

MARÍA CRISTINA DIMATTEO*

LA FUNCIÓN ASIGNADA AL TEATRO EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES

Resumen

En este artículo nos proponemos continuar con el análisis de las articulaciones entre las decisiones macroeducativas y las prácticas de la enseñanza del arte en las escuelas comunes, iniciado en el marco del Proyecto de Investigación denominado: "Estrategias macro y micropolíticas en el desarrollo de la Educación Artística". En particular, nos referiremos a la función que le otorgan a la asignatura Teatro los agentes educativos que intervienen en su puesta en marcha en los espacios escolares, en este caso, los supervisores escolares de distintas regiones del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: *Enseñanza del teatro, estrategias macropolíticas, estrategias micropolíticas, supervisores escolares.*

THE FUNCTION GIVEN TO THEATRE IN THE PROVINCIAL EDUCATIONAL SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL SUPERVISORS

Abstract

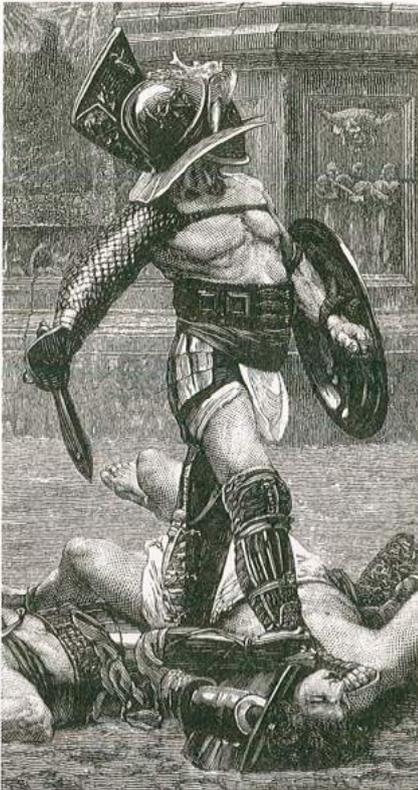
This study was initially started within the research project "Macro and Micropolitical Strategies in the development of a Art Education".

On the same subject, this article aims to continue with the analysis of the articulations between macroeducational decisions and art teaching practices in public schools. Particularly, it will refer to the role of Theatre as a subject, from the point of view of educational officials intervening in its incorporation into the current educational system; in this case, school Inspectors from different regions of the Educational System of Buenos Aires Province.

Key words: *Teaching theatre, Macropolitical strategies, micropolical strategies, school inspectors*

* Doctoranda en Educación. Profesora de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina. cdimatte@arte.unicen.edu.ar

Texto original recibido: 13-06-08 y aprobado: 14-08-08



UN RECORRIDO POR LAS DIMENSIONES MACRO Y MICROPOLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Para comprender las prácticas, acciones y mecanismos que actúan dentro del campo educativo para conducir la enseñanza del Teatro se hace necesario considerar dos niveles diferenciados del gobierno de la educación que remiten al macro y micro ejercicio del poder. En el nivel macro se considera especialmente a las poblaciones escolares y en el nivel micro se opera sobre los individuos y su singularidad. De este modo, interesan en este análisis las decisiones tanto de las autoridades políticas en el nivel macro, como las de los propios actores institucionales en el nivel micro, y la manera en que se conducen y orientan sus acciones político-educativas, en particular, en relación con la incorporación del Teatro en las escuelas. Ambos niveles – macro y micro- no pueden ser concebidos como “espacios” o “lugares” sociales estructuralmente separados, sino que deben considerarse en térmi-

nos relacionales. Lo que se consensúa en el plano micropolítico es recontextualizado, a su vez, por diversos actores de la burocracia educativa. A través de luchas y conflictos micropolíticos las decisiones, acuerdos y negociaciones se van inscribiendo en las instituciones y en los sujetos, en el plano discursivo y en las prácticas.

La mirada micropolítica se dirige a la comprensión de cada institución y de sus actores, desnaturalizando la complejidad de sus relaciones jerárquicas, de su estructura, y definiendo los condicionantes legales, sociales, organizativos, psicológicos comunes, que le otorgan a cada institución una diferenciación respecto de otras instituciones. Hoyle, citado por Ball (1989: 35) entiende la micropolítica como “las estrategias con las cuales los individuos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses”.

Los dos niveles de gobierno educativo, el macro y el micro, “encuentran continuidad a través de una serie de dispositivos (como la clase escolar o el currículum) y tecnologías de poder específicas (como los sistemas de supervisión, las normas disciplinarias, los sistemas de premios y castigos, etc)” (RIVAS, 2004: 80).

La inclusión de Teatro como asignatura en el área de Educación Artística en Argentina comienza en el marco de la Reforma Educativa iniciada en la década de 1990, al igual que expresión Corporal. Nos interesa considerar los determinantes socio-políticos de la incorporación de la disciplina Teatro en el área curricular artística; es decir, la función asignada a un determinado campo del conocimiento por parte de los agentes educativos que intervinieron en el proceso de elaboración de las propuestas curriculares, así como la de los otros agentes que intervinieron e intervienen en la puesta en marcha de tal asignatura en los espacios escolares: supervisores, directivos y docentes de Teatro.

Las reformas, entendidas como procesos de regulación social (POPKIEWITZ, 1994) “procuran instalar nuevos ordenamientos para el conjunto social (...)

focalizan su atención e interés en las escuelas, como los espacios privilegiados para iniciar y quizá garantizar los cambios propuestos”. Por ello, atender a los procesos de reforma permite entender los efectos del poder en la producción de prácticas y disposiciones sociales. Por medio de este poder los agentes educativos juzgan lo bueno, lo malo, lo razonable, lo normal, lo anormal. Resulta relevante en nuestro caso considerar la perspectiva de los supervisores escolares de Educación Artística a partir del ingreso de Teatro en la oferta educativa del área.

