



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

TRABAJO FINAL  
ESPECIALIZACIÓN EN LENGUAJES ARTÍSTICOS  
ORIENTACIÓN: LENGUAJE CORPORAL

**CUERPO, TEATRO(S) Y ESCUELA**  
**Una reflexión sobre la construcción de experiencias**  
**artístico-teatrales en el aula**

Manitta, Maria Pilar

Directora: Sigismondo Paula  
Co-directora: del Mármol Mariana

La Plata, 2024

## ÍNDICE

### **Introducción**

De cómo empezó todo. Territorios y devenires	3
Investigar siendo actriz y docente	4
Algunas coordenadas teóricas	5
Los recorridos de este trabajo	9

### **Capítulo I: Lo que hace el Teatro**

Transformaciones post dictadura en el campo teatral argentino	12
Experiencias de teatristas platenses	14
Cuerpo (s) y acontecimiento	16

### **Capítulo II: Teatro y Educación**

La incorporación del Teatro al sistema educativo	19
Enseñar teatro en la escuela. Debates y desafíos	21

### **Capítulo III: Poner el cuerpo en la escuela**

El cuerpo y... los espacios. Ser parte, estar dentro	26
Pedagogxs - artistas. Situar la experiencia	30
Estrategias de enseñanza y selección de contenidos	32
Los proyectos: un modo de aproximación al acontecimiento teatral	
Articulaciones y liminalidad	36

### **Algunas conclusiones y consideraciones finales**

### **Referencias bibliográficas**

## INTRODUCCIÓN

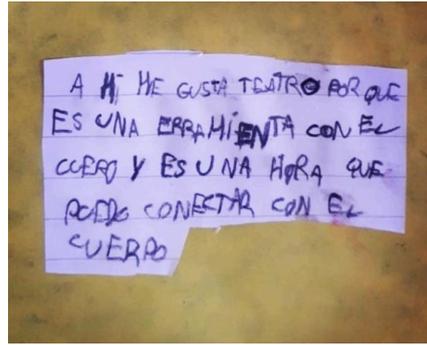
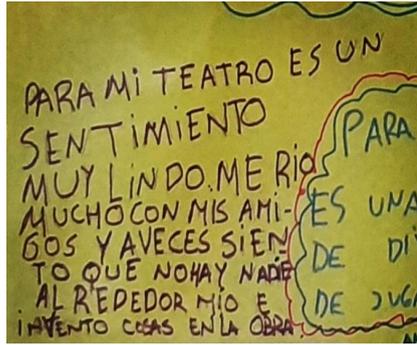
Mis ojos buscan eso que nos hace sacarnos los zapatos  
para ver si hay algo más sosteniéndonos debajo  
o inventar un pájaro para averiguar si existe el aire  
o crear un mundo para saber si hay dios  
o ponernos el sombrero para comprobar que existimos.  
(Roberto Juarroz)

### *De cómo empezó todo. Territorios y devenires*

La primera vez que actúe fue en el barrio de mi infancia. “El esqueleto”, ese monoblock a medio construir, la platea que daba al potrero, el lugar de los secretos, fue el primer escenario. Por ese tiempo, junto con un grupo de amigos del barrio tomábamos clases de inglés con Ana, una vecina, y a modo de cierre de año armamos una obra. La tarde de la muestra, colgamos de las vigas y las columnas sábanas que contenían un poco el espacio y entre los cimientos hicimos la función junto con familias y vecinos.

El esqueleto era el lugar donde se condensaba lo íntimo y lo público, lo personal y lo comunitario. Se erguía como símbolo de un territorio, de una barriada. Era nuestro escondite y nuestro campo de juego. Hacer teatro por primera vez ahí podría ser un antecedente personal de lo que luego sería una elección por habitar e indagar territorios múltiples en donde acontece lo teatral: clubes de barrio, canchitas de fútbol, bibliotecas populares, chacras de productores, grandes ciudades o pueblos minúsculos... y la escuela, que es para mí también un territorio donde acontece lo inesperado, lo afectivo y lo político.

Cuando me recibí como profesora comencé a dar clases en la Escuela Primaria N°1 de Brandsen. Finalizando el primer año realizamos junto con un grupo de estudiantes de quinto grado un papelógrafo con la pauta de intervenirlo: escribir o dibujar sobre lo que nos llevábamos de la experiencia compartida. Les propuse que volcaran allí qué era el teatro para ellos a partir de lo que habíamos trabajado. A lo largo de ese año, había puesto un importante foco sobre los contenidos a la hora de pensar cada ejercicio, de armar las planificaciones y llevar adelante las clases. Me parecía fundamental que lxs chicxs pudieran dar cuenta de ello. Por eso, inicialmente interpreté sus palabras con algo de frustración. Comparto acá algunas imágenes de ese trabajo:



Papelógrafo realizado en la Escuela Primaria N°1, distrito de Coronel Brandsen, prov. de Bs. As.

Con el correr del tiempo, esas palabras volvieron a resonar en mí. Cargaban quizás con más información de la que creía o de la que hubiese podido recuperar si en sus intervenciones hubieran puesto frases como: “el entorno es el espacio más las circunstancias dadas” o “el teatro es una de las artes escénicas”. Desde estas nuevas resonancias que emergieron del reencuentro con lo escrito por mis estudiantes pensé entonces, ¿qué enseño en mis clases de Teatro además de contenidos? ¿para qué y cómo lo enseño? ¿qué significará para ellos “inventar” cosas en la obra, “conectar” con el cuerpo? ¿será eso importante? ¿qué maquinaciones, en términos de Deleuze y Guattari, se producen? ¿qué lugar ocupa el cuerpo en esta maraña de preguntas y experimentaciones? ... el cuerpo en la enseñanza escolar, el cuerpo en la clase de teatro, el cuerpo como territorio en donde existir... ¿algo de todo esto se podrá escribir?

### ***Investigar siendo actriz y docente***

Desde que comenzamos el trabajo final de la Especialización, junto con Mariana y Paula, fuimos delimitando el tema y el problema de investigación definiendo, a su vez, la metodología que llevaríamos a cabo. Muchas de las ideas que me daban vueltas surgieron del cruce entre mi ser actriz y mi ser docente. Más de una vez he escuchado entre colegas cierta disociación entre estas dos tareas, como si no pudieran convivir (o al menos no con satisfacción) el trabajo docente con el ser artista. Es frecuente que se termine eligiendo la enseñanza en escuelas como una salida laboral, pero la “pasión” está en el escenario. A lo sumo existe un interés en la enseñanza cuando está ligada a la formación y al entrenamiento de actores y actrices. Al mismo tiempo, suele ocurrir que quienes trabajan en escuelas terminan

abandonando la producción artística. Aunque cabría preguntarse si lo que sucede en la escuela, no es sino otra forma de producir y generar acontecimientos teatrales.

Fue así que, para hacerle lugar a algunas de las preguntas que circulaban, decidimos analizar experiencias situadas de docentes de teatro que llevábamos adelante nuestras prácticas en instituciones públicas y privadas de la ciudad de La Plata, poniendo el foco en la pregunta por el cuerpo y su lugar en los procesos de enseñanza, de interpretación y producción artístico-teatral en el espacio del aula.

¿Qué significa poner el cuerpo en la clase de teatro? ¿Cómo se van configurando los procesos de enseñanza, aprendizaje, de investigación y producción teatral en la escuela obligatoria? ¿Qué estrategias desplegamos lxs docentes? ¿Con qué saberes y expectativas llegamos al aula y qué sentidos se desprenden de nuestras propias prácticas?

Elegimos este enfoque, ya que entendemos que los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción artístico teatral se centran en la experiencia corporal y consideramos que la noción de cuerpo como territorio de afectación, de encuentro y de producción poética atraviesa las formas de producir teatralidad en la actualidad y adquiere una importancia fundamental en la formación disciplinar, que cobra diversas significaciones en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, el conocimiento teatral transformado en contenido escolar reconoce al cuerpo como instrumento central para la construcción de ficciones que permitan a lxs estudiantes conocer, construir e interpretar la realidad y el mundo circundante desde su subjetividad, sin el propósito de formar actores y actrices.

### *Algunas coordenadas teóricas*

Al inscribirse en el ámbito de la enseñanza obligatoria, el teatro se abre como una posibilidad de conmover, interpelar y transformar el espacio-tiempo escolar. El teatro requiere del encuentro con el otro y como señala Jorge Dubatti (2010a) “a través de la poiesis constituye una zona de experiencia singular en donde se establecen vínculos compartidos que multiplican la afectación grupal y que favorecen la construcción de espacios de subjetividad alternativa” (p. 44).

En la propuesta teórico-conceptual que nombra como Filosofía del Teatro este autor propone una redefinición del teatro recuperando su dimensión ontológica y superando los reduccionismos de la función comunicativa otorgada por la semiótica.

El andamiaje conceptual ofrecido por esta propuesta, emerge ante la necesidad de dar respuesta a la problematización en torno a *qué es el teatro*, un interrogante que se expresa en nuestro país en el periodo de la post - dictadura a partir de lo que el autor define como el canon de multiplicidad y el auge de lo micropoético.

Como veremos en el Capítulo 1, el período de la posdictadura (contexto histórico en el que se gestan gran parte de las concepciones sobre el teatro en las que se formaron lxs docentes con los que dialogamos) se caracteriza por un estallido de la teatralidad que da lugar a la coexistencia de una gran diversidad de poéticas y concepciones estéticas. Esto se vincula, a su vez, con una resistencia a todo discurso totalizante dando lugar a un fenómeno de destotalización que otorga un especial lugar a la diferencia en todas las dimensiones de la práctica teatral (Dubatti, 2010b, p.18). La pregunta *qué es el teatro* se vuelve entonces más compleja ya que este fenómeno de destotalización promueve una desdelimitación que nos invita a observar la teatralidad en una multiplicidad de espacios y contextos. Cobra aquí relevancia la noción de liminalidad, que recuperaremos en el Capítulo 3 de este trabajo y que refiere a esas zonas de tensión y de frontera que implican ampliar los límites y la definición de lo teatral.

La idea de liminalidad puede utilizarse entonces en dos sentidos: para comprender fenómenos que desde una concepción canónica moderna no corresponderían al teatro por no poseer una estructura dramática, pero también para pensar fenómenos inmanentes a cualquier acontecimiento teatral, incluyendo el teatro convencionalizado, dramático o de representación. La liminalidad remite así a “la tensión de campos ontológicos diversos en el acontecimiento teatral: arte/vida, ficción/no ficción, cuerpo natural/cuerpo poético, enunciación/representación, presencia/ausencia, convivio/tecnovivio, dramático/no dramático” (Dubatti, 2019b, p.7).

En este sentido, los estudios realizados dentro del campo de la Filosofía del Teatro aportan nuevas categorías para pensar al fenómeno teatral desde una perspectiva sumamente rica que nos invita a preguntarnos por “lo que existe” en el(los) teatro(s) y sus fronteras y que responde a la necesidad de asumir “nuevas dinámicas no sólo en la teoría, también en el comportamiento de los espectadores, en la legislación, en la programación de festivales, en el diseño de planes de estudio, en las políticas culturales, en la elaboración de los discursos críticos, etc.” (Dubatti, 2019, p. 2), y podríamos agregar, en la experiencia escolar.

La Filosofía del Teatro plantea dos definiciones para pensar la especificidad del teatro: una lógico - genética (el teatro como acontecimiento triádico del convivio, la poiesis y la expectación) y una pragmática como zona de experiencia y construcción de subjetividad.

Desde una definición lógico-genética son el convivio, la poiesis y la expectación los tres sub-acontecimientos que relacionándose entre sí, constituyen lo específico del acontecimiento teatral.

El convivio refiere a la reunión, al encuentro territorial de cuerpos presentes en un espacio-tiempo común. A diferencia del cine, la televisión o la radio, el teatro exige la presencia aurática de los cuerpos, en donde como señala Dubatti “se vive con los otros; se establecen vínculos compartidos y vínculos vicarios que multiplican la afectación grupal” (p. 34). El convivio se produce en una encrucijada geográfica, histórica y cultural determinada, en un cruce entre la materialidad del espacio y la subjetivación del mismo.

La *poiesis* (tomada como fabricación, producción, creación de un objeto metafórico) es el nuevo ente que se produce y es en el acontecimiento teatral, en la producción de un mundo paralelo al mundo, un mundo con sus propias reglas cuya función no tiene que ver meramente con la comunicación sino con poner un mundo a existir (instauración ontológica). El ente poético se genera a través del cuerpo del actor, siendo ese cuerpo en acción materia de la poiesis.

En el teatro el lugar del espectador es fundante y constitutivo. La poiesis productiva del trabajo del actor y su acción corporal presente es co-creada y multiplicada por el espectador quien construye, dice Dubatti, una poiesis espectral. Esa multiplicación que se produce en aquella zona de experiencia en reunión genera una tercera: la poiesis convivial.

