

Reporte de Investigación en el marco de la experiencia de intervención educativa: Desarrollo de pensamiento complejo en la formación de Profesores de Teatro y de Música, desde la promoción de competencias reflexivas, críticas, creativas y lúdicas

Ester Trozzo
Silvia S. Perez



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Proyecto coordinado por
la Universidad Veracruzana,
México

2011



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

Reporte de Investigación en el marco de la experiencia de intervención educativa: Desarrollo de pensamiento complejo en la formación de Profesores de Teatro y de Música, desde la promoción de competencias reflexivas, críticas, creativas y lúdicas

Prof. Ester Trozzo*¹
Prof. Silvia S. Perez*²

25 de enero de 2011

Resumen

Se presenta a continuación el reporte de los resultados del proceso investigativo de mirada sobre la propia práctica (investigación-acción) con el que se acompañó y monitoreó el proyecto que se llevó a cabo durante el año 2010. La idea eje que movilizó el proceso de innovación de las prácticas de enseñanza de las cátedras involucradas en el proyecto fue, en relación con la formación docente en Arte, que se requiere desarrollar en los alumnos saberes teóricos y prácticos que les permitan fundamentar las decisiones que toman permanentemente en su labor cotidiana. Ello implica reflexionar, evaluar y modificar sus acciones, partiendo del análisis y la comprensión de la realidad educativa. En contraposición a esta premisa, nos encontramos en el diagnóstico del grupo de clase con una fuerte incidencia de matrices de aprendizaje que llevan a la reiteración de prácticas pedagógicas vivenciadas durante su formación, sin que medie una conducta reflexiva que posibilite evaluar la pertinencia de las mismas y fundamentar el accionar desde marcos teóricos de referencia. Además se visualiza una actitud desvalorizante de la conducta lúdica en la mirada proyectiva del futuro desempeño como docente de Arte.

El Reporte referido a la intervención como proceso innovador de enseñanza-aprendizaje en el aula, por ser interactivo, fue producido en conjunto por ambas profesoras. Los procesos de evaluación y de investigación tuvieron que ser específicos para cada cátedra involucrada, lo que se verá reflejado en este reporte.

Esta investigación pretende dar cuenta del impacto que tuvo el proceso de enseñanza innovador en las cátedras de los Profesorados de Teatro y de Música en el desarrollo de los tres aspectos claves señalados: competencias reflexivas, creativas y lúdicas en los estudiantes, buscando indicios concretos en sus producciones.

Palabras clave: arte; teatro; música, investigación-acción; innovación; desarrollo de competencias reflexivas, creativas y lúdicas.

* Carreras de Artes del Espectáculo, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, República Argentina.

* Carreras Musicales, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, República Argentina.

1. Contexto de la intervención

En relación con la investigación sobre la propia práctica se requiere incluir la descripción, no solo del contexto académico sino también del contexto de realidad con el que deberán interactuar como Profesores de Teatro y de Música, los alumnos, ya que es un fuerte catalizador de su futuro desempeño y, por lo tanto, una importante variable de incidencia en el perfil de docente para el que formamos. Por ello se describirá en primer lugar el contexto socio-histórico de la política educativa en Teatro y en Música y posteriormente el contexto académico.

a) Contexto socio-histórico de política educativa en Teatro

El desarrollo de la enseñanza teatral en el ámbito de la Educación obligatoria, bajo la responsabilidad de docentes específicamente formados para ello, es incipiente en Argentina y, por lo tanto, también lo es la consolidación de un perfil de docente a cargo de esos espacios. Durante mucho tiempo el teatro llegó a las escuelas de la mano de la literatura, privilegiándose el texto escrito, en lugar del texto de acciones, propio del lenguaje teatral escénico.

Salvo pequeños avances acotados a experiencias particulares, nuestro país no cuenta con investigaciones que permitan sistematizar resultados del impacto real, en el Sistema y en los alumnos, de la inclusión de Teatro en el curriculum escolar y del perfil esperado de los docentes especialistas. Se señala como primer antecedente conceptual significativo del perfil que debería tener un docente de Teatro el cap. VII "El arte del teatro en la edad escolar" del libro: *La imaginación y el arte en la infancia* de L.S. Vigotsky, publicado en 1.930.

Mendoza es pionera en experiencias pedagógico-teatrales. A partir de 1989, el Teatro es materia curricular en la provincia en 1º y 2º año de Educación Secundaria y, en 1990 se crea en la Universidad Nacional de Cuyo el Profesorado de Teatro.

Con la Ley Federal de Educación en 1994 la enseñanza del Teatro se extendió a toda la Enseñanza General Básica. La Facultad de Artes y Diseño generó las primeras publicaciones relacionadas con la Didáctica del Teatro y con la formación específica de docentes de la especialidad. Coordinados por la Prof. Graciela Gonzalez, con un equipo de docentes de la FAD editamos: "El Teatro en la Escuela" y "Teatro, adolescencia y escuela" (1998) AIQUE. Coordinado por una de las autoras de este reporte y producido con un equipo de docentes, se coeditan entre la FAD y el Instituto Nacional del Teatro: "Didáctica del Teatro I" y "Didáctica del Teatro II" y "Dramaturgia y Escuela I" y "Dramaturgia y Escuela II" en el año 2004. También, junto a otros especialistas, hemos publicado numerosos Documentos para el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desde 1996 hasta la fecha, en que se está legislando la Educación Artística con una especificidad inédita en el país, en el Marco de una nueva Ley Nacional de Educación.

En 2001, desde el Ministerio de Educación Nacional, fundamos una RED de Profesores de Teatro, que continúa en vigencia con múltiples actividades para Profesores de Teatro.

Para un país extenso como el nuestro, es evidente que el desarrollo conceptual y la construcción del perfil, en relación con el enseñar-aprender teatro, es todavía incipiente y acotado y está en construcción.

A su vez los edificios escolares nunca se adecuaron para estas prácticas, lo que plantea grandes desafíos relacionados con el uso del espacio y con la confrontación entre silencio exigido en la escuela y naturaleza "ruidosa" del taller expresivo teatral. Tampoco quienes conducen las instituciones han recibido capacitación al respecto por lo que se manejan con supuestos y prejuicios que entorpecen el desempeño de docentes y alumnos en el enseñar-aprender Teatro.

Como se advertirá, este panorama compromete aún más la cátedra de Teatro involucrada en este reporte.

b) Contexto socio-histórico de política educativa en Música

A diferencia de Teatro el desarrollo de la enseñanza musical en el ámbito de la educación obligatoria en Argentina es de larga data y adquiere mayor énfasis durante el siglo XX a través de la difusión de métodos que tuvieron influencia internacional (Orff, Dalcroze, Kodaly, Willems) basados en la enseñanza de la organización de los elementos de la música y en la notación tradicional. Entre la década del 1960 y 1970 compositores dedicados a su vez a la labor pedagógica, proponen estrategias centradas en la búsqueda y en los procesos creativos tomando como punto de partida las renovaciones del campo de la composición musical de esa época.