En otros trabajos (CHAPATO-DIMATTEO, 2003), (DIMATTEO, 2006) nos hemos referido a la dispar distribución de la asignatura Teatro en los ciento treinta y cuatro distritos educativos que componen la Provincia de Buenos Aires, a partir de la citada reforma educativa. A la vez que se aprecia este heterogéneo despliegue del Teatro como asignatura en las escuelas comunes¹ de las regiones y distritos educativos de nuestra jurisdicción, en la recientemente sancionada Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, Educación Artística es una de las ofertas curriculares del Sistema Educativo Nacional. En dicho instrumento legal encontramos que “Las provincias garantizarán una Educación Artística de calidad para todos los alumnos del Sistema Educativo, los que tendrán la oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en el transcurso de su escolaridad obligatoria” y allí también refiere a que estas garantías tendrán vigencia “... en al menos dos disciplinas artísticas ...”. Hasta el presente, las disciplinas artísticas que integran la materia Educación Artística con mayor

¹ Las escuelas comunes están destinadas a la mayor parte de la población escolar. Cumplen con el objetivo de lograr que esta población adquiera los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que la estructura del Sistema Educativo prevé en los plazos y en las edades teóricas previstas (Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología).



tradición en nuestra jurisdicción –Provincia de Buenos Aires– son Música y Plástica². En un relevamiento realizado durante el año 2006, encontramos que se dictaba Teatro como asignatura del área de Educación Artística en sesenta y siete distritos educativos de la Provincia de Buenos Aires (casi el 50%), y dentro de cada distrito existía una muy dispar distribución de cargos para la enseñanza de esta disciplina artística.

ALGUNAS FINALIDADES ATRIBUIDAS A LA ENSEÑANZA DE TEATRO EN LA ESCUELA.

Una vez realizadas estas consideraciones a nivel de decisiones en materia de política educativa en la Provincia de Buenos Aires, es oportuno plantear algunas perspectivas acerca de las finalidades con las que se incorporaría la enseñanza del Teatro en las escuelas públicas de gestión estatal. Unas refieren a que, de acuerdo con el criterio de algunos agentes educativos provinciales, el Teatro se integraría a las escuelas como modo de “ordenar” la conducta y disciplinar a los sujetos escolares. Para los supervisores de Educación Artística –tanto de distrito como de región³ – la

presencia de Teatro como asignatura curricular en escuelas de zonas desfavorables mejoraría la expresión de los alumnos, la exteriorización de situaciones dolorosas de su vida familiar y podría ser visualizado como un valioso medio para “detectar” problemáticas diversas, casi siempre vinculadas con la violencia doméstica y las carencias materiales y simbólicas.

Estas concepciones acerca de las prácticas de la enseñanza del Teatro tendrían como base la creencia de que el teatro es un recurso apto para el control de la conducta de los niños. Los propósitos de esta disciplina artística estarían asociados a la catarsis⁴ y a la manifestación de los sentimientos y emociones, de tal modo que las clases de Teatro serían un “canal” para dichas manifestaciones.

Es posible que los agentes del campo educativo a cargo de las decisiones político –educativas fuera del aula (directores de rama, supervisores, asesores técnicos, directores de escuela) tengan escasa familiaridad con “lo teatral”, por lo que estarían reconociendo finalidades expresivistas y terapéuticas en la enseñanza del Teatro, relegando los aspectos artísticos y educativos propia-

mente dichos, en desmedro de otros objetivos expresamente planteados en los diseños curriculares tales como “la apropiación de los códigos específicos, (...) la práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación, (...) el ejercicio de la convivencia, la expresión de las dificultades, el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro”.⁵

La escuela fortalecería así algunas formas de regulación individual y social a través de la adopción de prácticas educativas “novecosas” como el Teatro en el ámbito formal, a partir de las reformas curriculares de los '90.

La implementación de políticas de regulación contradictorias en la última década ha producido una fuerte fragmentación del sistema educativo nacional y una atomización y diferenciación entre los sistemas educativos provinciales⁶, por lo que las escuelas se han visto obligadas a desarrollar diversas estrategias ante la generación de circuitos educativos diferentes entre instituciones y dentro de las mismas. Maroy y Dupriez (2004) definen regulación como “conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales posee una cierta autoridad”. En esta concepción de regulación se

² Podemos encontrar información acerca del ingreso del campo de la Música y de la Plástica al campo escolar en la Provincia de Buenos Aires entre las décadas de 1940 y 1960 en: Dimatteo, María Cristina: “La “forma escolar” del arte en la Provincia de Buenos Aires (1940-1960)”. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Ciencias Sociales presentada en el mes de abril de 2002. Programa de Maestría y Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

³ Entendemos por Región Educativa a una región administrativa definida por decisión de una autoridad en relación con la conducción, planeamiento y administración de la política educativa. Delimita unidades espaciales (distritos) de acuerdo con un programa de acción. Actualmente existen en la Provincia de Buenos Aires 25 regiones educativas. Fuente: Resolución 6017/ 2003, DGCyE, Rey Balmaceda, *Geografía Regional*.

Teoría y Aplicación, Editorial Angel Estrada, 1972.

Un Distrito comprende un nivel territorial más focalizado que la Región. A modo de unidad geográfica y político-educativa, presenta particularidades propias del contexto local. “Cada una de las regiones educativas se subdivide en uno o más distritos educativos con el propósito de acercar aún más a los representantes de la Dirección General de Cultura y Educación y a los inspectores a las problemáticas educativas particulares de cada distrito (DUFOUR; 2008; p.76).