En su dimensión pragmática es en donde el teatro genera esta multiplicación entre los tres sub acontecimientos (convivio, poiesis y expectación). Ninguno puede ser sustraído y sus límites se vuelven imprecisos en el acontecimiento. Según esta definición, señala el autor, el teatro es “la zona de acontecimiento resultante de la experiencia de estimulación, afectación y multiplicación recíproca de las acciones conviviales, poéticas (corporales, físicas y físico verbales) y espectatoriales en relación de compañía” (p. 34).

Reflexionar desde esta matriz conceptual nos permite pensar el acontecimiento teatral en el ámbito educativo desde una dimensión política, material y metafísica.

Propone una razón de la praxis y recupera como aspecto central el lugar que ocupan los cuerpos como productores de poiesis, afectados e interrelacionados y capaces de generar nuevas formas de habitar-se, nuevas ópticas desde donde mirar el mundo y co-crearlo. Nos permite también, valorizar la experiencia territorial, lo biográfico en un individuo y una comunidad.

Al mismo tiempo, la fuerte dimensión pragmática de la Filosofía del Teatro nos conecta con la propuesta de John Dewey (1859-1952), uno de los filósofos más importantes de la primera mitad del siglo XX cuyo pensamiento se inscribe dentro de la corriente filosófica del pragmatismo estadounidense. De la propuesta filosófica de Dewey nos interesa especialmente su concepción acerca del arte y su vinculación con la experiencia. Como señala el investigador platense Leopoldo Rueda (2023) este autor “busca mostrar que las obras de arte refieren de una u otra manera a la experiencia, se enraizan en ella, y también la constituyen” (p.34). Pero es importante resaltar, que “Dewey no va a identificar o reducir la obra de arte al objeto o producto, sino a la acción de este en tanto elabora y transforma la experiencia” (p. 16). El modelo deweyano permite comprender los modos en que el arte toma los significados sensibles de las experiencias primarias transformándolos de manera tal que iluminen aspectos de esta experiencia que habían permanecido mudos hasta ese momento. A su vez, estos significados nuevos son incorporados en nuestros modos de vincularnos con el mundo modificando nuestras experiencias, nuestra sensibilidad. En otras palabras, el arte se vincula con la experiencia cotidiana porque se nutre de ella y, al mismo tiempo, la transforma impactando en nuestros modos de apreciar el mundo en el que vivimos y en el que queremos vivir. Es por eso que, el autor destaca la potencialidad política del arte de impactar en la esfera de lo público, de generar comunidad y señala su valor en el campo de la educación.

En un trabajo que recupera la propuesta deweyana para pensar específicamente el lugar del arte en la escuela y en los procesos de enseñanza, la pedagoga argentina Gabriela Augowstowsky, retoma la crítica de Dewey a las concepciones elitistas e idealistas que ubican al arte en un pedestal y plantea la necesidad de mover el eje de la obra al sujeto y su hacer para recuperar las experiencias que allí subyacen. En este sentido, la autora plantea que postular al arte como experiencia en la escuela es situarlo al servicio de lo humano y su sensibilidad. Implica aunar en la enseñanza intelecto y emoción poniendo en acción todos los sentidos y el cuerpo que juega, que late, y que también duele (Augustowsky, 2012). Estas formas de entender el arte y su

potencialidad en la experiencia escolar orientarán también nuestra mirada y nuestras preguntas invitándonos a pensar en qué medida aquello que sucede con el teatro en la escuela se configura en términos de una experiencia transformadora.

A la vez, indagar en la enseñanza teatral en la escuela desde las ópticas filosóficas de Dewey y la Filosofía del Teatro nos convoca, de alguna manera, a volver a la pregunta por el cuerpo y a ponerlo en el centro de la escena para reflexionar acerca de las alteraciones y continuidades que se producen dentro de lo instituido en el ámbito escolar, apostando a la construcción de una mirada territorial, situada y política de la experiencia de lo educativo y lo teatral.

Myriam Southwell y Pablo Scharagrodsky en el artículo: "El cuerpo en la escuela" publicado por el Ministerio de Educación postulan:

La escuela, por su original marca humanista, disciplinaria y letrada, desconfió siempre de ese verdadero otro de la razón que supuestamente era el cuerpo, pero al mismo tiempo no pudo más que convertirse en agente no siempre involuntario de una sutura inesperada. Fue esencialmente en la escuela que los muchos aprendieron que un cuerpo amigo de la idea es un cuerpo capaz de soportar pensamientos, de producir y sostener ideas de igualdad y de justicia, de impugnar un estado de cosas pero, sobre todo, de crear mundos nuevos. Hoy que la escuela misma se debate en la encrucijada de repensar los principios que le dan sentido y valor, colocar en el centro de nuestra interrogación al cuerpo, pero a un cuerpo indiscerniblemente ligado al pensamiento, quizá sea la apuesta más necesaria, y por ello mismo, la más urgente. (Scharagrodsky, P. y Southwell, M., 2007, p7)

Reflexionar entonces acerca del teatro como acontecimiento en la interacción con lo educativo, con la escuela como espacio político de transformación, nos mueve a pensar en sus potencialidades para inscribirse allí como una posibilidad más desde donde construir esa comunidad embrionaria, al decir de Dewey, esa sociedad en miniatura capaz de afiliarse a la vida.

### ***Los recorridos de este trabajo***

La escuela como organización, como trama móvil cambia, se reinventa (Nicastro, 2016). El teatro como parte de la enseñanza obligatoria no ha existido siempre. De hecho, su incorporación como disciplina es relativamente reciente en comparación

con otras como Música o Plástica y los debates acerca de su enfoque, de su didáctica específica, de su legitimidad en las instituciones escolares están abiertos y en plena circulación.

Entendemos que el problema de investigación que nos encontramos abordando se sitúa en la intersección de dos campos sociales que poseen historias y debates particulares: el campo artístico, específicamente el campo teatral argentino contemporáneo, y el campo educativo, en el cual ingresa la enseñanza del Teatro como disciplina en de los diferentes niveles de la educación obligatoria. Con el objetivo de abordar las aristas de esta intersección propusimos una organización del trabajo en tres capítulos.

En el primero, nos propusimos recuperar nociones que se desprenden de los estudios de los teatros contemporáneos a la luz de las transformaciones que se dieron en el campo teatral argentino durante los últimos cuarenta años. El cuerpo no ha sido siempre el eje de la experiencia teatral y ha ido cobrando diferentes sentidos y significaciones a lo largo de la historia de la disciplina. Creemos que esta sección nos permitió dar cuenta de debates, conceptos y modos de hacer propios de una época y de un contexto que forman parte del corpus de saberes de lxs docentes. Para pensar estas transformaciones post dictadura partimos de los estudios de investigadores artistas e investigadores participantes y recuperamos la voz de teatristas que reflexionan sobre sus propias prácticas como actantes, directores y docentes del campo teatral a través de videos, podcast, entrevistas y textos escritos publicados en diferentes formatos (libros, tesis, artículos académicos y de divulgación). También se recuperaron registros de observaciones y entrevistas realizadas a actores, actrices y directores de la ciudad de La Plata durante el 2018 en el marco del trabajo final de la materia Metodología de Investigación en Artes del Profesorado de Teatro de la Escuela de Teatro.

En el segundo capítulo, se buscó contextualizar el ingreso del teatro al sistema educativo recuperando algunos de los debates y tensiones que surgieron en la construcción de los documentos curriculares para la Provincia de Buenos Aires. Para este momento del trabajo, se analizaron materiales de pedagogs y especialistas en educación teatral. También se abordaron documentos y legislaciones como la Ley Nacional 26.206 y la resolución CFE N°111/10 que plantean un marco para la Educación Artística en nuestro país. Se revisitaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para los distintos niveles y los diferentes Diseños Curriculares para los

Niveles Primaria y Secundaria y para la Escuelas de Modalidad Artística. La participación en charlas y formaciones dirigidas a docentes de educación artística también ha sido insumo para este trabajo. Como complemento de los materiales revisados y producidos para este capítulo, se realizó una entrevista al actor y pedagogo teatral Víctor Galestok, docente de la UNA y ex docente de Didáctica del Teatro de la Escuela de Teatro de La Plata (ETLP), quien cuenta con un amplio recorrido como artista, fue docente de los distintos niveles y cargos en gestión educativa y participó en la construcción del Diseño Curricular de Secundaria Básica por el área de Teatro.

Durante el trabajo de campo que funcionó como eje de este trabajo se realizaron otras ocho entrevistas (cinco en profundidad y tres por Whatsapp) a docentes de Nivel Primario y Secundario de escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata que se encuentran actualmente en actividad. También se planificaron observaciones a clases de las cuales se realizó una, por motivos de dinámica institucional y autorizaciones para el ingreso a las escuelas. A pesar de no haberse concretado varias de las observaciones programadas se mantuvo un diálogo con lxs docentes de Teatro a cargo de las clases que se proyectaban observar, lo que también sirvió de insumo para el desarrollo del trabajo. Se utilizaron anotaciones de mi propia experiencia docente pasada en Nivel Primario y en Escuelas de Educación Artística y registros de mi práctica actual en Nivel Secundario y como Docente Generalista de la cátedra Práctica Docente I del Profesorado de Teatro de la ETLP.

El acercamiento a la voz de lxs docentes nos permitió pensar a partir de experiencias concretas sus bagajes formativos, las representaciones que portan sobre el teatro, las expectativas y las herramientas con las que se acercan al aula, los obstáculos que van encontrando al tomar contacto con la realidad del contexto escolar y las estrategias que van configurando en el camino. El trabajo de campo además de abrirnos a nuevos interrogantes, nos posibilitó ir observando lo que se va instituyendo desde las mismas prácticas docentes para dialogar con lo ya instituido.

## CAPÍTULO I

### Lo que hace el Teatro

Cuando observamos un remolino solemos considerar (y con-solidar) una apariencia material y sólida allí donde se expresa en realidad una de las paradojas dinámicas más bellas de la creación: una energía fluente, un movimiento hecho materia. Bueno: el teatro es eso; una energía que corre y gira desde hace siglos generando signo y forma en su vértigo morfológico. Y es por esa ancestral energía generadora de forma abierta que el teatro no piensa obras: obra pensamientos. Que cuando está vivo - no siempre -, el teatro sabe. Bien, mucha chachara, pero ¿cómo se define entonces ese hecho, su acción: que hace el teatro. ¿Practica un ritual en donde el conflicto celebra litúrgica y sanguinariamente a la violencia? ¿Desfila una procesión inmovil , una ceremonia donde un séquito de fieles sentados en estado de sagrada identificación sigue el devenir del ídolo encarnado? O genera apenas un acto de entretenimiento ordinario. O un espacio expresivo de vanidades. O se limita a encarnar literatura...  
(Mauricio Kartun, 2015)

#### *Transformaciones Post-Dictadura en el campo teatral argentino*

A lo largo de la historia de la disciplina, diversxs pensadores y hacedores han reflexionado acerca de la especificidad de la experiencia teatral tratando de dar cuenta de su singularidad.

En nuestro país, a partir de la reapertura democrática luego de la última dictadura cívico militar (1976 - 1983) se produce un estallido de teatralidad que trae consigo grandes cambios en el campo teatral, en donde empiezan a ganar lugar corrientes teatrales que “afirman la independencia del teatro respecto de la literatura, otorgando un lugar central a la corporalidad, ya que encuentran que es allí donde radica la especificidad de la práctica teatral” (del Mármol, 2016, p.34). Es en este contexto que proliferan las corrientes teatrales que alientan el uso expresivo y formal del cuerpo mientras se generan cruces con otras disciplinas ligadas al entrenamiento físico u otras formas expresivas como la danza, el clown, la acrobacia, entre otros, que empiezan a abrir nuevos caminos y criterios creativos en la búsqueda del relato escénico y de múltiples estéticas.

Además de las influencias que llegan al país de la mano de referentes como Eugenio Barba, Tadeusz Kantor, Pina Bausch, entre otros, comienzan a recuperarse tradiciones vinculadas al teatro rioplatense, el circo criollo y la actuación popular. Este estallido en materia de teatralidades convierte a la Argentina en un laboratorio

escénico. El teatro aparece como un territorio de multiplicidades, de cruce, de debates, de hibridación de procedimientos y comienza a producirse una ruptura con las formas canónicas imperantes hasta ese momento más ligadas al realismo y a las técnicas del teatro costumbrista. Aparece aquello que Jorge Dubatti llama “el teatro en el canon de multiplicidad” en donde lo común es la construcción de micropoéticas y micropolíticas (Dubatti, 2010).

