



CONSELLO  
DA CULTURA  
GALEGA

JOSÉ A. CARIDE  
FELIPE TRILLO  
MANUEL F. VIEITES

ARTE DRAMÁTICA E FUNCIÓN DOCENTE

COLECCIÓN **BASE**



COLECCIÓN **BASE**

# ARTE DRAMÁTICA E FUNCIÓN DOCENTE



JOSÉ A. CARIDE  
FELIPE TRILLO  
MANUEL F. VIEITES



XUNTA DE GALICIA  
CONSELLERÍA DE CULTURA,  
COMUNICACIÓN SOCIAL E TURISMO

IGREM



Instituto Galego  
das Artes Escénicas  
e Musicais



CONSELLO  
DA CULTURA  
GALEGA

SECCIÓN DE MÚSICA E ARTES ESCÉNICAS

# ARTE DRAMÁTICA E FUNCIÓN DOCENTE

Caride, José A.

Arte dramática e función docente / José A. Caride, Felipe Trillo, Manuel F. Vieites. — Santiago de Compostela : Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais : Consello da Cultura Galega, Sección de Música e Artes Escénicas, 2004. — 361 p. ; 22 cm. — (Colección Base)  
D.L. C-2763-2004. — ISBN 84-95415-95-X

1. Arte dramática-Ensino-Galicia. I. Trillo, Felipe. II. Vieites, Manuel F. III. Consello da Cultura Galega. Sección de Música e Artes Escénicas. IV. Título

© CONSELLO DA CULTURA GALEGA  
Pazo de Raxoi, 2º andar  
Praza do Obradoiro, s/n  
15705 Santiago de Compostela  
Tel. 981 957202 Fax 981 957205  
correo@consellodacultura.org

Proxecto gráfico,  
deseño de cubertas e ilustración  
MANUEL JANEIRO

ISBN 84-95415-95-X  
Depósito legal C-2763-2004

Imprime  
Litonor

# ARTE DRAMÁTICA E FUNCIÓN DOCENTE

José A. Caride  
Felipe Trillo  
Manuel F. Vieites



**SECCIÓN DE MÚSICA E ARTES ESCÉNICAS**



## SUMARIO

Presentación, por D. ALFONSO ZULUETA DE HAZ. . . . .	9
Limiar, por DAMIÁN VILLALAIN . . . . .	11
1 Educación teatral e estudos de Arte dramática, por MANUEL F. VIEITES . . . . .	15
2 Que debe saber de didáctica un profesor de teatro, por FELIPE TRILLO . . . . .	139
3 O Proxecto Docente, por JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ. .	217
4 Informe para a implantación dos estudos de Arte dramá- tica en Galicia, por MANUEL F. VIEITES . . . . .	313
5 Bibliografía básica comentada, por MANUEL F. VIEITES . . .	347
Autores . . . . .	355
Índice . . . . .	359



## PRESENTACIÓN

### AO SERVIZO DO TEATRO

A feliz noticia da creación da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia, que se situará en Vigo, supón un paso imprescindible para o desenvolvemento e o necesario impulso do teatro entre nós.

Para o Consello da Cultura Galega é unha especial satisfacción porque esta realidade vizosa foi antes unha proposta, un proxecto, un informe e unha publicación que aquí encontraron o escenario preciso para iniciar un camiño orientado á consolidación dun sistema teatral galego.

Cando a finais de 1997 constituímos a Comisión Técnica de Teatro estabamos decididos a traballar para consolidar esa posibilidade e así naceu o informe *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. [Proxecto]*, publicado polo Consello e presentado en novembro de 1998, coincidindo cunhas xornadas celebradas nesta institución.

A publicación agora de *Arte dramática e función docente* vén a completar un longo e intenso percorrido que conduce á posta en marcha dos estudos e da escola que ha ser a cerna do teatro en Galicia, da formación dos profesionais da representación, nos anos vindeiros.

