

“Entrevista a la Lic. Helena Alderoqui”

Realizada por Lic. Bertoldi, María Marcela

Facultad de Arte – UNICEN



Helena Alderoqui trabajó como mimo, titiritera y actriz. Obtuvo la licenciatura en Artes de la UBA con orientación en Artes Combinadas (Teatro, Cine y Danza). Desde 1995 coordina el equipo de ARTES de Currícula del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires elaborando materiales curriculares y planes para el nivel Primario, Medio y Superior. Es responsable de la producción curricular de documentos específicos sobre teatro.

Coordinó, desde su creación en 2003 y hasta el año 2010, el proyecto de las 21 escuelas primarias con Intensificación en Artes de la Dirección de Currícula y Enseñanza de la Ciudad de Buenos Aires, elaboró la propuesta curricular de las mismas. Conformó el equipo de Asistentes técnicos que apoyan la implementación y el seguimiento en las escuelas.

Desde el año 2012, dicta la cátedra de Didáctica del teatro en la EMAD (Escuela Metropolitana de arte Dramático).

Desde 2014 dicta la cátedra de Didáctica del Teatro en la Licenciatura en Artes de la Escuela de Humanidades de la UNSAM (modalidad virtual). Escribió y es autora de diversas publicaciones.

En este número tenemos el gusto de compartir la entrevista realizada a la Licenciada Helena Alderoqui. En ella nuestra colega ha expresado sus experiencias en la coordinación del equipo de ARTES de currícula del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y también nos ha permitido reflexionar sobre las exigencias de una adecuada implementación de un proyecto en curso.

- *En tu vasta experiencia como integrante del equipo de asistentes técnicos que trabajaron en la implementación y seguimiento de teatro en las escuelas primarias con intensificación en Artes, de la Ciudad de Buenos Aires, ¿qué pensás que habría que enseñarles a los estudiantes de profesorados de Teatro durante su etapa de formación?*

La respuesta a esta pregunta podría dividirla en dos aspectos bien diferenciados. Por un lado, es necesario que cuente un poco en qué consiste el programa de escuelas primarias con intensificación en artes. Tuve la oportunidad de pensar y la posibilidad de implementar este programa en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, en las que las artes se constituyeron como eje vertebrador de cada proyecto institucional. Esta característica permitió la inclusión, de manera sistemática y continua, del lenguaje teatral para los chicos de 1° a 7° grado de cada una de esas escuelas. También se incluyó Danzas de 1° a 5° grado y los Medios Audiovisuales en 6° y 7° grado. Este proyecto, que ya lleva más de 10 años de implementación, me permite ver y confrontar cosas que hace años imaginamos pero que ahora tenemos la oportunidad de ver en acción.

Me refiero a situaciones o dificultades con las que se encuentran los docentes en su práctica áulica concreta. Es decir, la posibilidad de estar varios años con continuidad en la implementación de un programa, permite ver problemas, contrastar ideas y probar estrategias para seguir avanzando.

Esto fue y sigue siendo posible ya que, desde prácticamente el inicio de implementación del programa, se garantizó el acompañamiento a las escuelas y a los docentes que trabajaban en ellas. ¿De qué manera? Permitiendo que un asistente técnico, especialista externo a la escuela, acompañara semanalmente a los directivos y a los docentes en reuniones de 80 minutos. Estos encuentros no estaban supeditados a la voluntad de los docentes o directivos. Estas dos horas cátedra forman parte del contrato

de horas que cada profesor debe cumplir en la escuela. La condición fue que esas horas debían ser las mismas, en día y horario, para todos los docentes del equipo de artes. Así fue y sigue siendo posible, sostener un programa con sentido y con la posibilidad de modificarlo para mejorarlo.

Por otro lado, y contestando el segundo aspecto de la pregunta, puedo decir que no es una novedad, ni tampoco es exclusivo de los docentes de teatro, señalar la distancia que existe entre la formación y las prácticas profesionales concretas. Quizás lo novedoso, si es que existe algo así, pueda ser explicitarlo con más claridad, reconocer las limitaciones y poder abordar herramientas y marcos teóricos que permitan pensar y posicionarse ante una diversidad inabarcable de hechos y situaciones. Por más que tenga la ilusión de ofrecer “todo lo necesario” nunca se podrían prever todos los aspectos que surgen en la puesta en práctica de nuestra profesión.