Acerca de los efectos que se producen en el campo teatral durante este periodo, el director porteño Ricardo Bartis dice:

La dictadura produce con lo horroroso una clausura y un silencio. Y eso tiene un aspecto que, curiosamente, favorece al teatro. Es que hay un sector que empieza a emerger, que no reconoce padres y le urge desarrollar otro tipo de teatro. [...] Quiero decir, un orden creativo que se constituye en base a las aportaciones de distintos relatos de manera colectiva. Son procedimientos de búsqueda en los ensayos, entre la dirección y la actuación, que van gestando una territorialidad del lenguaje. Eso se puede producir sobre un texto ya escrito o sobre la ausencia de un texto, no importa, pero es el intento de desarrollar una hipótesis de lenguaje que no acepta una soberanía previa, como en este caso el texto. [...] Se fractura la idea de representación y aparece un concepto de forma, agenciado a la idea de la actuación con un texto netamente poético y un goce en el decir poético, por encima de lo que sería el sentido más tradicional (Bartis, R. y Catena, A., 2013).

Son los propios teatristas atravesados por el clima político y social quienes irán construyendo desde su praxis artística nuevos interrogantes, búsquedas y definiciones acerca del hecho teatral. En este contexto, “el ensayo cobra una importancia que nunca había tenido porque ya no se trata de la repetición que permite dominar gradualmente el modelo establecido, sino de un cuestionamiento del propio oficio actoral dentro de la experiencia del grupo” (Ure, 2012, p. 69).

Así se va configurando un campo teatral heterogéneo en donde el teatro toma diferentes expresiones poéticas e ideológicas. En el artículo “El teatro como espacio de resistencia en la Argentina de la postdictadura”, Marta M. Raimondi (2008) menciona como ejemplo de estas experiencias teatrales diversas las obras realizadas desde Teatro x la Identidad, las experiencias barriales de los Teatros Comunitarios, el Sportivo Teatral y el teatro El cuervo, las producciones del Periférico de Objetos, entre otras manifestaciones que dan cuenta de un clima social y político en donde se intenta “fundar poéticamente otro campo de realidad, que entra en conflicto con el poder y con el Estado.” (Bartis en Raimondi, 2008, sección: Nuevo teatro en

Argentina: El canon de la multiplicidad, párr 13).

Como mencionamos al inicio del apartado, en este contexto se produce en el campo teatral un importante giro hacia el cuerpo, a través del desarrollo y la proliferación de nuevas técnicas y la recuperación de tradiciones anteriores como es el caso de la actuación popular.

Los teatristas empiezan a darle un lugar preponderante a la actuación y “el entrenamiento del cuerpo comenzó a ser considerado una parte esencial de la formación de actores y actrices, quienes buscaron en éste no sólo mejorar su estado físico sino también ampliar sus posibilidades dramáticas” (del Mármol, 2015, p. 22).

Uno de los cambios aportados por el campo teatral de la postdictadura y que hoy tiene gran vigencia en nuestro territorio es la ampliación del concepto de dramaturgia. Se puede distinguir entre dramaturgia de autor y dramaturgia del actor, del director o de grupo englobando a estas últimas tres y sus diferentes combinaciones en el concepto de Dramaturgia escénica<sup>1</sup> (Dubatti, 2009). Esta categoría que ha sido fundante en la formación y en los modos de producción de los teatristas durante las últimas décadas pone de manifiesto que existe una narrativa que al desjerarquizar el texto escrito empieza a buscarse en otros elementos ligados a la escena, fundamentalmente en la actuación.

### *Experiencias de teatristas platenses*

Retomamos aquí algunos fragmentos que surgen de la participación de la autora de este trabajo en ensayos abiertos de obras en proceso así como entrevistas a actores, actrices y directores de la ciudad de La Plata realizadas como parte de un trabajo de investigación desarrollado en el marco de la formación de grado<sup>2</sup>, en donde cuentan acerca de sus procesos creativos y el lugar que ocupa el texto escrito, configurándose como un elemento más, y en algunos casos secundarios, en la construcción del relato escénico.

---

<sup>1</sup> Cuando hablamos de dramaturgia escénica hacemos referencia al proceso de búsqueda en la instancia creativa del ensayo en donde se ponen en juego elementos vinculados a la actuación, a sus despliegues poéticos y asociativos que en diálogo con la dirección y otros elementos de la escena permiten arribar a cierto relato o textualidad.

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación “El ensayo teatral. Entrar en proceso” realizado en el marco de la Cátedra Metodología de la Investigación en Artes durante el año 2018 junto a Gabriela Busechian

Nos formamos recién para esta obra específicamente que se llama El Hambre, nos basamos en otro texto que se llama En alta mar de Slawomir Mrozek, un Yugoslavo, y sacamos esta idea del hambre básicamente [...] arrancamos trabajando con la idea del cuerpo en sí, y trabajamos mucho con textos de Grotowski o de Barba, también con ejercicios que hemos sacado de clases con Carolina Donnantuoni entonces partimos a través de ejercicios que tienen que ver con el cuerpo para generar primero eso, lo escénico [...]

Lo primero que hacemos es preguntarnos qué es actuar ¿no? qué es actuar para cada uno de nosotres y la respuesta para mí hoy como hipótesis de trabajo es que actuar es cuerpo, y que actuar implica una disciplina casi como un deporte por decirlo de alguna manera, entonces lo primero que hacemos es entrar al cuerpo, generar los personajes a partir del cuerpo para recién después introducirnos en el texto, que de hecho después lo cambiamos todo.

*(Francisco Escalona en el marco de los Mini Wip<sup>3</sup>, septiembre 2018)*

Nunca me preocupó el texto, es más la actuación, después en el laburo cuando las cosas están definidas, cuando aparece algo más específico, entonces ahí sí voy a escribir un texto que me guste (...). Para mí la dramaturgia no es el texto, el texto es parte de la dramaturgia

*(Fragmento de entrevista a José "Pollo" Canevaro, septiembre 2018)*

Como observamos en estos dos fragmentos, las hipótesis de búsqueda de lenguaje escénico se centran en la actuación y, más específicamente, en su abordaje desde lo corporal. Otrxs directores dan cuenta de la importancia que tuvo la fusión de disciplinas en sus obras (entre teatro y danza o teatro y acrobacia, por ejemplo), en tanto alimentaron búsquedas escénicas singulares que ubican al cuerpo como principal generador de imágenes y de relatos en las aproximaciones a los materiales.

Estamos todavía buscando el material de movimiento que va a ser particular para cada cuerpo, osea que estamos simplemente en la práctica a ver que va a decir cada cuerpo (...) no hay ficción todavía, se está generando un cuerpo que después va a relatar junto con todos los otros elementos escénicos ahí una obra [...] estamos buscando pautas, metodológicas para llegar a ese tema en el cuerpo, en la luz, en el vestuario, en el sonido... ahora simplemente estamos buscando el material que ella va a tener en su cuerpo [...] Yo lo que intento transmitir y por eso también hago el ejercicio de la escritura, es

---

<sup>3</sup> *Los Mini WIP* (mini Work in Progress) fue un ciclo de muestras de ensayos y trabajos en progreso, análisis y reflexión sobre las artes escénicas regionales organizado por un grupo de teatristas platenses entre el año 2014 y el 2019.

bueno, como convido mi imagen, porque por ahí me interesa a mi y ellas no tienen el menor acuerdo con eso, entonces como yo invito desde la imagen o desde el nombre a que ese cuerpo imagine un relato posible que no es el propio, o que es usando lo propio para contar algo más.

*(Alejandra Ferreyra en el marco de los Mini Wip, septiembre 2018)*

Como parte de los ejercicios, lo que yo estaba buscando de ese reemplazo es que el buscara, pudiera meter algo muy personal [...] y el me trae esta primera intención de este primer chico de la calle, por que son varios [...] fuimos pasando por varias cuestiones, la primera cuestión es que el no es un chico de la calle pero ha tenido contacto con los chicos de la calle... entonces por qué el tema de lo marginal, donde nos atravesaba, qué lugar nos tocaba.. y ahí había límites borrosos para trabajar. Y el otro tema bueno, era el lenguaje, como contamos la historia y ahí también se nos armó un gran despelote, el viene de mucho trabajo físico, viene de la acrobacia, entonces la acrobacia me interesaba mucho como elemento narrativo pero no era todo lo que íbamos a utilizar [...] eso me llevó a mucho trabajo, a trabajo de contacto con él, a trabajar velocidades distintas, hasta elementos muy chiquitos [...] la discusión nuestra es esta búsqueda del lenguaje donde nosotros... yo no quiero, no me gusta el nombre de teatro danza, no me gusta el teatro físico porque me parece que todo teatro es físico. El cuerpo está siempre, la idea de movimiento está, la danza y el teatro conviven permanentemente.

*(Omar Sánchez en el marco de los Mini Wip, septiembre 2018)*

Como dan cuenta estos fragmentos, no sólo hay un acuerdo en la centralidad de la actuación y de lo corporal en la creación poética de las obras. También hay una búsqueda de singularidad en cada cuerpo, una construcción que -más allá de que apele a herramientas de diferentes disciplinas corporales- no estará dada por el recurso o la técnica corporal en sí misma sino por una síntesis íntimamente ligada a la huella personal de cada actuante. Así, la conexión con el corpus de vivencias personales, el propio campo imaginario del actor/actriz y las imágenes que tiene de lo que actúa, que es siempre singular (Onetto, 2021) aparece en estos fragmentos como otro elemento necesario a la hora de investigar y construir sus materiales.

### ***Cuerpo (s) y acontecimiento***

El cuerpo como fenómeno social, histórico y cultural ha sido siempre el centro de

atenciones y conflictos y -como señalan distintos autores- ha quedado prendido en el interior de poderes que le han impuesto coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligaciones permanentes (Schargrodsky y Southwell, 2007). El docente y director porteño Guillermo Cacace plantea que el cuerpo de quien actúa, dirige o crea se encuentra inscripto en una red de sentidos, de moralidades instaladas socialmente y que los entrenamientos pueden, de algún modo, invitarnos a revisarlas.

Actuar para mí, más que tener un método o una técnica, tiene una ética. Una ética como una crítica a la moral que se impone o que circula en determinado momento. Si la ética puede hacer una crítica a la moralidad instalada, desde ahí se pueden desprender entrenamientos que revisen que moralidades quedan inoculadas capilarmente en el cuerpo que actúa, que dirige, que crea. Muchas veces ni siquiera podemos advertir lo colonizado que está ese cuerpo, ese hacer, ese sentir, ese pensamiento.  
(Cacace, 2024, 14m54s)

Decimos entonces que esta relevancia de lo corporal no solo se da desde los aspectos técnicos, los entrenamientos físico-vocales, los procedimientos constructivos de la escena, las nuevas dramaturgias. En esos procesos creativos grupales hay una puesta en juego de la subjetividad como zona donde operan, al decir de Guattari y Rolnik (2006) “los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios” (p. 42), y la posibilidad de configurar nuevos territorios de afirmación, de existencia, de subjetivación y de enunciación poética.

En algunas de sus entrevistas y conferencias, Jorge Dubatti cuenta que fue el encuentro con el actor y director Eduardo Pavlosky en el año 1993 lo que lo llevó a cambiar el foco y empezar a observar lo que estaba sucediendo en el campo teatral de esa época. Mientras la academia estudiaba y analizaba al teatro como un fenómeno comunicacional, éste ya funcionaba hace tiempo como un espacio de resistencia, de innovación y de sutura, tras las consecuencias sociales, políticas y económicas de la dictadura y la implementación de las políticas neoliberales.

– ¿Y qué vas a estudiar? –me preguntó.

Como yo venía de una formación semiótica (en ese entonces, la semiótica era la línea hegemónica en los estudios teatrales en la Argentina), le contesté, sin tenerlo muy claro, y sin tutearlo todavía:

–Quiero analizar su teatro, Pavlovsky, desde la perspectiva de la comunicación.

–Está bueno –me dijo–, pero, en verdad, a mí la comunicación no es lo que más me interesa.

– ¿Cómo? –pregunté yo, que no esperaba ese revés–. ¿Su teatro no comunica?

–Sí, comunica, pero no es lo más importante de mi teatro. Yo hago teatro porque, si no, me muero. Para mí el teatro es la vida. El teatro, más que comunicación, es un acontecimiento existencial. Lo peor que me podría pasar es levantarme un día sin deseo de hacer teatro. La mayor intensidad de mi vida la encuentro en hacer teatro en grupo. Es mi micropolítica. Cuando actúo es cuando me siento más vivo y conectado pluridimensionalmente con el mundo. Pura multiplicidad existencial. Para mí el teatro es mi existencia.

