

10

Huellas.
Búsquedas en Artes y Diseño
N° 9, 2016. Pág. 150 a 159
ISSN N° 1666-8197

Ester Trozzo

La vida en juego

Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar

Artículo desprendido de tesis doctoral, ya defendida, dirigida por la Dra. Carina Kaplan. Objetivo principal: indagar las representaciones sociales de docentes de Teatro y los ecos representacionales del resto de la comunidad educativa, acerca del aprender-enseñar Teatro en la escuela y su posible impacto. Con metodología cualitativa etnosociológica y base en la teoría de las Representaciones Sociales, se acudió a diversas fuentes: documentos, entrevistas, observaciones, relatos biográficos, que ofrecieron importantes potencialidades investigativas. Los resultados, sintetizados en este artículo, dan cuenta de la medida en que estas RS tiñen la valoración de la presencia de este espacio curricular en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: TEATRO, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, REPRESENTACIONES SOCIALES, PROTAGONISTAS, COMUNIDAD EDUCATIVA.

Life in game. A glancing about theatre as scholarship learning.

This article is detached from doctoral thesis already defended by Dra. Carina Kaplan. Main objective: inquire to social representations about teachers of theatre and representationals echoes in the rest of educational community. All this about theatre teaching and learning in the school and its probably impact. The methodology is qualitative ethnosociological and basical in the social representations theory. We turn to various sources: documents, interviews, observations, biographical narratives, those which offered us very important investigative potential. Results, synthesized in this article tell us about the measure this RS stained the valuation of curricular space presence at school.

KEYWORDS: THEATRE, TEACHING-LEARNING, SOCIAL REPRESENTATIONS, PROTAGONISTS, EDUCATIONAL COMMUNITY.

No se trata tan solo de que la vida ingrese a la escuela y de que la escuela prepare para la vida, sino que la escuela, la educación toda, sea parte de la vida y no un momento en que la vida parece ponerse entre paréntesis.¹

Introducción

La intención que tuvo la investigación que dio lugar a la Tesis, fuente de este artículo², fue indagar lo que subyace a las prácticas pedagógicas del aprender - enseñar Teatro, o sea a las ideas de sentido común de sus protagonistas, como estrategia posibilitadora de construcciones teóricas que den nuevos fundamentos y amplíen la comprensión de dichas prácticas, para quienes estén interesados y preocupados por las problemáticas que se desprenden de esta implementación.

Se pretende aquí ofrecer una apretada síntesis de sus resultados, con clara intención de relativizar certezas y de compartir un fértil campo de dudas y ambigüedades.

Inicio del camino

Se acotó, como campo de trabajo, la enseñanza de Teatro como asignatura curricular en 1° y 2° año de las escuelas secundarias de Mendoza. En la búsqueda de evidencia empírica se realizaron diferentes aproximaciones a establecimientos educativos de toda la provincia, durante un período de siete años (2000-2007). Se diseñó una línea de trabajo amplia que permitió reunir una gran cantidad de evidencia empírica, dado el entusiasmo de estar abordando un tema poco investigado que parecía deseoso de decirse a sí mismo. En ninguna de esas aproximaciones fue una variable atendida la zona en la que estaba emplazada la escuela ya que, cada docente de Teatro, al tener pocas horas por escuela, dado que la asignatura está en un solo año de cursado y con una carga semanal de dos horas, se desempeña en varias instituciones que pertenecen a ámbitos geográficos y sociales distintos. La titulación del profesor entrevistado y la antigüedad en su desempeño tampoco fueron variables atendidas, salvo cuando se consideraron relevantes al procesar su testimonio concreto. El resto de las fuentes e informantes siempre estuvo relacionado con alguno de estos profesores.

Para cada perspectiva de aproximación, la muestra tuvo una dimensión cuantitativa diferente, pero, en términos generales, puede afirmarse que se abordó la realidad del 80% de las 266 escuelas secundarias con que contaba la provincia en el año 2000. Y se realizaron diferentes tipos de acercamiento a 92 profesores de Teatro y a sus comunidades educativas.

