las cosas al producto como resultado final para mostrar y que "quede lindo", pase lo que pase. Esto lleva a propuestas que responden a exigencias externas, en las que los chicos, por lo general, no participan en la elaboración y creación; y lo que es peor, es muy difícil que puedan aprovechar y disfrutar la experiencia.

Nuestra propuesta es considerar al producto como consecuencia lógica de un proceso que se elabora a partir de un proyecto de trabajo. Proyecto que tiene en cuenta el aprendizaje de determinados contenidos, que amplíen su experiencia individual, que sean significativos para los chicos, y que también sean valiosos culturalmente.

Volvemos a destacar la importancia del teatro como actividad grupal, en donde el trabajo individual es importante en la medida que se presenta y desarrolla en un grupo. De esta manera, un producto que pueda dar cuenta de este proceso que incluye tanto lo individual como lo grupal, será un producto que irá mucho más allá de los resultados. *"La producción está siempre presente en la medida en que la misma se da en medio de los vínculos que los chicos establecen entre sí y con el entorno."* (VEGA, 1995).

Por otra parte, como señalamos en la introducción, cada chico tiene sus características que es necesario tener muy en cuenta para poder respetar los tiempos de cada uno para aproximarse, aportar ideas, propuestas, para poder concretar proyectos en esta disciplina. Es importante valorizar el aporte de todos y cada uno desde sus posibilidades, sin jerarquizar a los más aptos por sobre los más tímidos.

"Es importante valorizar el espacio de reflexión, que permite la construcción del conocimiento por el intercambio de opiniones, caso contrario, la actividad se convierte solo en transmisión de una técnica, poniendo el acento en las aptitudes (con los elegidos) y no en las actitudes (con todo el grupo)." (VEGA, 1995)

Apreciación

Es importante el contacto y el disfrute que el alumno puede tener al presenciar producciones de sus pares y espectáculos teatrales que se presentan en la escuela o en un ámbito externo a la misma. Esta *apreciación* favorece la práctica de una actitud perceptiva que permite desarrollar el sentido estético y el juicio crítico.

La escuela tendrá que diseñar propuestas adecuadas para que los chicos puedan establecer y graduar los valores que les posibiliten emitir juicios a través de los cuales podrán comunicar y defender sus ideas y preferencias, aceptando la diversidad y reconociendo que no hay una única vía para **apreciar** el valor estético de una producción, como tampoco hay un único y universal valor estético.

Nuestro trabajo como docentes en este punto debe estar orientado en el sentido de lograr en los chicos una mayor sensibilidad para poder percibir y **apreciar** las cualidades expresivas de todo tipo de espectáculos y manifestaciones teatrales.

Desde esta dimensión la **apreciación** se presenta como una instancia que abre a la emoción, a la interrogación, a la discusión y a poder pensar y reflexionar sobre lo percibido: comprender será, en este caso, poder también disfrutar.

Es función de la escuela dar la oportunidad de desarrollar la habilidad para poder distanciarse y reflexionar sobre el significado de las producciones culturales de todo tipo, ya que esto promoverá la autonomía y el sentido crítico de los chicos.

Los niños pueden aprender a **apreciar** y, para que este aprendizaje les resulte significativo, debemos tener en cuenta los saberes previos y sus experiencias cotidianas.

La **apreciación** no se reduce al momento en que se encuentran con el docente frente a un espectáculo teatral. Hay muchas oportunidades en las que se puede reflexionar sobre los distintos tipos de representaciones. Esto dependerá del proceso que se haga con cada grupo de alumnos en particular. Pueden ser muestras del trabajo realizado en el caso del trabajo en el taller de teatro, las fiestas escolares en las que los chicos son verdaderamente protagonistas y pueden reflexionar sobre sus actuaciones, etc. No queremos que esto se entienda como contradictorio con lo que señalábamos anteriormente en relación a algunas representaciones escolares. Propiciamos desde este espacio un trabajo profundo sobre las posibilidades expresivas y comunicativas de los chicos para que el momento de mostrar el trabajo y mostrarse sea vivido como una verdadera fiesta con mucho placer.

Cuando los chicos concurren al teatro o alguna función es llevada a la escuela, los chicos pueden **apreciar** diferentes tipos de cosas. Por un lado, podemos plantear un trabajo sobre todo el espectáculo en sí, en donde será importante que el docente, antes de la representación, ubique a los chicos en relación a qué aspecto vendría bien observar un poco más detenidamente. Por ejemplo, cómo eran los personajes, cómo era el vestuario, cómo estaba presentado el conflicto, cómo se resolvió, el tiempo en que se ubicaba la acción, características de la actuación, etc. Sabemos que muchas veces no hay suficiente información antes de ver el espectáculo, pero es necesario que ésta llegue al docente para que la salida - o llegada del espectáculo a la escuela - se pueda aprovechar de una manera más completa.

Estas consideraciones no implican que, ante la posibilidad de concurrir al teatro, tengamos que adaptar los contenidos que venimos trabajando a la propuesta de la obra en particular. Podemos aprovechar la oportunidad para tener contacto y conocer un tipo especial de producto cultural como es el espectáculo teatral valorizando esto como experiencia. Una vez analizada, comentada y criticada la experiencia el docente puede retomar los contenidos que

previamente venía desarrollando.

La puesta en común de la **apreciación** del espectáculo puede ir más allá del dibujo sobre lo que se vio: se pueden pensar otras formas de comunicarse las opiniones, como por ejemplo, inventarle una historia antes y otra después al personaje, qué pasó cuando los personajes envejecieron, y si la obra está ubicada en un momento que no es el presente ¿cómo serían los personajes hoy? Y si es una obra con una estructura de bloques independientes, en donde no hay una sola historia ¿se pueden inventar otras?

Estas son algunas pocas posibilidades para tener en cuenta que *la apreciación es una elaboración inteligente de lo percibido* que no se reduce a un momento, sino que estas experiencias pueden dar pie a muchos trabajos más.

También podemos **apreciar** diferentes estilos de actuación a través de un vídeo, cine o en la misma televisión. En este sentido, las imágenes de los medios de comunicación están entrando a la escuela desde distintas áreas. Los chicos, a través de ellos, tienen una especial percepción del mundo que conforma su particular cultura audiovisual. Es importante que los docentes de las diferentes áreas aprovechen esta situación para que los chicos puedan llegar a ser observadores más críticos de lo que consumen habitualmente. El trabajo sobre estos productos mediáticos puede llevar a una mayor selección de los alumnos más allá del *me gusta porque sí*. ¿Cuántas veces en los talleres de teatro en las escuelas aparecen los personajes de la televisión como el modelo a seguir? Sin embargo, es importante que los chicos puedan encontrar por qué es tan atrayente ese personaje y cómo pueden crear otro que tenga más que ver con su realidad sin copiar los estereotipos televisivos.

Tenemos que tener en cuenta que el cine también aporta mucho material para poder **apreciar**. Hay muchos docentes que encuentran en Cariitos Chaplin una fuente inagotable para trabajar la comunicación sin palabras, sin que esto implique hacer mimo y mucho menos copiarlo sin hacer ninguna elaboración personal. El cine ayuda mucho también a ubicarse en un tiempo y un espacio, como ya señalaremos en el desarrollo de la contextualización.

Es importante señalar que se aprende a **apreciar** mediante una práctica constante. En el contexto del aula los chicos *juegan el rol de espectadores* ante una producción de sus compañeros. El intercambio de opiniones, dar y poder recibir las observaciones y críticas que se hacen sobre el trabajo, serán un aprendizaje constante que el docente considerará como un momento más del proceso en el que los chicos participarán, aportando comentarios sobre el trabajo en relación a las propuestas iniciales, al cumplimiento de los objetivos y no una oportunidad para descalificar a un compañero. En este sentido, es importante aprender a escuchar, más que a justificar las cosas que no salieron como se las habían propuesto. De esta manera, evaluar la propia producción sobre las opiniones de los otros llevará a un crecimiento y a una necesidad de poder expresarse mejor, más que a la vivencia de que uno cometió errores.

Contextualización

La función de este eje apunta a que el alumno, en su encuentro con el teatro en la escuela, comprenda la importancia de una de las manifestaciones artísticas que los hombres vienen practicando hace muchísimos años y que de acuerdo a los momentos históricos, la diversidad cultural, la realidad político-social, el ambiente geográfico, fue tomando características particulares.