Aceptando esta limitación, podríamos decir que la formación de profesores de Teatro debería apuntar a formar sujetos capaces de reflexionar sobre su práctica docente, con herramientas para pensarse en su futura tarea pero también como sujeto que aprende, y como alguien que aprendió de una determinada manera, en un contexto definido, con docentes y compañeros particulares.

De más está decir que tiene que conocer el lenguaje que va a enseñar, sus elementos, las convenciones, y que debe estar capacitado para crear con el lenguaje teatral todo aquello que luego va a enseñar. Es decir que la vinculación entre el hacer y la reflexión sobre ese hacer deben atravesar cada uno de los espacios de la formación, sean tanto las materias que se denominan teóricas como las que reciben el nombre de prácticas.

Muchas veces, desde mi cátedra de Didáctica del teatro, tengo que completar el libro de temas del profesorado y definir aquel casillero que dice “carácter de la clase”. En ese momento siempre dudo. Es teórica o es práctica. Y esto me lleva a pensamientos del alcance de cada palabra. No es este el espacio para desarrollar estas categorías desde el punto de vista filosófico o epistemológico, pero lo que sí puedo decir es que me sigue provocando curiosidad pensar sobre aquello que los vincula y no tanto en lo que los distingue o separa.

En definitiva, creo que el abordaje de cualquier didáctica específica, corre con la ventaja de tener presente de qué manera se piensa la enseñanza de esa disciplina en particular, en nuestro caso del teatro, y se desarrolla en un terreno que no puede dejar afuera ni lo teórico ni lo práctico. Porque pensarse pensando sobre lo que uno piensa o hace, permite tomar distancia, verse en situación y sobre todo abrir el juego para no juzgarse sino, por el contrario, seguir tratando de armar alguna respuesta provisoria para ampliar el campo de las experiencias artístico- didácticas de cada uno.

- *¿Qué cuestiones observás con respecto a la implementación de teatro en las escuelas con profesores de diversas formaciones? ¿Cómo se visualiza esta cuestión de la heterogeneidad en la formación?*

Es interesante pensar en la diversidad y heterogeneidad de las formaciones. En los primeros años del Programa esta era una variable que demandaba una tarea ardua en varios sentidos. En principio había que atender a la formación de base, desde las más tradicionales hasta las más informales. Es decir, que nos encontramos con profesores egresados de conservatorios hasta docentes que consideraban que teatro en la escuela era solo juego. Por eso, también fue necesario comprender el alcance de implementar la enseñanza sistemática y continuada del teatro en la escuela primaria. Sosteníamos que no nos proponíamos formar pequeños actores, ni tener a los alumnos siempre dispuestos para los actos escolares, ni tampoco que la inclusión de teatro se consideraba una actividad recreativa sin contenidos. Nos apoyábamos en que el teatro era una forma de conocimiento con contenidos propios y con aspectos que ninguna de las otras áreas del currículo escolar podía formar.

Es decir, las diversas formaciones, debían coincidir en que, si teatro se incluía en la escuela, era porque formativamente había mucho para enseñar y que teníamos contenidos específicos para que los alumnos aprendieran.

Así fue, que pudimos elaborar un Marco Curricular para las escuelas con intensificación en Artes ¹. Este documento fue y sigue siendo una referencia obligada de todos los docentes que toman un cargo en una escuela intensificada en Artes. Es el

¹ El marco Curricular para las escuelas con intensificación en Artes puede consultarse en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/intensificacion_en_artes.pdf

texto, que sirve para empezar a dialogar sobre la enseñanza, más allá de las formaciones de base de cada uno. Y es el texto que nos permite tener un encuadre claro de la tarea que implica la enseñanza de este lenguaje artístico en el ámbito escolar.

Igualmente, las dificultades se presentan. Por eso, hace un par de años implementamos el seguimiento más particular de docentes que presentaban dificultades en la transposición de ciertos contenidos específicos al aula. Por eso, un especialista de teatro concurre rotativamente a las escuelas para acompañar ciertas trayectorias o para el seguimiento de algunas propuestas en particular. Esta tarea se hace en conjunto con los directivos para poder afianzar la presencia del lenguaje en el proyecto educativo más allá de las dificultades que presenten algunos profesores.