⁴ Desde el Psicoanálisis, Basile (2005) define *catarsis* como “la liberación de complejos reprimidos cuando se logra que el paciente refiera sus problemas y enfrente sin obstáculos la realidad”. Procede del griego *katharsis* que significa depuración, purga de las emociones. A partir de esta concepción, el concepto *catarsis* ha generado innumerables interpretaciones.

⁵ Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para 1º año (7º ESB)/Educación Artística.

⁶ En la década de 1990 las políticas de descentralización impulsadas por los procesos de Reforma del Estado deben ser entendidas como medidas que apuntan a una reducción del Estado Nacional y una simultánea extensión de la injerencia de los estados provinciales y locales, así como al sector privado, agentes todos que deben asumir nuevas funciones. La transferencia de las funciones de regulación, supervisión y financiamiento de los establecimientos supervisados hasta entonces por el Ministerio de Educación a las jurisdicciones provinciales y locales se realizó bajo la pretendida federalización de la educación y mejoramiento de la calidad educativa.

pone el énfasis en las dimensiones de control, coordinación e influencia ejercida por quienes detentan la autoridad legítima. Pero los nuevos procesos de discriminación y creciente desigualdad que se han instalado entre instituciones de un mismo distrito escolar conducen a los directivos de las escuelas más afectadas por las críticas condiciones de vida de sus poblaciones escolares a buscar alternativas para atenuar esta situación. Es previsible que pueda haber también intencionalidades regulatorias desde el Teatro, y que su enseñanza en estas poblaciones escolares forme parte de un dispositivo orientado a producir procesos de control social en el sentido de regulación de las conductas. Por ello-quizás- la solicitud de cargos de Teatro por parte de directivos de instituciones escolares con estas características y la asignación de estos cargos por parte de supervisores de Educación Artística en determinados distritos y regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires, se concrete de acuerdo a ciertos criterios como: la densidad de su población, las condiciones básicas de escolarización, volumen de la matrícula y cantidad de establecimientos educativos, los riesgos de exclusión educativa, los índices de Necesidades Básicas Insatisfechas, la procedencia sociocultural de los alumnos

LOS SUPERVISORES ESCOLARES COMO AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA INCORPORACIÓN / EXCLUSIÓN DEL TEATRO EN LA ESCUELA.

Los supervisores escolares constituyen uno de los "nudos o esferas de poder" (RIVAS; 2004; 114) que permiten analizar las relaciones de poder entre el centro de las administraciones educativas y las instituciones escolares ya que actúan como articulación entre el poder político central y el resto del sistema educativo. Estas "esferas o nudos de poder" son visualizados muchas veces como aquellos que imprimen un ritmo al gobierno de la educación y que permiten apreciar cuánto y cómo se cumplen los "mandatos oficiales" en el plano institucional, además de cuánto y cómo se reformulan algunas políticas.

Las políticas de gobierno han afectado, y muchas veces disminuido, el poder relativo de los supervisores en el gobierno del Sistema Educativo. Desde los '80 comenzó a producirse un lento pasaje de sus funciones de control e inspección a las de asesoramiento y acompañamiento de los procesos educativos institucionales, como parte de una intención de dar mayor autonomía a las escuelas y disminuir o modificar la acción disciplinaria y correctiva del Estado. A partir de estas nuevas funciones asignadas, y como consecuencia de la atribución de un rol más ejecutivo a los ministerios, estos agentes comenzaron a ser percibidos como un obstáculo para las autoridades políticas. Razones presupuestarias y el afianzamiento de un poder vertical del Ministerio de Educación de la Nación hacia el nivel intermedio⁷ hicieron que en varias provincias se demoraran las designaciones de nuevos supervisores y que se redujera su presencia con las jubilaciones de los ya existentes. Hubo una gran dispersión en la distribución de supervisores por ramas y por niveles. Como resultado de este lento proceso, el cuerpo de supervisión se vio afectado por una pérdida de poder y quedó sin recursos, con mayor cantidad de escuelas a su cargo y con funciones alejadas de la práctica política de la educación. El estamento integrado por los supervisores, a manera de instancia intermedia, tiene a su cargo el traslado de las decisiones de los equipos de conducción educativa a las instituciones, el diálogo con los directivos, la promoción de innovaciones, mientras que también tienen que garantizar el control. Esta labor, acorde con las normativas provinciales, se desarrolla frecuentemente por caminos que continúan inscribiéndose en el marco de un mecanismo de control burocrático, y sus actores son percibidos como formalmente ligados al proceso de implementación de las políticas diseñadas por las instancias superiores del sistema. Así, parecieran ser visualizados tanto "desde arriba" (las

autoridades) como "desde abajo" (las instituciones educativas).

Por otra parte, los sucesivos procesos de reforma educativa por los que ha transitado nuestro país han prestado escasa atención a "las prácticas de los estamentos intermedios (supervisores, equipos técnicos y otros organismos) responsables de su mediación que cuentan con capacidad para imponer naturalmente sus prescripciones" (Ezpeleta, 1997). En las relaciones que se establecen entre los distintos estratos responsables de las reformas se desconoce o se desvaloriza la potencialidad de las escuelas para transformar o conservar las culturas institucionales ya construidas.

A los efectos de este trabajo los supervisores entrevistados han sido reunidos en dos grupos bien diferenciados. Por un lado, los que pertenecen a las Regiones XX⁸ y XXV⁹, ubicadas en la zona centro-sur de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de distritos con escasa presencia de cargos de Teatro en escuelas comunes, con una población urbana inferior al valor provincial en los partidos que conforman las Regiones, caracterizados por actividades agropecuarias e industriales derivadas y la extracción de minerales para la construcción, la industria metal mecánica, alimentarias, químicas y turismo, con alta tasa de escolarización entre los 6 y 11 años y más bajo entre los 15 y 17 años de edad y repitencia con valores inferiores a la media provincial, escuelas rurales con plurigrado en centros de población rural agrupada (con menos de dos mil habitantes). Por otro lado, encontramos supervisores que se desempeñan en distritos cercanos a La Plata y Conurbano Bonaerense¹⁰, con otras características: población

⁸ Se encuentra formada por cinco partidos: San Cayetano, Necochea, Lobería, Balcarce y Tandil.