Estas influencias marcaron las prácticas educativas en nuestro país dando por resultado un abordaje diferenciado de distintos aspectos de la música, en algunos casos se enseñaba práctica vocal e instrumental, en otros se priorizaba el aspecto histórico, en algunos siguió vigente la enseñanza de la notación musical tradicional, y en otros se perseguía la formación audioperceptiva, etc.; todos ellos tendientes al logro de diversos objetivos: patrióticos, socializadores, recreativos, expresivos, etc.

Estas orientaciones, desde las que se enfatizaban algunos elementos de la educación musical y se descuidaban otros, dio por resultado el panorama actual caracterizado por la diversidad. Si bien hay avances muy importantes, a nivel nacional, en lo referente a producción de conocimiento teórico, producto de importantes investigaciones del campo educativo y disciplinar específico y a su vez está vigente una propuesta curricular desde la que se propone el abordaje de todos los aspectos involucrados en la educación musical desde enfoques actualizados; en muchas escuelas, persiste la reiteración de prácticas tradicionales.

Como otro aspecto, que diferencia notoriamente el contexto de la educación musical de la educación teatral en Mendoza, es importante resaltar que todos los alumnos tienen música durante la escolaridad primaria y al menos un año durante la escolaridad secundaria.

En cuanto a la Formación de docentes de Música existen numerosas instituciones destinadas a tal fin, pero no siempre el perfil profesional de los egresados, responde a los desafíos que la educación musical debe abordar en la actualidad. En su mayoría, la formación de docentes de música en instituciones de gestión nacional, provincial y/ o universitaria, se caracteriza por una práctica educativa en la que aún se visualizan vestigios de tradiciones provenientes de la academia o conservatorio.

Por todo lo expuesto desde este proyecto se plantean estrategias que permitan fortalecer el perfil del docente de música acorde al contexto al que debe desarrollar su labor profesional.

c) Contexto académico:

La Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina, es un ámbito universitario en el que aún existe fuerte tensión entre teoría y práctica en algunas cátedras. Los métodos de enseñanza artística más utilizados siguen siendo los tradicionales: la exposición en los aspectos teóricos y el entrenamiento en los aspectos prácticos. En la mediación pedagógica y en la evaluación, en muchos casos, el acento continúa puesto en el resultado y no en los procesos, lo que no promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas que posibiliten el logro de capacidad reflexivas en los alumnos.

Otra característica contextual académica es que cada carrera de la Facultad de Artes funciona en forma independiente y no es habitual el trabajo intercátedra entre diferentes lenguajes artísticos, motivo por el cual se diseñó, para el ciclo 2010 la experiencia paralela e interactiva a la que se hace referencia en este reporte, entre dos Carreras de la Facultad: Profesorado de Teatro y Profesorado de Música.

Las cátedras involucradas fueron: Enseñanza-aprendizaje del Teatro (Prof. Ester Trozzo) y Didáctica de la Música (Prof. Silvia Perez). Ambas cátedras son de cursado anual y la última materia pedagógica que cursan los alumnos antes de llevar a cabo sus Prácticas y Residencia en instituciones escolares de diferentes niveles. Son asignaturas de síntesis que recuperan y resignifican, en vistas al desempeño concreto como profesor, aprendizajes ya trabajados en asignaturas anteriores.

El número de alumnos, en ambas cátedras, no es excesivo (entre 10 y 25 alumnos), lo que posibilita un trabajo personalizado y un seguimiento exhaustivo de logros y dificultades de cada uno.

1.1. Problemática abordada en la intervención: hipótesis de las causas probables de la problemática que orientaron el diseño de intervención y, en consecuencia, el de investigación

En el reporte de intervención ya se expresó como problemática del grupo de los grupos de alumnos atendidos, la fuerte incidencia de matrices de aprendizaje que los llevan a la reiteración de prácticas pedagógicas vivenciadas durante su formación, sin que medie una conducta reflexiva y un interés por la innovación que les posibilite evaluar la pertinencia de las mismas. Además desvalorizan la conducta lúdica en la mirada proyectiva de su futuro desempeño como docentes. Conducta indispensable en el perfil del profesor de Arte.

En el diagnóstico inicial de los grupos se observa que por causas diversas, originadas en historias personales y en la apropiación del imaginario colectivo vigente, los estudiantes adoptan, casi sin cuestionamientos, actitudes que no favorecen su desarrollo personal y su formación profesional, como artistas y como docentes.

La hipótesis que nos llevó a plantear la propuesta innovadora de enseñanza-aprendizaje intercátedra fue: Si centramos nuestras prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias reflexivas, críticas, creativas y lúdicas, a través de experiencias vivenciales y posteriores procesos reflexivos, promoveremos en nuestros alumnos habilidades metacognitivas que les posibilitarán problematizar la incidencia de su matriz pasiva y reiterativa y transformarla, transformando así la calidad de sus prácticas.

Por lo tanto la intención de esta investigación es desarrollar competencias en los propios alumnos para que puedan monitorear y comprobar si el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo desde las cátedras y las simulaciones construidas por ellos, logran quebrar la inercia de la reproducción de matrices estereotipadas y desarrollar competencias creativas, reflexivas y lúdicas en los estudiantes.

2. Descripción de la Intervención y de la investigación que se desarrolló en paralelo

2.1 Metodología y estrategias empleadas en la intervención

a) En la etapa de planificación se plantearon ejes de trabajo relacionados con las habilidades cognitivas que se pretende desarrollar:

- Habilidades de comunicación y mediación
- Habilidades lúdicas
- Habilidades para vivenciar y para promover en otros experiencias significativas de producción y de apreciación
- Habilidades para abordar los contenidos a enseñar con criterios claros de selección, secuenciación y organización.
- Habilidades para enseñar y evaluar lo aprendido por los alumnos.

- b) Se inició el proceso con un diagnóstico individual y escrito que se aplicó en ambos grupos. De ese diagnóstico se extrajeron indicadores de los aspectos que había que atender y fortalecer en los alumnos durante el ciclo lectivo.
- c) Los prácticos escritos de cierre (reflexión metacognitiva) de cada eje de trabajo fueron compartidos entre las dos cátedras y además fueron disparadores que permitieron el debate y análisis cooperativo para la sistematización y profundización de lo aprendido. Cada alumno recibió las guías para desarrollar cada práctico a comienzo de año, junto con el Programa de asignatura, por dos vías: virtual y en fotocopia.
- d) Se planificaron y concretaron encuentros intercátedra bimestrales que tuvieron el valor de instancias para poner en común los avances de cada grupo y sus logros y dificultades. Se confrontaron ideas y se debatió acerca de las diferentes problemáticas que fueron surgiendo. Luego de cada encuentro los alumnos escribieron individualmente un informe respecto de sus propios avances y descubrimientos, poniendo en práctica procesos de autoevaluación y de heteroevaluación desde sus pares y desde el profesor y ejercitando la construcción de criterios propios.