La diversidad de informaciones e informantes fue un aspecto tan complejo como rico y elocuente: historias de vida, entrevistas y encuestas a padres, autoridades educativas provinciales, directivos, docentes de todas las asignaturas, docentes de Teatro, alumnos que aprenden y que no aprenden Teatro, preceptores y además, innumerables observaciones de clases de Teatro, relevo de cientos de carpetas con producciones de alumnos y carpetas con planificaciones y bitácoras docentes.

Como marco teórico, el concepto de Representación Social desarrollado por Moscovici³ y sus continuadores, nos habilitó medios para comprender este especial recorte de la vida social enfocado en la investigación, desde una perspectiva socio-psicológica. Las RS son estructuras mentales que tienen como función aportar

1 Ander Egg, Ezequiel (2000) *Educación y Prospectiva*. Lumen. Argentina (p.92)

2 Tesis doctoral: Trozzo, Ester (2013) *Teatro y Educación. Un estudio de las Representaciones Sociales de los Profesores que enseñan Teatro como asignatura, en las escuelas secundarias de Mendoza*. Facultad de Filosofía y Letras. UNCUIYO.

3 Moscovici, Serge (1986) *Psicología Social, II*. España: Paidós (1° edición castellana).

a un grupo humano (alumnos y profesores, en este caso) medios compartidos intersubjetivamente para lograr comprensión y comunicación acerca de algo que viven en común (aprender-enseñar Teatro en la escuela, en nuestra búsqueda.). Estas RS surgen de los procesos de intercambio comunicativo en las escuelas, por eso ellas son el contexto desde el que se trabajó.

Se desarrollaron luego conceptos de Arte y de Teatro. Se reflexionó en profundidad acerca de la naturaleza de los aprendizajes teatrales, destacando la capacidad que poseen para impactar en la calidad de vida de los alumnos, porque generan herramientas de pensamiento poco promovidas desde otros espacios curriculares y porque operan como facilitadores del proceso de autoconstrucción que lleva a cada ser hacia el encuentro consigo mismo y con los otros.

Se planteó como problemática hipotética que esta percepción del valor social y educativo de la enseñanza y el aprendizaje del Teatro en la escuela, en muchos casos, no está conscientemente compartida por los docentes involucrados y, sobre todo, por la comunidad educativa en la que se desempeñan.

Preguntarse por la conciencia que pueda tener un colectivo acerca del valor social y educativo de la enseñanza en la escuela de un lenguaje artístico, derivó en una interrogación más profunda: la función del Arte en los procesos de humanización y desarrollo de las personas.

Se transitaron entonces diferentes posicionamientos teóricos: El Arte por el Arte; el Arte como fuerza social; el Arte como experiencia comunicacional; el Arte como enseñanza moral, a partir de autores como Hauser, Bourdieu, Marx, Engels, Calabrese, Goodman, Marchan Fiz y Vigotski, entre otros.

Establecer relaciones entre las líneas teóricas planteadas nos permitió reconocer y argumentar acerca de la multiplicidad de funciones del Arte, además de su inherente función estética.

Esta fue una postura significativa para nuestra búsqueda, ya que flexibiliza y equilibra miradas y acepta el compromiso social y educativo de una obra de Arte, en la medida en que se esfuerce en serlo, desde su calidad estética.