⁹ Comprende cuatro partidos: Azul, Bolívar, Olavarría y Tapalqué.

¹⁰ Región IX: San Miguel, Moreno, Malvinas argentinas, José C. Paz. Región XI: Campana, Pilar, Zárate, Escobar, Exaltación de la Cruz. Región IV: Quilmes, Florencio Varela, Berazategui.

⁷ De acuerdo con Dufour (2008) "el nivel intermedio del sistema educativo está conformado por los actores ubicados entre el nivel de la escuela (micro) y el de las autoridades de conducción del sistema (macro).



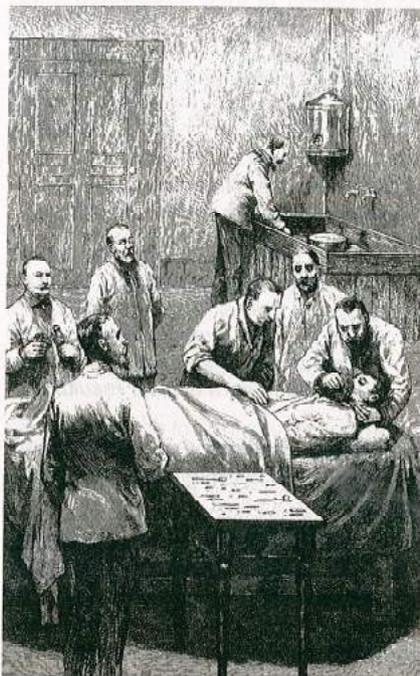
netamente urbana, mayor densidad de población con diversidad en términos socioeconómicos (población en hogares con NBI¹¹ con valores superiores al promedio provincial), alta tasa de analfabetismo (similar a la media provincial), alta tasa de extraedad en el 3º ciclo de escolaridad (12,13,14 años de edad), concentración de la población escolar en Educación General Básica, actividades económicas asociadas al comercio, al servicio y a la industria, pobreza, presencia de villas, desocupación, migración interna y de países vecinos como Bolivia, Paraguay, Perú, etc, y a la vez, una mayor presencia del lenguaje teatral en las escuelas. Entre los primeros encontramos algunas referencias a la faceta administrativa del rol:

"Ahora en Tandil están pidiendo Teatro. Las 6 nuevas, la (...), por ejemplo. Ahora vinieron 12 módulos para escuelas rurales. Para 6 escuelas. Me parece que hay más.... En la escuela (...) en marzo, ahora la (...). Danzas tomó la (...) y la (...). Plástica en creación las escuelas (...) y (...). La escuela del Paraje (...) pidió Teatro. Salen mañana en asamblea..."¹²

Se asignaron módulos de Educación Artística para escuelas rurales a razón de dos módulos de Teatro por institución. Si bien estas creaciones significan una expansión del lenguaje teatral en instituciones donde antes no existía, se registran dificultades al momento de conseguir docentes para estos establecimientos, que distan varios kilómetros de la zona urbana de Tandil, con una baja remuneración pues cobrarían sólo por estos dos módulos, por ejemplo. También inciden

en la decisión del directivo escolar a la hora de elegir una disciplina artística:

"En la escuela (...) no quiere Teatro la directora. Había cuatro módulos titulares. Ahora quiere cambiar de lenguaje. El justificativo que me dio no lo puedo avalar. Tomá, mirá (me acerca la nota de la directora pidiendo cambio de lenguaje, nota fechada el 10 de agosto). Ahora me voy a encontrar con la inspectora de EPB, de acuerdo con lo que me dijo (...) la Inspectora Jefe de la Región. Lo voy a charlar con la directora, a ver si se puede hacer un nuevo intento. Quizá con otra persona.... Además no vamos a cambiar lenguaje a mitad de año. Ellos dicen que los chicos no tienen clases, directamente no entraban a clase. Y que ella en todo momento trató de ayudar a la profesora".



De este testimonio de una inspectora se desprende uno de los criterios para el otorgamiento de los cargos "por un extraño procedimiento, las solicitudes de los cargos quedan libradas a los directivos de las escuelas de Educación General Básica. Estos actores educativos manifiestan en algunos casos su intención de solicitar el cargo de Teatro, pero temen que no haya inscriptos y que en definitiva la cobertura de Educación

Artística no pueda cumplimentarse por ese ciclo lectivo" (CHAPATO, DIMATTEO, 2003). Entre los supervisores de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires tiene gran incidencia la trayectoria formativa en un lenguaje artístico (Música o Plástica) al momento de orientar al directivo en la elección de un nuevo lenguaje.