2.2 Estrategias de investigación empleadas

Para abordar esta experiencia e indagar en torno a ella se pusieron en juego algunos procedimientos claves, propios de la investigación-acción. Se enfocaron las producciones discursivas de los alumnos como producto semántico-semiótico regulador de la objetivación de sus experiencias de aprendizaje, ya que los actos de habla y de escritura funcionan como dispositivos de posicionamiento que regulan la naturaleza de la interacción con el conocimiento. Se observó el discurso en sentido amplio y no sólo como práctica verbal sino como desempeño completo del alumno ya que se considera que todo lo que los alumnos hacen configura un texto en el que se construyen a sí mismos como personas y como profesionales. Tomando como base el concepto de Julien Algides Greimas (1985): “todo lo que el hombre hace (la acción humana) es un discurso narrativo que, al ser leído como tal por la semiótica, nos brinda pistas para interpretar el sentido de ese acontecer” se construyó, entre la docente y los alumnos, un modelo de análisis cualitativo de las propias prácticas, con el fin de precisar logros y hacerlos visibles, a partir de testimonios concretos y de la sistematización comparativa de información.

Las TIC empleadas tanto para el proceso de intervención como de investigación fueron:

- Alumnos y docente comunicados de modo habitual y fluido a través de correo electrónico.
- Se incursiona en diferentes sitios web, Universidad Nacional de Cuyo, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de otras universidades. También se indican diversos sitios web para consulta bibliográfica u análisis de videos.
- Empleo de cañón proyector
- Micrófonos y equipos de sonorización;
- Discos compactos y DVDs;
- Procesador de texto para la presentación de todos los trabajos.

2.3 Descripción de las intervenciones realizadas

a) Diagnóstico inicial

Se comenzó la experiencia con un grupo de 11 alumnos en Música y 18 alumnos en Teatro. Se planteó un diagnóstico individual y escrito con las siguientes consignas idénticas en ambos grupos:

- Narre una experiencia de aprendizaje de su etapa universitaria que le haya dejado una huella fuerte (porque fue muy valiosa o porque fue muy negativa).
- Analícela y realice un listado de todos los aspectos que considera que contribuyeron a que le dejara esa fuerte huella.

- Cuando usted sea docente ¿la replicaría?
 - ¿Sí? Explique sus razones
 - ¿No? Explique sus razones
 - Aprovecharía algunos aspectos y modificaría otros ¿Cuáles aprovecharía? ¿Cuáles modificaría? Explique sus razones.

Los indicios que buscamos en este diagnóstico fueron:

- Capacidad para identificar características con las que pueda describir una práctica docente vivida como alumno.
- Capacidad para discriminar cuáles de esas características resultaron positivas para su formación.
- Capacidad para ubicarse en una situación proyectiva de posible transferencia del modelo vivido.
- Capacidad para argumentar y fundamentar teóricamente por qué replicaría o no, cuando sea docente, algunas de las características identificadas en la vivencia.

Desde los resultados de ese diagnóstico se pudo indagar conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para el desempeño docente desde la reflexión crítica de una experiencia personal. A partir de ellos se enunciaron los siguientes indicadores de logro que orientaron nuestra tarea durante todo el año de formación:

- reflexiona³ y argumenta con claridad, coherencia y consistencia epistémica,
- narra con claridad y pertinencia experiencias de aprendizaje vividas u observadas,
- identifica las estrategias utilizadas por el docente,
- utiliza correctamente terminología específica del campo pedagógico-didáctico,
- establece relaciones entre la experiencia relatada y los conocimientos de didáctica y pedagogía general,
- fundamenta sus apreciaciones personales desde marcos conceptuales de referencia,
- cuestiona con fundamentos las estrategias utilizadas por el docente con las que no acuerda,
- valora la tarea docente y le asigna sentido y significado en el marco de su vida personal,
- resuelve actividades y tareas con creatividad,
- propone modificaciones o alternativas para recrear la clase vivida,
- propone ideas y acciones innovadoras y las lleva a cabo.

Cabe aclarar que en el 80% de los casos los alumnos relataron experiencias que les resultaron positivas en su formación mientras que el 20% optó por relatar experiencias consideradas poco favorables.

- Entre las características más destacadas del análisis de experiencias de aprendizaje positivas los alumnos destacaron:
 - *La utilidad en instancias concretas de la vida de los conocimientos aprendidos.*
 - *Aprender de “modo placentero”.*
 - *Las estrategias lúdicas del docente para enseñar.*
 - *El material utilizado por el docente, que resultó interesante y novedoso.*
 - *La flexibilidad del docente ante las consultas e inquietudes personales de cada alumno.*
 - *La importancia que el docente le asignó a la interrelación entre teoría y práctica.*

³ CELMAN de ROMERO, S.(1994).*La tensión teoría-práctica en la educación superior*, en IICE, revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, año 3, N° 5, Buenos Aires, Miño y Dávila, págs. 56 a 62. La autora al referirse a las prácticas educativas afirma que en reiterados casos “se asientan en valores, muchas veces implícitos, que por fuerza de lo habitual, no se cuestionan ni se someten a crítica reflexiva. Se repiten como “lo normal”, “lo que es así”, “lo natural”. Sin embargo, la organización de asignaturas en un currículum, el modo de encarar metodológicamente la enseñanza de una, materia, la estructura que demos al sistema de evaluación, etc., son todas opciones asentadas en toma de posturas –valores- profundamente ligados a conceptualizaciones del campo educativo.”

- *La habilidad del docente para recrear y/o resignificar los contenidos aprendidos en otras cátedras.*
 - *El trato respetuoso hacia el alumno.*
 - *La “generosidad” del docente con la información y con sus fuentes.*
 - *La capacidad del docente para crear un clima en el que hubieran desafíos, libertad, motivación, autoestima, compañerismo, satisfacción, compromiso, respeto, placer por aprender y creatividad.*
- Entre las características más destacadas del análisis de experiencias de aprendizaje que no favorecieron su aprendizaje destacaron:
 - *Falta de indicaciones y consignas procedimentales claras para resolver problemas de comprensión o ejecución instrumental (música) o de actuación (teatro)*
 - *Mal trato, comentarios de desvalorización hacia el alumno.*
 - *Egoísmo en el tratamiento de la información y de sus fuentes.*
 - *Ausencia de cuidado por el impacto emocional del proceso de aprendizaje que estaban viviendo (muy señalado en el caso de algunas técnicas de entrenamiento actoral)*
 - *La falta de integración entre lo que enseñan los distintos profesores de una misma carrera.*
 - *Ausencia de procesos metacognitivos. No hay preguntas como: ¿Qué aprendimos? ¿Con qué procedimientos? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿En qué lo aplicaríamos? ¿De qué otro modo podríamos haber llegado a este aprendizaje?*
 - *Carencia de criterios pedagógicos del docente (para ejemplificar este aspecto citaremos, a continuación, el análisis empírico de alumnos de Música y de Teatro:*

Música: “...daba por supuesto que tenía saberes previos relacionados a la teoría musical y técnica instrumental que nunca había aprendido” “...No era buen docente, no analizaba los motivos por los cuales me resultaba dificultoso el aprendizaje, siempre los motivos eran falta de estudio o dedicación de mi parte, tanto influyeron sus apreciaciones y falta de mediación que dejé de estudiar piano por varios años y me cambié de carrera” “...No consideraba los diversos tiempos de aprendizaje de cada alumno...”