Cremos, xa que logo, ter cumprida unha función importante ao servizo do teatro e de Galicia, desde un órgano asesor e consultivo ao que lle compete a defensa e promoción dos valores culturais do pobo galego e que ten, entre outras, a función de “investigar e valorar as necesidades culturais do pobo galego, nas súas diversas facetas e niveis, atendendo á súa preservación, ao seu estudo, á súa valorización e á súa difusión”.

Longa vida, pois, ao teatro.

*Alfonso Zulueta de Haz*

Presidente do Consello da Cultura Galega





## LIMIAR

Desde a súa constitución, en decembro de 1997, a Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega vén celebrando diversas actividades orientadas a promover o pleno desenvolvemento do sistema teatral galego; un sistema aínda incompleto no que as institucións de carácter educativo adquiren especial relevo tanto á hora de concretar estruturas orientadas á formación inicial e permanente dos traballadores e traballadoras do teatro e de moitos outros profesionais vinculados, directa ou indirectamente, á práctica teatral, como para lograr unha maior lexitimación social do conxunto de actividades profesionais que precisan os procesos de creación, comunicación e recepción teatral.

Consonte eses obxectivos, un dos primeiros traballos da citada Comisión, integrada na Sección de Música e Artes Escénicas, foi a elaboración dun proxecto para a consideración da implantación dos estudos de Arte dramática en Galicia, segundo as directrices emanadas da Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) e do posterior Real decreto 754 de 1992, no que se establecían os aspectos básicos do currículo dos estudos superiores en Arte dramática. Un traballo en que non só se propoñía un desenvolvemento curricular a partir dos contidos mínimos establecidos polo Ministerio de Educación e Ciencia, senón que tamén se analizaban polo miúdo algunhas cuestións de relevo relativas á organización escolar.

Neste sentido, habería que sinalar que desde a publicación do informe *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. [Proxecto]*, un número crecentemente importante de persoas veñen solicitando dos integrantes da Comisión Técnica de Teatro información respecto das características xerais e específicas da función docente na Escola Superior. Son preguntas que teñen que ver coas posibilidades de impartir docencia (titulación e habilitación), coas materias máis idóneas para cada un, coas características da función educativa, cos trazos que definen unha programación educativa ou co réxime de compatibilidades e incompatibilidades que establece a Función Pública. Estamos a falar de persoas con titulación universitaria superior

e/ou cunha ampla traxectoria teatral, pero na maioría dos casos con carencias evidentes no eido da formación pedagóxica e con pouca ou ningunha experiencia docente. Persoas que, en consecuencia, precisan de medidas orientadas á súa plena capacitación como docentes pois non hai dúbida de que eses profesionais, pola súa ampla e contrastada experiencia, poderían ocuparse da docencia daquelas materias e disciplinas de carácter teórico e práctico que integran o currículo dos estudos de Arte dramática.

A posta en marcha da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia implica, en efecto, a necesidade de contar cun grupo de profesionais que posúan un coñecemento altamente especializado das artes escénicas e, igualmente, un amplo abano de coñecementos específicos relacionados coa función docente, de xeito que aos coñecementos propios do campo ou área de investigación se poidan sumar os saberes necesarios para deseñar, aplicar e avaliar procesos de ensinanza-aprendizaxe co maior grao de calidade posible. Neste sentido, dous dos retos fundamentais da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia teñen que ver coa necesidade de garantir un alto grao de especialización na docencia e na investigación e, ao mesmo tempo, un nivel contrastado de calidade na formación dos futuros profesionais da escena. Cómpre non perder de vista o feito de que aínda estando enmarcados ao abeiro da Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), os estudos superiores de Arte dramática conducen á obtención dun título equivalente para todos os efectos ao de licenciado universitario, polo que resulta particularmente importante a perfecta adecuación do perfil do profesorado de xeito que poida cumprir, ao máximo nivel, os obxectivos relativos á docencia e á investigación. Nese sentido, os criterios de calidade aconsellan que na selección do profesorado se recollan algunhas das medidas que as universidades poñen en marcha na selección do seu persoal docente, medidas entre as que habería que destacar a esixencia de que os candidatos á docencia presenten un proxecto docente seguindo os criterios establecidos para tal efecto ou un conxunto de méritos que avalen a súa traxectoria profesional, os seus coñecementos pedagóxicos e, en consecuencia, a súa plena adecuación ao perfil proposto.