En el segundo grupo de supervisores hallamos múltiples referencias a tareas atinentes a la administración de cargos de Teatro en los distintos niveles de la Educación Básica, en particular, en escuelas con alumnado en situaciones de desventaja socio-educativa:

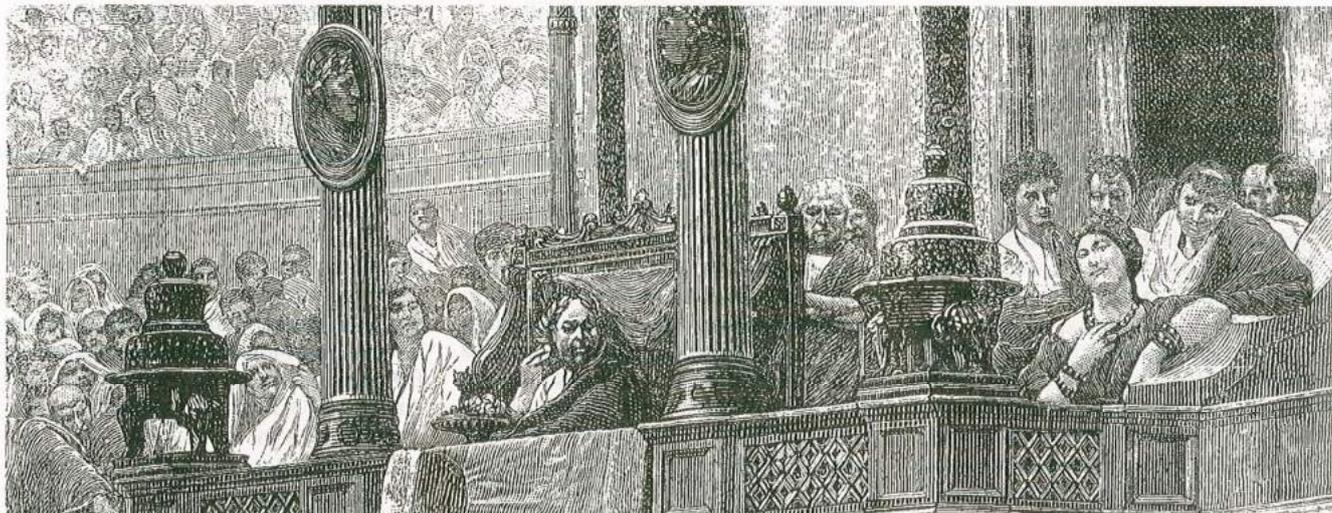
"Actualmente tengo sesenta y dos módulos fijos. Y cuatro que nos dieron este año, pero es hasta que este proyecto exista o deje de existir, que se llama PIIE¹³ para chicos con altas necesidades básicas insatisfechas (...). Todo esto en Primaria. En secundaria tengo cincuenta y ocho módulos. Si tenés en cuenta que este año se hizo muchísimo énfasis en ESB es poco. Si tomás en cuenta que era la antigua media...es muchísimo..."¹⁴

¹¹ NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas. Los hogares con NBI son aquellos que presentan al menos una de las siguientes características: a) Hacinamiento. B) Vivienda inconveniente. C) Condiciones sanitarias inadecuadas para sus habitantes. D) Asistencia escolar incompleta. E) Capacidad de subsistencia no asegurada. Fuente: INDEC (Instituto Nacional de estadísticas y censos).

¹² Inspectora de distrito procedente de la enseñanza de la Plástica.

¹³ Se trata del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Es presentado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como un programa "que propone la implementación de acciones pedagógicas y comunitarias que apuntan al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Procura acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares en cuanto espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula y, a la vez, fortalecer el lugar central de la enseñanza a través de propuestas de profesionalización docente. Promueve acciones educativas vinculadas con el entorno escolar para la conformación de comunidades de aprendizaje, diseñar e implementar redes interinstitucionales e intersectoriales y desarrollar estrategias de atención e inclusión de los niños que están fuera de la escuela". (El subrayado es nuestro).

¹⁴ Inspectora de región cercana a La Plata y Conurbano procedente de la enseñanza de la Música.



El acompañamiento de los supervisores se limita en muchas oportunidades al trabajo con los directivos, en cuestiones tales como permanencia o cambio de lenguajes artísticos de acuerdo con la matrícula de las escuelas, a la inserción del área artística en el proyecto institucional, a la asignación de módulos. Ya no cumplen una función de asesoramiento y/o supervisión respecto a los docentes, sino que esta tarea queda a cargo de los directivos:

"Cuando te dan presupuesto, que es la parte más difícil porque viene "de arriba", reunís a los directores y les decís que de acuerdo al PEI (Proyecto Educativo Institucional) tienen tantas horas para elegir. (...) Les preguntamos si están seguros, si quieren cambiar de lenguaje. Hoy por hoy yo estoy ofreciendo Teatro y Danza en ese orden. Porque ya de Plástica han tenido mucha oferta, de Música tengo poca gente titulada (...)"

Otra nota distintiva de sus condiciones de trabajo es la falta de cobertura de cargos de supervisores cuando se producen jubilaciones o licencias de otros inspectores. Quedan a cargo de sus distritos y de otros, por tanto un solo supervisor se ocupa de una región educativa completa:

"Mi sede es (...) Este año estoy ocasionalmente a cargo de (...) porque mi compañero se accidentó. (...) tiene otros inspectores. Eramos tres, ahora quedamos dos".

En relación con la aparición de Teatro en el ámbito escolar, la supervisión escolar en Educación Artística tiene un fuerte arraigo a tradiciones y trayectorias ligadas a la enseñanza de los lenguajes artísticos históricamente incluidos en el Sistema Educativo Provincial: Plástica y Música. Unos de los supervisores —procedente de la enseñanza de Plástica— del primer grupo descrito afirma que:

"Tengo referencias a través de las directoras. Como tengo toda la región si o si priorizo el lenguaje Plástica. Si tengo que ver otro lenguaje, voy. No tengo hecho un seguimiento del lenguaje Teatro para evaluar resultados".

Mientras la supervisora que previamente se dedicó a la enseñanza de Música declara:

"...esto por ahí no se da en Plástica porque es más pasivo, es más individualista. Danza, para mí, como se está dando en el sistema educativo no es muy creativo. Es repetir lo que ya tenemos. He intentado que haya más creación sobre lo que tenemos. Y respetar por ahí que haya una vuelta entera y otras formas, sólo tres respondieron a este llamado".

