



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20612>

## **El Teatro y su enfoque pedagógico como asignatura obligatoria en el currículum escolar de Argentina: Ley Federal de Educación de 1993**

### **The Theater and its pedagogical approach as a compulsory subject in the Argentine school curriculum: Federal Law of Education of 1993**

Sara Marcela TORRES. *TAI Universidad Rey Juan Carlos. saratorresatriz@gmail.com*

**Resumen:** En Argentina, se incorporó el Teatro como asignatura obligatoria en una reforma provincial en 1988 con la Resolución del Gobierno Escolar N° 386 /88. Posteriormente, la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, extendió la presencia del Área Artística (y dentro de ella al Teatro) a nivel nacional en todo el sistema educativo (EGB y Polimodal). Por último, la Ley Nacional de Educación de 2006, consolidó la presencia de la Educación Artística dándole envergadura epistemológica y garantizándola como una modalidad de terminalidad de los estudios secundarios. Si tenemos en cuenta que las reformas educativas, como políticas públicas, producen variaciones sustanciales en el modelo didáctico de las asignaturas, cabe esperar que cada reforma haya efectuado un impacto en el enfoque pedagógico y el modelo didáctico del Teatro como asignatura. Este artículo se centra en la reforma educativa de 1993, (Ley Federal de Educación n° 24.195) para describir el contexto socio político e identificar cuál es el paradigma epistemológico que prescribe de la Educación Artística y cuál es el modelo didáctico del Teatro como asignatura que se desprende de él.

**Palabras clave:** teatro, reformas educativas, educación artística, enfoques pedagógicos.

**Abstract:** In Argentina, the Theater was incorporated as a compulsory subject in a provincial reform in 1988 with the Resolution of the School Government No. 386/88. Subsequently, the Federal Law of Education sanctioned in 1993, extended the presence of the Artistic Area (and within it the Theater) nationwide throughout the educational system (EGB and Polimodal). Finally, the National Law of Education of 2006, consolidated the presence of Artistic Education giving it epistemological importance and guaranteeing it as a modality of termination of secondary studies. If we take into account that educational reforms, such as public policies, produce substantial variations in the didactic model of the subjects, it is to be expected that each reform has had an impact on the pedagogical approach and the didactic model of Theater as a subject. This article focuses on the educational reform of 1993, (Federal Law of Education No. 24,195) to describe the socio-political context and identify what is the epistemological paradigm that prescribes Art Education and what is the didactic model of Theater as a subject that is it emerges from him.

**Keywords:** theater, educational reforms, artistic education, pedagogical approaches.

## **Introducción: la Educación Artística y los enfoques pedagógicos**

El contenido de este artículo forma parte de una investigación mucho más amplia que relevó el impacto de tres reformas educativas en relación a la Educación Artística en Argentina. En ese país, el Teatro está presente dentro del currículum escolar desde 1988, año en que se crea desde el Gobierno Escolar de la provincia de Mendoza, el “Área Opcional Expresiva”, que incluye el Teatro, la Plástica, la Música y la Comunicación Social como asignaturas curriculares. Posteriormente, la Ley Federal de Educación en 1993, prescribe para la Educación Artística un marco epistemológico a nivel nacional. El objetivo de este estudio es identificar el enfoque pedagógico de la Educación Artística que prescribe esta reforma educativa e identificar el modelo didáctico del Teatro como asignatura obligatoria.

Podemos observar que las concepciones contemporáneas del arte (Gardner, 1994) han confirmado el valor que tiene la Educación Artística en la formación del ser humano, superando así la mirada moderna que consideraba a las disciplinas artísticas como espacios de distracción y divertimento dentro de la educación obligatoria y no reglada. Está comprobado que el arte posibilita procesos complejos de percepción, de lectura y de apropiación de la realidad a través del desarrollo de las competencias estéticas que ejercen una influencia directa tanto sobre la psicología individual como sobre la organización social (Arnheim, 2006). Sin embargo, la Educación Artística es la “gran relegada” dentro de los sistemas educativos, en donde siempre tienen predominancia las asignaturas hegemónicas como la matemática y la lengua.

Dado que el potencial cognitivo no está determinado desde el nacimiento (Eisner, 1991), sino que puede ser desarrollado en función de las oportunidades que el alumnado tenga para aprender, es fundamental comprender la función que cumple el currículum escolar para propiciar ese desarrollo. Al incluir formas de representación artísticas como la música, la danza, la poesía y la literatura en los programas, no solamente se promueven formas de alfabetización, sino también potencialidades cognitivas particulares.