"La contextualización permite al alumno situarse en la realidad en la que está inserta la producción artística que es motivo de estudio. Es importante manejar ciertos elementos de la historia de las artes visuales, historia de la música, de la danza y del teatro para comprender qué papel juega el arte para el hombre como manifestación auténtica y sintetizadora de un determinado lugar y momento histórico".(Documento de Trabajo No.1 Artes)

La obra dramática o el espectáculo teatral también admiten ser considerados en relación con otros contextos: el momento socio-histórico y el lugar geográfico en que es producida, según el movimiento cultural al que podría adscribirse, de acuerdo con el estilo del autor, los diferentes estilos de actuación de acuerdo al momento en que se generaron, etc.

"Como toda rama del arte, el teatro está en íntima relación con el proceso histórico de la sociedad en que se da. De ahí que a lo largo de la historia de las civilizaciones se haya entendido y ejercido de muy distintas y aun contrapuestas maneras." (GONZÁLEZ, 1988)

Podemos **contextualizar** cuando reflexionamos desde la historia del teatro sobre algunas de las razones por las que, por ejemplo, el *circo criollo* nace como una creación rioplatense para diferenciarse del circo extranjero, y cómo influyeron en esto los hermanos Podestá.

También **contextualizamos** cuando, por ejemplo, ante un trabajo sobre títeres, investigamos sobre los orígenes, sobre titiriteros famosos, vemos videos de diferentes espectáculos, o leemos alguna obra de Javier Villafañe en una antología. También en este aspecto es importante saber que los diferentes lenguajes que también se incluyen como teatrales (como por ejemplo el mimo, los títeres y las máscaras entre otros) tienen un gran campo para investigar y conocer más profundamente. Si un proyecto sobre el que trabajamos, por ejemplo, gira alrededor de los títeres¹⁰ quizás haya en el grupo de chicos alguien que conozca a un titiritero que trabaja en la plaza cerca de su casa y que se entusiasme en ir a charlar con los chicos para que conozcan más de este oficio.

En este sentido es importante que los chicos conozcan que, en nuestro país, muchos titiriteros, mimos y actores andando de pueblo en pueblo llevan sus historias para sencillamente comunicarse con la gente.

También se **contextualiza** cuando se tiene en cuenta que el origen del cine tiene apenas - o ya - 100 años. Esto es importante a la hora de hablar, por ejemplo, de las características de la actuación. Los actores de la época del cine mudo tenían una gestualidad muy exagerada que a partir de la incorporación del sonido y más tarde del color se fue haciendo cada vez menos artificiosa para dejar paso al director que, a través de la organización de los planos, pudiera acercarnos a las emociones del personaje sin que éste tuviera que realizar grandes gesticulaciones. En este sentido no debemos olvidar que los avances de la tecnología también llegan al teatro a través de las puestas en escena en donde, en algunos casos, ya se conciben verdaderos espectáculos multimedia.

En este mismo sentido, trabajar sobre las diversas posibilidades de organización y utilización del espacio escénico - como por ejemplo la arena de circo, el anfiteatro, el teatro callejero o el teatro a la italiana - también es tener en cuenta este eje.

¹⁰ Volveremos sobre este punto al final del documento.

Contextualizar significa que los chicos tengan oportunidad de conocer a los creadores del presente y las diferentes propuestas que conviven desde el campo mismo del arte teatral. Los chicos pueden ver que en principio los directores, actores, escenógrafos, etc. son personas a las que se les puede preguntar cosas, que eligen este campo artístico para expresar sus ideas y sentimientos y que a veces necesitan mucho tiempo de ensayo para poder presentar un espectáculo. Estas experiencias suelen ser muy estimulantes y les ayudan a conocer otros aspectos de la creación, como por ejemplo que el teatro es una actividad colectiva en donde hay un director, actores, un escenógrafo, un iluminador, un sonidista y muchos más; que a veces se parte de un texto escrito y otras se crea colectivamente; que se puede elegir trabajar una comedia musical en donde es importante saber actuar pero también bailar y cantar; etc. Estas son solo algunas de las cuestiones que pueden aparecer en un contexto como éste.

También es **contextualizar** tener la oportunidad de hacer alguna de las visitas que ofrecen los teatros oficiales como el Cervantes, el San Martín o el Colón en donde los chicos tienen la oportunidad de tomar contacto con la "cocina" de la puesta en escena teatral, comprender todo el trabajo, y conocer a toda la gente que puede trabajar en algunos espectáculos.

La **contextualización** también se relaciona, - y éste es un punto fundamental a la hora de proyectar nuestro trabajo -, con la realidad que rodea a "ese grupo de chicos" en el momento de su tarea. Tiene que ver con las condiciones de producción particulares que contemplan muchas variables de acuerdo a las diferentes escuelas.

"El teatro pone en acción en un espacio virtual, la interacción del alumno con el contexto cotidiano, sus valores y sus propias formas de comunicación, en relación y comparación con otros contextos históricos y geográficos." (VEGA, 1995)

En este sentido es muy importante que no estemos esperando resultados artísticos por parte de los alumnos. Lo fundamental es que ellos conozcan más, para poder apropiarse de nuevos códigos, y sobre todo, que descubran una forma diferente de expresarse y hacerse presentes a través de sus improvisaciones y representaciones. En la medida en que trabajemos desde las propuestas con diferentes contextos, los chicos podrán poner en juego su visión del mundo y sus respuestas a múltiples interrogantes.

Finalmente tenemos que señalar, para terminar, que este desarrollo conceptual no pretende ser exhaustivo, ni agotar todas las posibilidades. Será el docente el que determine qué informaciones son necesarias para cada proyecto en particular, de acuerdo al diagnóstico que realice del grupo en función de los contenidos que se propone enseñar.

Sabemos que hay docentes que trabajan en esta línea y pensamos que hay algunos que pueden proponer muchas otras cosas a partir de estas consideraciones. Por eso, promovemos, desde este espacio, registrar las experiencias¹¹ a fin de compartir e intercambiar los proyectos que vienen implementando los docentes, por iniciativa personal o en relación a los

¹¹ Invitamos a los docentes que tengan experiencias en este sentido a enviarlas con las características del proyecto, escuela en la que se desarrolló, grado con el que se trabajó y nombre del docente. El material se puede enviar a la Dirección de Currículum, Equipo de Artes, en Bartolomé Mitre 1249, 1er. piso.

proyectos institucionales, con el propósito de mejorar las prácticas de la enseñanza.

PROPÓSITOS PARA EL TEATRO EN LA ESCUELA

*"En los documentos de trabajo, se ha decidido expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de **propósitos institucionales**, y no de objetivos, lo que constituye una modificación con respecto al DC86. es importante advertir la diferencia de enfoque que esto supone, puesto que no es un mero "cambio de términos":*

- *tal como suele formularse, los objetivos expresan lo que se espera de los alumnos,*
- *tal como se los formula en los documentos de trabajo, los propósitos expresan los compromisos que la escuela asume con los alumnos, con vistas a ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje."*

(Documento de Trabajo N°3. Consideraciones Generales)

En el documento citado, se hablaba de la importancia de reflexionar sobre la necesidad de formular propósitos institucionales en términos de las tareas que debe asumir la escuela para que los alumnos puedan aprender.

Desde esta disciplina se hace más necesario este compromiso porque todavía debemos establecer las condiciones de implementación, que solo se encuentran por ahora en algunas escuelas de forma parcial. A pesar de esto, igual presentamos los propósitos de *Teatro* relacionados con los generales que planteamos para todas las disciplinas artísticas.

Toda escuela municipal con vistas a ampliar el campo de experiencias estético-expresivas hacia la disciplina teatral, y teniendo en cuenta al teatro como producto presente en nuestro campo cultural, que participa en la conformación del patrimonio cultural debería comprometerse a:

1. Planificar y desarrollar propuestas en las que los alumnos puedan apreciar todo tipo de producciones teatrales, sean éstas propias, de sus pares o de artistas profesionales, haciendo hincapié en el desarrollo del juicio crítico.
2. Promover el encuentro con los artistas-productores, así como la visita a lugares en donde las obras se realizan (actores, directores, escenógrafos, teatros, iluminadores, etc.)
3. Lograr que los alumnos puedan comprometerse a crear un clima de respeto y confianza, en donde se tengan en cuenta los aportes de todos sin discriminación alguna, para posibilitar la expresión de todos en el contexto del aula.
4. Impulsar proyectos integrados dentro de la institución y hacia la comunidad a la cual pertenece, en donde los alumnos puedan trabajar de forma socialmente significativa con proyectos de la disciplina.