(Dubatti, 2019a)

Dubatti cuenta que esa fue la primera vez que escuchó hablar del teatro ya no como lenguaje sino como acontecimiento y que, en esa misma entrevista, Pavlovsky “también había hablado de cuerpo, reunión, afectación, experiencia, ética del cuerpo, tiempo, pérdida, muerte.” (Dubatti, 2019a).

Son entonces los mismos teatristas que desde su práctica situada en un contexto determinado han abierto nuevos interrogantes, premisas y sentidos en torno a lo teatral. Es a partir del contexto de Post-dictadura y a la luz de todas estas transformaciones que “la definición teórica del teatro deja de tener una definición cerrada, desdibuja sus límites, se torna eminentemente abierta. El teatro deja de ser sólo una de las bellas artes, un edificio o un texto para ser representado por actores” (Dubatti, 2019b, p. 2). Como mencionamos anteriormente, es el canon de multiplicidad, la destotalización y la construcción de micropoéticas y micropolíticas lo que define al teatro de la post dictadura y es, en este contexto, que el teatro ingresa como disciplina a la escuela obligatoria.

En el próximo capítulo realizaremos un breve recorrido que nos permita contextualizar el ingreso del Teatro como parte de la currícula, recuperando algunos de los debates, tensiones y desafíos en torno a su enseñanza en la educación obligatoria.

## CAPÍTULO II

### Teatro y Educación

#### *La incorporación del Teatro al sistema educativo*

La implementación del Teatro como espacio curricular en el sistema educativo se da a comienzos de los años 90, en pocas jurisdicciones y de manera dispar y discontinua (Dimatteo, 2014). A partir de las transformaciones educativas que trajo aparejada la aplicación de la Ley Federal de Educación es que “aparece un espacio curricular denominado Educación Artística en el cual el Teatro es uno de los lenguajes a enseñar” (Sampedro y Trozzo, 2004, p. 11). En este contexto, se desarrollan los Contenidos Básicos Comunes (CBC), una primera aproximación a la construcción de saberes del teatro en el marco de lo escolar. Estos contenidos comunes se plasman en documentos nacionales y, a partir de ellos, cada jurisdicción va elaborando sus propios Diseños. La falta de desarrollo conceptual llevó a extensos debates y a un proceso dificultoso para los especialistas que actuaron en su elaboración. A pesar de los avances en la materia, muchos de esos debates continúan hasta el día de hoy.

Luego de la importante crisis política y económica que vivió la Argentina y en el marco de un cambio de orientación en las políticas públicas, en el año 2006, se sanciona la Ley Nacional 26.206 en reemplazo de la Ley Federal de Educación dictada en 1993. En este nuevo contexto, el Estado se plantea como garante de una educación de calidad entendiéndola como un derecho social y un factor fundamental para el desarrollo de un modelo de país.

A partir de la Ley Nacional se establece que todos los estudiantes tendrán la oportunidad de transitar al menos por dos disciplinas artísticas, incorporándose Teatro y Danza con la misma legalidad que Música y Plástica. Dicha ley, plantea un cambio paradigmático en donde la Educación Artística se establece como derecho con tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura. En el año 2008, se crea la Coordinación Nacional de Educación Artística y se inicia un proceso de debates y transformaciones. Contextualizando dichas prácticas en el marco de la Resolución 111/10, que tiene como objetivo “ordenar la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino” (CFE, 2010, Res 111), el arte es concebido como un campo de conocimiento cuya especificidad radica en la posibilidad de generar

imágenes ficcionales, configuraciones poéticas, entendiendo a la poética no como la mimesis aristotélica sino como construcción, fabricación, creación situada en el acto compositivo, en los procesos constructivos a través de los cuales se configura toda disciplina artística. Se caracterizan por su capacidad de construcción metafórica propiciando la multiplicidad de significados y generando una superposición de capas de sentido. Estos procesos complejizan los campos perceptuales de la realidad y ubican al arte como un ámbito privilegiado de la experiencia estética. Este modo de conceptualizar el arte y su rol en la enseñanza escolar queda expresado, por ejemplo, en el Diseño Curricular del Profesorado en Teatro elaborado en el año 2011:

Se puede afirmar también que el arte es un campo de conocimiento específico que comparte con otras disciplinas determinados aspectos, pero difiere y se vuelve particular en otros. Hoy no se duda que la práctica artística, contribuye al desarrollo de capacidades que permiten interpretar la realidad y favorecer el pensamiento abstracto, crítico y divergente. Pero lo particular del arte, aquello que le es propio y que otros saberes no aportan, es su capacidad de constituirse en la dimensión poética de la realidad, la posibilidad que brinda de generar imágenes poéticas que modifican el campo perceptivo. El arte es un ámbito privilegiado de la experiencia estética, que permite trascender la separación entre campo sensible e inteligible. Propicia la generación de un campo perceptivo más complejo, promueve identidad y enseña conceptos clave en el desarrollo de la conciencia, la autorregulación, la cognitividad y el universo simbólico (CGE, DGCyE, Res. 175/11, Diseño Curricular del Profesorado en Teatro).

En este contexto de cambios y con la intención de avanzar en una mirada unificada para todos los niveles y años de la educación obligatoria se construyeron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), una herramienta que buscó unificar la desarticulación producida por la descentralización del sistema educativo y garantizar saberes básicos para todo el territorio nacional. Núcleos complejos que constituyen una plataforma respecto de lo que se enseña y se aprende y a partir de los cuales las provincias construirían sus propios Diseños, como señala Marcela Mardones (2023) definiendo los propósitos, los objetivos, y enfatizando aquellos contenidos que respondan más a sus realidades. El proceso de elaboración de los mismos se extiende hasta el año 2012, mediante un proceso que incluyó trabajo técnico, consultas regionales, discusiones y acuerdos federales (CFE, NAP, Educación Artística, p. 4).

## *Enseñar Teatro en la escuela. Debates y Desafíos*

Entre las entrevistas realizadas para este trabajo, nos acercamos a la voz de Víctor Galestok, quien cuenta con una amplia trayectoria como artista y pedagogo teatral siendo referente de la Red Nacional de Profesores de Teatro y habiendo participado de la elaboración del Diseño Curricular para la Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires. Allí, nuestro entrevistado da cuenta -a través de su propio recorrido que inicia en la década del 90- de cómo los docentes contaban en ese entonces con apenas “un listado de contenidos” y no existía una definición precisa de lo que había que enseñar y aprender en el contexto escolar. A partir de la Ley Nacional del año 2006 se comienza a trabajar en la elaboración de los documentos, no sin tensiones y desafíos. Al consultarle acerca de cuáles eran estas discusiones que se daban en el proceso de elaboración de los NAP y los primeros Diseños en el año 2007 y 2008 nos cuenta que:

Una de las discusiones era esto de lenguaje - disciplina, que no se llegó a zanjar. Para algunos tenía que ser disciplina y otros decían no, seguimos siendo lenguaje. También se hablaba mucho de la reproducción y la producción. Porque el teatro escolar pareciera ser que lo que tienen que hacer es reproducir algo: “Hacé Comedia del Arte”, y está bueno que se conozca la Comedia del Arte pero cómo producís, cómo te apropias, cómo ese grupo de chicos podría hacer esto con los elementos que han aprendido de la Comedia del Arte. ¿Están haciendo una reproducción o están realmente creando? Hay que ver si hay una producción de sentido nuevo que tiene que ver con su contexto [...].

Y también esto de la infantilización, esto se discutía mucho. Vas a dar un lenguaje artístico en la escuela y parece que no es el teatro que se hace afuera [en el campo teatral extraescolar]. Es un teatro ñoño, sin desafío, es un teatro aniñado. Y los niños tienen una carga de emociones y de cosas que les pasan enorme y que si vos los dejás llegan a lugares realmente interesantes [...].

Un diseño curricular es una negociación entre lo que hay y lo que uno quiere pensar. Realmente hacen falta más congresos, más encuentros, más discusión. Y el tiempo. Cada cinco, cada diez años, tendría que hacerse un nuevo diseño. El de Secundaria Básica es del 2008 y fue de los primeros Diseños que hubo en la Provincia de Buenos Aires. Entonces en el primero estás rascando de donde haya por que no hay antecedentes. ¿De donde saco esto? De Serrano, de Peter Brook. Entre los marcos teóricos, la adaptación a los rangos etarios, que sea posible en las cargas horarias.

*(Entrevista a Víctor Galestok, 3 de mayo del 2024)*

A lo largo de estos años, distintos investigadores han hablado sobre las dificultades que surgieron en la construcción de los Diseños fundamentalmente asociados a la construcción de anclajes conceptuales y metodológicos que orienten la enseñanza del teatro en el ámbito educativo. María Elsa Chapato quien se ha especializado en prácticas educativas y Educación Artística y ha contribuido durante todos estos años a la construcción de conocimiento acerca de la enseñanza del teatro en la escuela remarcaba, en el año 2013, la necesidad de seguir trabajando sobre un abanico de problemáticas desde una agenda compartida que incluya, entre otros puntos, la evaluación de los planes de estudio, la discusión teórica y metodológica de los procesos de enseñanza y el intercambio de experiencias sobre las propias prácticas. Ha señalado que: “nos encontramos en pleno proceso de construcción de ‘una didáctica especial del teatro en la educación’ que puede diferenciarse de las didácticas especiales destinadas a la formación artística de los roles profesionales” (Chapato, 2013, p. 72).

En el año 2021 la docente e investigadora Marcela Bertoldi publicó su libro: *Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza. Prácticas de interpretación curricular de los Profesores de Teatro*, en donde analiza las prácticas profesionales de los profesores de teatro en relación con las prescripciones curriculares y las decisiones que estos toman para planificar su enseñanza. Allí la autora menciona la importancia de un desarrollo sostenido, profundo, actualizado y coherente de una Didáctica Especial del Teatro en la escuela y entre las conclusiones expone que “no existen acuerdos generalizados [en los docentes] sobre los modos de organización de la enseñanza del Teatro en la escuela, ni una estructura o matriz disciplinar única para ordenar lo que se conoce en ese campo disciplinar” (Bertoldi, 2021, p. 189).

En este sentido, observamos que en los últimos años se han producido importantes avances, tanto en la elaboración de documentos curriculares como en la reflexión y el intercambio de los propios docentes (por medio de iniciativas como la Red Nacional de Profesores de Teatro Dramatiza; y la producción de diversas investigaciones ancladas en las prácticas). Aún así, existe cierto acuerdo entre los docentes en que los lineamientos curriculares disponibles no terminan de dar una contención clara acerca de los modos en los que se construye la enseñanza del teatro en la escuela. Desde esta línea, las docentes de la Cátedra de Práctica Docente II de la Escuela de Teatro de La Plata, Gabriela Díaz, Noelia Pereyra y Florencia Urdaniz

(2017) reflexionan:

Si bien en el devenir de las reformas y contra reformas se diseñaron lineamientos para contener y orientar las prácticas, las dificultades para alcanzar consensos fuertes entre los educadores con respecto al sentido de la enseñanza del Teatro en el ámbito educativo, muchas veces derivó en prácticas caracterizadas por la hibridación de modelos y por la búsqueda de un anclaje conceptual y metodológico en las didácticas diseñadas para la formación actoral, generalmente asociadas a las poéticas realistas (Stanislavsky/ Serrano). Particularmente con derivaciones de las líneas pedagógicas de la escuela nueva, del conservadurismo espiritualista, de la psicología del desarrollo y, posteriormente, de las corrientes tecnicistas que aún subsisten como fundamentos de las recomendaciones para la enseñanza, presupuestos teóricos que son, la mayor parte de las veces, incompatibles entre sí (Díaz, Pereyra y Urdaniz, 2017, p.1).

Nos encontramos entonces con que lxs docentes de teatro se acercan a la escuela con un conjunto de nociones sobre la producción teatral que proviene de su propia experiencia como actores y actrices, sumado a discusiones y conceptualizaciones teóricas que se dan en diálogo con el ámbito académico y pedagógico. No obstante, estas conceptualizaciones se plasman de manera desigual en los documentos curriculares con los que dialogan, de modo tal que, como veremos en el capítulo siguiente, cada docente encuentra maneras, también diferentes de vincularse con los lineamientos y prescripciones que estos marcos regulatorios contienen.

A partir de lo desarrollado en el Capítulo I y lo que analizamos en este apartado, podríamos pensar que cierta desdelimitación de lo teatral derivada de la multiplicidad y heterogeneidad en las producciones que se despliegan desde los distintos territorios ha complejizado las caracterizaciones, definiciones y consensos en el campo de la educación artístico teatral. Esta complejidad se cristaliza tanto en la elaboración de los documentos curriculares como en las mismas prácticas de enseñanza.