Teatro: ...”el tema que trató fue rico en contenidos, no así la forma de exponerlos. Hablaba a gran velocidad, pasando de un tema a otro sin explicarnos el vínculo entre ellos. Yo quería aprovechar la clase y no podía. Me angustiaba que la profesora tuviera tanto material y tantos conocimientos y que no llegara a transmitirlos de manera que pudiéramos registrarlos y comprenderlos”. “Yo tenía pánico en clase. Nos gritaba para hacernos bajar del escenario ante el mínimo error. Sólo él señalaba los errores (nunca los logros) sin permitirnos la autorreflexión o la argumentación frente a lo producido.)

Este material testimonial ya es una línea empírica de trabajo para nuestros alumnos. Conversamos acerca de estos resultados y fuimos relacionando sus inquietudes emergentes con los contenidos que desarrollaríamos en las cátedras. Esto despertó el interés y la motivación intrínseca de los jóvenes cursantes.

b) Primer encuentro intercátedra

El primer encuentro intercátedras se realizó sobre el eje temático referido al Juego. Se aplicaron estrategias lúdicas basadas en desplazamientos para crear conciencia espacial y temporal, en comunicación e interacción grupal. Con el fin de construir conciencia del valor del interaprendizaje y de la necesidad de “los otros” en la producción y recepción artísticas, se conformaron grupos de trabajo integrados por alumnos de ambas cátedras. Como estrategia vivencial se les propuso que recordaran juegos de su infancia que exigieran sincronía entre el movimiento corporal y el ritmo de la canción o rima.

Posteriormente cada grupo presentó el juego seleccionado y dio las consignas para que el grupo total de alumnos lo realizara. Luego, desde cuestionamientos realizados por las docentes, se analizaron las capacidades que se desarrollan a través del juego y su importancia como estrategia para la enseñanza.

Como ya se señaló, como parte del aprendizaje los alumnos recibieron una guía para resolver individualmente un práctico y entregarlo la próxima clase.

Cabe aclarar que durante todo el proceso se observó una activa participación de los alumnos e intercambio de conocimientos específicos de sus carreras (música o teatro). El trabajo grupal y las estrategias diseñadas posibilitaron una fluida comunicación entre alumnos de distintas especialidades pese a que no se conocían. Además, en la instancia de reflexión y conceptualización expresaron posturas personales y las fundamentaron, especialmente al abordar la pertinencia de la competencia en el juego.

- Una alumna de música, al expresar por escrito su comentario de la experiencia detalla:

“... Fue muy interesante...” “...La participación de todos fue constante y sobre todo vivencial. Se notaba interés por parte de los alumnos. La profesora fue muy clara en los conceptos vertidos y los alumnos se integraron sin problema. Solo debo destacar que no estoy muy de acuerdo con la apreciación de un compañero sobre la competencia entre los jugadores. Sí acuerdo con lo que posteriormente explicó la profesora aclarando que la competencia no es sana cuando provoca enfrentamiento. No se debe competir con el otro sino tratar de superarse uno mismo y si no tenemos claro esto, no lo vamos a poder transmitir. Considero que estamos en una sociedad totalmente competitiva, creo que a causa de la individualidad reinante desde hace varios años, falta de conciencia moral y ciudadana, problemas culturales, etc., los chicos son totalmente competitivos, y creo que el docente debe ser consciente de esto para evitar problemas causados por este enfrentamiento, como es el caso de chicos que no participan por miedo a perder o que algunos se destaquen entre otros, etc. Este tipo de problemas hace que muchos alumnos no quieran participar y terminen siendo marginados. Creo que teniendo en cuenta esto, vamos a poder implementar estrategias basadas en el juego, evitando este tipo de problemas y logrando la participación de todos...”

- Un alumno de teatro expresó:

“Qué valioso fue trabajar con los compañeros de música! Me sorprendió como se entregaron al juego, porque yo tenía el prejuicio de que todos los de música son medio aburridos y serios y que los divertidos somos los de teatro. En un rato aprendí un montón de ellos porque nos enseñaron cosas sobre el ritmo y el manejo de los tiempos que nosotros no tenemos tan claras y sin embargo nos sirven mucho para actuación. La situación de juego fue la que nos posibilitó este intercambio tan fluido”

c) Segundo encuentro intercátedra

El segundo encuentro intercátedras se realizó sobre el eje temático referido al docente de Arte como comunicador y animador y se abordó en él el perfil docente. Los alumnos, en primera instancia, resolvieron un práctico individual orientado al autoconocimiento y a la detección personal de habilidades relacionadas con su futura profesión docente. Fue un práctico intenso y movilizador que llevó varias clases de trabajo y de devoluciones.

d) Tercer encuentro intercátedra

El tercer encuentro intercátedra se realizó al retomar las actividades, después del receso invernal y de las mesas de exámenes, en agosto, tomando como insumo previo lo resuelto en los prácticos individuales. Se les solicitó reunirse en grupos mezclando participantes de ambas carreras y confeccionar una propuesta de perfil docente. Las producciones grupales se pusieron en común hasta acercarse todos los participantes a una propuesta única. La actividad resultó muy valiosa ya que un perfil no se enuncia como “objetivos a alcanzar” sino como modos concretos de concebir la tarea y accionar en consecuencia.