Si nos referimos especialmente a “lo que enseñan” los profesores de Teatro, podemos señalar que comparten una especial configuración de pensamiento cognoscitivo expresivo que resulta del sedimento experiencial que deja en ellos la formación y el entrenamiento en Teatro. Esta formación y entrenamiento implican conexión propioceptiva intensa, disponibilidad corporal fluida y cargada de emotividad y una capacidad imaginativa que les posibilita formalizar en el nivel simbólico con carga estética para *construir mundos e instalarlos en la imaginación de otros*.⁴ Poseen habilidades para reinventar la realidad y, por lo tanto, colaborar en la profunda tarea formativa de aprender a reflexionar para *saber de sí y del mundo* que requieren sus alumnos o en la destructiva tarea alienante de aturdirlos y atontarlos, promoviendo la reproducción de estereotipos vacíos de sentido. Pero nuestra preocupación reside en que muchos de estos docentes no son claramente conscientes de que poseen este poder.

Hacia el final del recorrido

Muy compleja fue la instancia de adentrarse en las consideraciones finales acerca del significado de los datos obtenidos. Para iniciar el informe de resultados se partió

4 Esta expresión, acuñada por Gerard Vilar (2000) en su libro *El desorden estético: Ensayos*. Idea Books S.A., Barcelona, hoy se ha convertido en un clásico en el discurso circulante de la pedagogía teatral que involucra la enseñanza del teatro a niños y jóvenes.

de un sustrato básico naturalizado, en relación con aprender-enseñar Teatro, muy evidente y reiterado en todas las instituciones educativas que se transitaron. Sustrato que se describe brevemente a continuación.

Con respecto al tema de la inteligencia, el Teatro, por la misma dinámica interna de su naturaleza epistemológica, activa habilidades del pensamiento estratégico, un pensamiento que, por su naturaleza holística, se involucra con todos los campos del saber. Este modo de trabajar del profesor de Teatro con sus alumnos promueve recelos e inquietudes en docentes de otras asignaturas que, en las entrevistas que realizamos, suelen expresar ácidos comentarios al respecto. Si el profesor de Teatro expresa que explora con los alumnos la utilización creativa del espacio y de las formas, otros docentes se preguntan: *¿Está invadiendo a la Geometría y a la Tecnología?* Si el profesor de Teatro plantea que aborda la resemantización del lenguaje y el desarrollo del pensamiento metafórico, otros docentes se preguntan: *¿Está intentando robarle espacio a la Lengua y a la Literatura?* Si desde Teatro se plantea ejercitar en la resolución de conflictos y en la construcción de vínculos saludables, basados en el respeto por la diversidad y la cooperación, aparecen preguntas como ésta: *¿Se cree con derecho a transitar los espacios de la Ética en la escuela o pretende quitarle protagonismo al Gabinete Psicopedagógico?* Y, para colmo de males, circulan fuertes sospechas institucionales cuando en Teatro los peores alumnos de la escuela suelen ser valorados en sus producciones y calificados con diez en Teatro.

En cuanto a la dualidad obediencia-disciplina, no le va mejor a este lenguaje artístico, ya que promueve un modelo de vínculo docente que incentiva y espera alumnos con autonomía para proponer y disentir. Vínculo en el que se comparte el protagonismo creativo y se construye conocimiento desde la originalidad de los alumnos y la interacción entre todos los actores del proceso, concebida como negociación permanente de sentidos y significados, sin ganadores ni perdedores. *Verdadera fábrica de desobedientes*, según expresan algunos directivos y docentes de otras áreas.

En cuanto a la corporalidad, se tiene en las escuelas secundarias, por un lado, una fuerte incidencia de la representación social del cuerpo que portan los alumnos, por apropiación del imaginario colectivo vigente, atravesado por el axioma *cuerpo-objeto de mostración exitosa*. Esta representación provoca que los estudiantes de 1º y 2º año adopten, casi sin cuestionarlas, actitudes corporales y conductas motrices estereotipadas, copiando modelos, imitando gestos, privándose de la posibilidad de generar actitudes corporales autónomas, propias, que les permitan, a través de su cuerpo en movimiento, un ejercicio pleno de sus facultades y potencialidades.