Nos preguntamos entonces ¿cuáles son las estrategias que lxs docentes vamos encontrando desde nuestras propias prácticas situadas? ¿Con qué saberes llegamos al aula y con qué obstáculos nos encontramos? ¿Cómo se van configurando los procesos de enseñanza, aprendizaje, de investigación y producción teatral en la escuela obligatoria? ¿Qué acontecimientos se despliegan cuando invitamos a nuestros estudiantes a poner el cuerpo?

En el capítulo siguiente nos centraremos en las experiencias situadas de docentes de teatro en las escuelas con el objetivo de dar cuenta de los modos en los que las ideas sobre la experiencia teatral y su inserción en el ámbito escolar que hemos presentado hasta el momento, se ponen en juego en el día a día de la enseñanza del teatro en el sistema educativo obligatorio. Se propone mostrar, en este sentido, las numerosas dificultades o limitaciones pero también de vías productivas para la construcción de aproximaciones posibles.

## CAPÍTULO III

### Poner el cuerpo en la escuela

El problema se traza escuchando cuerpos a la intemperie, emociones encontradas, argucias, disponibilidades y repliegues, disonancias, maniobras de supervivencias, fuerzas pujantes, insistencias y deserciones. Un problema abre una zona de pruebas. Se desplaza hacia nuevos problemas.

(Silvia Duschatzky, 2022)

Esther Trozzo (2016) dice que en un lugar en donde el cuerpo está obligado a estar disciplinado, el teatro trae el permiso para tener cuerpo en el aula. El teatro es arte aurático por excelencia y remite a un orden ancestral. No somos los mismos en reunión en tanto se establecen vínculos y afectaciones conviviales, algunos incluso no percibidos, que multiplican la afectación grupal (Dubatti, 2010). Pero tener cuerpo en el aula, movilizar el deseo, apostar al encuentro no es algo que ocurra sin que se activen temores, tensiones y padecimientos. Las diferentes violencias materiales y simbólicas que se viven en diversos sectores sociales, los discursos de odio que se validan y reproducen desde el Estado en la actualidad, el bullying y las distintas formas de disciplinamiento<sup>4</sup> de la vida contemporánea impactan en la cotidianeidad escolar y afloran aún más cuando se invita a los cuerpos a abandonar un lugar pasivo y de mera obediencia.

Cómo hemos visto en el primer capítulo, la noción de cuerpo como territorio de afectación, de encuentro y de producción poética atraviesa nuestras formas de producir teatralidad en la actualidad y adquiere una importancia fundamental en nuestra formación disciplinar. A su vez, la destotalización y el carácter “abierto” de la disciplina aparece como otra característica del teatro en estos tiempos. En el segundo capítulo observamos también que al interior del campo educativo no parecieran estar claros aún los criterios, miradas o definiciones acerca del teatro, sus anclajes conceptuales y metodológicos.

Es en este contexto y cargadx de este bagaje de valores, orientaciones y lineamientos heterogéneos, que llegan lxs docentes a enseñar teatro a la escuela.

---

<sup>4</sup> Silvia Duschatzky (2022) hace una distinción entre las subjetividades disciplinadas de la modernidad y las formas de disciplinamiento que operan hoy sobre nuestras vidas, ligadas a la conectividad, los automatismos y la disgregación.

### ***El cuerpo y...los espacios. Ser parte, estar adentro***

En el transcurso de las entrevistas realizadas fuimos observando cómo viven lxs docentes el desafío de desestructurar ciertos formatos y modos de estar en el aula para, como señala Bertoldi (2014), pasar a habitarla, asignarle nuevas funciones al mobiliario y a los recursos materiales e integrar al estudiante a otros mundos de experiencias y códigos. Movilizar los cuerpos a otros modos de existencia y de construcción de conocimiento conlleva una suerte de alteraciones que lxs docentes parecieran vivir con dificultad.

En secundaria no tuve tanta experiencia pero en primaria es muy riesgoso en cierto modo, hay muchas situaciones de “peligro”, cuando los pibes no están respetando la consigna, o se van. Esa situación ya de desconstruir el aula, de correr los bancos, viste que se libera algo catastrófico en cierto modo (risas), como un hagamos lo que queramos.

(Entrevista a Maira, 23 de junio del 2023)

Yo no sé si es por esto de la virtualidad y también de la escuela más tradicional en esto de controlar los cuerpos que a veces hay tan poca relación con el otro que por ahí hay nenes que se enojan y pegan, o me hiciste algo y ya te pego. O me ha pasado incluso que vienen y me abrazan y me aprietan directamente, te tironean . A eso voy con tratar de objeto al otro en vez de como un cuerpo que justamente tienen fragilidades, sentimientos, sensibilidades.

(Entrevista a Marcos, 24 de junio del 2023)

En un primer momento de las entrevistas, los obstáculos, las dificultades e incluso la sensación de no poder hacer teatro en la escuela, parecía imponerse. El encuentro con la realidad del contexto escolar, con las condiciones edilicias, los formatos áulicos, con las propias dinámicas institucionales empezaron a aparecer cada vez más en los relatos de nuestros interlocutores a modo de catarsis o de imposibilidad. Muchas de las referencias a estas dificultades ponían el foco en diferentes dimensiones de lo espacial ya sea por la falta de aulas adecuadas para la práctica teatral o por los impactos que provoca en la dinámica de lxs estudiantes la salida del espacio del aula. A su vez, aspectos vinculados a la falta de privacidad y a las

intervenciones de diferentes actores escolares dificultan la construcción de un clima “cálido”, de confianza y desinhibición necesarios para el desarrollo del trabajo y la creación de universos ficcionales que se construyen a partir del cuerpo del actuante.

Por lo general llego, paso lista, corremos los bancos, trato de hacer un ejercicio de entrada en calor o de entrenamiento aunque no funcione, yo intento hacerlo. Un juego, algun ejercicio [...] no funciona porque se distraen muy fácil, eso que para nosotros cuando entrenabamos era un momento de concentración, de entrar en tu cuerpo, de entrar en el espacio, es como que van charlando, no se establece ese clima de atención. Por las mismas situaciones del aula también, entra la portera a ver cuantos son para merendar.

(Entrevista a Maira, 23 de junio del 2023)

Por ejemplo, yo estoy los viernes que para mí no es menor, de 4 a 6 de la tarde. Soy la última que se va de la escuela, la portera medio que me está empujando para que me vaya, de hecho a veces me cierran la clase antes... por ahí estoy laburando en el pasillo y pasan apagando las luces, cerrando las puertas, y todo eso hace que sea más entorpecido y que yo tenga que hacer como que no está pasando, o que venga con las bolsas de comida a repartir en el medio de la clase... Como ayer que repartieron la bolsa de cereales en el medio, o paso la directora y medio que estaban actuando y le hablo a uno y siguió.. y yo.. ¡están actuando los pibes!

(Entrevista a Mariel, 1 de julio del 2023)

También he aprendido a no frustrarme tanto cuando hay cosas que no se pueden dar, porque las condiciones no lo permiten.. no sé, niveles en el espacio, que voy a dar cuando son 46 pibes , en un piso que está todo sucio, donde es un griterío, y la última pilcha que tienen es la que tienen puesta y la mamá me pide por favor que no se les rompa.. entonces no voy a dar niveles en el espacio. Voy acomodando según el grupo, la escuela, si contamos o no con un espacio.

(Entrevista a Xiomara, 27 de junio del 2023)

No tanto por cómo se toman el lenguaje los chicos sino por el lugar que le dan en la escuela. A veces por ahí entraba una directora y veía a alguno parado arriba de la mesa y por ahí lo retaba, desautorizando a la docente y no pueden entender.

(Entrevista a Yesica, 16 de junio del 2023)

En un trabajo realizado por Cristina Dimatteo (2014), la autora plantea que el Teatro pareciera estar en constante búsqueda de legitimación en el campo escolar y que son

las propias instituciones las que probablemente han actuado como obstaculizadoras. Si bien, el teatro al igual que la danza se han incorporado como lenguajes obligatorios, lo que implica un nivel de legalidad y avance en materia de política educativa, estas disciplinas aún buscan su lugar al interior de la escuela. A partir de los relatos de lxs docentes entrevistados identificamos dos aspectos que parecieran generar esta percepción: la que refiere a la falta de espacios adecuados para la práctica teatral y refuerzan la sensación de “no lugar” dentro de la institución y, la que refiere al reconocimiento del resto de los actores institucionales.

En una visita que realizamos durante el año 2023 con un grupo de estudiantes en el marco de las observaciones de la cátedra de Práctica Docente I del Profesorado de Teatro de la Escuela de Teatro de La Plata, la directora de una Escuela de Nivel Primario contó que en aquella institución había un aula sin bancos destinada a las clases de educación artística y que, más de una vez, la inspectora la había cuestionado por “tener un aula vacía” intentando asignarle otros destinos (probablemente también necesarios). Si bien la falta de espacios suele ser una problemática común que afecta a toda la comunidad educativa, lxs docentes de teatro suelen vivirlo con frustración entendiendo que la existencia de un espacio adecuado para las clases (o en general, para las disciplinas artísticas) construye nuevas condiciones de posibilidad para su enseñanza.

A pesar del cambio paradigmático que se da a partir de la Ley Nacional de Educación, todavía circulan discursos e imaginarios acerca de la hora de arte como “la hora libre” o el “momento de esparcimiento y de creatividad”.

Para las maestras era la hora libre y nada más. Y son las que están siempre con los chicos. En un principio era “llegó la hora libre”, después fue cambiando pero, en general, no tienen mucha idea. Y se veía también en los plenarios, que todo está orientado para las maestras de grado.

(Entrevista a Yesica, 16 de junio del 2023)

Muchas veces estos prejuicios parten del desconocimiento de lo que se hace en la hora de teatro, de cómo leen el resto de lxs docentes ciertos desórdenes, de la ausencia de capacitaciones o de Proyectos institucionales que involucren las diferentes asignaturas/disciplinas. Una estudiante de primer año del Profesorado de Teatro que, a su vez, es maestra hace más de 25 años y actualmente desempeña funciones como Secretaria de una escuela de Nivel Primario, contaba en la clase de

Práctica Docente I que nunca había escuchado hablar de la Resolución 111/10 ni como maestra ni como secretaria.

Como contraparte de los obstáculos antes planteados, el rol activo y comprometido de los directivos con la enseñanza de las disciplinas artísticas y la concentración de horas de los profesores de arte en una misma institución son aspectos que nuestros interlocutores señalan como positivos para la construcción de vínculos, de Proyectos y articulaciones que posibilitan mejores situaciones de enseñanza para y con lxs estudiantes.

Cada escuela se maneja distinto, depende del directivo, depende la comunidad, cambia. Si vas de escuela en escuela no llegas nunca a conocer como es el manejo y entonces no sos parte. Eso siempre cuesta, llegar al vínculo real con las personas, para hacer proyectos, siempre estás más solo, más si tenés pocos módulos.  
(Entrevista a Yesica, 16 de junio del 2023)

Creo que mucho de la escuela tiene que ver con el equipo directivo. Cuando nos convocaban a reuniones con los otros profes de artística, y te empezas a conocer y empezas a armar proyectos en conjunto. Ahí se genera como otra situación que está buena y que a los pibes les interesa  
(Entrevista a Maira, 23 de junio del 2023)

Como profundizaremos algunas páginas más adelante, la posibilidad de articular con otrxs docentes en el desarrollo de proyectos resulta una de las estrategias fundamentales a la hora de construir procesos de enseñanza más ricos e interesantes. Permite a lxs docentes de teatro hacerse de otros tiempos y espacios para integrar la disciplina en la dinámica escolar. Además, como puede verse en estos testimonios, la buena predisposición del equipo directivo, y la posibilidad de articular con colegas resulta fundamental para que puedan emerger estas iniciativas.

Durante la entrevista realizada al docente Víctor Galestok, se introduce otro elemento que nos parece interesante recuperar y tiene que ver con la actitud del docente de Teatro al ingresar a una institución y cómo este se sitúa en relación con el resto del cuerpo docente:

Yo siempre digo, vos primero sos maestrx. Sos uno más que educa a esos pibes. Si vos no haces el esfuerzo de ponerte de acuerdo con las maestras, de ver que están haciendo... Necesitamos de esa maestra

que está todos los días con esos pibes, necesitamos su apoyo. Una maestra que entra y hace una cara diciendo “eh, vino el de teatro”, rompió todo. Porque el pibe reconoce a la maestra, es su directa conexión de lo que debe hacerse, de lo que es bueno y lo que es malo. Entonces ahí hay algo, una postura a veces del artista [que quizás no se reconoce como maestro]. A mi me encanta llamarnos pedagogos artistas, pero eso no implica que pierdas la humildad de ser un maestro, con todo lo que implica. Si es necesario ponerte un guardapolvo bienvenido sea, sos uno mas.