Con este informe, a Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega pretende fornecerlles a todas aquelas persoas interesadas na función docente no eido dos estudos de Arte dramática un conxunto de documentos que poidan servir para aclarar dúbidas, para facilitar decisións e, sobre todo, para tomar conciencia das características da función docente e asumir os seus principios, problemáticas e desafíos no eido específico das ensinanzas artísticas, que presentan unha serie de trazos e peculiaridades sumamente específicas e diferenciadas. Un traballo para o que quixemos contar cun equipo integrado por persoas que, se nuns casos contan cunha longa traxectoria no campo da docencia e da investigación no eido das Ciencias da Educación, noutros veñen desenvolvendo estudos e investigacións no eido específico da Pedagogía teatral.

Finalmente, non podemos nin queremos deixar de lembrar o apoio e o alento que Carlos Casares brindou a esta Comisión desde o momento en que se suscitou a posibilidade da súa creación, e o entusiasmo con que acolleu cada unha das propostas de traballo que lle fomos presentando, aínda que non deixamos de recoñecer que unha das iniciativas que máis acariñaba e que xamais deixou de impulsar foi a creación dunha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia, sabendo seguramente que a posta en marcha dunha institución desas características potenciaría a regularización da actividade teatral, como aconteceu en Cataluña, onde o Institut del Teatre foi un dos alicerces sobre os que se asentou a forza creativa do teatro catalán, na actualidade coñecido e recoñecido en todo o mundo a través do traballo de máis dunha ducia de compañías de relevo internacional. Vaia, pois, para Carlos Casares o noso recoñecemento, a nosa gratitude e o noso compromiso firme de continuar moitos proxectos seus, uns que aínda agardan a súa posta en marcha e outros que teremos que formular e desenvolver.

*Damián Villalain*

Comisión Técnica de Teatro  
Sección de Música e Artes Escénicas



EDUCACIÓN TEATRAL E ESTUDOS DE ARTE  
DRAMÁTICA. ÁREAS DE COÑECEMENTO,  
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.  
IMPLICACIÓNS PARA A FUNCIÓN DOCENTE

MANUEL F. VIEITES  
*IES Politécnico, Vigo*



A maior mostra do talento  
é a capacidade para inventar o propio talento  
*Luis de Tavira, 1999: 93.*

## 1 EDUCACIÓN TEATRAL E ESTUDOS DE ARTE DRAMÁTICA

No seu estudo sobre as orixes da Real Escola Superior de Arte Dramática de Madrid, Juan José Granda (1994: 11) comentaba, cun aquel de retranca, a escasa importancia e consideración que se ten concedido en España á formación teatral, pois semella que “na nosa sociedade existen en potencia tantos actores e actrices como habitantes hai no censo”. E analizando esa corrente de opinión que despreza a formación a prol da dimensión xenética da excelencia dos actores e das actrices (que vén de *nacencia* e non de formación), salienta como no século XIX hai unha pugna permanente entre ilustrados e nacionalistas, “entre os que pensan na necesidade das escolas onde aprender e os que manteñen que a aprendizaxe se produce na escena” (Granda, 1994: 7). Hai uns tres anos, cando Carlos Casares Mouriño anunciaba a posibilidade, hoxe real, de crear unha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia, unha actriz moi coñecida do público habitual da TVG comentaba que non tiña nada en contra da citada Escola pero que as novas promocións podían deixar sen traballo a xente moi experimentada e que fixera moito polo teatro galego. Velaí outra corrente de opinión, moi estendida na esfera privada pero presente tamén na pública, que nega o relevo xeracional, tan importante nas artes escénicas, esquece que o teatro galego aínda é un teatro sen normalizar entre outras cousas porque en moi poucas ocasións existe unha relación lóxica entre a idade do personaxe e a idade do actor ou da actriz (debido á falta de actores e actrices para interpretar personaxes de todas as idades), e que esixiría, de seguirmos esa lóxica, pechar durante unha chea de anos a maioría dos centros de formación, desde a formación profesional á universidade, pois nesa liña poderíamos cuestionar o feito de ter aberta a Facul-