Además existe la representación “escolar” del *cuerpo-fuente de indisciplina*, que provoca que todo movimiento que no sea deporte (*y en la cancha*) se transforme en no deseado y sospechoso. El Teatro desdice estas representaciones y habilita los cuerpos para moverse expresivamente (*¡en el aula!*), lo que causa más de una molestia a preceptores y directivos. Y también para decir y decirse, desde la posibilidad de ser único y diferente, en lugar de tener que mostrarse reproduciendo un modelo impuesto, *y así aprenden a hacerse los “raritos”*, según comentario de una Supervisora.

Este es el primer sustrato, compartido por la mayoría de las comunidades educativas a las que nos aproximamos, que salió a la luz. Es lo suficientemente homogéneo y silencioso como para parecerse a una alfombra. Casi no se advierte, pero el Teatro transita la escuela apoyando en esa alfombra sus pies. Una alfombra tejida con hilos de paradigmas con dificultades para dialogar, dificultades que son

de responsabilidad compartida entre la escuela tradicional y este lenguaje artístico que irrumpe, en la constelación de asignaturas más convencionales, con un discurso diferente. Sin embargo, en sus RS, muchos profesores y alumnos de Teatro, se encuentran sumidos en una especie de *culpa implícita*. Una percepción construida por los propios protagonistas que les provoca incomodidad, enojo, frustración y rebeldía. Percepción que han transformado en *la realidad*, desconociendo que deviene de una reconstrucción de la realidad, producida desde una estructuración significativa, generada por ellos mismos.

Es en ese punto en el que nos enfocamos: la subjetividad de los profesores involucrados en el aprender-enseñar Teatro en la escuela y de la comunidad educativa que lo contiene y los elementos inconscientes que van generando una interpretación de esta situación pedagógica, compartida por un colectivo.

Como ya señalamos, los grupos de muestra pertenecen a escuelas situadas en zonas con características similares, en algunos casos, y diferentes, en otros. Esto no se constituyó en una variable de incidencia, ya que las diferencias substanciales de datos, dependieron más del estilo de conducción de la escuela y de la idiosincrasia del profesor y de los grupos, que de las características de una zona u otra. Esta diversidad contextual permitió obtener un panorama que podría considerarse representativo de toda la provincia.

En las interacciones sociales de los protagonistas del espacio social investigado y en su ubicación como actores, se produjeron las significaciones que delimitan sus posicionamientos. Los aspectos resaltados por los docentes de las muestras, fueron tomados para identificar el núcleo figurativo desde el que se produce la naturalización de lo que perciben.

El carácter implícito de las RS identificadas, muestra que gran cantidad de sujetos no tiene conciencia de su existencia, ya que en las diferentes aproximaciones plantean sus percepciones y dificultades como situaciones únicas de su vida personal y externas a sí y son pocos los que advierten el carácter social de lo que perciben y el involucramiento personal en su generación. Esto les impide ubicarse en un mundo simbólico más objetivo y en una posición con menos grado de ajenidad y de impotencia.

Por otro lado se advierte la hegemonía de muchas de estas representaciones que coaccionan a los individuos ya que, el grupo de pares tiene, para el docente ingresante a la escuela, un discurso que le advierte todas las *cosas terribles* que van a ocurrirle allí adentro. Y, en el caso de los alumnos y de los otros miembros de la comunidad educativa, también hay un discurso instalado acerca del Teatro que asegura, entre otras cosas, que es *una asignatura en la que no se estudia ni se hacen cosas de escuela*.

Resultado de las aproximaciones

La primera aproximación fue a planificaciones de docentes de Teatro. Se infiere de ellas que el "self", según terminología rogeriana⁵, de estos profesores, es muy probable que se encuentre debilitado por la imagen que la escuela, desde los aspectos formales, le devuelve al profesor de Teatro, debido a que el modo de formalizar por escrito lo que hace, es más pobre, impreciso e incompleto que lo que hace en realidad en sus prácticas áulicas.