En el caso del Teatro, su inclusión dentro del sistema educativo ha sido muy escasa. Son muy pocos los países que han tenido en cuenta las múltiples posibilidades que ofrece esta disciplina artística en la formación de los aspectos emocionales, sociales, estéticos, éticos y su contribución al desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente (Gardner, 1994). Así mismo, se observa que la pedagogía teatral ha asumido diferentes enfoques pedagógicos dentro de la educación (Bamford, 2009; Giráldez, 2009). Entendemos por enfoque pedagógico el concepto de la educación y de la disciplina en cuestión que se tiene, esto va a definir los lineamientos centrales de la práctica de la enseñanza, y tendrá en cuenta el modelo de persona y de ciudadano que se pretende formar (Torres, 2020), por lo cual los principios pedagógicos, sociológicos y culturales responderán a ese modelo concreto del sujeto de aprendizaje (Dussel, 2006). Por lo tanto, es de vital importancia ahondar en estas miradas pedagógicas que asume la enseñanza del Teatro, para establecer una planificación didáctica acorde. (Holovatuck & Astrosky, 2014). Es así como el enfoque que se asuma de la Educación Artística determinará los objetivos, las estrategias didácticas y la implementación concreta con el alumnado en el aula.

El enfoque pedagógico de la Educación Artística ha variado históricamente. En los años 60 y 70, dentro de la “educación por el arte” (Read, 1982) cobra fuerza la utilización del Teatro como espacio de expresión y de socialización, y, dentro de las pedagogías activas, se utiliza como recurso didáctico. Alrededor de los 80, la impronta de la escuela norteamericana, comienza la elaboración de un modelo pedagógico en artes visuales denominado Disciplina Basada en la Educación Artística (DBAE) desarrollado por el Centro Getty de California (Efland, 1990), que promueve el enfoque de la “educación para el arte” (Wimer, 2002), donde se reconoce a las disciplinas artísticas como campos del saber con contenidos y metodologías propias. Posteriormente, bajo el paraguas de nuevos alfabetismos o alfabetismos múltiples, se incide en la importancia de leer el mundo de manera cultural y de considerar como factor determinante el impacto de la nueva economía y las condiciones culturales en la alfabetización (Hernández Farfán, 2009). Finalmente, los enfoques más contemporáneos del Teatro (Lehmann, 2016), lo consideran un acontecimiento estético contextualizado de carácter performático (Fischer-Lichte, 2011) que se convierte en un vehículo para poder expresar la diversidad de los entornos de producción artística y poder deconstruir la realidad, para fomentar así la actitud crítica mediante la lectura estética del entorno (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009).

## **Objetivos y metodología**

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, se basa en aspectos metodológicos de la Teoría Fundamentada (Straus & Corbin, 1998) y está asistida por el programa informático Atlas.ti en su versión 8.1, diseñado específicamente para la investigación cualitativa (Straus & Corbin, 2002, p. 315).

El objetivo de este estudio es describir el enfoque pedagógico de la Educación Artística que propone la Ley Federal de Educación n° 24.195 en Argentina, e identificar el modelo didáctico del Teatro que prescribe como asignatura obligatoria. Como recorte temporal se delimitó el periodo comprendido entre 1993-2006, en el que transcurrió la citada reforma.

Las principales fuentes primarias utilizadas fueron los documentos prescriptos desde el gobierno escolar (41 en total). En segundo lugar, se realizaron entrevistas en profundidad (Vallés, 1999) a especialistas y asesores en currículum de Educación Artística. Finalmente, se efectuaron encuestas semiestructuradas a profesores de Teatro de escuelas secundarias que estuvieron en activo durante el recorte temporal seleccionado. Los datos obtenidos se analizaron desde la triangulación (Flick, 2004) reconstruyendo los puntos de vista de los participantes y analizando después el despliegue de las situaciones compartidas en las interacciones para asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión a través de la escucha de todos los actores sociales involucrados (Denzin y Lincoln, 2012).

Siguiendo la metodología de la Teoría fundamentada, se procedió a través del microanálisis de los datos, la codificación (abierta y axial), la saturación de datos, la categorización y la redacción de teoría sustantiva y formal (Straus & Corbin, 2002).

## **Las reformas educativas en Argentina: Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993**

Durante las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la Educación Básica de Argentina<sup>1</sup> alcanzó un desarrollo cuantitativo notable bajo el amparo de la Ley 1420, sancionada en 1884, que consagró los clásicos principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, ley que seguía vigente un siglo después. Por lo tanto “la necesidad de contar con una Ley General de Educación fue una aspiración de larga data en el contexto nacional argentino” (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001, p. 15).