Cuando además la escuela haya incorporado la disciplina teatral, o en la medida en que docentes o grupos de docentes se sientan interesados y capacitados para promover experiencias en la disciplina, la escuela debería comprometerse a:

1. Desarrollar situaciones didácticas en las que los alumnos puedan investigar, producir, conocer y comprender, relacionando y comunicando ideas y sentimientos a partir de los elementos del código teatral.
2. Posibilitar que los alumnos desarrollen su expresividad gestual, corporal y vocal a partir de diferentes propuestas dentro del juego organizado del "como si" teatral.
3. Brindar a los alumnos la posibilidad de investigar diferentes lenguajes dentro de lo teatral como es el mimo, los títeres, las máscaras, el teatro de sombras, el circo, etc., para la exploración y experimentación.
4. Promover una actitud positiva hacia este aprendizaje expresivo que favorece a través del *juego de simulación* realizar diferentes roles que ayuden a los alumnos, de acuerdo a su edad, a asumir diferentes responsabilidades.

CONSIDERACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DEL TEATRO

Insistimos una vez más sobre la idea - ya presente en varios documentos curriculares -, de que la escuela es el lugar en donde los chicos de los más variados contextos sociales y culturales *"se apropian de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos"* (Documento de Trabajo nº3). Es especialmente relevante este hecho ya que desde nuestra área específicamente reivindicamos el espacio que tienen dentro de la escuela las disciplinas artísticas, oportunidad privilegiada para que *todos* los chicos puedan conocerlas y practicarlas.

Desarrollaremos, ahora, algunas propuestas metodológicas. Cabe aclarar que es posible que para algunos docentes resulten conocidas, pero las formulamos porque para otros pueden ser los primeros encuentros con la reflexión sobre la didáctica de esta disciplina.

En este sentido retomamos la idea del teatro como medio de expresión que busca que los chicos se expresen por sí mismos y puedan comunicar sus ideas e imágenes a los otros. De esta forma rescatamos la idea planteada por Eisner en relación a las formas de representación como las instancias que los individuos usan para pasar de lo privado a lo público sus ideas y emociones.

*"A fin de lograr una dimensión social en la experiencia humana, debe hallarse un medio para llevar lo que es privado al dominio público, y esto se consigue empleando lo que aquí denominamos **formas de representación**, que son dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado. Son los vehículos a través de los cuales los conceptos que son visuales, cinestésicos, olfativos, gustativos y táctiles adquieren la condición de públicos, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, matemáticas, danza, etc.." (Eisner, 1987)*

Las **formas de representación** son, entonces, el vehículo o instrumento que utilizan los alumnos como modo de expresar y comunicar sus deseos sentimientos, experiencias, ideas, etc. Esta expresión de lo privado, según Eisner, puede manifestarse de muchas maneras, de acuerdo a la necesidad de cada uno y sus posibilidades. El teatro, ofrece la posibilidad que estas **representaciones** tomen diferentes **formas** combinadas, ya que la expresión de la experiencia se puede dar simultáneamente a través de palabras, imágenes, movimientos, sonidos y música. Por ejemplo:

Podemos partir de una imagen de una persona que vimos una vez y nos llamó la atención por una forma especial que tenía de caminar. Les queremos contar a los demás compañeros pero las palabras no alcanzan a describirlo. Tenemos necesidad de movernos e imitarlo, a partir de ahí podemos pensar que esa forma de caminar se corresponde con una historia en especial, expresamos esta historia con palabras, tratando de buscar una voz para ese personaje que partió de una experiencia para convertirse en una historia inventada que hasta puede dramatizarse y representarse. Esta representación estará lejos de la realidad seguramente, pero ayuda a poder expresarse de muchas formas - visual, corporal, verbal y creativamente-.

En el teatro los niños juegan con todo su cuerpo en movimiento, con sus gestos, con su voz, sus palabras, sus ideas, sus nociones sobre el espacio y el tiempo, lo próximo y lo lejano. Es una forma de estructurar lo imaginario. (TEJERINA,1994). Ésta es una actividad en donde

"El alumno se muestra como instrumento e instrumentista mediante un comportamiento físico, emotivo, intelectual y social; comprende y aprende la realidad utilizando los códigos verbales y no verbales que contiene la disciplina teatral para interaccionar con los otros." (VEGA,1995)

El teatro en la escuela debe tener siempre presente a los chicos en su momento de crecimiento, en sus posibilidades de jugar diferentes roles, de mostrarse ante los otros, de inventar historias y situaciones, de improvisar. A través de esta actividad, los alumnos van descubriendo distintas posibilidades expresivas que les ayudan a conocerse más. "¿En qué roles me siento más cómodo?" "¿Cuáles no me gustan para nada?" "¿Cuáles me gustaría hacer pero no me animo?" Muchas preguntas como éstas pueden aparecer en los momento de reflexión sobre lo que hay que hacer o sobre lo que se hizo. Cada alumno, en una actividad como ésta parte de puntos diferentes, y es necesario tener esto muy presente a la hora de reflexionar críticamente sobre el trabajo. Pongamos un ejemplo:

En un taller de máscaras en una escuela un alumno más grande que el resto, ya que había repetido varias veces, estuvo durante la primera parte del taller oculto debajo de una mesa con una actitud pasiva pero con una mirada descalificadora hacia el grupo que trabajaba. A partir de diferentes consignas y juegos, fue abandonando lentamente su refugio para sentarse con sus compañeros y observar de más cerca. Faltando muy poco para terminar el taller, estaba buscando una máscara para presentarse delante de sus compañeros y probar «el juego de los enmascarados».

Para este chico fue sumamente importante recorrer ese trayecto que lo llevó de abajo de la mesa al hecho de mostrarse "enmascarado" ante los compañeros. Cada chico realizará un

recorrido personal, a su tiempo, que lo llevará a tener más confianza en sí mismo y en definitiva a poder crecer. El docente en este caso tiene que tener en cuenta que su actitud e intervención son fundamentales. Con esto queremos decir que habrá casos, como éste, en el que el docente puede esperar al chico a que se anime a participar. En otros casos, -cuando el chico reitera este tipo de mecanismos pero no asume esto como una dificultad sino se instala en una posición cómoda del “no me sale”, “no sé”, “no se me ocurre nada”, etc.- el docente deberá intervenir quizás con alguna consigna más precisa que lo ayude a superar su negativa inicial a participar de la actividad.

Vamos a desarrollar algunos puntos que para algunos, insistimos, pueden resultar conocidos pero que necesitan una mayor explicitación para los que recién se inician en estas prácticas del teatro en la escuela.

En primer lugar, el docente que encara una actividad como ésta, debería partir de caracterizar y conocer al grupo con el que va a trabajar de acuerdo a sus integrantes y al contexto que conforma esa escuela particular. Tendrá en cuenta tanto las características individuales de los chicos, como su historia grupal y su historia con la disciplina. Conocer estos datos ayudará a ubicarse para definir los propósitos y los contenidos específicos de la disciplina que se van a desarrollar. Estos contenidos serán organizados en proyectos de trabajo que se irán definiendo a medida que el docente, vaya observando y analizando, las propuestas que expresan los alumnos, para incluirlas de acuerdo a los propósitos antes planteados. Es importante la idea de poder desarrollar contenidos propios y particulares de la disciplina, que se apoyen en los propósitos. Por ejemplo:

¿Cómo podríamos hacer para que este grupo de 6º grado a cuyos miembros les cuesta mucho escucharse pueda concentrarse en una actividad comunicativa y expresiva? Quizás surge la idea de investigar y trabajar sobre el Mimo, no para ser estudiosos de una técnica particular, sino para favorecer la expresión y gestualidad de todo el cuerpo y no solo de la palabra.

Tal vez sea un grupo de quinto en donde este año se incorporaron varios chicos nuevos que no pueden hablar y presentarse ante los otros compañeros; puede surgir entonces un proyecto en donde los “títeres” tomen la palabra y muchos encuentren una vía más fácil de comunicación.

Estos son algunos ejemplos muy sencillos en donde las propuestas del docente se ajustan a la situación del grupo y a su historia; por otra parte dan la posibilidad de investigar diferentes lenguajes dentro de lo teatral como el mimo, los títeres; promueven una actitud positiva hacia el aprendizaje expresivo y buscan lograr que los alumnos se puedan comprometer a crear un clima de respeto y confianza...para posibilitar la expresión de todos.¹²

En este documento no podemos agotar todas las posibilidades y variantes que se pueden presentar o proponer ante diferentes o similares situaciones grupales de acuerdo a diversos contextos, sin embargo vamos a avanzar con algunos ejemplos para aclarar algunos conceptos fundamentales.