Las consignas para este tercer encuentro fueron:

- Recordar la denominación que daban a sus profesores de arte. *(Para analizar juntos posteriormente el carácter de los epítetos elegidos y leer entre líneas las representaciones sociales que jugaban en sus concepciones a priori ¿Tendían a la desvalorización? ¿Expresaban admiración? ¿Indicaban que era un profesor "raro" y diferente a los demás? ¿Cuál habrá sido el motivo de esta denominación?)*
- Analizar el perfil de ambas carreras. *(Todos los alumnos reciben, al ingresar a la carrera, documentación de referencia, en la que se encuentra el perfil del egresado pero pocos lo analizan y recuerdan)*
- Analizar textos dados relacionados con el perfil del docente de arte correspondientes a profesorado de arte de otras Universidades. *(Para analizar otras posturas y otros modos de enunciación)*
- Elaboración de un perfil en el que se contemplen todos los aspectos consensuados en el grupo, que se consideren "no negociables" o "irrenunciables". *(Para verbalizar sus propias concepciones)*
- Enunciar los que creen que son menos abordados en su formación profesional. *(Para advertir en qué aspectos hay que poner más énfasis en esta etapa final)*

El encuentro concluyó en un debate profundo y rico y en una producción cooperativa de la siguiente propuesta del "Perfil docente que desean alcanzar".

Producción del grupo 1: los alumnos optaron por seleccionar, de los perfiles analizados, los que consideraban "irrenunciables"...

- Utilizar creativamente y con eficacia, en el ejercicio de la docencia, las competencias en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios del lenguaje artístico de su especialidad.
- Identificar las principales problemáticas y desafíos de la enseñanza del lenguaje artístico de su especialidad (música o teatro), en los distintos niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo, adecuándose al contexto regional, pero con apertura universal.
- Planificar e implementar situaciones didácticas variadas, acordes a las características evolutivas de los alumnos a su cargo, respetando la diversidad de contextos.
- Manifestar actitudes personales y conocimientos psicopedagógicos y artísticos necesarios para establecer con los estudiantes la relación de empatía requerida por el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Analizar e interpretar los resultados de su trabajo, siendo capaces de modificarlos para mejorar la calidad, de los aprendizajes de los alumnos reconociendo la provisoriedad del conocimiento, con actitudes favorables a la permanente capacitación crítico-reflexiva y de honestidad intelectual.
- Desarrollar actitudes favorables a la permanente capacitación, actualización y perfeccionamiento en los aspectos referidos a sus conocimientos específicos, habilidades artísticas y al ejercicio del rol docente, incorporando los procesos y metodologías de la investigación para el enriquecimiento personal y social.

Producción del grupo 2: los alumnos optan por escribir, según acuerdos grupales, los siguientes aspectos claves en la conformación del perfil del docente de arte.

- Contribuir al conocimiento, valoración estética y preservación de obras del patrimonio nacional y universal.
- Saber transferir los contenidos adquiridos relacionados con los conocimientos de Teatro y Música y con otras áreas del conocimiento escolar.
- Asumir actitudes de compromiso y respeto por la diversidad cultural, la equidad social, la producción cooperativa y en equipo, valorando la importancia de las producciones artísticas propias y ajenas por su contribución a la construcción del mundo de la cultura.

- Desarrollar actitudes favorables a la permanente capacitación, actualización y fortalecimiento en los aspectos referidos a sus saberes específicos, sus habilidades artísticas y al ejercicio del rol docente, incorporando los procesos y metodologías de la investigación para el enriquecimiento personal y social.
- Aplicar tecnologías contemporáneas a la concreción de proyectos artísticos.

Fue una experiencia de investigación y producción colaborativa que promovió la visualización del modelo docente que quieren alcanzar. Desde este eje volvimos a trabajar en la revisión de matrices y en la construcción de una mirada innovadora acerca del enseñar-aprender arte.

2.4 Descripción de las acciones de investigación realizadas

Se trabajó con metodología de investigación cualitativa realizando un seguimiento de la participación en clase de los alumnos y de los trabajos producidos que se explicitan a continuación:

- a) Grilla en la que volcaron apreciaciones de autoevaluación del proceso, referidas a su propio desempeño, en relación con:
 - Habilidades de comunicación y mediación.
 - Habilidades lúdicas.
 - Habilidades para vivenciar y para promover en otros experiencias significativas de conocimiento, producción y apreciación.
 - Habilidades para abordar, de manera innovadora, contenidos con criterios claros de selección, secuenciación y organización.
 - Habilidades para argumentar teóricamente y fundamentar posicionamientos.
- b) Producción de síntesis consistente en una secuencia didáctica en la que cada alumno desarrolla una temática determinada para un grupo de clase hipotético previamente descrito. En ella deberá además fundamentar lo realizado y explicitar los marcos teóricos en los que fundó su propuesta pedagógica.
- c) Los indicios que se buscan, en estas producciones son:
 - ¿Plantea con claridad y pertinencia experiencias de aprendizaje para un contexto y un grupo predeterminado?
 - ¿Propone estrategias de enseñanza-aprendizaje con creatividad personal, apartándose de modelos preestablecidos?
 - ¿Utiliza correctamente terminología específica del campo pedagógico-didáctico?
 - ¿Establece relaciones entre saberes previos y nuevos conceptos a enseñar?
 - ¿Fundamenta la propuesta desde marcos conceptuales de referencia?
 - ¿Propone modificaciones o alternativas para ajustar la clase en caso de ser necesario?
 - ¿Plantea estrategias de evaluación coherentes y acordes con la propuesta de enseñanza?
- c) Informe reflexivo escrito final, en relación con las actuaciones y vivencias durante el transcurso del ciclo lectivo. Basados en los indicios buscados en los dos puntos anteriores, cada alumno produce un informe personal y la docente completa cada informe con su propia apreciación del desempeño del alumno.

3. Método para el seguimiento y observación del cambio

3.1. Evidencias de la problemática y las evidencias de la mejora o cambio

Como ya se planteó en el reporte de la intervención, la preocupación de estas cátedras es formar un docente capaz de articular tres ámbitos: el saber disciplinar, el reconocimiento de características y necesidades de los sujetos que serán protagonistas y de sus contextos, y las diferentes posibilidades de intervención pedagógica para crear situaciones de aprendizaje significativas e innovadoras.

Las cátedras involucradas en el proyecto son integradoras de aprendizajes anteriores y plantean la permanente problematización de enfoques teórico-metodológicos sobre la enseñanza del Teatro y de la Música y la construcción y fortalecimiento de criterios de programación, conducción y evaluación de propuestas didácticas.

A esta intención se opone como realidad que el proceso de formación previa de los alumnos no siempre responde a las expectativas y al perfil para el que trabajamos y esto se evidencia en clase como un quiebre entre el discurso pedagógico que parecen comprender y manejar y los diseños de prácticas simuladas que plantean, ya que, aunque desde la teoría se asumen “constructivistas”, desde las propuestas simuladas carecen de suficiente actitud lúdica y de espacios programados para la reflexión metacognitiva.

Estas evidencias de problemáticas concretas son las que promovieron la búsqueda de mejora mediante el fortalecimiento de competencias cognitivas y lúdico-creativas para fortalecer el perfil de nuestros egresados.