tade de Enxeñería Aeroespacial, poño por caso, se hai titulados en paro. Mellor sería, xa que logo, botarlle o fecho a esa facultade virtual e volver abríla cando o mercado o demandase. Mais tampouco podemos esquecer outros pronunciamentos a favor da Escola, algúns deles dunha solidez e dunha brillantez pouco comúns, como aquelas consideracións que facía Luma Gómez nun debate sobre formación teatral:

Eu creo que o teatro deste país necesita, como cousa básica para que se recoñeza como un teatro normalizado mesmo polos propios profesionais do teatro deste país, tamén pola súa sociedade, que sería un segundo paso, e tamén polos medios que representan esa sociedade, necesita de institucións, e dunha das institucións que máis necesita é dunha escola...<sup>1</sup>.

Mais todas aquelas persoas que mostran unha loable preocupación pola situación e as incidencias do mercado de traballo non deberían esquecer que a posta en marcha dunha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia (ESAD) supoñería establecer un marco de indubidable importancia e transcendencia no proceso de regularización das ensinanzas teatrais, alén do relevo que a propia institución poida ter no eido da formación inicial e permanente dos profesionais das artes escénicas e doutros profesionais relacionados directa ou indirectamente coa práctica teatral, o que en principio sempre redundará na mellora cualitativa dos produtos, con todas as implicacións positivas que esa mellora comporta, e na maior visibilidade e proxección do feito teatral. En efecto, como tentaremos mostrar neste traballo introdutorio, a implantación dos estudos de Arte dramática en Galicia podería significar un punto de inflexión verdadeiramente necesario no proceso de normalización e desenvolvemento do ensino teatral, dado que implica, de partida, establecer un marco de docencia e investigación no que se van ver reflectidas e potenciadas no plano curricular unha serie de áreas e materias directamente relacionadas coa Pedagogía teatral. Todo iso vai incidir no progreso desta ciencia e disciplina que ten como finalidade principal a sistematización dos trazos pertinentes e singulares do que coñecemos como ensino tea-

1. Revista *Teatro do Noroeste*, Compostela, 1997 (número 1), p. 11.

tral, desde a docencia da Expresión dramática nunha escola infantil á docencia de Prácticas de interpretación nunha Escola Superior de Arte Dramática, sen esquecer o amplo espectro de prácticas educativas que podemos agrupar ao abeiro da Animación teatral, ámbito privilexiado no desenvolvemento comunitario e na apropiación da actividade teatral por parte do tecido sociocultural (Vieites e outros, 2000a).

Mais volviendo ás cuestións do emprego, quixera salientar que a aplicación estrita da lóxica da regularización das ensinanzas teatrais, na que tanta incidencia pode ter a ESAD de Galicia como instrumento normalizador, permitiría crear a medio prazo un número importante de postos de traballo (a tempo completo e a tempo parcial) relacionados directamente co ensino teatral que, como dicíamos, terían considerable relevo na proxección social da propia práctica teatral, aumentando a súa visibilidade e a súa valoración positiva. Ninguén pode cuestionar o feito de que un mestre de Expresión dramática nun centro de infantil e primaria ou unha profesora de Expresión teatral nun instituto de ensino secundario, ou o profesorado dunha Escola Municipal de Teatro, alén das finalidades propias da súa actividade educativa e formativa directa, constitúen axentes de dinamización cultural cunha notable incidencia na creación e na formación de novos públicos, ou na divulgación do feito teatral, que pode revestir múltiples formas, algunhas relacionadas coa recuperación da tradición e da cultura teatral popular [Liñas de acción cultural moi necesarias no ámbito rural, nos espazos comarcais e nas periferias urbanas, marcos tradicionalmente esquecidos e desatendidos]. Deste xeito, unha medida en si mesma improbable, que se sente como unha ameaza por mor de aplicar unha lectura demasiado simple ou corporativa da realidade, remata por se converter nunha máis das variables no proceso de dignificación artística e profesional das artes escénicas no seu conxunto. Paradoxos ben rechamantes dos que xa falaba Fernando Osorio Docampo en 1919 nas páxinas de *A Nosa Terra*<sup>2</sup>.