¹² Ver propósitos institucionales en este mismo documento

¹³ En este desarrollo no haremos un enunciado separado de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por considerar que muchas veces se producen algunos problemas para determinar separaciones que en nuestro caso son forzadas. Para un mayor desarrollo de este punto sugerimos la lectura del Documento de Trabajo nº 3 de “Consideraciones Generales” en donde se desarrollan en profundidad algunas definiciones de la Jurisdicción en referencia a temas como los contenidos, los propósitos, objetivos, etc.

En una actividad como ésta, los contenidos son de diferente tipo¹³. Tomemos el ejemplo de la *improvisación*. Improvisar en teatro es una técnica de actuación por medio de la cual "el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e 'inventado' al calor de la acción" (Pavis, 1984). Podemos practicar la improvisación con nuestros alumnos partiendo de algunas consignas previas que los ayuden a ubicarse en una situación, definir qué personajes participan, cuál es el objetivo de cada uno, qué obstáculo o conflicto se presenta, etc. Puede ser, - y esto dependerá del momento en que se plantea la actividad, y de las características y la edad de los chicos -, que se expliciten todos los datos o prácticamente ninguno.

Planteamos dos extremos: por un lado el grupo de chicos que va a improvisar conoce toda una historia, presentada por el docente o creada por los mismos alumnos con la consigna de improvisar el final. Es interesante este trabajo desarrollado en pequeños subgrupos y ver la gran variedad de finales que se pueden crear a partir de una historia determinada. En el otro extremo de la improvisación, tenemos a los chicos que tienen muy pocos datos, quizás sólo las características básicas de un personaje, pero tienen que improvisar en base a las propuestas que los otros personajes les hacen durante la improvisación.

Estas improvisaciones son un valioso material para ver cómo los chicos accionan, se relacionan, proponen, se adaptan, crean situaciones, disfrutan con el juego imaginario, etc. Es importante que los chicos que son, en un momento, observadores de la improvisación, manejen las consignas claramente para que, a la hora de reflexionar sobre el trabajo, puedan evaluar la tarea en relación a los objetivos propuestos, y no caer en subjetivismos del tipo: "me gustó todo" o "no me gustó nada". Esta primera impresión será quizás el punto de partida para una reflexión que ayude a tener más criterios para evaluar el trabajo de los compañeros y el propio en términos de lo que decíamos antes al referirnos a la apreciación: es importante no caer en juicios de valor sobre la personalidad de los chicos, sino poder apreciar el trabajo de los compañeros en el contexto de la producción particular.

Insistimos en que el docente tiene que tener claridad en el momento de las consignas iniciales y con respecto a cuáles son los objetivos y contenidos a desarrollar, para poder también tomar las propuestas que generan los chicos como parte del proceso del trabajo.

Resumiendo este ejemplo, la *improvisación* se presenta como un contenido didáctico que se puede aprender *conceptualmente*, que a partir de la acción y la reflexión sobre las acciones realizadas se desarrolla lo *procedimental*, y que, también, se tiene en cuenta que en este tipo de actividad es necesaria la relación y comunicación con los otros a partir de una *actitud* de respeto y confianza.

Siguiendo con el ejemplo anterior, tenemos que agregar que estas improvisaciones pueden ser grupales y simultáneas, mitad del grupo trabaja e improvisa y el resto mira, trabajan subgrupos rotativos, trabaja uno y miran todos. El docente determinará cuáles son los momentos apropiados para cada modalidad de acuerdo a las propuestas, la experiencia con la disciplina y la edad de los chicos. Lo que hay que tener en cuenta es que, a partir de este tipo de trabajos se fomenta la interacción grupal desde un lugar en donde el rol que cada uno tiene que asumir es fundamental.

En relación a como aparecerían los aspectos que desarrollamos anteriormente - **la producción, la apreciación, la contextualización** - podemos decir que,

Tomando la improvisación como objeto de estudio podríamos contextualizar y averiguar que hubo un teatro como la Commedia dell'Arte en donde los personajes eran grandes improvisadores;

podemos también observar y apreciar las improvisaciones de los compañeros para evaluar en qué medida las propuestas de cada uno eran tenidas en cuenta. En términos de la producción aparecen los aspectos señalados con anterioridad en relación al hacer, a la acción. Como docentes, es éste un material riquísimo para ver cómo funciona este grupo a la hora de plantear un juego como éste, cómo se conforman los subgrupos; qué situaciones son las que más se repiten, etc.

Es fundamental que el docente tenga muy claro su rol de facilitador. Debe crear las condiciones de trabajo con una presencia que aporte claridad y proponga sencillamente las reglas de este juego particular, que es el teatro.

"Salvo desvalorización individual o, grupal que manifiesta habitualmente su dependencia con un "decime qué hago o qué hacemos", la intervención adecuada del docente es en la consigna-propuesta y en la reflexión como armonizador y clarificador, después que opinen los grupos receptores primero y el grupo emisor después, para no fijar "a priori" tendencias en las opiniones. Si el grupo es dependiente el docente "tirará" ideas para desbloquear. Toda actitud de apoyo es válida siempre que no genere o afirme dependencia. Hay situaciones paternalistas conyunturales que permiten un despegue posterior y pueden formar parte de un proyecto democrático.

Es importante la lectura que el docente realice en el momento que los alumnos elaboran las situaciones a dramatizar, identificando y registrando las conductas de los alumnos y buscar estrategias de cambio, induciendo al grupo para que actitudes que limiten el crecimiento sean señaladas en la reflexión. Ej.: hay quienes imponen temas y roles o personajes estereotipando a compañeros, y quienes cuando pasan a accionar no cumplen los acuerdos previos, "copando" constantemente los roles o personajes protagónicos. Para un sano crecimiento individual y grupal es necesario que todos prueben roles protagónicos y complementarios." (VEGA,1995)

A partir de estas consideraciones podemos afirmar que la responsabilidad que le cabe al docente que desarrolla esta actividad es mucha ya que como decíamos antes el que se pone en juego en este juego del teatro es justamente el alumno con toda su persona y como participante de un grupo en especial, en un contexto particular.¹⁴

Títeres, un recurso con lenguaje propio

*"Cualquier objeto inanimado que cobre movimiento (vida) por intermedio de **la mano del hombre**, se convierte por ello en un personaje que vive y se mueve en el espacio. A este personaje se lo denomina entonces **títere**. Se rige por las leyes del teatro, es ficción y es vivencia." (BERNARDO,1988)*

¹⁴ Para un mayor desarrollo de esta temática en especial recomendamos la lectura del Documento de Trabajo N°4 de Formación Ética y Ciudadana sobre la perspectiva transversal de "Educación en la paz y los derechos humanos". En este documento hay un apartado donde se profundiza sobre La dimensión de la persona y se desarrollan aspectos tales como la necesidad de crear un clima afectivo estimulante y continente, la autoestima de los alumnos, el respeto a la persona y a la identidad de cada uno, la convivencia grupal, etc.

Para terminar este documento de teatro queremos desarrollar algunos conceptos fundamentales a la hora de encarar algunas propuestas relacionadas con el lenguaje de los títeres. Hay ya muchos ejemplos dentro de las escuelas para demostrar que los títeres tienen un lugar como recurso en la educación. Pero en lo que queremos avanzar un poco más es en el reconocimiento de que este recurso, que aparece de muy diferentes maneras, es un lenguaje particular que ofrece muchas posibilidades.

"El títere es una forma de expresión en sí mismo, y automáticamente extrae sus posibilidades de sugestión del ambiente en que se encuentra y de la particular necesidad de simbolizar que todo niño posee. Su vida tiene valor en el campo de la imaginación pura, encendida por una conciencia esencial, por así decir, de los seres y de las cosas. (...) El teatro de títeres vale por lo que el niño puede y sabe poner en él, realizándose según un proceso de ideas y de afectos que son las mismas ideas y afectos del espectador: exactamente como acontece en la fábula." (SIGNORELLI, 1963)

Los chicos juegan con muñecos cuando están solos y se identifican con los personajes, les dan vida a objetos inanimados y son capaces en este juego tanto de distanciarse como de identificarse. Muchos chicos alternan este juego *mediatizado* por el muñeco con otro juego en donde juegan *con todo su cuerpo* al personaje. Estos juegos, tan comunes entre los chicos, y tan disfrutados por otra parte, son lo que les permiten entrar en este tipo de lenguajes con una experiencia muy rica. En la medida en que esta capacidad de jugar con objetos y animarlos se mantenga viva, los chicos podrán aprender este lenguaje tan particular como es el lenguaje de los **títeres** y los **objetos**.