La segunda aproximación fue la observación de clases de Teatro. Esta aproximación nos permitió analizar descripciones de desempeño que posibilitan la identificación de

⁵ Se hace referencia a la teoría desarrollada por Carl Rogers (2000) en su libro: *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberia.

los valores y de las cosmovisiones no explícitas, de sus propios protagonistas, sobre el rol de profesor de Teatro en el contexto escolar determinado para esta investigación. Los lugares comunes que se advierten en las producciones de los observadores, cumplen el papel de brindar un panorama de los aspectos representacionales coincidentes entre grupos de pares.

Estos reflejos de la subjetividad de los profesores de Teatro, en tanto constituyentes de representaciones sociales, configuran los códigos simbólicos que utilizan estos profesores para interpretar y/o negociar los sucesos en la existencia cotidiana de su desempeño escolar y conforman el escenario de relaciones, ordenadas según determinados criterios que implican valores.

La tercera aproximación fue la realización de entrevistas a docentes que enseñan y que no enseñan teatro y a otros actores de la comunidad educativa. De esta aproximación se pueden inferir, al menos, tres grandes categorías de representaciones:

✓ *La escuela como contexto hostil.* Un grupo representativo de profesores de Teatro se siente estigmatizado. Vivencia el contexto como adverso para que su tarea sea posible sin contratiempos. No se sienten reconocidos ni valorados.

✓ *La tarea como compromiso ético utópico.* Pensamiento mesiánico. Otro grupo representativo de profesores de Teatro se considera procurador necesario de un estilo de enseñanza-aprendizaje diferente, superador del estilo vigente, que atiende al desarrollo socioafectivo de los alumnos, descuidado por el resto de la escuela.

✓ *Incomodidad entre el profesor de Teatro como sujeto y el espacio curricular como puesto de trabajo.* Otro grupo representativo de profesores de Teatro se siente tensionado por el desequilibrio a que los somete participar de una lógica institucional disociada del “modo de ser y hacer” de su vida como actor, de su habitus.

La cuarta aproximación fue a historias de vida de Profesores de Teatro, escritas con formato de texto dramático. Estos textos procuraron a la investigación visiones muy emotivas, poco controladas por la racionalidad y por lo tanto, especialmente ricas para nuestra búsqueda. Se señala a continuación los hitos representacionales preponderantes.

✓ *Profesor de Teatro como sujeto invisibilizado,* desvalorizado por pares y directivos. Resuelve problemas en la escuela que no le competen, para poder cumplir con el compromiso socioafectivo que ha establecido con los alumnos. Esfuerzos que nadie valora, salvo los alumnos.

✓ *Profesor de Teatro creativo, con compromiso ideológico, revisionista* en cuanto al modelo vigente, que intenta enseñar a pensar y que se siente sometido a los prejuicios y falta de valoración por parte de quienes conducen la escuela.

✓ *Profesor de Teatro que educa los afectos de sus alumnos y los forma para la vida.* Y la escuela lo deja hacer y le va dando espacio poco a poco.

✓ *Profesor de Teatro que lucha por trabajar según sus principios* pero percibe a la escuela como destructora de su tarea, basada en un paradigma educativo opuesto al de él. (Actitud heroica “solo contra el mundo”)

Estos son los signos representacionales más evidentes en cada caso, pero si siguiéramos profundizando en estas historias de vida, encontraríamos indicios de todo lo que se fue haciendo evidente en las anteriores aproximaciones.

Conclusiones

A veces en puntas de pie, a veces cara a cara, se llegó hasta el borde, hasta el límite del “otro”, en un intento de atender a los aspectos significantes de la actividad representativa a través de la cual los profesores de Teatro dan sentido a su experiencia social de enseñar-aprender Teatro en la escuela secundaria y al posible impacto que su accionar produce en su contexto escolar.