En la década de los 80, Argentina está inmersa en el clima democrático de la pos-dictadura militar, que se cobró 30.000 personas desaparecidas y millares de exiliados políticos, y se extendió desde 1976 hasta 1983. En ese año se llama a elecciones presidenciales y retorna la democracia.

Hacia principios de los '90, cobra forma un movimiento de reforma curricular extendido en las provincias que, si bien era muy variable en sus orientaciones político-pedagógicas y didácticas, promulgaba la necesidad de resolver el problema desde los saberes prescriptos para la enseñanza. Este consenso abarcó un amplio espectro: los reformadores, los sindicatos docentes, los académicos, y también los especialistas de los organismos multilaterales de crédito (Dussel, 2006). Dentro de este clima de renovada libertad, se realiza el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), evento que permitió que diversos actores sociales discutieran las dimensiones más relevantes del sistema educativo y se manifestara un fuerte consenso acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica (Filmus, 1996).

En 1991 se sanciona una ley que promueve la descentralización de los poderes del Estado.<sup>2</sup> Esta ley de descentralización educativa, “redefinió el rol del Estado central como el de un “Ministerio sin escuelas”, encargado de la regulación de cuatro aspectos clave: los contenidos mínimos, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, y la información estadística y educativa” (Dussel, 2006). Posteriormente, en 1993, el Poder Ejecutivo envió un proyecto de ley al Congreso Nacional. A partir de ese momento tuvo lugar un prolongado debate en ambas Cámaras del Parlamento, donde circularon varias propuestas. Los temas más controversiales fueron los referidos a la responsabilidad del Estado, de las familias y de la sociedad civil en materia de educación, la estructura de niveles del sistema, los años de obligatoriedad y el financiamiento de la educación. Este

---

1 Argentina es un país federal formado por 24 provincias, con una superficie 2.780.400 km cuadrados y alberga realidades geográficas, económicas y de desarrollo muy variadas. Por otro lado, las decisiones políticas y económicas tienen una fuerte determinación de los intereses de la capital del país. Históricamente, el currículum oficial de Argentina ha sido un compuesto de los diseños que fueron emanando de las diferentes provincias, en un marco político-administrativo de organización federal (Ferrer, 2004). Sin embargo, el Estado nacional siempre tuvo un alto grado de influencia sobre la reglamentación de los currículos y los contenidos a impartirse en la educación básica en las jurisdicciones.

2 La Ley 24.049 otorga facultades al Poder Ejecutivo Nacional para transferir a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos.

debate culminó con la aprobación por mayoría de la Ley Federal de Educación n° 24.195<sup>3</sup>.

A partir de la sanción de la ley, quedaron configurados los principales ejes de la Reforma educativa en Argentina, que pueden resumirse en los siguientes puntos (Dussel, 2006):

- a) Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad: se reemplazó el tradicional esquema institucional de la escuela primaria de siete años y la secundaria de cinco, por un ciclo de Educación Inicial de dos años, otro de Educación General Básica de nueve años y el Nivel Polimodal de tres años.
- b) La renovación de los contenidos curriculares: se concretó a través de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.<sup>4</sup>
- c) La incorporación de contenidos de diverso orden: conceptuales, procedimentales y actitudinales y la cobertura de todas las áreas de formación orientada por la noción de competencias (intelectuales, cognitivas, morales).
- d) La fundamentación didáctico-pedagógica: da predominio a la “significatividad” (Vygotsky, 1982) de los contenidos, tanto en términos del sujeto de aprendizaje como en términos de los campos disciplinarios de referencia.
- e) La institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación.
- f) Las políticas compensatorias: desde 1993 y atendiendo a las nuevas características de la situación social en la década de los noventa, se implementan políticas destinadas a compensar diferencias socio-económicas entre distintas regiones del país.
- g) Modernización de la gestión institucional: cambios en los estilos de gestión orientados a desburocratizar las prácticas administrativas y pedagógicas.
- h) Aumento de la inversión en el sistema educativo: se dispuso que será duplicada gradualmente y como mínimo a razón del 20% anual a partir del presupuesto 1993.
- i) La introducción de nuevos contenidos disciplinares y otras lógicas argumentativas sobre cómo y por qué seleccionar contenidos.