Las evidencias de mejora o cambio constatadas luego de la aplicación de estrategias innovadoras en el dictado de clases durante el ciclo lectivo 2010, son las siguientes:

Los alumnos fueron capaces de:

- participar en clase proponiendo, comprendiendo e interactuando con creatividad.
- mantener la actitud lúdica en diferentes circunstancias de producción.
- fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcadas en las diferentes concepciones sobre conocimiento, arte y educación.
- tener claramente visualizado el perfil de docente para el cual se forman.
- ejercitarse como protagonistas productores y apreciadores sensibles, analíticos y críticos de procesos de enseñanza-aprendizaje en Arte.
- diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que esté claramente presente la actitud lúdica y que sean promotoras de creatividad, reflexión y pensamiento autónomo, para producir y apreciar expresiones artísticas.
- proponer alternativas que superen lo vigente, en busca de un mejoramiento de la realidad educativa en la que están involucrados.
- desempeñar su rol de mediadores desde un marco conceptual claro y orientar su práctica desde una postura crítica, que posibilite reflexionar, evaluar y modificar sus acciones y su entorno de desempeño.

3.2 Descripción de los mecanismos y criterios de procesamiento de la información

La perspectiva metodológica de esta investigación es cualitativa, por lo que no se plantean porcentajes ni otros datos numéricos ya que se considera que el enfoque cualitativo está centrado en una perspectiva básicamente humanista mientras que el enfoque cuantitativo está centrado en una perspectiva positivista⁴.

⁴ COOK, T.D. Y REICHARDT, CH. S (1997) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, p.11

A modo descriptivo se sintetiza:

Metodología cuantitativa: Sus modelos son la encuesta y el análisis estadístico de datos secundarios, se apoya en el supuesto que es válido y posible abstraer aspectos relevantes de la realidad para buscar regularidades, constantes que sostengan generalizaciones teóricas. Sus ideas propias son: representatividad estadística, operacionalización, regularidades, generalidades.

Metodología cualitativa: Sus modelos son el método etnográfico y el análisis de observaciones, entrevistas, registros personales y otros modos de aproximación a datos cualitativos, comprometidos con la experiencia vivida. Se apoya en la idea de la unidad de la realidad, en su carácter holístico y en la validez de las perspectivas de los actores involucrados en ella. Sus ideas propias son: totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión, involucramiento.

En este Proyecto alumnos y docentes conformaron equipos de investigación con enfoque etnográfico que llevaron a cabo, en primer lugar, una investigación de campo por medio de la técnica de observación participante para advertir el desempeño propio y de otros. Al concluir cada clase los alumnos se tomaban un breve tiempo individual para sistematizar lo observado y luego se realizaba una puesta en común en la que se señalaban dificultades en relación con los objetivos propuestos por las cátedras y también los indicios de mejora. Cada bimestre se producía un informe de síntesis de los resultados de estas puestas en común, previo al encuentro intercátedra. Durante los encuentros cada grupo funcionaba, de algún modo, como evaluador externo del otro. Esto posibilitó una constatación de la mejora gradual en el desempeño de los alumnos.

También se utilizó una grilla de autoevaluación individual que cada alumno fue llenando en relación con sus avances en el logro de los tres tipos de competencias propuestas: cognitivas, lúdicas y creativas. Cada bimestre los alumnos intercambiaban sus grillas y recibían una evaluación por parte de un compañero. Fue especialmente interesante comprobar que, generalmente, eran más rigurosas y menos “benignas” las autoevaluaciones que las heteroevaluaciones. Este proceso concluía con devoluciones a cada alumno hechas por las profesoras y con una evaluación grupal del desempeño de la profesora, hecho por el grupo de alumnos. Se consideró clave que los resultados de lo investigado fueran devueltos a la realidad del grupo de clase, donde la praxis hace posible la modificación, interpretación y reestructuración de la información.

El tercer mecanismo de investigación fue, como ya se señaló, el análisis exhaustivo de una secuencia didáctica desarrollada por cada alumno en la última etapa de cursado, cuando ya tenían más herramientas conceptuales y procedimentales para resolverla y para analizar las de sus compañeros. La intención profunda que impulsa esta actividad es la posibilidad de diseñar procesos de enseñanza, describirlos, analizarlos y, en lo posible, mejorarlos individual y/o colectivamente. Se pretendió un camino teórico práctico de concreción dialéctica, porque se considera indispensable analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes, tal como lo expresan las autoras del siguiente texto:

“... La práctica de la enseñanza es entendida como el trabajo que los docentes hacemos, es nuestro trabajo. Se trata de una práctica social contextualizada y multiconfigurada por aspectos culturales, políticos y económicos en una situación histórica determinada. Por tanto altamente compleja.

Supone una pluralidad de sujetos y de quehaceres. No obstante, en la diversidad, cada situación es una práctica singular y constitutiva de subjetividades.

Se trata de una intervención intencional, anclada en la propia historia y teñida de las concepciones y valores a los que se adhiere, así como de la formación recibida, que se propone la reconstrucción y apropiación de conocimientos científicos y culturales.

Se la puede visualizar como un espacio donde se juegan relaciones de poder, se compromete una posición ética y política orientada a la producción, resistencia y reproducción cultural.

En tanto práctica social, humana, ética, no es neutra, subyace una posición teórica y una ideología aunque no siempre explicitadas.⁵”

⁵ CHAVES, P; OJEDA, M Y LLAYER, N: (1999) *Reflexión y Análisis de las Prácticas de la Enseñanza*, escrito para el seminario – taller de Gloria Edelstein, de la Maestría en Didáctica. UBA

Este análisis, paciente y sistemático, desde una mirada vigotskyana, fue un espacio para aprender y resignificar conocimientos, para compartir interaprendizaje y para superar estereotipos. Las conclusiones a las que se arribó en cada cátedra fueron compartidas por ambas profesoras.

La presentación de resultados de las evaluaciones de estas secuencias, por parte de la profesora, despertaron más de una incomodidad y, por momentos, actitudes polémicas en el grupo de alumnos. Sin embargo también los predispusieron a instalar, poco a poco, un dispositivo evaluativo que permitió poner en acto la actitud investigativa y un proceso de creciente *problematización y objetivación analítica*⁶ de lo investigado, que los hizo crecer como futuros profesionales.