Hablar de los objetos también abre muchas variantes, en las que los docentes pueden encontrar que cualquier objeto puede pasar a ser personaje y en donde prácticamente no se necesitan otros recursos, más que la imaginación.

¿Qué pasaría si un día los personajes de la historia no son títeres con caras y brazos sino que son los útiles escolares? ¿Cuál será la relación entre una goma y el lápiz? ¿Qué conflictos pueden aparecer dentro de una cartuchera cuando hay problemas de espacio? ¿Podrán los chicos después con sus propios cuerpos ser ellos mismos el lápiz la goma, el libro?

Los chicos disfrutan mucho de estas rupturas de la escala de la realidad. Animar un objeto o representar ellos mismos los objetos con su cuerpo, les permite imaginar mundos insólitos en donde todo es posible. La literatura y el cine muchas veces trabajan sobre estas premisas. El cine de los dibujos animados ofrece a los chicos muchas imágenes insólitas: árboles que lloran, soles que transpiran, perros que hablan, juguetes que cobran vida, candelabros inteligentes, etc. Estas imágenes son aceptadas por los chicos sin ningún cuestionamiento sobre su posibilidad de existir en esa realidad de la ficción. Los realizadores de estos dibujos saben que para ser verosímiles para los chicos esos dibujos deben ser ante todo profundamente humanos en su forma de pensar y sentir.

Esto quiere decir que los chicos comprenden que para expresarse hay que hacerlo como

uno es y sobre todo con sus características más humanas. El juego de animar objetos resulta entonces muy estimulante para la imaginación y la creatividad; los pequeños autores, los chicos, pueden pasar horas inventando y dramatizando historias.¹⁵

Los títeres son un medio ideal para contar historias. Se presentan en la escuela desde el nivel inicial; los maestros suelen utilizarlos para dar la bienvenida, para contar algunas cosas especiales y para que los chicos puedan decirles cosas que no se animarían a decirle a un adulto-maestro. Los chicos más pequeños entran en este juego simbólico con mucho entusiasmo.

Al crecer empiezan a interesarse por otras cuestiones que tienen en cuenta el funcionamiento, la realización, los materiales y la manipulación de los títeres según las diferentes técnicas. Se puede proyectar, entonces, un trabajo en donde los títeres cobren un mayor protagonismo como tales. Los títeres en general jerarquizan y acentúan los rasgos más fuertes del personaje que representan, buscan sintetizar sus características, dejan de lado lo secundario, van a lo esencial y obligan a un desplazamiento del protagonismo del actor.

En general hay un ocultamiento del actor-manipulador. En la práctica, este hecho de "escondarse" ayuda a muchos chicos que no se animan a mostrarse de cuerpo entero, a poder expresarse. Las posibilidades son infinitas porque cualquier chico, sin excepción ni limitación, puede interpretar un rey, un pato, un árbol, el sol, una mujer, un hombre, o incluso seres imaginarios o extraterrestres.

En relación a las formas de manipulación recomendamos graduar las propuestas para que el aprendizaje se pueda ir construyendo a partir de experiencias sencillas.

*Por ejemplo, cada chico presenta un títere; pueden surgir también dúos o tríos en donde a partir de la propuesta de cada uno se inventen historias fantásticas; algún chico se puede animar a manipular dos personajes a la vez; otro chico propone dialogar con su títere y en este diálogo llegar hasta a enfrentarse con el títere que él mismo manipula (trabajo muy difícil hasta para los titiriteros, pero probado por los chicos con gran entusiasmo); finalmente, y cuando los chicos conocen más de este lenguaje particular, se puede proponer un títere manipulado entre varios chicos, etc.*¹⁶

La voz y el movimiento del títere lo definirán como personaje, por eso es importante que los chicos puedan buscar muchas posibilidades y no caer en los estereotipos de la voces chillonas y finitas o de los muñecos sacudidos sin sentido. El respeto por los títeres, creados por los chicos o por otros, empieza desde cómo tomarlos, hasta cómo dejarlos y también cómo guardarlos para que en el próximo encuentro se puedan seguir usando.

En el trabajo con los títeres se interrelacionan varios lenguajes:

¹⁵ Sobre este tema recomendamos la lectura y práctica planteadas por Gianni Rodari en su libro Gramática de la fantasía, ya que desarrolla muchas propuestas que, aunque están dirigidas para inventar historias, tiene muy en cuenta que hay muchas formas de expresarlas y comunicarlas a los otros, y el teatro y los títeres pueden ser formas privilegiadas.

¹⁶ Sobre estos temas de variantes de títeres y sus diferentes formas de manipulación sugerimos consultar la bibliografía específica (Mane Bernardo, Angoloti, Rodríguez-Loureiro, etc.; ver bibliografía) ya que en este documento no podemos profundizar el tema. Nombramos algunas de las técnicas más comunes que son: títeres planos, planos articulados, siluetas para sombras, títeres de guante, marottes, títeres de varillas, marionetas, etc.

- lenguaje visual: por su materialidad se relaciona con la *Plástica*; es un objeto que ocupa un lugar en el espacio y que tiene la posibilidad de ser construido de diferentes maneras según los materiales con los que se cuenta, la forma en la que se va a manipular y el espacio en el que se va a mover. La gran variedad de opciones posibilita que se construyan tanto títeres *bidimensionales*, - planos como las siluetas para las sombras -; como muñecos o marionetas *tridimensionales*.
- lenguaje verbal: los títeres, como señalábamos antes, cuentan historias y esta propuesta se puede relacionar con *Lengua*. Desde ahí, puede ser tomada como posible proyecto en donde se ponga en acto las obras que los chicos producen dentro de sus prácticas de escritura¹⁷.
- lenguaje gestual y teatral: los chicos al mover los títeres desarrollan su gestualidad y la de los mismos títeres que cobran vida en la acción *dramática*.
- lenguaje musical: se puede trabajar, desde la *Música* lo sonoro - los sonidos y el silencio -, lo vocal y lo propiamente musical a través de canciones que cantan los títeres o músicas ambientales, entre otras posibilidades.
- Es importante, como decíamos antes sobre el teatro en general, que en el caso en que se propongan realizar una representación con títeres como consecuencia del trabajo realizado, los chicos sepan que toda representación es un trabajo colectivo en donde es tan importante el príncipe que entra a rescatar a la princesa como el compañero que sostiene el caballo, o el que pone el cartel de fin, o el que prende y apaga las luces. Si esto es verdaderamente vivido, los momentos de mostrar las producciones serán una buena oportunidad para practicar actitudes de solidaridad y respeto por el trabajo de todos.

En la escuela, insistimos otra vez, no pretendemos formar ni actores, ni titiriteros. Queremos proporcionar a los chicos todas las posibilidades para que puedan expresarse a través de muchos lenguajes. La responsabilidad que nos cabe para que puedan hacerlo es ofrecerles conocer y comprender otros lenguajes para que finalmente puedan valerse de ellos expresiva y creativamente.

A MODO DE CIERRE: UNA INVITACIÓN

Queremos terminar el documento con una idea que estuvo presente desde las *Palabras Previas*. El teatro tiene una presencia muy limitada en el sistema educativo desde el registro que se tiene de las actividades que se desarrollaron. Sin embargo sabemos de las otras experiencias que muchos docentes practican dentro de sus posibilidades.

La invitación, una vez más, es a poder reflexionar sobre este documento para poder investigar y profundizar estas prácticas sobre el *teatro en la escuela* y para animarse a experimentar, - los que todavía no lo hicieron - de forma consciente, los riesgos y gratificaciones que ellas ofrecen.

¹⁷En el Documento de Trabajo N°2 de Lengua se desarrolla una situación didáctica en la que los chicos leen una obra de teatro y la graban posteriormente como parte de un proyecto en relación a la práctica de la lectura.