*(Entrevista a Víctor Galestok, 3 de mayo del 2024)*

### ***Pedagogxs-artistas. Situar la experiencia***

Profundizando en las entrevistas, observamos que en muchos relatos esta sensación de impotencia vinculada a no poder llevar a cabo la clase planificada y los ejercicios que proyectaron e imaginaron, no solo aparece por las condiciones edilicias y espaciales. Por esa percepción de no tener lugar en la escuela.

Algunxs de lxs docentes entrevistados construyen una relación de comparación directa entre sus propias experiencias como actuantes -lo que ellxs pasaron por el cuerpo a lo largo de su formación disciplinar o sus prácticas artísticas- y lo que sucede en y con sus estudiantes.

Lo que sí veo es que a la dinámica de generar esa clase de teatro que a nosotros nos mostraron, como ese ideal, en los chicos a veces cuesta. Y hablo de la clase de cuando despejas el espacio y los hacemos caminar y relacionarse entre ellos. Por ahí en el adulto o en la formación actoral uno pueda ir tomando ciertas dinámicas, y las va tomando y se va creando poco a poco. Pero en los chicos hay que ir tirándoles todo el tiempo cosas para que vayan cambiando, todo el tiempo, no dejar que respiren porque si no por ahí se aburren. Y encuentro la dificultad en la relación con el otro. Se chocan, se relacionan más violentamente, siempre están golpeándose. Tienen como cierta ansiedad, o cierta dificultad en la relación con el otro.

*(Entrevista a Marcos, 24 de junio del 2023)*

Otra de las entrevistadas menciona que “siempre cuesta la cuestión del ejercicio teatral ya que siento que tiene una profundidad que no se puede alcanzar”. En el mismo sentido, en uno de los fragmentos citados al comienzo, se postula que los ejercicios “no funcionan porque se distraen muy fácil, eso que para nosotros cuando entrenábamos era un momento de concentración, de entrar en tu cuerpo, de entrar en

el espacio...”. La propia experiencia pareciera actualizarse y regir como parámetro a la hora de reflexionar y valorar sus clases como fallidas o insuficientes.

A partir de estas reflexiones nos preguntamos ¿cuál es la clase ideal? ¿cuando “funciona” un ejercicio? ¿qué resultados estoy esperando como docente en el aula? ¿por qué, a quién y para qué estoy enseñando Teatro?

En relación con esto, Galestok reflexiona acerca de la importancia de leer el contexto y realizar un diagnóstico de grupo para así entender la experiencia de enseñanza y aprendizaje de manera situada y romper ese “ideal”.

Si vos no tenes un buen diagnóstico del grupo, de la institución que vas a dar y pretendes llevar tu idea vas a fracasar. Porque tu idea es justamente eso, un ideal. Y dar clases es una serie de negociaciones en el territorio. El territorio te dice otra cosa. Entonces vos pretendes saltar un montón de vallas de repente porque querés que los pibes comprendan la acción teatral, la acción transformadora, querés que ya estén actuando. Y entonces vas a frustrarte. Ahora si vos bajas y te pones en el lugar de docente, que es lo que ese grupo está necesitando más allá de tu lenguaje, y con tu lenguaje, por que es lo único que sabes, a su vez, entonces no te vas a frustrar tanto porque vas a poder valorar lo mínimo que lograrás. Vas a valorar que los pibes se miren, que los pibes se escuchen. ¿Estás haciendo teatro? ¡si! por que si no se miran y no se escuchan no podes hacer teatro. ¿Porque vas a pretender que hagan una escena?

*(Entrevista a Víctor Galestok, 3 de mayo del 2024)*

La posibilidad de leer lo que el grupo necesita, lo que el territorio te dice -en palabras de Victor- y de elaborar estrategias nos acerca a dos ideas: una que nos invita a profundizar la noción de territorialidad y otra que nos lleva a la pregunta por la didáctica.

Concebir a la escuela como territorio implica pensar en algo más que un edificio, inventar combinaciones para los cuerpos que la habitan (Martinez, 2015). Cuando hacemos teatro, la idea de territorialidad se impone por las prácticas corporales y espaciales del acontecimiento convivial. Todo teatro es un teatro territorializado en tanto sucede en contextos espaciales-históricos-culturales y se centra en la experiencia corporal, en el cuerpo como territorio capaz de llevar consigo las territorialidades con las que se identifica y se ha nutrido culturalmente. (Dubatti, 2017) Al mismo tiempo, pensar en qué estrategias se elaboran para llevar a cabo la

enseñanza nos acerca a la pregunta por la didáctica. En el segundo capítulo vimos cómo este aspecto vinculado a la construcción de una Didáctica Especial del Teatro en contexto escolar viene siendo uno de los ejes de los intercambios e investigaciones desde la incorporación de la disciplina. Entonces, ¿qué hacen lxs docentes en el aula? ¿cómo planifican su enseñanza? ¿qué estrategias arman a partir de lo que acontece?

“La didáctica es resolver problemas” dice Victor como al pasar, durante la entrevista. Y hasta ahora los problemas parecieran capturarlo todo. ¿Cómo armamos rutas posibles junto a esos cuerpos-territorios en el escenario escolar?

### ***Estrategias de enseñanza y selección de contenidos***

En las entrevistas fuimos observando que son estas mismas dificultades con las que se encuentran lxs docentes las que lxs van llevando a seleccionar ciertas estrategias de enseñanza. En relación con esto, varixs de lxs entrevistadxs mencionan que privilegian el trabajo de representación, improvisación, producción de escenas y algunos juegos ya que es lo “más factible para el cuidado del cuerpo” o que es una dinámica que “lxs ordena” para el abordaje de los contenidos ligados, principalmente, a los elementos de la estructura dramática.

Entonces a veces trato de optar por armar clases así en las que trabajamos dinámicas en el espacio o directamente hago ejercicios en donde trabajamos todo el grupo pero participan desde el lugar donde están pero sin correr sillas y mesas. Y después los agrupo para que vayan improvisando o armando una producción. Encuentro muchas dificultades en ese abordaje y empecé a ver qué es lo más factible por esto del cuidado del cuerpo... [...] Les hago trabajar ejercicios, a veces juegos. O directamente explico algún tema y después voy directo a eso que se trabajó, bueno, como lo armamos en una improvisación. Juntense de a 4 o 5 y como lo armamos. Qué acciones realiza, qué conflicto podría haber. Lo van armando y van saliendo. Y trato, obviamente, después, de generar esto de bueno, ¿se entendió la historia? ¿había acciones, había roles? o ¿había conflicto? Generar esto de que lo puedan verbalizar.

(Entrevista a Marcos, 24 de junio del 2023)

En cambio cuando es improvisar, cuando es la escena siento que ahí fluye mucho más. Es más fácil que participen, les gusta, se enganchan. [...] Creo que en definitiva lo que más funciona es la

representación, la producción de escenas. Lo afectivo es lo que menos aparece, no sé, no pongo tanta presión en lo actoral en sí. [...] Lo primero que les digo es que decidan en qué espacio es o se los doy yo, depende cómo sea la actividad. Y como que empiezo a instalarles que se respondan cuatro preguntas que son: dónde estamos, qué hacemos, quienes somos y qué nos pasa. Entonces a partir de esas preguntas abordo el contenido. Dónde estamos es el espacio, quienes somos el personaje, acción y conflicto. [...]. Nunca digo “esto es la estructura dramática y aprendan la estructura”. Pero ordena bastante.

(Entrevista a Maira, 23 de junio del 2023)

Trabajo poco en la actuación, paradójicamente a pesar de que es lo que más me gusta del teatro, una de las cosas que más me gusta. Porque me resulta complicado, abordarlo con tantos chicos en una misma aula que no están dedicados al teatro.

(Entrevista a Agustín, 3 de octubre del 2023)

A partir de estos fragmentos puede visualizarse una escisión entre lo que estxs docentes aprendieron a valorar durante sus trayectos formativos como profesores o como actores y actrices y el tipo de propuesta que desarrollan en sus clases. Es decir, la centralidad de la actuación, el foco en lo corporal y lo afectivo, el trabajo del cuerpo en el espacio frente a la centralidad puesta en la improvisación de la historia y los elementos de la estructura dramática. Cabría preguntarse si esta decisión de despegarse o abandonar parte de lo que ellos traen de su formación y que suele aparecer asociado con el deseo y la expectativa, tiene que ver con la adaptación al contexto escolar y es la resultante de situarse en territorio, o responde a la dificultad de encontrar estrategias para poner en juego esos saberes que son parte de su formación disciplinar y de los modos de hacer en los teatros contemporáneos.

Al mismo tiempo, es importante señalar que lxs docentes cuentan con un instrumento para planificar su enseñanza que son los Diseños Curriculares, diseños prescriptivos que cumplen el papel de marcos regulatorios de las prácticas de enseñanza orientando a lxs docentes en la enseñanza especializada en una disciplina o un campo de conocimiento (Chapato y Bertoldi, 2009 ).

Al consultar a lxs docentes por el vínculo con los Diseños, la mayoría menciona que los utilizan para planificar pero solamente haciendo mención a la selección de contenidos. En algunos casos se hace referencia al carácter prescriptivo de los mismos y a su función ordenadora en relación con lo que hay que dar. En otros, se valora el carácter amplio del Diseño, en la medida que permite que el o la docente

haga el recorte que considere pertinente, siendo los contenidos de la estructura dramática lo que prevalece.

Antes quizás veía contenidos del diseño y decía, investigo estudio y hago lo que puedo. Y ahora no, soy bastante prolija. No me importa tanto el orden, el orden lo armo más yo. Pero sí un poco en cumplir con las cositas, a mi me organiza, y me parece además que es prescriptivo, que no es una opción.

(Entrevista a Xiomara, 27 de junio del 2023)

Yo me baso siempre en el diseño y básicamente mi ABC a la hora de planificar las clases siempre es la estructura dramática. A partir de ahí voy diseñando cómo arrancar. Antes trataba de empezar por el espacio, y después otros contenidos. Ahora cambie y empiezo a trabajar más de la acción, acciones y movimientos, trabajar acciones en alguna improvisación.

(Entrevista a Marcos, 24 de junio del 2023)

El diseño curricular me parece que es bastante amplio [...] con lo cual te puedes agarrar de un montón de cosas porque habla mucho del trabajo corporal, del juego, de la importancia de lo creativo, no es que solamente habla de la a la estructura dramática, por ahí está un poco orientado a eso pero no es lo único.

(Entrevista a Agustín, 3 de octubre del 2023)

Si realizamos un breve paneo por los diferentes documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires, podemos observar diferencias sustanciales entre los primeros Diseños (el del Nivel Primario en el 2007<sup>5</sup> que cuenta con una actualización en 2015 y el de Secundaria Básica en el 2008) con los que se han ido elaborando más tarde para el Nivel Superior de la Educación Secundaria, las orientadas en Arte y la propuesta curricular para las Escuelas de Educación Artística elaborada en el año 2023. Si bien las EEA no están dentro de educación obligatoria son parte de la Modalidad Artística para niñxs y adolescentes y es interesante observar cómo se han ido explicitando nuevas definiciones acerca del arte, distanciándose de la concepción semiótica y situándose dentro del paradigma del arte

---

<sup>5</sup> Como señalan María Elsa Chapato y Marcela Bertoldi (2009) en el primer diseño curricular del año 2007, puede apreciarse la adopción de la concepción teórica dominante desde la definición de los contenidos en los acuerdos federales de 1994, la perspectiva que considera a las artes como lenguajes, fundamentándose el teatro como lenguaje artístico, metafórico, simbólico, como fenómeno social, cultural y comunicacional, cumpliendo una función comunicativa. Se enuncia como definición epistemológica central que el objeto de estudio es la estructura dramática.

como un modo de conocimiento. Al mismo tiempo que se profundiza en la definición del Teatro y se amplía su objeto de estudio, se profundizan las orientaciones para la enseñanza y la evaluación, entre otros puntos.

No es la intención de este trabajo profundizar en la relación de lxs docentes con los Diseños Curriculares, lo cual merecería otro tratamiento y profundidad en el análisis de los mismos. Pero, nos parece importante señalar que el vínculo heterogéneo con los Diseños del que nuestrxs entrevistadxs dan cuenta en los pasajes citados podría entenderse como evidencia de que, tal como mencionamos en el capítulo anterior, los lineamientos disponibles no terminan de dar una contención clara acerca de los modos en los que se debe aproximar la experiencia del teatro a la escuela. Esto podría estar en vinculación con cierta falta de correlación entre los diseños de los distintos niveles -que se han ido elaborando en diferentes épocas- quedando algunos un tanto desactualizados y sin terminar de acompañar el ritmo de los cambios que se producen tanto en el campo disciplinar como en el de la enseñanza teatral y la construcción de una Didáctica específica en la escuela.