4. Resultados

a) En relación con los indicadores del proyecto:

- Aspectos positivos
 - *Se advierte que, en general, los alumnos lograron establecer correlato entre los resultados de sus propios análisis empíricos y conclusiones de la etapa diagnóstica y los emergentes que se plantearon luego de los análisis cooperativos de las diferentes situaciones de aprendizaje vividas durante las clases.*
 - *Se revalorizó ampliamente el juego como estrategia de enseñanza.*
 - *Se fortaleció en los alumnos la autoconfianza para diseñar propuestas didácticas más creativas.*
 - *Se creó conciencia del valor del interaprendizaje entre estudiantes de diferentes lenguajes artísticos.*
 - *La sistematización del proceso metacognitivo posterior a cada clase se naturalizó, lo que consideramos un gran logro.*
 - *La capacidad de escucha y de tolerancia por los pensamientos diferentes al propio se incrementó considerablemente desde el comienzo al fin del cursado.*
 - *Las Tics fueron incorporadas por todo el grupo de alumnos como herramientas facilitadoras, sin mayores inconvenientes.*
 - *Aspectos a ajustar*
 - *Fueron relativos los logros en relación con la capacidad de fundamentar las decisiones metodológicas que tomaron al diseñar las simulaciones. La matriz de lo aprendido sigue teniendo peso en la elección de procedimientos.*
 - *En muchos casos, la vinculación entre teoría y práctica tuvo que ser inducida por la docente ya que no se logró en forma espontánea.*
 - *Al argumentar y dar fundamentos se advierte en algunos alumnos poco entrenamiento y falta de rigurosidad en el uso de vocabulario específico.*
 - *Algunos alumnos interactúan con fluidez desde la oralidad pero tienen dificultades para producir textos reflexivos escritos.*

b) En relación con los indicadores generales de las cátedras:

- Aspectos positivos
 - *Advertimos que el clima lúdico y abierto a la participación que creamos en nuestras cátedras potenció las capacidades expresivas de nuestros alumnos y les permitió utilizar su cuerpo, su voz y sus habilidades interpretativas más creativamente.*

⁶ ACHILLI, E. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens Edic. Rosario. Argentina.

- *Con respecto a la capacidad de fundamentar, apoyados en marcos conceptuales, se lograron avances considerables en la superación del quiebre entre hacer, explicar y fundamentar en el que hemos sido formados, no sólo los alumnos, sino también los docentes responsables de su formación.*
- *En cuanto al desarrollo de la capacidad creativa, sabemos que es una tarea a largo plazo, que no se resuelve en una sola cátedra, pero creemos haber contribuido, al menos, a la problematización del “status quo” pedagógico-didáctico.*
- Aspectos a ajustar
 - *Es necesario continuar profundizando el vínculo teoría-práctica, anclando los aprendizajes en situaciones fuertemente vinculadas con la realidad.*
 - *Consideramos que las experiencias intercátedras fueron muy valiosas y profundas y que, tal vez, podríamos haber incrementado su aprovechamiento con procesos metacognitivos posteriores más rigurosos y sistemáticos.*
 - *En ocasiones, por cuidar el clima de participación y de interés que se despertaba en las clases, se perdió rigurosidad para exigir mayores precisiones en el uso de vocabulario específico de los alumnos.*

5. Análisis y valoración de resultados

a) En cuanto al fortalecimiento del proceso de aprendizaje: complejidad, investigación y TIC

Se consideran significativos los logros alcanzados en los tres aspectos. La complejidad es inherente a la realidad de hoy. En ocasiones, el pensamiento de nuestros alumnos está más cerca de ella que el discurso de nuestras cátedras. Esta experiencia fue de aprendizaje mutuo, los alumnos generosamente dieron perspectivas de miradas y de accionar muy interesantes y nuestro aporte fue acompañarlos a organizar y sistematizar esos procesos de pensamiento para que pudieran apropiarse de esas habilidades y no dependieran del hecho fortuito de que “se les ocurra o no” como ellos dicen.

La investigación sobre la propia práctica les resultó un desafío muy interesante. Aprendieron a verse reflexivamente, a escucharse y hacerse devoluciones con respeto. A repensar y problematizar lo hecho.

También les exigió un esfuerzo importante en cuanto a la habilidad de la escritura, habilidad poco cuidada y sin embargo, indispensable en su futuro desempeño profesional como educadores. No fueron menores las dificultades a la hora de diferenciar con claridad cuándo, a partir de una práctica realizada, estaban narrando una anécdota, estaban reflexionando sobre la práctica y cuando estaban seleccionando y construyendo marcos teóricos para sustentar lo actuado. Este proceso de discriminación textual también fue una oportunidad de crecimiento para el grupo.

Con respecto al uso de TIC, los alumnos están adiestrados, más allá de estas cátedras, para su utilización habitual pero señalamos como logro novedoso el fluido intercambio por mail, que también fue un modo de interaprendizaje y una oportunidad de entrenamiento en producción textual.

b) Con respecto a los elementos de la intervención

Se considera que se tomaron buenas decisiones estratégicas al diseñar la intervención y el proceso de investigación paralelo. Podríamos diferenciar esas decisiones clasificándolas como de orden ontológico, de orden conceptual y de orden pragmático.

Son de orden ontológico aquellas en las que se basó la concepción de *quién es el otro, quién es el sujeto que aprende y que está en la clase*. Una concepción que en nuestro caso enfocó al alumno como sujeto de derecho, libre, portador de saberes y capacidades, con una concepción de hombre y de mundo

propios, con un proyecto de vida personal y único. Esta concepción no fue una decisión menor, todo lo contrario, fue el motor que promovió la construcción de un clima interaccional que les permitió animarse a pensar, a proponer, a disentir, a dudar, a equivocarse y a descubrir. Clima que logramos y que consideramos indispensable para promover habilidades de pensamiento complejo. Clima que los alumnos, poco a poco en sus percepciones fueron haciendo consciente y valorando.

Las decisiones de orden conceptual son aquellas con las que, como docentes, podemos fundamentar lo que hicimos y del modo en que lo hicimos. En este caso, las bases conceptuales son constructivistas vigotskianas. También la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner nos da luz para comprender que los caminos hacia el conocimiento, en un mismo grupo de clase, son diversos y plurales y se enriquecen y fortalecen mutuamente desde el compromiso con la diversidad. Es imposible desarrollar espíritu lúdico y promover actitudes innovadoras en los alumnos si uno mismo, al enseñar, no se da permiso de ensayar posibilidades y cometer errores. Y, para eso, como profesoras universitarias, tuvimos que construir un fuerte marco conceptual que avalara nuestras acciones, de lo contrario, las propuestas corren el riesgo de ser desacreditadas por el colectivo docente, sólo por salirse de los lineamientos tradicionales.

En cuanto a las decisiones de orden pragmático, hubieron cuatro procedimientos que fueron fundamentales:

- Partir siempre de la vivencia para llegar a la conceptualización.
- Diseñar actividades que involucraran procesos de interaprendizaje.
- Trabajar desde la incertidumbre, poniendo todo en revisión y no desde las certezas.
- Producir permanentemente texto escrito de reflexión acerca de lo que se estaba haciendo.

El primer procedimiento alude a un modo de resolver la práctica cotidiana de la clase promoviendo experiencias concretas, que anclen saberes en el campo del hacer y, que desde el hacer se problematice preguntando ¿Qué hice? ¿Cómo lo hice? ¿Por qué lo hice de ese modo? ¿De qué otra manera podría haberlo hecho? ¿Llegué a los resultados esperados o no? ¿Por qué?