BIBLIOGRAFIA de CONSULTA

- ARNHEIM, Rudolf, (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*, PAIDOS Estética, Barcelona.
- EISNER, Elliot W, (1995) *Educación la visión artística*, Ed. PAIDOS Educador, Barcelona.
- EISNER, Elliot W, (1987) *Procesos cognitivos y curriculum*, Martínez Roca, Barcelona.
- GARDNER, Howard, (1994) *Educación artística y desarrollo humano*, PAIDOS, Bs.As.
- GARDNER, Howard, (1987) *Arte, mente y cerebro*, PAIDOS, Bs.As.
- RODARI, Gianni, (1973) (edición 1995) *Gramática de la fantasía*, Ed. Colihue, Bs. As.

Teatro/Títeres

- ANGOLOTI, Carlos, (1990) *Comics, títeres y teatro de sombras*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- BARTOLUCCI, Giuseppe, (1975) *El Teatro de los Niños*, Fontanella, Barcelona.
- BERNARDO, Mane, (1977) Ed.1988, *TEATRO*, Ed.Latina S.A., Zaragoza.
- BERNARDO, Mane, (1988) *Del escenario de teatro al muñeco actor*, Cuadernos de divulgación, INET, Bs. As.
- BOAL, Augusto, (1982) *Teatro del oprimido*, Nueva Imagen, México.
- BOAL, Augusto, (1975) *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor...*, Ed.Crisis, Bs.As.
- CAÑAS, José, (1992) *Didáctica de la expresión dramática*, Ed. Octaedro, Barcelona.
- CAILLAT, G. - AA.VV., (1994) *Du théâtre a l'école*, Hachette Education, París.
- CERVERA, Juan, (1981) *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Kapelusz, Bs.As.
- DASTE, Catherine y otros, (1978) *El niño, el teatro y la escuela*, Villalar, Madrid.
- ENCUENTRO NACIONAL DE TEATRO EN LA EDUCACION. Conclusiones, Bs.As. Argentina. (1992).
- FAURE, Gérard - LASCAR, S. (1981) *El juego dramático en la escuela*, Kapelusz, Bs.As.
- GONZÁLEZ, Héctor, (1988) *Juego, aprendizaje y creación*, Libros del Quirquincho, Bs.As.
- PASSATORE, Franco y otros, (1974) *Yo soy el árbol. (Tú el caballo)*. Avance, Barcelona..
- PAVIS, Patrice, (1984) *Diccionario del teatro*, PAIDOS, Barcelona.
- POVEDA, D. , (1975) *Creatividad y Teatro*, Marceda, Madrid.
- RODRIGUEZ, A. -LOUREIRO, N., (1971) *Cómo son los títeres*, LOSADA, Montevideo.
- SIGNORELLI, María, (1963) *El niño y el teatro*, EUDEBA, Bs. As.

STANISLAVSKY, *Constantin*, (1975) *La construcción del personaje*, Alianza, Madrid.

TEJERINA, *Isabel*, (1994) *Dramatización y teatro infantil*, SXXI de España, Madrid.

VEGA, *Roberto*, (1981) *El Teatro en la Educación*, Plus Ultra, Bs. As.

VEGA, *Roberto*, (1993) *El Teatro en la Comunidad*, Espacio, Bs. As.

VEGA, *Roberto*, (1995) *Borrador sobre TEATRO*, Dir. De Curriculum, MCBA.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN (1986).

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (1995) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

PROPUESTAS DE ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS Y DE EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA LOS CBC DE LA EGB (primer y segundo ciclo). (1995) Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular, Ministerio de Cultura y Educación.

DOCUMENTOS DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULO (1995-1996), SEM del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº1 *Artes* (1995)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº2 *Plástica* (1996)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº2 *Música* (1996)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº1 *Lengua* (1995)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº2 *Lengua* (1996)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº1 *Formación Ética y Ciudadana* (1995)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº2 *Formación Ética y Ciudadana* (1996)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº4 *Formación Ética y Ciudadana* (1997)

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº3 *Consideraciones Generales* (1996)

DISEÑO CURRICULAR BASE. Educación Primaria, (1989). Ministerio de Educación y Ciencia, España.

PROGRAMMES DE L'ECOLE PRIMAIRE, (1995). Ministère de l'éducation nationale. Direction des écoles, Francia.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, (1992), Movimiento de Reorientación Curricular, Documento nº5, Secretaría Municipal de Educación, San Pablo, Brasil.

PALABRAS FINALES

Los Documentos de Trabajo en el proceso de actualización curricular:

El proceso de transformación curricular sostenido por la Dirección de Curriculum se ha corrido de la lógica secuencialista *diseño/ desarrollo* hacia una lógica según la cual el tipo de documento que conocemos como Diseño Curricular es entendido como producto final, y no inicial, del proceso de transformación. La Dirección de Curriculum viene desplegando un conjunto de acciones para la actualización curricular en el marco de las cuales el diseño curricular constituye el punto de llegada de diversas etapas de trabajo en las que se incluyen el DC 86, la evaluación realizada sobre su desarrollo, los avances producidos en los proyectos de Contextualización y de Desarrollo curriculares, los CBC de la EGB, y el trabajo institucional que se va desplegando sobre los documentos que estamos acercándoles.

En este marco, no recibirán Uds. en forma inmediata un nuevo diseño curricular, sino que se ha previsto la producción de textos intermedios que cumplan diferentes funciones en diferentes momentos del proceso de actualización. Hasta el momento se han producido tres grupos de documentos de trabajo (numerados correlativamente del 1 al 3) cuyos sentidos nos proponemos presentarles aquí.

Los **Documentos de Trabajo nº 1** se acercaron organizados por áreas, e incluían una *presentación general* que planteó las líneas directrices del proceso de actualización curricular que se iniciaba por entonces, y unas *palabras finales* destinadas a presentar los diferentes tipos de documentos que habrían de producirse en este proceso. Desde la perspectiva de cada una de las áreas, los Documento de Trabajo nº 1 tuvieron dos funciones específicas:

1. hacer explícitas las condiciones de contexto que enmarcaban las modificaciones curriculares que la Jurisdicción comenzaba a producir,

2. enunciar, para cada una de las áreas, las cuestiones claves que debían comenzarse a trabajar en el proceso de transformación curricular, y los alcances y significados que este proceso revestía a la luz de la situación en la que se encontraba cada área en aquel momento. Se procuraron sintetizar, entre otros aspectos que hacen a la contextualización del cambio curricular en cada área, los avances producidos en las didácticas especiales en la última década; y en el caso de las áreas de reciente creación, como la de Tecnología, se procuró plantear los principales debates en torno a la enseñanza de los particulares contenidos que las ocupan.

Los Documento de Trabajo nº 1 **son de referencia imprescindible** para la lectura de estos nuevos Documentos de Trabajo nº 4. En efecto, en aquéllos se planteaban los enfoques para cada una de las áreas en el conjunto de la escolaridad básica. Muchos de los conceptos, reflexiones, ejemplos y desarrollos contenidos en aquellos documentos, son retomados en éstos; pero se los da por sobreentendidos porque pueden ser consultados en aquellos primeros textos que llegaron a sus escuelas. No insistiremos lo suficiente en recomendar la consulta de los Documento de Trabajo nº 1 para todo el proceso de actualización curricular.

Los **Documentos de Trabajo nº 2** también se presentaron organizados por áreas. En este caso, la función de estos documentos fue acercar a Uds. una primera propuesta, área por

área, para el primer ciclo de la EGB. Atendiendo a este ciclo, los documentos insistieron sobre todo en plantear las características del trabajo didáctico a impulsar en los primeros grados de la escolaridad, avanzando, con diferentes alcances según las diversas áreas, en la propuesta de actividades, de formas de organización del trabajo, de secuencias didácticas, etc.

Como insistimos por entonces, estas propuestas por área para el primer ciclo no constituyen el diseño curricular definitivo del mismo, sino que deben operar como marcos de trabajo que, evaluados en función de las prácticas que efectivamente se desplieguen en las escuelas y complementados con los desarrollos que se seguirán produciendo en la Dirección de Currículum, serán la base del diseño curricular definitivo del ciclo, que se irá consolidando con el correr del trabajo conjunto.