3 La Ley n° 24.195 se inspiró en La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, (LOGSE) de España. La LOGSE fue sancionada por el gobierno de Felipe González el 3 de octubre de 1990 y sustituyó a la Ley General de Educación de 1970. Pese a estar en las antípodas ideológicas del Gobierno de González, el presidente neoliberal y peronista Carlos Saúl Menem, tomó de referencia la ley educativa de ese país y la extrapoló a Argentina.

4 Los nuevos contenidos fueron el producto de un proceso de concertación, consultas e instancias de trabajo, que contó con la participación de expertos de diversos campos disciplinares, docentes, equipos técnicos provinciales, investigadores y académicos. A partir de los CBC definidos a nivel nacional, cada provincia debe asumir la responsabilidad de elaborar sus propios diseños curriculares, adaptados a las situaciones particulares de cada institución.

Esta política tan radical e integral de reforma se desarrolló en un contexto económico social más bien adverso (Ferrer, 2004) y puso en tela de juicio la capacidad efectiva de cambiar las escuelas desde el Estado. Por lo tanto, la implementación de la reforma en las provincias fue dispar y dependió de cuestiones diversas: por un lado, de la capacidad instalada en términos de recursos e historia curricular (si tienen o no currículums propios y con tendencias pedagógicas definidas); por otro, de la alineación política con el gobierno nacional. El resultado fue la producción de currículos más abiertos y flexibles en su forma y en sus contenidos centrados en la formación de competencias para resolver problemas (Dussel, 1997).

## **Discusión y resultados**

### **El Área Artística**

La Educación Artística asume más protagonismo en Argentina con la Ley Federal de Educación ya que está presente en todos los niveles educativos: los tres ciclos de la EGB, la Educación Polimodal y el Nivel Superior (universitario y no universitario).

Así mismo gana en relevancia desde un enfoque epistemológico:

La educación artística asegura un proceso en el que se involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual, dado que en todo entrenamiento artístico se compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadenando mecanismos que expresan distintas y complejas capacidades, entre las cuales desempeña un papel importante la imaginación creadora (Ministerio Nacional de Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica Artística, 1993, p.1)

Por otra parte, se otorga a la Educación Artística las siguientes funciones:

- **Función propia:** se refiere a la formación de profesionales del arte y de educadores de las diferentes especialidades a través del desarrollo de potencialidades artísticas y de las capacidades cognitivas, metacognitiva, prácticas, éticas, estéticas, interactivas y afectivas.
- **Función propedéutica:** en articulación con el Nivel Polimodal posibilita al alumnado la continuación de estudios superiores en la profundización, especialización y producción en las diversas ramas del arte.
- **Función ética y ciudadana:** tiende a la formación en valores y al fortalecimiento de la identidad nacional considerando las idiosincrasias locales, provinciales y regionales y la integración con América y el mundo.
- **Función de preparación para la vida productiva:** fortalece las competencias que permitan adaptarse flexiblemente al mundo del trabajo.

En relación al enfoque pedagógico, la Educación Artística defiende su espacio en la educación obligatoria encontrando su propia especificidad como lenguaje comunicacional artístico (Lotman, 1970). Aparece el concepto de “lenguajes comunicacionales”, y se le da envergadura epistemológica porque se la considera un área del saber con contenidos

propios. Se habla de “alfabetización estética” (Eisner, 1991), considerando “lenguajes” a la Música, la Danza, las Artes Visuales y el Teatro, que promueven en la Educación General Básica y en el Nivel Polimodal la alfabetización estética a través de una sistematización conceptual de los lenguajes artísticos:

El reconocimiento de los elementos que componen los códigos de los lenguajes artísticos es una herramienta para la construcción de comunicaciones verbales y no verbales que tienen vigencia universal. Acceder a ellos permite a los alumnos y a las alumnas la representación de imágenes del mundo interno-externo en producciones plástico-visuales, musicales, corporales o teatrales. (Ministerio Nacional de Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica Artística, 1993, p.3)

Por lo tanto, el aprendizaje de códigos y técnicas posibilita una mayor comprensión y acercamiento al hecho artístico. El arte en la educación tiene la función de desarrollar la capacidad de percepción y de comprensión y de fortalecer la identidad propia. De este modo se promueve en la escuela un hacer artístico teatral que no se agota en el hecho de representar, sino que, por su carácter de lenguaje complejo, se constituye en espacio de interrelación entre los otros códigos en la producción de discurso.