En los organismos de conducción provincial prevalece aún la hegemonía de los lenguajes Plástico-Musicales, la que se traslada a los cargos directivos y de supervisión, apegados a los sectores más conservadores del campo educativo.

¿QUÉ SE ESPERA DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

El lugar que las reformas asignan a los supervisores es el de asesores en materia profesional y pedagógica. En algunas oportunidades, las exigencias de lo cotidiano hacen entrar en tensión estas funciones. A pesar de esto, percibimos un gran esfuerzo por dedicar tiempo a las funciones "esperadas":

"He cumplido mi trabajo de inspectora no estando detrás de un escritorio. He cumplido mi trabajo saliendo, conociendo mi territorio al dedillo. Yo conozco a todos los docentes que trabajan en la región, los llamo por el nombre. No debe haber nadie en la región que te diga que no conoce a la inspectora. (...) Y no fue en vano, fue porque yo tenía que estar, haciendo lo que consideré que tenía que hacer. Hay cuestiones que tienen que ver con la política educativa y hay otras cosas que tienen que ver con la realidad territorial. Yo lo que procuré fue acercar las dos cosas y encontrar los resquicios que me permitieran concretar aquellas metas que nos habíamos propuesto desde las bases"¹⁵.

¹⁵ Inspectora de región educativa ubicada en el centro de la Provincia de Buenos Aires procedente de la enseñanza de la Plástica.



Con respecto al lugar y a los objetivos asignados realmente al rol de supervisión en la Provincia de Buenos Aires, encontramos en un Documento para la discusión algunos resultados esperados a través de la implementación de un Proyecto Educativo de Supervisión¹⁶:

- Detectar necesidades y demandas provenientes de las escuelas;
- Liderar procesos de innovación institucional;
- Instrumentar estrategias de intercambio y enriquecimiento institucional;
- Procurar la articulación de escuelas de diferentes niveles
- Impulsar los Proyectos Institucionales en los establecimientos educativos.

Acerca de las decisiones que toman los supervisores en cuanto a la asignación de los lenguajes artísticos, sostiene una de las supervisoras¹⁷:

"A mí me encantaría, por ejemplo, este año poder estar más a nivel región (Quilmes pertenecía a la Región II). En otras regiones tienen en 3° ciclo Danzas Argentinas. Ahora, por analogía, yo estoy pudiendo meter Danzas en 3° ciclo. Ellos tenían una fuerte historia de Teatro y nosotros no. Entonces ahora hay más oferta por eso hemos cubierto todos esos módulos, porque cuando hay creaciones presentamos las ventajas de tener Teatro. Decimos: ¿no quieren Teatro?"

El apogo a las tareas administrativas pareciera no corresponderse con el discurso que las reformas les asignan actualmente a los supervisores. Las tendencias conservadoras persistentes se expresan en la oscilación entre la elección de Música y Plástica, lo que podría explicar las dificultades para la

incorporación de Teatro en las escuelas, y en otras oportunidades, su exclusión.

LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE TEATRO POR PARTE DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES.

El temor a la expresión de las emociones, a la exposición del cuerpo, a la manifestación efímera del lenguaje teatral conforman efectos simbólicos muy contundentes al interior del campo educativo debido a que el cuerpo no es considerado aún una categoría central para comprender las prácticas sociales en general y las prácticas escolares en particular (MILSTEIN, D-MENDES, H, 1999). Por otra parte, el imaginario cultural alrededor de las posibilidades liberadoras y expresivas para la conducta del sujeto a través del aprendizaje del Teatro también forma parte del imaginario simbólico. En relación con estos efectos, sostiene una de las supervisoras entrevistadas, del segundo grupo:

"...Después de la Transformación como se puede dar menos cantidad de Educación Artística, es como que las directoras se arriesgan a tomar esto nuevo, porque le tienen bastante miedo a la gente de Teatro, les tienen todavía bastante miedo a estas horas. Y Danzas les suena aburrido"

La aparición de lo corporal, el cuerpo en acción como continente de la emoción producen temor a lo desconocido, a lo nuevo. El uso de la palabra y de las herramientas de la comunicación por parte de alumnos con un capital cultural empobrecido constituye un factor de diferenciación escolar y social dada la desigual distribución social tanto de los bienes simbólicos como de los instrumentos para su desciframiento y las condiciones para su adquisición (BOURDIEU, P, 2003). La práctica del docente de Teatro podría constituirse en las instituciones donde se lo ha incorporado recientemente una forma de dar a los alumnos la oportunidad de expresar cuestiones más profundas, más subjetivas, en suma ayudarían a la apropiación de otros instrumentos de expresión para comunicar sus vivencias. En una entrevista a un profesor de teatro

aparece la cuestión de "tener la palabra y ser escuchado" por parte de los otros actores escolares, que pareciera ser privativo de las clases de Teatro, de acuerdo a lo manifestado en reiteradas oportunidades por directivos, docentes y alumnos.

En las clases de teatro parece advertirse una ruptura con una de las clasificaciones habituales que pesan sobre los alumnos, por ejemplo, entre "chicos que leen y chicos que no leen". En algunas de las clases de Teatro observadas, ciertos alumnos se expresaron oralmente en Teatro, leyeron y dramatizaron mientras que en otras asignaturas curriculares no lograban concretar estas acciones, aparentemente "no producían".