Hemos advertido en esas representaciones, productos y productoras de lucha simbólica, su fuerza constitutiva y constituyente de lo social. Sabemos que hay profesores de Teatro que no se encuadran en estas descripciones, ni en su desempeño, ni en su autopercepción. Pero esta investigación se enfocó en una mayoría que sí se encuentra cruzada por estas percepciones y vivencias. Las imágenes y categorías condensadas en ellas implican formas mentales socializadas que se incorporan en los sujetos y se transforman en esquema cognitivo, en su manera de percibir el mundo y categorizar información. Estos pensamientos inculcados por el contexto social, cartas mentales compartidas, regulan, de modo no consciente, las acciones y decisiones del colectivo de profesores de Teatro e influyen en el universo de su hacer como tal.

Hemos vislumbrado en estas RS que hay puntos de tensión no resueltos que obstaculizan la legitimación de haceres y saberes propios del campo estudiado y producen un impacto negativo en las prácticas, en la percepción de dichas prácticas y en la construcción de subjetividad de los profesores protagonistas.

Los mecanismos y las configuraciones mediante las cuales la escuela lleva a cabo la reproducción, en el nivel micro del aula, del modelo autoritario del Sistema, poco proclive a la libertad expresiva, impactan inconscientemente en la subjetividad utópica de los sujetos en cuestión y engendran en ellos estrategias de resistencia, representaciones de esa lucha y un impulso por discriminar y enseñar a sus alumnos a discriminar entre conocimiento y formas de control y poder social y entre la relación con el saber y las relaciones de poder y jerarquía. Sin embargo, al referirse a este modo de accionar en sus testimonios, lejos de sentirse legitimados por lo que intentan lograr en sus alumnos, se perciben *marginales*, fuera del juego, castigados, no incluidos y eso dispara en ellos frustración, mecanismos inconscientes de no aceptación indiscriminada hacia lo instaurado y dificultad para construir un diálogo con sus pares y directivos, en el que puedan explicar lo que hacen y argumentar profesionalmente acerca de su valor.

La articulación entre sus vivencias de enfrentamiento con la autoridad y las de sus alumnos, provoca en ellos un acto identificatorio que los acerca peligrosamente a la cultura adolescente del grupo de clase, y la escuela los trata en consecuencia, llamándoles la atención por la falta de formalidad en su presencia física y en sus acciones, por el ruido y desorden que generan sus clases, porque permiten que en las dramatizaciones los alumnos jueguen temáticas (sobre todo sexuales) que no es habitual abordar en la escuela. Y esta situación confusa y contradictoria refuerza percepciones que deterioran el prestigio de su desempeño y de la asignatura Teatro.

Aunque los profesores se reconocen a sí mismos como hábiles para trabajar temas como la diversidad, el conflicto, los obstáculos, las oposiciones, el planteo de problemas y sus posibles resoluciones, con apertura y respeto, con su grupo escolar en el aula, no presentan la misma flexibilidad y apertura para abordar el conflicto y las oposiciones, con sus pares y con la autoridad.

Este conocimiento de sentido común acerca de la autoridad instituida, los lleva a generar un “contramodelo” vincular, disciplinar y conceptual con los alumnos, que

tiene eficacia simbólica en el colectivo docente y, por ende, en la posición subjetiva de los alumnos y del resto de la comunidad educativa en relación con el espacio curricular.

Las imágenes acerca del vínculo con sus alumnos se han formado influenciadas por este campo de idealidad, provocando en los docentes una fuerte implicancia afectiva que es, tal vez, la que les posibilita la empatía que son capaces de lograr con los alumnos y el clima propicio para el encuentro y la comunicación que construyen. Y su capacidad para educar en valores. Sin embargo, estas mismas imágenes internas, cargadas de emotividad, que les facilitan logros pedagógicos, los vulnerabilizan frente al resto de la comunidad educativa que, tal vez, se pregunta: ¿Por qué agregar otro lenguaje artístico a Artes Visuales (también denominada Plástica) y a Música, los dos que tradicionalmente tenían presencia en la escuela y que ya conocíamos? ¿Por qué, aunque sea una asignatura más en el mosaico horario, la escuela debe aceptar como metodología de enseñanza la tallerización de la clase y la utilización no convencional de los espacios? ¿Por qué gritan? ¿Por qué se mueven? ¿Por qué corren de lugar los bancos? Mucha afectividad, muchos valores, pero... ¿no tienen que enseñar contenidos, como cualquier otra asignatura?