Con respecto a que las actividades estuvieron diseñadas para ser resueltas con otros, fue una decisión que ejercitó la tolerancia, el respeto por el diferente, la autovaloración y la alegría de compartir. Y permitió aprender a pensar con otros, que es un modo fundamental de trabajar el pensamiento complejo.

En cuanto a no trabajar desde las certezas, lo consideramos indispensable a la hora de desarrollar pensamiento. La habilidad reflexiva no se “enseña”, se ejercita. Poco podría fortalecer las habilidades de pensamiento de los alumnos si entregamos el saber procesado por otros.

Por último, el texto paralelo fue un espejo y un testigo permanente que nos posibilita (tanto a los alumnos como a nosotras) volver sobre nuestras propias prácticas, reflexionar sobre ellas y continuar aprendiendo.

Cada uno de estos elementos, que implicaron decisiones y modos de trabajar fueron, en sí mismos, promotores de los logros que obtuvieron los alumnos porque les dieron coherencia y consistencia a la tarea.

Sin embargo no pueden atribuirse los logros sólo a un modo de plantear la tarea. Mucho tuvo que ver el compromiso, la voluntad y el deseo de aprender del valioso grupo de clase con el que trabajamos.

c) Comentarios y reflexiones generales

Una de las contradicciones que se plantea al pretender desarrollar perfiles docentes en Arte que promuevan aprendizajes relevantes en la escuela, reside en la propia consideración de la institución escolar como una entidad artificial, alejada de la vida, específicamente configurada para provocar un tipo de aprendizaje abstracto que no se concreta en los intercambios de la vida cotidiana.

El problema en Arte, es la descontextualización del aprendizaje disciplinar, que rompe con todos los modos y procedimientos con que los alumnos viven el arte en la vida cotidiana. Las herramientas conceptuales que se les da a los futuros profesores sólo adquieren sentido apoyadas en la utilización práctica y el análisis y comprensión de problemas reales de procesos de enseñanza y de aprendizaje, dentro de la cultura en la que tienen significado y sentido funcional para los alumnos.

Por estas razones se considera que el proyecto de intervención llevado a cabo y este proceso paralelo de investigación-acción, compartida entre alumnos y docentes, acortó la distancia entre el contexto de producción y utilización de los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción o aprendizaje académico de los mismos. Este acercamiento promovió reflexión y pensamiento complejo, porque exigió a los alumnos plantearse soluciones reales para problemas reales. También recuperó la actitud lúdica porque apeló al sustrato vivencial de cada uno para recién después conceptualizar a través de procesos metacognitivos. Y despertó interés por estar alerta frente a la repetición irreflexiva de matrices y, en consecuencia, estar abierto a la innovación y al cambio. Por último, fortaleció el compromiso con la reflexión profunda en el abordaje y manejo de conocimientos, ya que el modo de mediación empleado transformó a los alumnos en “socios” de la tarea del profesor.

La investigación-acción se constituyó así en un recurso interesantísimo para promover en los alumnos la actitud investigativa y la toma de conciencia de la relación entre desempeño comunicativo pedagógico-didáctico, espacio social y distribución de posibilidades y oportunidades, accionando desde una pedagogía del “SÍ PUEDO, SÍ PUEDEN”, que irrumpe en el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en las carencias y la despersonalización de los alumnos, para justificar los “NO” pedagógicos de los docentes. Se plantea que desde esta propuesta innovadora se pueden modificar las matrices de interacción docente-alumnos, posibilitando un nuevo modo de ser-estar-aprender-enseñar más proactivo y satisfactorio para ambos.

Como ya se señaló, Mendoza comenzó en 1989 con experiencias de enseñanza del Teatro dentro de espacios curriculares del nivel medio y al año siguiente se creó el Profesorado en la FAD. Desde el comienzo se planteó un perfil de profesor cuya tarea no era poner en escena textos teatrales sino promover aprendizajes para la vida, a través de la improvisación teatral y la creación colectiva. Esta propuesta, en su momento, fue desacreditada y temida por el sistema educativo: *¿Cómo puede ser más educativo "jugar a vivir" reales situaciones cotidianas que leer-memorizar-interpretar un texto con claro valor literario construido por un experto adulto?* La búsqueda de identidad personal promovida desde las clases de teatro, a partir del permiso para “decir y decirse”, fue fuertemente resistida desde la escuela mendocina, institución conservadora, aferrada a su statu quo, que se sintió amenazada por un accionar pedagógico que *da la palabra a los alumnos*. Estos prejuicios impactaron en el perfil docente para el que se trabajaba, empobreciéndolo. Resabios de estos preconceptos aún pesan sobre nuestra tarea. Con ellos trabajó este proyecto

En lo referente a Educación musical en Mendoza desde fines del siglo XX las propuestas curriculares tendieron a fortalecer la especificidad de la función formativa de la música, desterrando el enfoque subsidiario para aprendizajes de otras áreas y su función recreativa o socializadora, desde un enfoque mucho más amplio, desde el que se abarcara la totalidad de los aprendizajes musicales.

Esto se vio reflejado claramente en la propuesta curricular de 1988, aún vigente, la cual busca favorecer el desarrollo de competencias estético-expresivas desde procedimientos de exploración audioperceptiva, producción, conceptualización y apreciación de obras del entorno cercano y lejano.

Sin embargo el impacto en las clases de Educación Musical no fue el esperado. Aún hoy, como ya lo expresáramos, se observa la reiteración de una “presencia de la música en la escuela” que responde a tradiciones arraigadas en los docentes de la especialidad y que está alejada de la significatividad que para el niño y el adolescente tiene en la vida cotidiana. Estas prácticas, que también han sido vivenciadas por los nuestros alumnos del profesorado de Música, se constituyen al momento de la elaboración de propuestas pedagógicas, como modelos a seguir, sin reflexionar sus implicancias.

Revertir estas premisas constituye el punto de partida de este proyecto.

Consideramos que los resultados de esta investigación nos permiten afirmar que tuvimos logros al mejorar la oportunidad de cada uno de los alumnos de construir una identidad profesional innovadora y de quebrar viejas matrices culturales, producto de una escuela exitista, centrada en el discurso de un grupo social dominante, sin compromiso con la corporalidad ni con el desarrollo de la sensibilidad y los afectos, motivada por un único patrón de *alumno ideal*, fiel reproductor de un modelo.

Estos logros, en sí mismos, no implican haber llegado a una meta. Son sólo el comienzo de un largo camino por recorrer. Un compromiso para seguir adelante. Un incentivo que nos permite afirmar que la innovación pedagógica orientada al desarrollo del pensamiento complejo no es una utopía.