## **El Teatro como asignatura**

El Teatro comienza a formular sus propios contenidos acordes a los lineamientos curriculares de la ley desglosándolos en conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, 1994), y se organizan los Diseños Curriculares para la adquisición de competencias. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) garantizan una matriz común nacional y, siguiendo las especificaciones del currículum, cada provincia tiene potestad para redactar sus propuestas de currículos. Estos saberes fundamentales son vertebradores de los procesos de enseñanza que serán encarados de forma procesual para el desarrollo de las competencias estético-expresivas.

El Teatro como uno de los lenguajes expresivo-comunicativos del arte se materializa según diferentes códigos. El teatro recrea un nuevo tiempo-espacio con herramientas propias (el cuerpo en movimiento, la acción) y ajenas (imágenes sonoras y visuales), y dentro de esta diversidad simbólica, propone una perspectiva comunicacional amplia y plural, con múltiples posibilidades productivas e interpretativas. (Ministerio Nacional de Educación. Resolución 26/93,1993, p.27)

Para el Teatro significó su consolidación como asignatura ya que se incorpora por primera vez como disciplina curricular en 1º y 2º año de Polimodal, con un cupo mínimo de horas, obligaciones curriculares específicas, un profesional específico que debe cumplir con los requisitos para ejercer la docencia en escuelas públicas y privadas, y un presupuesto acorde y similar al de cualquier otra disciplina escolar.

La propuesta curricular de la asignatura Teatro se estructura en cuatro ejes que incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y que no implican un orden determinado para su aplicación:

-La exploración sensorial:

El desarrollo de la capacidad de percepción es la base del desarrollo artístico. Este eje propone el acercamiento progresivo a una percepción sensible de la realidad. El registro de sensaciones y la manera en que cada persona puede captar la realidad están relacionados con la historia personal, los intereses, el aprendizaje, la motivación, los patrones culturales, etc. El Teatro debe desarrollar la percepción de los elementos de orden natural y social mediante exploraciones, observaciones libres y orientadas de situaciones y objetos del medio próximo. Si bien la captación es personal, al compartirla se confrontan los diferentes registros y la escuela se transforma en un espacio óptimo para ampliar y compartir la información perceptiva, para reconocer y procesar lo percibido desde este lenguaje artístico para ampliar el campo perceptivo y desarrollar criterios propios de valoración.

- La producción: expresión y comunicación:

La expresión posibilita lazos de conexión entre las nociones intuitivas del alumnado y los lenguajes simbólicos, en donde se hallan presentes los siguientes elementos: un deseo de expresar o comunicar (intencionalidad), una selección de significados (qué expresar), una selección de medios (con qué expresar) y un determinado uso de los medios (cómo expresar).

Por otro lado, el aprendizaje de los códigos propios de cada lenguaje artístico posibilita conocer diferentes modos de representación, expresión y comunicación que utilizan reglas y elementos específicos de acuerdo con un código propio que varía según los momentos históricos y las culturas. Para representar el mundo de la realidad, el mundo interno y de la fantasía, es necesario conocer los medios con que cuenta cada disciplina. Estos procedimientos no se constituirán en fines en sí mismos, sino en los medios que el alumnado adecuará y aplicará desde el hacer, sentir y pensar. Vemos entonces que este eje enuncia procedimientos básicos utilizados en los diferentes procesos de elaboraciones musicales, plásticas, visuales y teatrales en dos instancias diferenciadas: la expresiva y la comunicativa.

Es importante recalcar que la interpretación cobra en este eje una doble función. Por una parte, los alumnos y las alumnas interpretan personajes, sonidos, movimientos desde un hacer (objetivo/subjetivo) y, por otra, interpretan lo producido y lo que se produce en las distintas ramas del arte. Ambas interpretaciones tienen fundamento en la práctica y reflexión. Para ello, necesitan inicialmente familiarizarse en la práctica, la percepción y la sensibilización, para luego centrarse en los comportamientos espacio-temporales de las estructuras musicales, plásticas, visuales y teatrales para lograr:

...gestionar satisfactoriamente sus propios procesos de experimentación y producciones musicales y/o teatrales y/o plásticas-visual y/o expresivas, partiendo de la sensibilización adquirida con la práctica de los lenguajes artísticos y seleccionando las estrategias adecuadas para llevar a cabo sus proyectos expresivos y comunicativos. (Ministerio Nacional de Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica Artística, 1993, p.10)

-La apreciación de referentes cercanos y lejanos:

La educación artística tiene un componente social y cultural importante y es imprescindible acercar al alumnado al patrimonio cultural, a su aprecio y goce, al reconocimiento de las variaciones de criterios y de estilos a lo largo del tiempo y entre sociedades. La educación de la sensibilidad artística ha de desarrollarse a partir del trabajo educativo en la escuela. Se debe promover un acercamiento al hecho artístico en el sentido amplio del término, tanto a las producciones de carácter popular como a las más clásicas. Es de vital importancia que el alumnado aprenda a apreciar las manifestaciones artísticas y desarrolle la capacidad de analizar las diferentes propuestas, trascendiendo el campo de las bellas artes en su sentido convencional y alcanzando a producciones del entorno cotidiano. De esta forma se promueve interactuar de manera natural, consciente, crítica y creativa a través de la “lectura” de las propias producciones, las de sus pares y las de autoras y autores del entorno cultural.

El conocimiento de los lenguajes posibilita la codificación y decodificación de espectáculos teatrales, para poder apreciar y valorar de forma técnica y crítica los referentes del patrimonio cultural.

-La integración de los lenguajes artísticos:

El teatro es una creación artística de síntesis (Motos, 2009) porque integra elementos de otras disciplinas (plástica, música, expresión corporal, danza, etc.). Este eje promueve la utilización de otros lenguajes artísticos con intención estético-dramática.

Por un lado, en la producción propia, a través de la experimentación de posibilidades de combinación creativa de los diferentes lenguajes. Por otro, en la apreciación estética. Se refiere a la aproximación orientada y con criterios de valoración a producciones teatrales que integren dos o más lenguajes artísticos.

### **Enfoque comunicacional: el Teatro como Lenguaje artístico**

La reforma educativa de la Ley Federal de Educación considera al Teatro como un lenguaje artístico comunicativo. Si consideramos que el Arte es uno de los medios de comunicación de masas, necesitamos dominar su lenguaje para poder entender la información transmitida por los medios que utiliza (Lotman, 1970). Los lenguajes artísticos participan de las características generales de cualquier lenguaje: un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado, y una sintaxis, entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente (Eisner, 1993).

Este enfoque pedagógico sostiene que el teatro es un acto de comunicación en el que un emisor “asume el rol de actor y un receptor asume mantenerse durante la duración del acto en ese rol, aceptando la convención que el primero le propone en relación con la historia que le quiere contar” (Vieites, 2015, p.1). El espectador, receptor del texto espectacular (De Marinis, 1997), se ve obligado no sólo a descifrar el mensaje mediante un código determinado, sino también a establecer en qué lenguaje está codificado dicho texto. En esta

línea, afirma Ubersfeld, que el Teatro es “una práctica escénica cuyo texto, paradójicamente se ha intentado declarar como ilegible a la vez que se le ha establecido como punto de partida de una práctica, más exactamente, de una red de prácticas significantes” (Ubersfeld, 1997, p.11). Considera que el actor también es un productor autónomo de signos, ya sea voluntariamente o como producto de su personalidad y su gestualidad habitual. El sujeto que produce arte “es un sujeto productivo y cognoscente, sus búsquedas y hallazgos lo ponen en contacto con su mudo interno, con los otros y lo convierten en participante activo de su mundo cultural” (Chapato & Dimatteo, 2014, p.48).

En este enfoque cobra especial relevancia el concepto de “estructura dramática” formulado por Raúl Serrano (1996). Este pedagogo y director, parte del estudio de la obra de Stanislavsky (2009) sobre el trabajo del actor, y desarrolla un método de análisis que permite comprender una obra de Teatro como un conjunto de signos que establecen relaciones dinámicas que evolucionan hasta constituir una totalidad.

Los elementos de la “estructura dramática” son (Serrano, 1996):

- Sujeto: es el actor procediendo para llegar a ser el personaje.
- Entorno: es el escenario como resultado de un conglomerado de hechos y objetos reales mezclados con otros convencionales o imaginarios.
- Conflicto: desde el punto de vista técnico, aparece como el choque o coalición entre dos o más fuerzas y no simplemente como una situación afligente o dolorosa. Es el juego de oposición entre “lo que quiero” (pulsión animal) y “lo que debo” (mandato social o deber ser) (Holovatuck & Astrosky, 2014).
- Acción: no solamente son comportamientos físicos observables, sino un conjunto de dimensiones que caracterizan la conducta humana (Akoschky *et al.*, 2014).
- Texto: comprende las palabras que dicen los personajes.