En otra de las entrevistas pareciera establecerse un diálogo más crítico con dichos documentos incorporando contenidos que no están y manifestando que “hacen falta materiales para que podamos generar las planificaciones”, en relación con la necesidad de contar con más orientaciones didácticas.

Hace un tiempo empecé a juntarme con una compañera, amiga... porque es algo que nos pasa a todos los docentes... complicarnos con la planificación, que seleccionas, como lo ordenas, qué criterios tomás... es medio una ensalada de frutas de cosas... que podes arrancar y terminar donde quieras, que está bien... pero me parece que hay falta de criterio...[...] Con esta amiga encontramos una forma que también la revisitamos todos los años. Hacemos una selección de contenidos, en función de los años. Incluso ponemos contenidos que no están, por ejemplo, orígenes del Teatro, no está (risas). Vemos donde nace el teatro, trabajamos con rituales, y hacemos una producción. Lo llamamos del ritual al acontecimiento teatral. Después encuadramos otros contenidos que están en el diseño dentro de ese Proyecto. De hecho podes meter cualquier contenido... Tenemos varios proyectos. Proyecto de cine mudo, proyecto de publicidades, proyecto de procedimientos. Trabajamos primero los procedimientos separados: la intensidad, el pensamiento y el aparte. Primero con acciones individuales, después en diálogo con una compañera, después en el armado de una escena.  
[...]

Cuando transitas lo que enseñas es mucho más rico y efectivo. Y además me copa mas.. cuando hay más cosas de actuación... no se si tengo tanta vocación docente, no lo pongas esto (risas). Además tiene que ver con mi deseo, y cuando uno trabaja desde el deseo ya habilitas que algo suceda.

(Entrevista a Mariel, 1 de julio del 2023)

A través de este fragmento, observamos que los saberes que lxs docentes traen de sus formación disciplinar y de su experiencia como actuantes, no siempre ocupan un lugar a modo de “expectativa fallida” sino que pueden motorizar la elaboración de proyectos y de estrategias que habilitan nuevos abordajes para la aproximación hacia lo teatral, en la medida que logra encuadrarse en el contexto de lo escolar.

En este sentido, consideramos que el vínculo artista - docente es fundamental en la medida que mantiene a lxs docentes actualizadxs y conectadxs con los saberes disciplinares pero también con el deseo y el sentido de lo que se transmite y se pretende enseñar. Cuando el deseo moviliza y las expectativas no se basan en la búsqueda de un resultado profesional sino en que lxs estudiantes logren operar con los materiales escénicos para aprender a construir metáforas se producen experiencias y aprendizajes que lxs mismos docentes recuperan como valiosas y significativas.

### ***Los proyectos: un modo de aproximación al acontecimiento teatral. Articulaciones y liminalidad***

Si bien, en un comienzo los trabajos de representación, de construcción de escenas a partir de los elementos de la estructura dramática como organizadores fueron mencionados por lxs docentes como la principal estrategia para enseñar teatro en el aula, en la mayoría de las entrevistas han sido otras las experiencias que se recuperan como significativas. Estas experiencias se vinculan fundamentalmente a la elaboración y concreción de proyectos que incorporan distintos contenidos, materialidades, recursos y modos de aproximación al acontecimiento teatral. En algunos casos, como parte de una serie de movimientos más pequeños, hallazgos personales, aprendizajes o estrategias individuales, en otros casos a través de articulaciones que se presentaban a nivel institucional, elaborando proyectos transversales que propiciaban el trabajo conjunto con otrxs docentes y espacios

curriculares y permitían compensar de manera más notoria algunas de las dificultades identificadas:

Experiencias lindas ... de proyectos o cosas que se llegaban a hacer con los grupos... obras... [...] casi todas las que recuerdo así como buenas cosas fueron con colaboración con la maestra. [...] es mejor cuando se puede llegar a armar interdisciplinariamente, también para los chicos, lo valoran de otra manera. Creo que es lo que más funciona. Es una metodología para aplicar, eso es lo que nos dio la estética, aunque cueste juntarse cuando le agarras la mano, te orienta mucho más.

(Entrevista a Yesica, 16 de junio del 2023)

Yo había armado con la profesora de matemática que ella trabajaba medidas, escalas... y yo trabajaba escenografía, como fueron a lo largo de la historia y a lo último tenían que armar una maqueta, aplicando escalas y estuvo buenísimo.

(Entrevista a Marcos, 24 de junio del 2023)

Cómo trabajaban con proyectos se venía trabajando, por ejemplo con un libro todo el año entonces a fin de año cuando hacíamos algo basado en ese libro en teatro ya lo tenían super trabajando. Entonces como que el proyecto daba una base de conocimiento a los pibes ...

(Entrevista a Maira, 23 de junio del 2023)

La articulación con otrxs docentes permite que más personas dentro de la comunidad escolar conozcan y valoren lo que se hace en la clase de teatro propiciando mayores climas de respeto. El trabajo conjunto con otras materias ayuda al uso compartido de otros espacios dentro de la escuela, posibilita más horas de contacto entre lxs estudiantes y el lenguaje, más continuidad con los procesos cuando, por ejemplo, se trabaja con el mismo texto que se leyó y analizó en literatura o se elaboran escenografías que ponen en juego los mismos contenidos trabajados en matemática. Observamos además que muchas de las experiencias que lxs docentes recuperan o valoran como significativas están vinculadas a proyectos en donde se contempla lo liminal como forma de investigación para la producción de materiales que luego son abiertos a la comunidad educativa, introduciendo la figura de espectadores externos a la clase: proyectos de teatro ritual, de estatuas vivientes, instalaciones, teatro de títeres, teatro ciego, entre otros.

Como señalamos en la introducción, cuando hablamos de liminalidad teatral

recuperamos un concepto desarrollado desde la Filosofía del Teatro para pensar aquellas producciones que se inscriben por fuera del teatro convencionalizado como teatro de representación de una historia y recuperan un teatro en una zona de frontera, como señala Dubatti (2016), “son aquellos que nos llevan a preguntarnos: ¿es esto teatro?. Poseen las características relevantes del teatro-matriz (convivio, poiesis corporal, expectación), pero a la vez incluye otras características que, en las clasificaciones aceptadas –el concepto canónico de teatro para la Modernidad: lo dramático–, no corresponden al teatro.” (p.85).

Citamos el relato de nuestros interlocutores sobre algunos de los proyectos en los que participaron:

Las estatuas vivientes, era para generar conciencia de que tiren los papeles en el tacho [...] Hicimos como una intervención en el recreo para los de primer ciclo, los nenes eran de cuarto. Estaban todos paraditos con vestuarios, cada uno llevó lo que pudo, yo llevé también y organizamos distintos personajes en grupos, se ponían como estatuas y en vez de la moneda, los que pasaban tenían que tirar los papelitos al tacho y ahí se movían... Les re gustó como experiencia.  
(Entrevista a Yesica, 16 de junio del 2023)

La primer clase vamos a tener ensayo y la segunda vamos a tener el proyecto de Bibliotecas Abiertas [...] va a ser las dos obritas de Adela Bach que empezaron con el profe de literatura y están haciendo el universo sonoro con el de música y conmigo la parte de las voces y los títeres. Y vamos a tener la clase abierta, muestrita en la primaria de la misma institución  
(Entrevista a Xiomara, año 2023)

En una secundaria que tomé allá en Tres Arroyos, eran pocos pibes. En esa escuela hicimos algo que sí tenía que ver con el teatro, fue como una intervención en el ex Nacional que es una escuela muy grande. Los pibes no arrancaban con nada [...] Hicimos una intervención con lanas, como algo medio desde el juego abordando más específicamente desde lo corporal. Participaban los que salían al recreo, los profes también se copaban. Hubo algo de generar una propuesta para el resto y desde ellos que generó cierto estímulo. [...] Armamos una estructura con lanas y entonces el que salía al recreo podía pasar por ahí, como un laberinto. Primero lo exploraron ellos conmigo en hora de clase y después la propuesta era invitar a jugar al resto.  
(Entrevista a Mariel, 1 de julio del 2023)

Como venían trabajando texto dramático con la seño de Prácticas de lenguaje y ella quería pensar desde otra plataforma la presentación del texto dramático nos juntamos e hicimos esto de teatro para los sentidos o teatro ciego. Ellos se sentaron en una ronda y nosotras por fuera de la ronda íbamos interpretando cada uno de los personajes y le presentamos un texto y después ellos armaron los suyos. Ese día nosotras llevamos diferentes cosas, olores, cosas que les rozaban, nos acercábamos para decirle cosas al oído, le generamos como estímulos, ellos se re engancharon con eso. Después de esa experiencia relejeron los textos que ellos habían hecho y le agregaron sonidos, olores.. y como se acercaba la feria de Arte y Ciencia metimos un par de ensayos y cada uno fue llevando diferentes elementos. Y el día de la muestra le pedimos a los papás que lleven para vendarse los ojos y los invitamos a entrar en una de las aulas.

(Entrevista a Valentina, 30 de Septiembre del 2023)

Estas experiencias nos muestran modos de hacer en la clase, vías productivas para el abordaje del acontecimiento teatral en donde las formas de teatro-liminal habilitan la creación de proyectos de investigación que devienen en producciones y que, a su vez, parecieran habilitar otros modos posibles de aproximación al cuerpo y a lo poético por fuera del teatro más convencional. El encuentro con el “espectador” aparece también como una instancia significativa y necesaria para el proceso de enseñanza y aprendizaje y la consecución de los proyectos. Estas experiencias además se dan a través de articulaciones entre niveles, intervenciones en el espacio común, apertura a las familias, participaciones en las Ferias de Educación, Arte, Ciencia y Tecnología, y la incorporación de ejes transversales como la educación ambiental.

Podemos observar entonces que lo que acontece en este tipo de proyectos se puede interpretar desde la perspectiva sobre el arte propuesta por John Dewey y que presentamos en la introducción de este trabajo. En los proyectos que rescataron nuestrxs entrevistadxs se hace visible cómo el arte se vincula con la experiencia cotidiana transformándola pero también dejándose transformar por ella. A su vez, podemos observar el modo en que, por medio de estos proyectos, la educación artística contribuye a generar comunidad. Quizás por eso lxs docentes recuperan algunas de estas instancias como momentos significativos para ellxs y para lxs estudiantes. En términos deweyneanos se identifican como experiencias educativas transformadoras.

## **Algunas conclusiones y consideraciones finales**

A lo largo del presente trabajo de investigación nos propusimos analizar experiencias situadas de docentes de teatro que llevamos adelante en nuestras prácticas de enseñanza en escuelas. Se ha puesto el foco en la pregunta por el cuerpo y su lugar en los procesos de enseñanza, de interpretación y producción artístico-teatral en el espacio del aula. Para eso, nos pareció importante pensar la realidad de el (los) teatro(s) de nuestro país a la luz de las transformaciones que se han ido dando en los últimos cuarenta años, entendiendo esto como un aspecto fundamental en la formación disciplinar de lxs docentes. A su vez, contextualizar el ingreso de la disciplina dentro del sistema educativo y la educación obligatoria nos permitió profundizar en el conocimiento sobre cómo se da esa incorporación, las normativas y marcos regulatorios que atraviesan este proceso y los diferentes debates y desafíos que se vienen planteado hacia el interior del campo de la Educación Artístico-Teatral.

Todo esto nos permitió pensar las experiencias de lxs docentes dentro de un marco y de atravesamientos que hacen a la realidad del campo disciplinar y del campo pedagógico.

Como mencionamos en la introducción, el problema de investigación que hemos indagado se sitúa en la intersección de dos campos con historias y debates particulares: el campo artístico-teatral y el campo de la educación artística. Por eso, dedicamos dos secciones del trabajo a recuperar los movimientos y las discusiones de cada uno de ellos, que impactaron en las experiencias situadas de lxs docentes con los que dialogamos.

Al preguntarnos por los acontecimientos y discusiones del campo teatral que influyeron en los modos de conceptualizar y valorar la experiencia teatral escolar por parte de nuestros interlocutorxs encontramos que resultaba clave recuperar los movimientos ocurridos en el contexto de la reapertura democrática. En dicho contexto, los propios teatristas atravesados por el clima político y social de la post-dictadura son quienes comienzan a construir nuevos interrogantes, búsquedas y definiciones acerca del hecho teatral desde su praxis artística y sus experiencias de grupalidad. Aparece cierto “carácter abierto” del teatro y se inaugura un tiempo de experimentación. Es, en ese entonces, que aparece la centralidad de la actuación y

del cuerpo en los teatros contemporáneos. Esta centralidad, no solo contempla aspectos técnicos o procedimentales para la construcción de los materiales sino también una búsqueda de singularidad en cada cuerpo. Una construcción que -más allá de que apele a herramientas de diferentes disciplinas corporales- no estará dada por el recurso en sí mismo sino por una síntesis íntimamente ligada a la huella personal de cada actuante, a la conexión con el corpus de vivencias y con el propio campo imaginario del actor/actriz. Es en ese contexto de cambios y destotalización que el Teatro ingresa como disciplina a la escuela obligatoria.