Otro tipo fuerte de representaciones proviene de la propia programación interna de estos docentes, del habitus, según conceptos de Bourdieu⁶, construido en su etapa de formación como actor y/o profesor de Teatro y que también impacta negativamente en su desempeño y en el prestigio de la asignatura. Cuando intentamos categorizar representaciones, a ésta la enunciamos como un *estado de incomodidad* entre el profesor de Teatro como sujeto y el espacio curricular como puesto de trabajo.

Es que hay, dando clase, un grupo importante de profesores de Teatro que nunca se percibieron a sí mismos como tales. Siempre se sintieron actores. Estudiaron actuación, entrenaron cuerpo y voz y, tangencialmente, aprobaron las materias pedagógicas (en el mejor de los casos, ya que muchos son actores que tomaron puestos en las escuelas sin tener saberes pedagógicos). Estos actores, que se perciben y reconocen a sí mismos como tales, han “devenido” en profesores por razones puramente económicas. Y, salvo honrosas excepciones, su percepción de la tarea, de los alumnos y del rol de “enseñantes”, es destructivamente peyorativa.

Si se revisa el material empírico presentado en la tesis en la que se basa este artículo, se advertirá que estas voces son casi inaudibles. Es que su silencio es parte del resultado de sus representaciones. Ven a la escuela como un espacio social poco interesante, al discurso pedagógico como resultado de la ingenuidad, a los alumnos como seres peligrosos de los que hay que defenderse, al Teatro como una instancia de libertad que se asfixia en la escuela. Es posible que este grupo de profesores de Teatro, frente a nuestros requerimientos, se haya preguntado: ¿Qué caso tiene colaborar con una investigación como ésta?

En este campo representacional, el de los profesores de Teatro que, por diferentes motivos, no sienten compromiso ni interés por su tarea, las categorías son otras y están más ocultas y camufladas. Muchos de estos docentes de Teatro, aparentemente son más “normales” que los colegas a los que hicimos referencia en párrafos anteriores. “Dictan” clase, intentan (muchas veces no lo logran porque su conducción es poco convincente) que los alumnos permanezcan quietos y silenciosos, toman “evaluaciones escritas” y todo alumno que “se porte mal” se lleva la materia a rendir. Su modo de naturalizar y hacer tolerables sus representaciones de frustración, de falta de autenticidad en la motivación,

⁶ Bourdieu, Pierre (2010) *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.

de falta de fidelidad con su sí mismo, es mimetizarse con el ambiente, subirse al tren de lo instaurado, porque exige menos y no demanda la responsabilidad de hacerse cargo ya que, en su saber de sentido común desde antes de que él llegara, “todo es lo que es y siempre fue”, autojustificándose en un determinismo condenatorio que le impide buscar una salida.

Este grupo representacional pone fuertemente en riesgo el aprender-enseñar Teatro en la escuela como espacio valioso, porque, desde el núcleo alrededor del cual se ha posicionado subjetivamente, desvaloriza a sus alumnos y a la escuela, tipificación que se vuelve hacia él mismo, atravesado por una sensación inconsciente de añoranza, propia del extranjero que quiere regresar a la patria. Esta percepción de extrañeza frente al objeto que debe atender, termina por cuestionarle la propia identidad y el sentido de su tarea, representación que se enmascara en negligencia docente (en ocasiones, violenta) y desatención de los alumnos.