Nós queremos transitar outros camiños, máis relacionados cunha lectura da realidade artística e sociocultural que admita e po-

2. Números 101 e 108.

tencie a escala de grises e non se reduza a un xogo reduccionista entre o branco e o negro. Esa perspectiva que propoñemos, a da complexidade e da globalidade, é un punto de vista que non podemos nin debemos perder pois con frecuencia cando se fala de ensinanza teatral só se fai referencia á ensinanza superior esquecendo que nos niveis de ensinanza obrigatoria e postobrigatoria se poden identificar todo un conxunto de necesidades formativas directamente relacionadas coa promoción e potenciación do ensino teatral, e que tanta transcendencia poden ter na mellora e no asentamento da ensinanza superior en moi diferentes eidos, na formación inicial dos alumnos e alumnas que acceden a unha ESAD ou na a elaboración conxunta de materiais didácticos comúns; desde a importancia da citada Expresión dramática no desenvolvemento de competencias expresivas, creativas, comunicativas e sociais, ata a incidencia que a creación de estudos específicos de formación profesional podería ter no campo laboral das artes escénicas, na mellora cualitativa dos produtos (Vieites, 2001b). Unha perspectiva que necesariamente debe facer súa o profesorado dunha Escola Superior de Arte Dramática en calidade de institución superior de formación teatral que debe traballar a eito a prol da normalización das ensinanzas teatrais en todas as etapas e niveis educativos, alén de converterse nun punto de referencia obrigada no desenvolvemento da Pedagogía teatral, pois unha das metas do seu profesorado consiste en ser verdadeiros especialistas en educación teatral, pedagogos teatrais en suma.

Tampouco queremos esquecer que a existencia mesma da Escola require que nos institutos de educación secundaria se ofrezan materias vinculadas aos itinerarios formativos que ofrece o campo teatral non só para garantir que o alumnado de Secundaria e Bacharelato poida ir conformando na optatividade o seu futuro profesional, como se establece na propia Lei de ordenación xeral do sistema educativo<sup>3</sup>, senón como maneira de garantir a igualdade de oportu-

3. Así se explica, por exemplo, no Real decreto 1345/1991, do 6 de setembro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria, que no seu artigo 71, apartados 1 e 2, sinala a posibilidade de ofrecer optativas orientadas a facilitar a transición á vida activa, entre as que destaca unha materia específica de orientación profesional que propoñerá o propio centro en función das súas posibilidades (BOE do 13-9-1991),

nidades, pois para acceder aos estudos superiores de Arte dramática os aspirantes deben superar unha proba de acceso que esixe unha preparación moi específica que, en boa lóxica, como acontece coa Selectividade ou con outras probas de acceso a outros estudos, debería ser obxecto de preparación nos propios centros educativos. Unha cousa que na actualidade, salientando excepcións abondo coñecidas e debidas a iniciativas individuais, non acontece, situación de abandono e indefensión formativa que causa non poucos quebrantos a pais, nais, alumnos e alumnas, que teñen que buscar en academias, obradoiros e outros espazos educativos, moitas veces con deficiencias e carencias manifestas, aquilo que a escola pública debe ofrecer por lei e mandato constitucional.