Revisar los procesos que dieron lugar y acompañaron este ingreso del Teatro a la escuela obligatoria, nos permitió observar que aunque forman parte de una historia que cuenta ya con algunas décadas, se trata de una construcción disciplinar que aún es joven y en la que muchas discusiones aún se encuentran muy activas. Encontramos que, desde la perspectiva de varixs de lxs investigadorxs sobre el tema así como de lxs docentes con lxs que dialogamos, los diseños curriculares de Teatro para los diferentes niveles cuentan con distintos grados de actualización y de adecuación al paradigma actual de la Educación Artística, al mismo tiempo que no existe una matriz disciplinar única para ordenar lo que se debe enseñar y aprender en la clase de Teatro. Podríamos pensar que cierta desdelimitación de lo teatral, el auge de lo micro poético y micropolítico de las últimas décadas, los diferentes métodos y modos de hacer dentro del teatro argentino (o lo que Dubatti llama los teatros argentinos para dar cuenta de la multiplicidad y heterogeneidad en las producciones que se despliegan en los distintos territorios) han complejizado ciertas caracterizaciones, definiciones y consensos en el campo de la educación artístico teatral. La construcción de una Didáctica específica del Teatro en la escuela aparece como un desafío en el que hace falta seguir trabajando, un campo de saber a seguir construyendo.

Al poner el foco en las experiencias situadas de profesores de teatro, especialmente a partir de lo conversado en las entrevistas encontramos que al ingresar al territorio escolar lxs docentes se encuentran con una serie de desafíos asociados a diferentes aspectos: las condiciones edilicias y espaciales donde deben desarrollar sus clases, el vínculo con el resto de los actores institucionales (maestrxs y directivxs) y la construcción de legitimidad de la disciplina en la escuela, la cantidad de estudiantes por grupo y los modos de vincularse entre ellxs. Al mismo tiempo, en lxs docentes entrevistadxs existe una comparación directa entre sus experiencias como actuantes

-lo que ellxs pasaron por el cuerpo a lo largo de su formación disciplinar o sus prácticas artísticas- y lo que sucede con sus estudiantes. La experiencia como actuantes pareciera actualizarse y muchas veces rige como parámetro siendo este otro de los aspectos que influyen a la hora de reflexionar y valorar sus clases como fallidas o insuficientes.

En relación con el vínculo con los Diseños, todxs mencionaron que los utilizan para planificar pero solamente haciendo mención a la selección de contenidos y planteando que lxs ayuda para pensar “que dar” ya que es “bastante amplio” y además es prescriptivo. En otros casos, se establece un vínculo más crítico, mencionando la falta de orientaciones didácticas para lxs docentes.

A partir de las entrevistas identificamos que lxs docentes elaboran diversas estrategias para aproximarse a lo teatral en el contexto del aula. Por un lado, la construcción de escenas más vinculadas al teatro convencional / teatro dramático que privilegia los elementos de la estructura dramática y el “contar una historia”. Esto les permite “ordenar”, “cuidar el cuerpo” y lo encuentran más factible en un contexto como el áulico. Por otro lado, lo que ellxs valoran como experiencias significativas suelen estar más asociadas a la construcción de Proyectos de investigación que devienen en producciones, modos de aproximación al acontecimiento teatral por fuera del teatro más convencional y más ligadas a las formas del teatro liminal (teatro ciego, de teatro ritual, de estatuas vivientes, instalaciones, teatro de títeres, entre otros). Estas experiencias que lxs docentes recuperan no tienen que ver tanto con una puesta en juego de la corporalidad y afectividad ligada a su formación profesional como actuantes y vinculada a sus primeras expectativas sino a la concreción de proyectos que suelen tener en común algunas características como la apertura a un público (espectadores que suelen ser otros miembros de la comunidad educativa y/o familias), la articulación con otrxs docentes y/o entre niveles, la salida del espacio del aula lo que permite habitar y resignificar espacios comunes y la participación en Proyectos institucionales o regionales. Cuando las expectativas no se basan en la búsqueda de un resultado profesional sino en que lxs estudiantes logren operar con los materiales escénicos y fundar acontecimientos poéticos, se producen experiencias y aprendizajes que, lxs mismos docentes, recuperan como valiosas y significativas.

Para finalizar, me gustaría destacar algunas líneas de trabajo a futuro que, a partir del recorrido realizado, emergen como áreas que sería interesante continuar profundizando.

Por un lado, la necesidad de seguir construyendo marcos conceptuales y orientaciones más claras en torno a la enseñanza del teatro en las escuelas, un trabajo que debe ser articulado entre especialistas, investigadorxs y fundamentalmente docentes que nos permitamos asumir las tensiones y los problemas que surgen de nuestras experiencias cotidianas en el aula, para pensarlas de manera colectiva. En muchos de los encuentros docentes no se logra salir de la catarsis o se pone el foco en la socialización de recursoros para dar clases. A partir de esta investigación encontramos que es imprescindible profundizar en los debates de las concepciones que hoy conviven acerca de lo teatral, en cuál es su especificidad y en cómo se enseña, adecuándonos al paradigma actual de la Educación Artística y asumiendo nuestro rol ético, político y pedagógico como educadores.

Por otro lado, si bien en este trabajo resaltamos la presencia de ciertas contradicciones o ambivalencias entre los diferentes Diseños Curriculares, el foco no estuvo puesto en el análisis de los mismos. En este sentido, consideramos que un análisis que se centre en dichos documentos podría ser muy productivo para seguir pensando su rol y el impacto en las experiencias concretas de lxs docentes.

Por último y para finalizar, creemos que tanto en el germen como en el recorrido de este trabajo estuvo presente la noción de *deseo* disparando algunos interrogantes que tomaron distintas formas, que se fueron desplazando y que habilitaron nuevos hilos de donde tirar: ¿qué relaciones se tejen entre el artista y el docente? ¿cómo se pone en juego la propia experiencia del actuante a la hora de enseñar teatro? ¿cómo activar el deseo de saber en nuestrxs estudiantes, que en el caso de nuestra disciplina está asociado a la voluntad de ser, de producir poesis corporal y de existir junto a otrxs? ¿es posible hacer teatro sin eso? ¿es posible hacer teatro sin deseo? ¿si lxs estudiantes no eligieron el lenguaje no hay experiencia contundente o transformadora posible? Nos encontramos con que se vuelve indispensable estar atentxs a las pequeñas emergencias del deseo, amplificarlas, abandonar ideales que nos distancian del territorio que habitamos junto con nuestrxs estudiantes (que es geográfico, histórico, cultural y corporal), como también de las recetas tranquilizadoras que no nos conmueven y responden a un único canon. ¿Qué podemos enseñar si no tenemos ninguna pasión para compartir? o mejor dicho, ¿la vamos a dejar ir en el camino?.

Muchas de las experiencias que lxs docentes entrevistadxs han recuperado como significativas no responden a cumplir sus expectativas iniciales de trabajar la actuación con sus estudiantes, con cuerpos disponibles, deseantes, atentos, afectados, poéticos. Pero cuando aparece el diálogo con otrxs actores institucionales, los distintos modos de hacer en comunidad -tanto en el proceso de construir los Proyectos como en los acontecimientos que se producen como resultante de estos procesos- , cuando aparece la experimentación, los cruces, la prueba, la acumulacion, algo de eso se va construyendo y emergen nuevas formas del deseo - tanto en lxs estudiantes como en lxs docentes - propias del territorio escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Bartis, R. y Catena, A. (2013). *Pertenezco a una generación que tuvo un gesto de gran teatralidad aún en la tragedia*. *Picadero* (31), 3-9. <https://inteatro.ar/editorial/revista-picadero-n-31>
- Bertoldi, M. (2014). *El aula de Teatro. Espacio de configuraciones diversas*. I Encuentro Internacional de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina
- Bertoldi, M. (2021). *Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza. Prácticas de interpretación curricular de los Profesores de Teatro*. UNICEN.
- Casa de la Literatura Peruana (29 de abril del 2016). *Conversaciones sobre el teatro en la escuela con Ester Trozzo* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=n890QRfMzCw&t=11s>
- Chapato, M.E. y Bertoldi, M. (2009). *Las prescripciones curriculares y la orientación del trabajo del docente de Teatro*. *La Escalera* (19), 189-211. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/laescalera/issue/view/47>
- Chapato, M.E. (2013). *La pedagogía teatral como campo de especialidad. Delimitación y problemáticas actuales*. *Memorias del encuentro de Pedagogía Teatral*. Editorial CITRU, 59-84.
- del Mármol, M. (2015). *Discursos y representaciones sobre el cuerpo en el teatro platense del siglo XX: Breve historia de un giro copernicano*. *Telón de Fondo* 11 (21), 17-33. <https://doi.org/10.34096/tdf.n21.1469>
- del Mármol, M. (2016) *Una corporalidad expandida. Cuerpo y afectividad en la formación de los actores y actrices en el circuito teatral independiente de la ciudad de La Plata* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]
- Díaz, G. Pereyra, N. y Urdaniz, F. (2017) *¿Cómo llega el teatro a las escuelas?. Algunas consideraciones acerca de la incorporación del teatro al sistema educativo provincial* [Apunte de cátedra]. *Práctica Docente II*. Escuela de Teatro de La Plata.
- Dimatteo, C. (2014). *La enseñanza de Teatro en las escuelas comunes: alteraciones y desórdenes en el formato escolar*. I Encuentro internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Argentina.

- Dubatti, J. (2009) Otro concepto de dramaturgia. *Agenda cultural Alma Mater*, N°158,8. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/2215>
- Dubatti, J. (2010a). *Filosofía del teatro II. Cuerpo poético y entidad ontológica*. Atuel.
- Dubatti, J. (2010b) *El teatro argentino de la postdictadura (1983-2005): el canon de la multiplicidad*. Arrabal (7), 17-26. <https://raco.cat/index.php/Arrabal/article/view/229319>.
- Dubatti, J (2016). *Teatro-matriz, teatro liminal: estudios de filosofía del teatro y poética comparada*. Atuel
- Dubatti, J. (2017) *Teatro Comparado y territorialidad: caminos de innovación en la Teatología argentina*. Actas de las I Jornadas de Investigación del Instituto de Artes del Espectáculo, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Dubatti, J. (2019a). Por la senda de la existencia. *Revista caras y caretas*. <https://carasycaretas.org.ar/2019/04/01/por-la-senda-de-la-existencia>
- Dubatti, J. (2019b). Acontecimiento teatral, liminalidad y corpus de los estudios teatrales. En Jornadas de Arte y liminalidad, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- Educar Portal. (29 de marzo del 2016). Debate 1: Sandra Nicastro [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=o1jplTzB3JI>
- Fundación SAGAI. (13 de febrero del 2021). Charla ODA - Maria Onetto: “Nada más verdadero que actuar” [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XsQaqtQbrB8&t=1985s>
- Guattari, F, y Rolnik, S (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficante de sueños.
- Kartun, M. (2015). *Escritos 1975 - 2015*. Colihue Teatro.
- Martínez, M. /2015). *La escuela territorio*. Educar en Córdoba (32) <https://revistaeducar.com.ar/2015/12/01/la-escuela-territorio/>
- Mardones, M. (2023). *La enseñanza del teatro en la escuela*. Tramo de formación 351. INFoD
- Que Quilombo Podcast. (22 de enero de 2024). Que Quilombo 2x2: Guillermo Cacace [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/YV8tTOlvWKA?si=N5hyLskvWZtFKDFJ>

- Raimondi, M. (2008). El teatro como espacio de resistencia en la Argentina de la postdictadura. *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Cuestiones del tiempo presente*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.37982>
- Rueda, L. (2023). *Aportes de la concepción deweyana de la experiencia al desarrollo de una perspectiva pragmatista sobre las actividades artísticas: Una lectura de El arte como experiencia* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Southwell, M. y Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Explorá Pedagogía. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1443>
- Trozzo, E. y Sampedro, L. (2004). *Didáctica del Teatro I. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Coedición INT-Facultad de Artes y Diseño UNCUYO
- Ure, A. (2012) *Sacate la careta. Ensayos sobre teatro, política y cultura*. Ediciones Biblioteca Nacional.

***Legislaciones y documentos consultados***

- Dirección de Educación Artística (2011) Diseño Curricular. Profesorado de Teatro. Res. 175/11.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011). Modalidad educación artística. Resolución CFE N° 111/10.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Núcleos de Aprendizaje Prioritario.