- *¿Cómo se convoca a los profesores de Teatro?*

Los docentes son convocados con el procedimiento que se utiliza para cubrir cargos docentes de la Ciudad. Se confeccionan listados a partir de los títulos que cada profesor presenta para su consideración y evaluación. En un principio tuvimos que implementar otros formatos tales como reubicaciones o contratos transitorios; esto fue beneficioso porque se cubrió con muy buenos profesionales, pero también trajo muchas dificultades al inicio porque era imposible cubrir los cargos con suplentes ante una eventual ausencia. Por suerte, a partir del año 2005 los docentes de teatro fueron nombrados por listado y un par de años después muchos lograron titularizarse en sus cargos.

- *¿En qué medida han llegado a acuerdos con las normas vigentes a nivel nacional para la educación Primaria y Secundaria?*

Hace muchos años que trabajo en la Dirección de Currícula de mi Ciudad. Son casi 20 años en los que pasamos por diferentes gobiernos pero pudimos sostener ciertas ideas con continuidad acerca de la educación y la enseñanza de las artes. Esto se evidencia tanto en las ideas acerca de cómo enseñar, como en la organización común - expresada en propósitos y en ejes de contenidos- que decidimos sostener a través del tiempo. Hace unos años también empezamos a participar como especialistas en encuentros nacionales tanto para la elaboración de los NAP (Núcleos de Aprendizajes

Prioritarios) como para la discusión acerca de lineamientos o marcos de referencia para la Educación Secundaria o la Formación Docente.

De esta manera, el trabajo que con mis compañeras de Música y Artes visuales llevamos adelante, dialoga continuamente con lo que se plantea a nivel nacional. Esto también nos provoca la necesidad de atender tanto a lo general que se acuerda federalmente como a las tensiones de lo propio de nuestra Ciudad.

Sería muy extenso contar los cambios en las políticas educativas de los últimos años y las acciones que se llevaron adelante en cada caso. Lo que me parece interesante destacar es que la distancia que existe entre una producción curricular, sea nacional o jurisdiccional, no da ninguna garantía de modificar las prácticas si no es acompañada con producciones de apoyo o políticas de acción directas sobre los destinatarios que llevan estas propuestas al aula. Podrán ser acciones, más o menos mediadas, pero es necesario trabajar sobre estos aspectos para darle alguna posibilidad de cambio efectivo o “mejora” a la educación que se lleva adelante día a día en cada uno de los ámbitos o niveles.

- *¿Cómo se tienen en cuenta los saberes sobre la práctica docente en Teatro en el proceso de producción curricular para los niveles obligatorios de la educación?*

Mi tarea como especialista en producción curricular me permitió reflexionar mucho sobre la práctica docente. Partí de mi experiencia tanto a nivel profesional sobre el escenario como pedagógica dentro de las aulas en distintos niveles de enseñanza. De esta manera, llegué a escribir con el desafío de conceptualizar sobre lo que todavía, en la Ciudad de Buenos Aires, no estaba prácticamente escrito a nivel oficial. Lo que prevaleció durante todo este tiempo fue la necesidad de poner en consideración lo producido desde currícula con los docentes que estaban desarrollando su práctica en las escuelas. Según el nivel, pudimos organizar diferentes dispositivos de consulta y, cuando esto no era posible, lo consultaba con más de un profesor amigo. Desde mi experiencia, fui aprendiendo poco a poco a elaborar textos y materiales curriculares que respondieran a un nivel de precisión y claridad en la comunicabilidad y el contenido.

Pero era necesaria la lectura de los otros para terminar de ajustar, aclarar, cambiar, sacar.

En una ocasión, tuve la suerte de participar de un dispositivo de consulta con prácticamente todos los docentes de teatro del nivel medio. En esos años, se tomó una decisión de política educativa que fue muy provechosa y que apuntó, como decía anteriormente, a una acción concreta con los actores responsables de poner en acción lo que se expresa en los documentos curriculares: los profesores de teatro.

Se convocó a docentes de todas las áreas durante dos años a encuentros mensuales para trabajar sobre los programas para 1º y 2º año del nivel medio. Estos docentes, en mi caso los profesores de teatro, recibían una retribución por su trabajo. Por ese motivo, se pudieron comprometer con la tarea de manera continua ya que era parte de sus obligaciones laborales.