Desde luego, los Documentos de Trabajo nº 2 son **de lectura imprescindible para los docentes del primer ciclo**, pero además, y al igual que en el caso de los Documentos de Trabajo nº 4, **su lectura por parte de todos los docentes de la institución nos parece recomendable.**

En efecto, y como puede esperarse dada la consistencia que procuramos imprimir al proceso de actualización curricular, contienen desarrollos específicos del enfoque presentado para cada área en los Documentos de Trabajo nº 1, y estos desarrollos son de interés para los docentes preocupados por comenzar a pensar las transformaciones de la enseñanza en el segundo ciclo. En todo caso, nos parece importante enfatizar que el equipo docente de cada institución, en búsqueda de proyectos compartidos de trabajo, puede aportar a un lenguaje común y a la identificación de intereses y problemáticas del conjunto si existe lectura compartida, comunicación de los marcos de referencia con los que cada ciclo trabaja, y si se someten los proyectos específicos de cada ciclo y de cada grado a la lectura y el aporte enriquecedor de los otros colegas.

El **Documento de Trabajo nº 3**, titulado «Consideraciones generales», no se presenta por áreas sino que tiene valor de referencia para todas las áreas y para el conjunto de los docentes de cada institución, independientemente del grado o ciclo en que se desempeñen. En este documento se presentaron consideraciones acerca del proceso de actualización curricular que se creyó necesario formular en función de lo que habían arrojado los múltiples contactos establecidos con las instituciones a través de las acciones de consulta y seguimiento, y a través del trabajo con los supervisores.

Recogiendo todos estos aportes, en el Documento de Trabajo nº 3 hicimos una referencia amplia al *proceso de actualización curricular*. En ella reafirmamos la vigencia del Diseño Curricular de 1986, definimos las funciones principales de la escuela, aclaramos el sentido de los documentos de trabajo en el proceso de actualización curricular, establecimos las diferencias y relaciones entre ellos y los Contenidos Básicos Comunes elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y aprobados por todas las jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, y explicitamos la diferencia de enfoque que supone expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de propósitos institucionales y no de objetivos.

También sistematizamos aspectos generales del *enfoque didáctico* compartido por todas las áreas. Al respecto, hemos insistido en la conveniencia de respetar una diversidad de enfoques entre las diversas áreas que no es caótica, no es ilógica, no es imprevisible, sino que resulta funcional al planteo de la especificidad del trabajo didáctico en cada una de ellas. A la vez, hemos procurado mostrar la unidad en la diversidad, al exponer las concepciones com-

partidas por todos los documentos acerca de la enseñanza y del trabajo en las escuelas. Como dijimos en el Documento de Trabajo nº 3, a todos nos preocupa lo que hemos llamado el desafío didáctico.

Finalmente, en el Documento de Trabajo nº 3 nos detuvimos en el análisis del trabajo institucional que se espera de las escuelas en el marco del proceso de actualización curricular.

Fundamentamos la necesidad de un trabajo institucional sobre el curriculum, analizamos las acciones desarrolladas por las escuelas y sugerimos algunas líneas específicas de trabajo tendientes a enfatizar la reflexión sobre el curriculum y los procesos de enseñanza a nivel institucional, nos detuvimos en la función de los coordinadores de ciclo y en el análisis de las condiciones institucionales que hacen posible el trabajo curricular.

Por sus contenidos, el Documento de Trabajo nº 3 es **de referencia imprescindible** para el conjunto de la institución escolar. Los colegas que se desempeñan en el segundo ciclo y que abordan la lectura de estos nuevos documentos, encontrarán en el Documento de Trabajo nº 3 numerosas consideraciones que - creemos - les serán útiles para situar su propia labor.

Las referencias que acabamos de realizar no implican que Uds. deban leer todos los documentos previos antes de abordar los Documentos de Trabajo nº 4. Por el contrario, si el documento que Uds. tienen en sus manos es su primer contacto con la producción curricular de la jurisdicción en los últimos años, es importante que, lejos de postergar su trabajo con ellos, los lean cuanto antes en instancias de trabajo compartido con sus pares, los analicen en todo o en parte, y pongan a interactuar desde el principio las propuestas que ellos vehiculizan con sus propias propuestas de enseñanza. Lo que sí queremos indicar es que una apropiación progresiva de los Documentos de Trabajo nº 4 supone su puesta en relación con los demás documentos producidos en el marco del proceso de actualización curricular, que brindarán más elementos para contextualizar los cambios y para establecer las líneas de trabajo a largo plazo que estamos proponiendo para el conjunto de la escolaridad.

¿Qué contienen los Documentos de Trabajo nº 4?

Anticiparemos brevemente el contenido de cada documento de área, de modo que tengan Uds. una visión de conjunto de los materiales que hoy reciben en sus escuelas y puedan organizar el trabajo interno de lectura y análisis de la forma que consideren más adecuada.

El **documento de Ciencias Sociales** para el segundo ciclo tiende a la instalación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de enfoques *explicativos* que superen la enseñanza solamente descriptiva, enunciativa o memorística y también los desvíos de la excesiva centración en lo que los alumnos ya saben acerca de la sociedad. Se intenta avanzar hacia un conocimiento *más conceptual*, que apunte al reconocimiento de relaciones, de contextos, de sentidos

que hacen de las sociedades realidades complejas y dinámicas.

En cuanto a los contenidos escolares seleccionados en estos documentos:

- En el abastecimiento del agua en la ciudad, proponemos un enfoque que incluya a los agentes responsables de la organización del sistema y de la red de agua, la relación entre las diferentes formas de aprovisionamiento de agua y la diversidad de la calidad y condiciones de vida de las personas, y la noción de agua potable como mercancía que cuesta y hay que cuidar. Este contenido está sugerido para 4º grado.
- En la propuesta para el trabajo de la sociedad colonial, elegimos el estudio de la ciudad de Potosí en el siglo XVII, que es útil para mostrar que la sociedad colonial americana se organizó a partir de la valoración que la metrópolis hizo de los recursos, especialmente de los mineros. Este contenido está sugerido para 5º grado, con lo que se establecen líneas de continuidad con la propuesta del abastecimiento del agua en la ciudad, en lo que se refiere al trabajo conceptual, que apunte, como dijimos, al reconocimiento de relaciones, de contextos, de sentidos que hacen de las sociedades realidades complejas y dinámicas.

El **documento de Lengua** tiene, como los anteriores del área, el propósito esencial de alimentar las prácticas de la lectura y la escritura en la escuela.

Teniendo en cuenta los aportes de diferentes investigaciones y experiencias didácticas, el documento formula las condiciones que es necesario crear para que esas prácticas sociales conserven su sentido en el marco de la institución escolar y ofrece un abanico de proyectos y actividades que tienden a favorecer el desarrollo de los chicos como lectores y escritores.

Se plantea además una pregunta fundamental: ¿cómo hacer para que esas prácticas ejercidas en el contexto escolar lleguen a ser prácticas libremente asumidas por cada sujeto? Es decir, ¿cómo hacer para que los chicos pasen de ser alumnos - lectores a ser, simplemente, lectores?, ¿cómo hacer para que pasen de ser alumnos - productores de textos a ser personas que recurren a la escritura cada vez que lo necesitan?

Este problema constituye el telón de fondo de muchas de las propuestas de este documento, e inspira la progresión de las situaciones didácticas: de la elección por parte del maestro de la novela que se va a leer a la elección personal, de la lectura compartida de textos difíciles a una responsabilidad creciente de los chicos en relación con la comprensión, de la planificación como operación necesaria en toda situación de escritura a la planificación como una exigencia resultante de la producción de textos complejos (artículos cuya elaboración requiere lectura y resumen de textos diversos y reorganización de la información en un nuevo texto)... La propuesta intenta, en suma, mostrar un recorrido que conduce hacia la autonomía del lector y el escritor.

El **documento de Ciencias Naturales** presenta una propuesta de trabajo alrededor del tema «Los metales», que puede considerarse una ampliación del tema «Composición del suelo/ minerales» propuesto por el DC 86 para 4º grado. La propuesta consiste en dos secuencias consecutivas de actividades:

1. ¿Qué sabemos sobre los metales?

2. Las propiedades de los metales

El documento persigue dos objetivos:

- ofrecer un ejemplo de tratamiento didáctico en Ciencias Naturales,
- ofrecer una propuesta didáctica que pueda ser adaptada y utilizada para la enseñanza del tema específico «Los metales».

Es, entonces, tanto un material de consulta como una propuesta que puede ser un instrumento útil para el trabajo en el área.

Cada una de las secuencias de actividades va acompañada de un apartado con orientaciones para el docente, en el cual se ofrece información conceptual sobre el tema, y reflexiones metodológicas sobre su enseñanza. A través de estas secuencias se concretan algunas de las ideas desarrolladas en documentos anteriores, que actualizan el diseño curricular vigente para el área.