El uso de la palabra, cada vez más desvalorizado en las instituciones escolares, parece recuperarse con el docente de Teatro, ya que en esta disciplina la palabra ocupa un lugar esencial. Una supervisora se refiere al poder que detenta el docente de Teatro en una escuela:

*"Entonces creo que el docente de Teatro es una persona más crítica, más acostumbrada al uso de la palabra, y también mucho más acostumbrada a leer la manipulación que se hace de la palabra. Propondría en la dinámica institucional un quiebre que permitiría que la gente se pusiera de frente a sus propias mentiras, porque por ahí faltan en las escuelas las voces disonantes."*¹⁸

Al respecto cabe recordar lo que plantean Bourdieu y Wacquant acerca de la importancia de los actos discursivos y sus resultados: "Cualquier acto de palabra o cualquier discurso es una coyuntura, producto del encuentro entre un habitus lingüístico y un mercado lingüístico (...) el habitus lingüístico es producto de una prolongada relación con cierto mercado y tiende a funcionar como un sentido de la aceptabilidad y del valor probable de sus propios productos lingüísticos". (BOURDIEU – WACQUANT, 1995).

¹⁶ Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Documento para la Discusión: "El rol del supervisor en el Sistema Educativo Provincial". Diciembre de 2000.

¹⁷ Inspectora de región cercana a La Plata y Conurbano procedente de la enseñanza de la Música.

¹⁸ Inspectora de Educación Artística de una región ubicada en el centro de la Provincia de Bs.As.

Bourdieu (1995: 106) considera el lenguaje como un soporte de relaciones de poder: "... el acceso al lenguaje legítimo es muy desigual y la competencia teóricamente universal, a pesar de ser liberalmente distribuida a todos por los lingüistas, es de hecho monopolizada por unos cuantos". Lo que presupone la "cultura" es un tipo de actitud hacia la enseñanza, un lenguaje, que es patrimonio de las clases altas – según Bourdieu – lo que explica en cierto modo los desempeños más o menos exitosos de los alumnos según su origen social. Aquí reside uno de los principios de la desigualdad en la apropiación de los bienes lingüísticos. El papel del lenguaje adquiere relevancia en relación con el otro. Se conjugan en él lo individual y lo social.

LOS SUPERVISORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS A LA ENSEÑANZA DEL TEATRO.

Uno de los supervisores entrevistados sostiene que el Teatro en la escuela brinda las siguientes posibilidades:

"...Y dentro de esa área de conocimiento como lenguaje es el que permite una socialización mayor, me parece a mí, según mi criterio. Permite encontrarse con el otro, el contacto, reconocerse él y reconocer al otro. Además de la necesidad de ubicarse del alumno, a grandes rasgos. ¿Con qué otro lenguaje tan puntual vos podés encontrarte con el otro, reconocerte con el otro, ubicarte espacialmente? ¿No?. No es que no puedas con los demás, porque para eso es un tronco común artística..."

Estas particularidades que le atribuyen a esta disciplina nos remiten a las características del Teatro como lenguaje ancestral, referido a una antigua medida del hombre: la escala reducida a la dimensión de lo corporal, la pequeña comunidad, lo tribal, lo localizado. El punto de partida del teatro fue el "convívio, la reunión de dos o más hombres, encuentro de presencias en una encrucijada espacio temporal cotidiana" (DUBATTI, 2007: 47). Esta reunión, el encuentro de un grupo de hombres y mujeres en un

espacio y tiempo constituyen la base de la teatralidad; la conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos.

Para los supervisores que se desempeñan en distritos cercanos a La Plata y Conurbano Bonaerense, la escuela es en la actualidad un receptáculo de experiencias ligadas al sufrimiento de los alumnos. Es clara la expectativa en torno a las clases de Teatro que poseen algunos supervisores de Educación Artística:

"...hemos visto que en las escuelas donde se hace un buen proyecto de Teatro los chicos no son tan violentos, es como que tienen más canalizadas sus historias porque las cuentan. Es como hacer terapia en la escuela, es como una catarsis. Pobre docente... así queda. Pero detectás cosas que podés prever..."

El Teatro produciría – para estos funcionarios - una liberación o descarga emocional que permitiría al alumno relatar un suceso doloroso o expresar los sentimientos ligados al mismo en un objeto sustituto. La liberación puede acontecer también al contemplar una representación ficticia del drama que aqueja al sujeto. Los agentes educativos – entre ellos los supervisores - esperan que el Teatro en la escuela contribuya a disminuir las "tendencias agresivas innatas" (FREID, 1929: 33), a evitar el sufrimiento ocasionado por las condiciones materiales y simbólicas de existencia de los sujetos pedagógicos; en síntesis, a la autorregulación de las poblaciones escolares en situación de pobreza:

"Y este profesor que se fue a Mendoza logró unas cosas maravillosas con estos chicos. Los chicos sacaban todo lo que tenían adentro, la bronca con los padres, uno que había sido violado, otro al que el padre lo quemaba en distintas partes de su cuerpo. Estuvo espectacular porque el docente venía relatando algo, los observadores pasivos estábamos afuera y él empezó una charla muy informal, donde él iba a contar algo..."

Las reiteradas referencias de los supervisores a la violencia doméstica y a

las carencias materiales y simbólicas de los alumnos de las escuelas que poseen Teatro pareciera ser un justificativo importante para la introducción de la enseñanza de esta disciplina. Estos funcionarios la visualizan como un recurso que puede ser utilizado frente a situaciones de violencia y carencias. Lo que no queda demasiado claro es qué relación se establece entre la enseñanza de esta nueva disciplina artística y el conjunto de estrategias escolares, tales como la dominación simbólica que la escuela ejerce, las formas organizativas, los sistemas de sanción, como también los usos del lenguaje y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares.

Otro tipo de expectativa en relación al Teatro parece estar asociado con las posibilidades de articular los contenidos y la metodología de trabajo propios de la signatura con los maestros comunes de las otras disciplinas curriculares no artísticas. Una inspectora de la zona oeste del Conurbano, a la que ubicamos en el segundo grupo en nuestro análisis, nos dice:

"Tengo doce módulos de Teatro en una escuela del distrito a mi cargo y la problemática es que a la docente de Teatro le cuesta articular con la maestra común, por ejemplo, en un proyecto de trabajo con títeres!!! ... la Profesora de Teatro no quiso ..."