Una vez, les propuse un ejercicio. Les di a leer las primeras versiones de la organización de teatro para el primer año. La consigna que les di fue que hicieran una lectura silenciosa con movimiento. Así, ellos leían, y si había algo que para ellos era muy destacable tenían que pararse, si lo que leían estaba bien, simplemente seguían su lectura sentados, si con algo no estaban de acuerdo, tenían que darme la espalda.

De esta manera pude construir una primera opinión a partir de los movimientos. Una coreografía silenciosa que me daba pistas para pensar en la recepción del texto. Después en el trabajo de intercambio con ellos, se pudieron explicitar los significados de cada movimiento y pudimos entre todos, sostener lo valorado, modificar lo confuso y eliminar lo innecesario. Este tipo de trabajo, la confrontación con la práctica, permite arribar a una producción con más sentido para los que participan y con más probabilidades de ser entendida por todos.

Además, hace un par de años que tengo la oportunidad de poder constatar lo escrito con mis alumnos de Didáctica. La lectura de ellos desde su espacio de formación me sigue asombrando y dando herramientas para seguir mejorando los modos de expresar y comunicar.

- *¿Cuáles son los desafíos que se presentan en la práctica docente en Teatro en escuelas con problemáticas socio educativas tales como la repitencia, baja matrícula, ausentismo y otras dificultades por las que atraviesan las instituciones de los distintos niveles educativos?*

La verdad es que las problemáticas que se expresan en la pregunta son situaciones cada vez más frecuentes, lamentablemente. Las quejas y angustias acerca de los contextos de riesgo o por los chicos con problemas diversos no son casos excepcionales. En el caso del teatro, que yo ampliaría a las artes en general, la oportunidad de conocerlo, hacerlo, apreciarlo, significa darle a estos chicos un nuevo lenguaje para expresarse, una alfabetización diferente, una herramienta de comunicación poderosa.

De igual manera, la actividad que se desarrolla al aprender teatro, contiene la posibilidad de sacar etiquetas. Es decir, puede suceder que, al hacer, aprender teatro, algunas aseveraciones o juicios absolutos sobre los niños o jóvenes se relativicen. A veces, lamentablemente no siempre, permite dudar acerca de aquellos que dicen: *“ese grupo es imposible”, “que vas a esperar de ese chico”, “son un desastre”, “con ese chico no se puede hacer nada”...y una gran cantidad de presagios que encierran el fracaso inexorable.*

Ampliar el universo para conocer otros lenguajes permite incluir dentro del discurso docente algunas expresiones tales como: *“en teatro es siempre el que está dispuesto a hacer las cosas”, “es increíble cómo observa el trabajo de sus compañeros”, “es un grupo muy ruidoso pero tienen gran capacidad para crear en conjunto”, “después de mucho tiempo pudo hablar en la clase”, “cuesta un poco que se organicen pero después trabajan con mucha concentración”.*

Como adultos, podemos darles espacios para que las etiquetas, los juicios absolutos, se vuelvan menos fijos; como docentes podemos confiar en que los chicos, los jóvenes, o incluso los adultos pueden modificarse en la medida en que se les ofrezcan alternativas diferentes.

Poner el acento en que ese joven o ese niño pueden hacer algo bien en las clases de teatro, reconocer que tienen la posibilidad, que pueden lograrlo, permitirá que cada uno pueda encontrar su modo de expresar ideas, sentimientos, organizar su discurso de una manera en la que lo propio se ponga en juego y se juegue a la ficción en el encuentro socialmente significativo con los otros.

Porque el aprendizaje del teatro, al ser un hecho social, al darse en contextos escolares, permite construir un colectivo que...nos puede transportar más lejos y, en muchos casos, puede ser una potente herramienta de transformación social de los chicos, de los jóvenes ¡y también de sus docentes!!

Porque cuando como docentes nos situamos en un lugar que permite hacer un espacio al otro, que le damos pistas para recorrer caminos que aún no conoce, que le proponemos jugar sin conocer todavía muy bien las reglas...quizás, en ese momento, podamos esperar que algo diferente suceda y, sobre todo, podamos sentir que somos responsables y que algo tenemos que ver con los movimientos y cambios que percibimos en nuestros alumnos.