Con este documento se pretende facilitar la enseñanza, actualizar algunos contenidos del DC 86 y ampliar y ejemplificar una propuesta para la enseñanza de las Ciencias Naturales, prestando especial atención a cuestiones como discusión de hipótesis y conjeturas, observación, experimentación y registro de datos.

El documento de Matemática aborda la enseñanza de algunos conceptos del eje numérico en el segundo ciclo: la multiplicación, la división, las fracciones.

Asumido que el propósito central de la enseñanza es que los alumnos construyan el sentido de los conocimientos matemáticos, se busca desplegar los distintos significados que los conceptos tratados pueden cobrar.

Se presenta un análisis global de cada uno de los temas, se incluyen problemas que pueden ser planteados, algunos procedimientos posibles de los alumnos ante los mismos y situaciones didácticas analizadas.

El documento de Formación Ética y Ciudadana es el primero de una serie que aborda las diferentes perspectivas transversales que se propusieron para su tratamiento en el área en el Documento de Trabajo nº 1: la perspectiva transversal de la Educación en la paz y los derechos humanos. En este documento, se busca explicitar de qué manera la organización escolar asumirá los compromisos éticos que sustentan los derechos humanos, además de enseñar los conocimientos específicos que ellos demandan. Para ello, se plantean en primer lugar los aspectos conceptuales que dan sustento a esta perspectiva: ¿qué son la paz y los derechos humanos? ¿qué resonancias particulares tienen estos conceptos en nuestro país? En segundo lugar, se abordan los problemas, los desafíos y las propuestas específicas de la educación en la paz y los derechos humanos: ¿qué corrientes y experiencias se han desarrollado en este campo? ¿qué se propone para la escuela y para los alumnos? ¿qué dimensiones se incluyen en esta perspectiva? ¿cuánto y cómo la enseñanza de los derechos humanos y la paz transforma los fundamentos de las prácticas escolares? ¿qué contenidos conceptuales es pertinente enseñar y cómo hacerlo?

El documento de Informática desarrolla en profundidad la incorporación de la informática como recurso didáctico y herramienta para la producción. Como se recordará, ésta es la propuesta para el área que se ha sostenido en el documento de trabajo nº 1 y que complementa

tada el documento nº 2 con el análisis de las modificaciones en la organización escolar que se requieren para esta modalidad de inserción curricular del área.

El nuevo documento expone además una descripción de una variedad de software educativos desde el punto de vista de su estructura global, forma de trabajo y uso. Se presentan además criterios didácticos para el uso y aprendizaje de estos materiales, tanto desde el punto de vista del docente de grado como del docente de informática, y se enumeran algunos criterios a tener en cuenta en la selección de software educativo.

El documento de Educación Física es una profundización del enfoque didáctico - disciplinar para toda la EGB. Está organizado en dos partes:

1. en la primera se retoman conceptos ya planteados en los documentos previos (idea sobre la Educación Física Escolar, saberes, competencias) para analizar cómo éstos definen las propuestas de enseñanza del docente y sus intervenciones en las clases,
2. la segunda parte intenta ejemplificar estas ideas a través del registro de las experiencias de los profesores de Educación Física que participaron en el Taller. Los temas en desarrollo son:
 - el conocimiento del propio cuerpo,
 - la construcción de la táctica
 - las reglas del juego y la convivencia
 - campamentos
 - la planificación,
 - la importancia de nuestras consignas,
 - un abordaje desde la Educación Física de la problemática de la agresión en la escuela.

En el **área de Artes** se presentan dos tipos de documento de actualización curricular:

- bajo la propuesta común de poder reflexionar sobre las prácticas de enseñanza específicas para proyectar el trabajo didáctico, tanto el **documento de Plástica** como el **documento de Música** desarrollan una temática en particular: el trabajo por proyectos como forma de organización de las propuestas apropiada para trabajar desde estas disciplinas,
- por otro lado, se presenta un documento donde se plantean cuestiones generales sobre **Teatro y Expresión Corporal** y se desarrolla la propuesta de trabajar desde estas disciplinas la apreciación, la producción y la contextualización. Dada la situación actual de estas disciplinas, que no cuentan con un espacio curricular específico, este documento tendrá lectores variados: especialistas en la disciplina, profesores de Plástica y Música, profesores de Educación Física, maestros de grado con marcados intereses hacia el teatro o la expresión corporal.

En el **Documento de Tecnología** se retoman algunas de las características distintivas de esta área y se propone una serie de criterios a tener en cuenta a fin de situar los propósitos

de la misma en relación a las restantes. Se presentan los ejes de contenidos fundamentándolos dentro del marco teórico presentado en el Documento de Trabajo nº 1, se anticipan los criterios adoptados para diferenciar las tecnologías que serán estudiadas en cuarto grado de las de quinto y sexto, y se realiza una presentación razonada y fundamentada de los contenidos propuestos para el área. Finalmente, se proponen algunos criterios para facilitar la preparación de las futuras planificaciones anuales, y se analizan algunos de los criterios a tener en cuenta para seleccionar o diseñar las actividades de clase.

La necesidad del trabajo institucional:

Uno de los criterios que animan los procesos de transformación curricular que impulsa la jurisdicción es el de viabilizar el trabajo institucional sobre los temas y problemas que hacen a la definición curricular. Nos interesa enfatizar dos líneas de trabajo que venimos impulsando desde el principio del proceso de actualización y que han quedado explicitadas en el Documento de Trabajo nº 3:

1. **La definición de propósitos institucionales:** en el marco del proceso de actualización curricular, se ha decidido expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de propósitos institucionales, y no de objetivos, lo que constituye una modificación con respecto al DC 86. Los propósitos expresan los compromisos que la escuela asume con los alumnos, con vistas a ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje. Por tanto, un trabajo a abordar por los docentes del segundo ciclo y a impulsar por los equipos directivos es la reflexión acerca de lo que implica la formulación de propósitos institucionales y para el segundo ciclo.¹⁸
2. **El fortalecimiento de los equipos docentes, y en especial del trabajo por ciclo:** por un lado, esto implica privilegiar todas las formas de reorganización de tiempos, espacios, personal, etc., que apunten a generar y/o consolidar formas colegiadas de trabajo y favorezcan la tarea por equipos de ciclo; pero a la vez, implica prever modalidades de trabajo que protejan contra la fragmentación, especialmente las tendientes a la articulación entre ciclos.

En línea con el fortalecimiento del trabajo institucional, los documentos de trabajo no contienen desarrollos exhaustivos de todo lo que debería entrar en el curriculum, sino que ponen todo su esfuerzo en hacer visible la pedagogía que sostiene la propuesta de transformación en conjunto o en un área en particular, con el objetivo de incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y controlar su desarrollo.

Por lo tanto - insistiremos una vez más - los documentos que Uds. tienen en sus manos no son documentos para aplicar; sino para centrar las discusiones de los equipos de trabajo del segundo ciclo en aspectos críticos de las transformaciones curriculares que se requieren para mejorar la enseñanza, y para probar a través de propuestas concretas de enseñanza.

¹⁸ Uds. pueden consultar un análisis más detallado de los propósitos institucionales en el Documento de Trabajo nº 3, "Consideraciones Generales".

Esto significa, como hemos dicho, que estos documentos no sólo permiten, sino que requieren, un trabajo específico de los equipos docentes de las escuelas, con vistas a producir propuestas de trabajo que apunten a mejorar la enseñanza en dirección al desafío didáctico que compartimos con Uds.: instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales.

Hemos enfatizado muchas veces que no daremos por cumplida la transformación curricular cuando se sustituya un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, las propuestas que estamos acercándoles se legitimen a través de modificaciones en la enseñanza y en la vida cotidiana de las escuelas que recojan el sentido de los cambios que se proponen. Por eso hemos dicho:

«Descontamos que, por mucho que se avance en la definición curricular, las prácticas comenzarán a modificarse de manera gradual y no del todo previsible. Además suponemos que los cambios reales resultan de un adecuado equilibrio entre continuidad e innovación, de un equilibrio en el que esta última tiene lugar sin lesionar los dispositivos que hacen al mantenimiento del sistema, que por ningún motivo debe quebrarse».

Documento de Trabajo nº 3.

En función de esto es que alentamos a que, en aquellos casos en que las instituciones, los equipos de ciclo o los docentes individuales consideren que están dadas las condiciones para ello, pongan a prueba los documentos diseñando propuestas que respondan a nuestra preocupación común de mejorar la enseñanza en el ciclo.