Afirma Serrano (2004) que los elementos que integran el proceso teatral, se verán transformados al finalizar dicho proceso. Esto revela esa segunda existencia que poseen los hechos teatrales cuya entidad se redefine por la interacción de todos los elementos que forman la estructura. El quehacer del actor y la actriz transcurre entre la realidad y algunos datos convencionales que se transforman en reales en la medida en que son tenidos en cuenta en la praxis. Una serie de supuestos “como si” operan sobre la ficción para convertirla en la realidad de los personajes encarnados por los actores y actrices. Estos “como si” son la base del juego teatral.

En este enfoque se considera que “en la representación teatral todo es signo” (Kowsan, 1997, p.30) y, además, los signos casi nunca se manifiestan de modo puro, por el contrario la complejidad en las interrelaciones que se establecen entre los diversos signos que forman un espectáculo teatral, conlleva tomar decisiones respecto de cómo realizar el análisis semiótico, en “un esfuerzo por salir del subjetivismo del gusto y poner un poco de orden en la extraordinaria confusión que reina en el siglo xx entre las diversas formas teatrales” (Ubersfeld, 1997, p.30).

El Teatro, como lenguaje artístico, tiene una identidad estética, por lo cual refiere a un tipo de alfabetización que es posible incluir en el contexto educativo. El lenguaje de la obra artística es idéntico para ambos polos de la comunicación: emisor y receptor. Por consiguiente, “todo sistema de comunicación puede desempeñar una función modelizadora y, a la inversa, todo sistema modelizador puede desempeñar un papel comunicativo” (Lotman, 1970, p.6). Es fundamental comprender que, en los mensajes artísticos, el contenido es inherente a la forma. La representación de los contenidos es a la vez el contenido mismo.

El Teatro, como lenguaje especializado, cumple sus funciones de comunicación en un contexto humano, que asigna significación a los signos contenidos en esa estructura (Akoschky *et al.*, 1998.) Finalmente, la alfabetización estética supone “el manejo de la complejidad de los signos teatrales que van a preparar al alumnado para comprender un mundo cada vez más complejo, más imprevisible, dinámico, plural y en constante evolución en el que les ha tocado vivir” (Motos, 2009, p.13).

## Conclusiones

Esta reforma educativa que se produce a nivel nacional en Argentina en 1993, supuso un antes y un después en relación a la Educación Artística, ya que en su prescripción curricular incorpora espacios institucionales de aprendizaje estético expresivos en todos los niveles educativos. Así mismo, se incorpora por primera vez la asignatura Teatro dentro de los currículos de todas las escuelas del país. Si bien consideramos el comienzo de esta etapa, marcada a nivel macro por la Ley Federal de Educación en 1993, observamos que una reforma educativa no sucede sólo con la promulgación de una ley, sino que es un proceso desencadenado por necesidades detectadas a lo largo del tiempo. En este caso, los antecedentes están presentes en el Congreso Pedagógico Nacional celebrado entre 1984 y 1988, que fue un espacio federal de discusión sobre lineamientos educativos en la compleja etapa de transición democrática.

La promulgación de esta Ley provocó una tarea muy importante y consensuada de producción de Documentos específicos para cada espacio curricular, con lineamientos generales, en el que el Área de Educación Artística aparece fuertemente posicionada en su fundamentación epistemológica. Se redactan los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza del Teatro en los diferentes niveles del sistema educativo, con contenidos desarrollados por ciclos y orientaciones didácticas para su implementación. Esta fue una de las etapas más arduas en la implementación de la Ley Federal de Educación, ya que el proceso de redacción de los CBC supuso una cantidad considerable de consultas nacionales y regionales en busca de consenso.

Como resultado, el Estado asume la obligación de que todas las estudiantes y los estudiantes del país pasaran por una mínima experiencia teatral cuyos objetivos, contenidos y formas de evaluación estaban ya definidas en la ley, por lo que garantizaban un formato idóneo para ser aprendidas. Para esto, se crearon muchas horas de Teatro para las escuelas y, paralelamente, se fundaron instituciones universitarias de formación en docencia teatral en donde los y las docentes mejoraron sus prácticas, ajustando criterios y actividades de enseñanza-aprendizaje, lo que supuso un avance sin precedentes de la Educación Artística en ese país.

Respondiendo al objetivo de nuestra investigación identificamos que el enfoque pedagógico que asume la Educación Artística en esta reforma educativa adhiere a la teoría del Arte como un lenguaje artístico comunicativo. Como tal, el Teatro se comporta como un sistema de signos, portador de un mensaje, que se configura según una codificación específica de este lenguaje artístico, y puede ser decodificado por un espectador-receptor. Este enfoque tuvo su auge en las teorías semióticas de los estructuralistas en las décadas últimas del siglo XX.