Es probable que detrás de esta negativa hay grandes diferencias entre las matrices formativas de los docentes en cuestión, y que estas diferencias se trasladan también a la consideración de qué es pertinente enseñar en la signatura Teatro para unos y otros.

CONCLUSIONES PARCIALES.

Los agentes del Sistema Educativo encargados del desarrollo de estas disciplinas – los supervisores escolares – visualizan la enseñanza de Teatro de acuerdo con sus cualidades particulares como lenguaje artístico según su distrito y región de procedencia, y las particularidades que estas zonas presentan.

Más allá de las diferencias existentes entre regiones más cercanas del Conur-



bano Bonaerense, en las que ubicamos a los inspectores del segundo grupo, y las más alejadas, representadas por inspectoras del primer grupo, encontramos que los funcionarios poseen amplias trayectorias docentes en lenguajes tradicionales, y que entre sus funciones se encuentran las de asesorar y orientar a los directivos de las escuelas en los distritos educativos a su cargo. Advertimos entre los agentes del primer grupo una baja incidencia en la elección de teatro en los directivos, y en el caso en que encontramos distritos en los que existen cargos, la expectativa se liga al control de la violencia y a lo catártico, a la regulación interna y externa del sujeto escolar más que al valor de esta disciplina artística en sí misma.

La coincidencia que hallamos en los testimonios de los supervisores entrevistados radica en el tipo de instituciones en las que se demandan cargos de Teatro.

En las escuelas de la zona centro-sur de la Provincia, se trata de escuelas con poblaciones altamente empobrecidas tanto material como culturalmente. En las escuelas de las zonas sur y oeste del Conurbano, encontramos Teatro en escuelas con alta matrícula, en zonas suburbanas, cuyos docentes poseen cargos interinos. En menor medida, los cargos también son solicitados en escuelas rurales.

Cabe aclarar que los supervisores del segundo grupo se ocupan de distritos ubicados en las zonas oeste (Moreno, Morón, Merlo, Matanza) y en zona sur (Berazategui, Quilmes, Florencio Varela), atravesados por problemáticas tales como alta deserción escolar y abandono, problemas de habitabilidad en los hogares de sus poblaciones escolares, dificultades de habitat y hacinamiento. En las escuelas pertenecientes a estas zonas, es una tendencia a la demanda

de cargos en primer ciclo (1º, 2º y 3º año de Educación Primaria Básica) y no tanto en 3ero (7º, 8º y 9º de la actual Educación Secundaria Básica). Este fenómeno responde a que son escuelas de gran tamaño (más de mil alumnos), en zonas de alta densidad poblacional que han sido "beneficiarias" del Programa PIIE, descripto anteriormente en este trabajo. Allí donde hubo creación de cargos recientemente no son escuelas céntricas, por lo tanto los cargos son provisionales o interinos. En las escuelas céntricas hay cargos titulares.

Sería importante considerar desde ese rol cuál es la incidencia real de la enseñanza de esta disciplina en la experiencia vital de los alumnos, como también la capacidad de los docentes para generar distintas vivencias y la disposición que poseen para potenciar, reencauzar y resolver las situaciones que se generan y movilizan en las clases de Teatro.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BONAL, Xavier (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós, Barcelona.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L.J. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre (2003) *Creencias artísticas y bienes simbólicos. Elementos para una Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Grupo Editor Buenos Aires.
- CHAPATO, María Elsa - DIMATTEO, María Cristina - "La Educación Artística en la Educación General Básica: la inclusión del Teatro como disciplina artística". Ponencia presentada en: COLOQUIO NACIONAL diez años de la Ley Federal de Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, junio de 2003.
- DIMATTEO, María Cristina: "Relevamiento de cargos de Teatro en los distritos educativos de la Provincia de Buenos Aires". Mimeo, Tandil, noviembre de 2006.
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación: "El rol del supervisor en el Sistema Educativo Provincial". Documento para la discusión. Diciembre de 2000.
- DUBATTI, Jorge (2007) *Filosofía del teatro. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Auel.
- DUFOUR, Gustavo (2008) *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- EZPELETA, Justa (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX, N° 21, COMIE. México D.F. pp. 403-424.
- EZPELETA, Justa (1997) "Reforma educativa y prácticas escolares". En Frigerio, Giannoni, M y Poggi, M (comp.): *Políticas, instituciones y actores en educación*. CEM. Buenos Aires: Novedades educativas,
- FREUD, Sigmund (1929): *El malestar en la cultura*. Obras completas Vol.VIII. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRIGERIO, Graciela (2000): "Las reformas educativas ¿reformen las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Ponencia para la Reunión de Trabajo Educación y Prospectiva. UNESCO. OREALC. Santiago de Chile. Agosto de 2000.
- INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, Argentina, 2001.
- KRAVETZ, Silvia: "Las reformas educativas y la escuela: mediaciones, tensiones y contradicciones. Una mirada desde los espacios intermedios de la gestión". V Jornadas de Investigación en Educación. 4 y 5 de julio de 2007. Universidad Nacional de Córdoba.
- MAROY y DUPRIEZ (2004) en Miranda, Estela María y otros: "¿El principio del fin del Sistema Educativo Nacional? Procesos emergentes de multiregulación y efectos en los sistemas educativos provinciales". Ponencia presentada en IV Congreso Nacional y II Congreso Internacional de

Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. Abril de 2007.

MILSTEIN, Diana – MENDEZ, Héctor (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores,

POPKWITZ, Thomas (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

RIVAS, Axel (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica,