A modo de cierre diremos que estamos en un camino recién iniciado. Que el constructo *enseñar-aprender Teatro en la escuela* es polisémico y, en la percepción de sentido común de las personas, puede querer decir que en la escuela se *enseña-aprende* literatura dramática, edificios teatrales, locución, apreciación de espectáculos, actuación o nada. Con un contexto de acción atravesado por estas diferentes expectativas de la comunidad educativa que lo rodea, tiene que vérselas el profesor de Teatro, quien, a su vez, tiene sobre sus hombros el peso del discurso de los maestros que lo han formado y, con mayor o menor nivel de conciencia, acepta el mandato de usar y enseñar a usar una herramienta que posibilita a los seres humanos verse reflejados en sus pasiones, desavenencias y conflictos y en sus sueños y esperanzas y vivenciar “ensayos protegidos” de la vida, inscriptos en su contexto sociocultural e histórico.

Según conceptos marxistas: *el arte no sólo construye un objeto para el sujeto, sino un sujeto para ese objeto*⁷. De ese sujeto hemos estado hablando, de su aparente fuerza desafiante, de su escondida fragilidad y de sus múltiples fantasmas no domesticados, denominados representaciones sociales.

Es nuestro deseo que este artículo posibilite comenzar a hacer pensables estas cuestiones en la escuela, que contribuya a diálogos, reflexiones y debates, hasta que los amenazantes fantasmas sean solo sábanas vacías.

⁷ Marx, C. y Engels, F. (1976) *Textos sobre la producción artística*. Selección, prólogo y notas Valeriano Bozal. Madrid: Alberto Corazón.

Bibliografía

- ANDER EGG, Ezequiel (2000). *Educación y Prospectiva*. Argentina: Lumen.
- BOURDIEU, Pierre (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.
- CALABRESE, Omar (1997). *El lenguaje del arte*. España: Paidós.
- DUBATTI, Jorge (2009). *Concepciones de Teatro*. Buenos Aires: Colihue-Universidad-Teatro.
- DURKHEIM, Emile (1961). *Educación y Sociología*. México: Colofón.
- FOUCAULT, Michel (1988). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GARRONI, Emilio (1979). *Reconocimiento de la semiótica*. México: Edit. Concepto.
- GOODMAN, Nelson (1ª edic. 1976). *Los lenguajes del arte*. España: Seix Barral.
- HAUSER, Arnold (1975). *Fundamentos de la Sociología del arte*. Madrid: Guadarrama.
- IBÁÑEZ, Tomás (1988). *Ideologías de la Vida Cotidiana*. España: Editorial Sendai.
- MARCHAN FIZ, Simón (1ª edic. 1977). *La estética en la cultura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- MARX, C. y ENGELS, F. (1976). *Textos sobre la producción artística*. Selección, prólogo y notas Valeriano Bozal. Madrid: Editorial Alberto Corazón.
- MOSCOVICI, Serge (1986). *Psicología Social, II*. España: Paidós (1ª edición castellana).
- ROGERS, Carl (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberia.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- VIGOTSKI, Lev (1987) *Psicología del arte*. España: Paidós.
- VILAR, Gerard (2000). *El desorden estético: Ensayos*. Barcelona, España: Idea Books S.A.

Ester Trozzo

Doctora en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora de Lengua y Literatura. Profesora de Teatro. Pedagoga teatral. Curriculista a nivel nacional y provincial. Ha participado de actividades académicas en universidades de Australia, España, Portugal, Colombia, Perú, Bolivia. Desempeño actual: titular de las cátedras “Enseñanza-aprendizaje del Teatro” y “Práctica de la Enseñanza del Teatro” en la FAD. UNCUYO; Investigadora categoría I SECYT; Coordinadora provincial de la Modalidad Educación Artística en la Dirección General de Escuelas; Coordinadora nacional de la RED de Profesores de Teatro DramaTiza. Autora de numerosas publicaciones, entre ellas Didáctica del Teatro 1 y Didáctica del Teatro 2, publicación conjunta entre la Facultad de Artes y Diseño y el Instituto Nacional del Teatro en 1995.