Finalmente, reasaltamos la gran importancia que tuvo esta reforma en Argentina en relación al lugar privilegiado que otorga a la Educación Artística y, particularmente, al Teatro. La escuela es el espacio que la sociedad ha destinado a la formación de sus futuros ciudadanos, por lo tanto, no está exenta de responsabilidad en cuanto a cuáles son los contenidos y experiencias que selecciona dentro de su currículum. Es muy notoria la poca importancia que la escolarización obligatoria presta a las disciplinas artísticas, excluyéndolas de los currículums oficiales, o, en el mejor de los casos, relegándolas a espacios optativos en donde la falta de formación de los docentes a cargo, impide que cumplan con una función realmente transformadora.

Creemos que la Educación Artística debe formar parte de la escolarización obligatoria porque favorece el desarrollo integral del ser humano y promueve valores éticos que son fundamentales en este siglo que tiende a la globalización de la dehumanización. Consideramos que el arte como disciplina que posee saberes, contenidos y metodologías propias, debe ocupar un lugar relevante en los currículums, y su enseñanza debe operar sobre la capacidad de construir un pensamiento crítico y de apropiarse de la realidad para modificarla y transformarla en un lugar más justo y solidario.

## Referencias bibliográficas

Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Terigi, F., Kalmar, D., . . . Wiskitki, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires : Paidós.

Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción visual*. Madrid, España: Alianza.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.

Chapato, Maria Elsa; Dimatteo, María Cristina;. (2014 ). *Educación Artística, Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires: Biblos.

Coll, C. (1994). Fundamentos del currículum. En C. Coll, *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

De Marinis, M. (1997). *Comprender el Teatro. Lineamientos de una nueva teatrología*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. Madrid: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza (1997). *Renovación Curricular en la Provincia de MENDOZA. Educación Artística*. Mendoza, Argentina.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Univesiad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile
- Efland, A. (1990). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona España: Paidós.
- Eisner, E. (1991). Reflexiones acerca de la alfabetización. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 9-22.
- Eisner, E. (1993). Formas de comprensión y el futuro de la investigación educativa. 22(7), 5-11. doi: 10.2307 / 1176749
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* (Vol. 45). Lima: GRADE. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20100511014531/ddt45.pdf>
- Fischer-Lichte, E. (2011) *Estética de lo performativo*. Abada.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en Argentina de fin de siglo procesos y desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Flick, U. (2004). *Introducción ala investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La Actualidad de lo Bello* . Barcelona, España: Paidos.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, . Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre , & L. Pimentel, *Educación artística y Cultura Ciudadana*. Madrid, España:OEI, Santillana.
- Hernández, A., García, E., Rodríguez, J. A., Dabdoub, L., Roldán, M. E. O, Quiroz, M. Y., Castillo, O., Torres, R. M. y Morales, S. (2011). *Las Artes y su enseñanza en la educación básica*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- Holovatuck, J., & Astrosky, D. (2014). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Argentina: Atuel.
- Jiménez, L., Aguirre , I., & Pimentel, L. (2009). (coords) *Educación artística, cultura y*

*ciudadanía*. . Madrid: Santillana.

Kowzan, T. (1997). *Teoría del teatro*. Madrid, España: Arco.

Lehmann, H. (2016) *Teatro posdramático*. CENDEAC.

Ley Federal Educación N° 24.195, Boletín Oficial del Gobierno Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 1993.

Lotman, Y. (1970). *Estructura del texto artístico*. Madrid, España: Istmo.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. . Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos . *Creatividad y Sociedad* (14).

Ministerio Nacional de Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1993). *Anexo de la Resolución N° 26/93 al Documento “Educación Artística (Régimen Especial) Borrador para la Elaboración de los Contenidos Básicos Comunes de las Especialidades de Educación Artística*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio Nacional de Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1993). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica Artística*. Buenos Aires, Argentina

Read, H. (1982). *Educación por el Arte*. Madrid: Paidós Ibérica.

Serrano, R. (1996). *Tesis sobre Stanislavski* . México: Colección Escenología.

Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavsky: fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.

Stanislavsky, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona, España: Alba.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay,

Torres, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 7, 66-87.

Ubersfeld, A. (1997). *La escuela del espectador*. Madrid, España: Asociación De Directores de España.

Vieites, M. (2015). De la naturaleza educativa de la educación teatral y de sus rasgos

pertinentes. *REIPE. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 21-25.

Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial pedagógica.

Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. En: *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 32(4), 55-70.