Sabemos que os retos que presenta a posta en marcha dunha Escola Superior de Arte Dramática son múltiples e moi diversos, a maioría deles relacionados co número e coa excelencia dos servizos educativos e culturais que esta institución debe prestar á sociedade que a mantén e potencia cos seus recursos económicos. Entre eles a formación inicial dos profesionais da escena, primeira finalidade á que, non obstante, hai que sumar outras non menos importantes como atender as necesidades de formación permanente e complementaria de moi diversos profesionais directa ou indirectamente relacionados co campo teatral, en toda a súa heteroxeneidade; fomentar a investigación e a divulgación de coñecemento arredor do feito teatral; contribuír a unha maior presenza e visibilidade do feito teatral na vida comunitaria; impulsar proxectos, programas e iniciativas de carácter interdisciplinar con outras institucións, entidades e colectivos que teñan como obxectivo o desenvolvemento das artes escénicas e, finalmente, converterse nun referente cultural e artístico de primeira orde no plano nacional e internacional, particularmente no espazo cultural iberoamericano. Un programa de traballo que

e tamén se establece na Resolución do 10 de xuño da Dirección Xeral de Renovación Pedagóxica, pola que se aprobaban materias optativas para a Educación Secundaria Obrigatoria, catálogo en que se incluían as denominadas *Expresión Corporal e Taller de Teatro*, das que se dicía que podían ser implantadas e ofrecidas ao alumnado como materias de iniciación profesional (BOE do 19-6-1992, Suplemento do número 147).

cómpre acometer desde o instante mesmo en que a ESAD de Galicia se debuxa no horizonte das realidades, é dicir, desde o momento en que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria decida a súa creación, establecendo, en consecuencia, unha normativa de funcionamento, unha cultura de centro que irradie a todos os seus integrantes e potencie a procura desas finalidades e obxectivos.

Unha mancha de retos que non dependen, na súa consecución, da institución como tal, senón da comunidade educativa que a conforma e na que o profesorado debe ter un rol claramente protagonista, desde o convencemento, a motivación, o compromiso crítico e o rigor. E entre eses retos hai dous que semellan especialmente fundamentadores á hora de definir e concretar un proxecto educativo para unha Escola Superior de Arte Dramática, tanto se consideramos as características diferenciais deste tipo de estudos onde prima tanto o *saber* como o *saber facer* –no que tanto relevo pode ter unha formación sólida en valores, actitudes e na promoción do espírito crítico (o *ser* e o *saber ser*), considerando as características do futuro exercicio profesional–, como se reparamos no seu carácter estruturador e vertebrador dun campo de creación e difusión artística e cultural en proceso de normalización e regularización, conceptos xa vellos pero aínda válidos e con plena vixencia.

Falamos, claro está, de calidade educativa e de innovación educativa, o que esixe que as autoridades educativas e outras institucións relacionadas co campo teatral e cultural aposten decididamente pola promoción da Escola en moi diversos eidos que logo habemos considerar; un apoio decidido que debe ir acompañado dun compromiso igualmente firme do seu profesorado para potenciar unha verdadeira profesionalización da función docente, por crear e desenvolver unha cultura profesional específica, na liña tan ben explicada e trazada por Miguel Vázquez Freire nun artigo recente no que a crítica rigorosa e directa do espírito contrarreformista que alenta o Ministerio de Educación e Ciencia non lle impedía aplicar o mesmo rigor analítico e crítico ás múltiples resistencias do profesorado fronte a esa necesaria profesionalización. A LOXSE, en efecto, “reclamaba do profesorado unha nova cultura profesional: unha cultura na que o traballo en equipo, a programación das actividades dos

departamentos e mesmo de todo o centro a través do deseño curricular e a programación anual, o seguimento tutorial do alumnado..., esixían un traballo adicional que moitos profesores e profesoras recibiron desde o primeiro momento con mala cara” (Vázquez Freire, 2002). E cando falamos de profesionalidade, de profesionalización, de calidade educativa, de mellora da organización e da xestión escolar ou de adecuación da acción educativa ás necesidades dos alumnos e alumnas, facémolo desde unha perspectiva crítica, pois consideramos que a educación, sobre todo aquela que ten carácter superior e unha deriva artística tan marcada, tamén é un proceso de cooperación, de transformación, de emancipación. Nese sentido, seguindo a Ángel I. Pérez Gómez (1993b: 81), entendemos que:

(...) o ensino pode considerarse como un proceso que facilita a transformación permanente do pensamento, das actitudes e dos comportamentos dos alumnos/as, provocando o contraste das súas adquisicións máis ou menos espontáneas na súa vida cotiá coas proposicións das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e tamén estimulando a súa experimentación na realidade<sup>4</sup>.

Falamos, xa que logo, dunha serie de obxectivos relacionados coa calidade educativa que, non obstante, se relacionan coa promoción dunha formación integral, que máis alá da cualificación de futuros profesionais das artes escénicas tamén contribúa a formar cidadáns e cidadás libres, solidarios, críticos, capaces de establecer unha relación dialéctica, rica e construtiva co seu contorno sociocultural. Falamos, en efecto, da posibilidade, e da necesidade, de entender a educación desde unha perspectiva crítica e radical, “fronteiriza” en palabras de Henry A. Giroux, que nun traballo recente (1997: 22) subliñaba como “a educación radical é interdisciplinaria pola súa propia natureza, cuestiona as categorías fundamentais de todas as disciplinas e ten unha misión pública, a de facer máis democrática a sociedade”. É certo, como sinalaba Juan Manuel Escudero (1994: 22), que determinados conceptos como calidade, efi-

4. A versión galega de textos escritos noutras linguas é responsabilidade do autor deste capítulo.

ca, participación ou profesionalización poden conducir a unha lectura xerencial das funcións pedagóxicas que lles son propias aos docentes e da organización e xestión dos centros educativos, pois “teñen tras súa un transfondo bastante ambivalente e moi dispar nas súas lexitimacións, propósitos e funcións”, polo que cómpre establecer, de partida, cal é o espazo que cada un ocupa, cal o paradigma ou paradigmas de que se parte e cal o ideario educativo que cada un asume. No noso caso, queremos apostar por un modelo de escola e por un modelo de acción educativa baseado na reconstrución crítica do pensamento e da acción, pois como lembraba Ángel I. Pérez Gómez (1993d: 32): “Só vivindo de forma democrática na escola se pode aprender a vivir e sentir democraticamente na sociedade, a construír e respectar o delicado equilibrio entre a esfera dos intereses e necesidades individuais e as esixencias da colectividade”. Educar e formar para o coñecemento, e para unha intervención reflexiva e crítica na complexidade, como subliñaba o profesor Antoni Zabala (1999: 47):

Cando a opción educativa é a do coñecemento para a acción crítica, a ensinanza ten que orientarse cara a un saber escolar complexo. Tense que construír un currículo que reflicta o nivel de incerteza presente na vida, na que é imposible conseguir sempre unha única resposta válida e verdadeira para os múltiples problemas que xorden nunha realidade en que se interrelacionan variables e dimensións múltiples e diferentes. É dicir, unha formación que facilite unha visión máis complexa e crítica do mundo, superadora das limitacións propias dun coñecemento parcelado e fragmentado, que se demostra que é inútil para enfrontar a complexidade dos problemas reais do ser humano. Un coñecemento que sexa global, integrador, contextualizado, sistémico, capaz de facer fronte ás cuestións e aos problemas abertos e difusos que presenta a realidade.

Fronte a unha profesionalización e a unha cultura profesional baseada unicamente na racionalidade técnica, práctica ou científico-práctica, cunha forte dimensión instrumental, cómpre imaxinar, como salientaba Francisco Imbernón (1998: 93), un compromiso coa docencia que vaia “máis alá do meramente técnico para afectar os ámbitos do persoal, institucional e social”, subliñando igualmente

un principio fundamental nun exercicio profesional crítico e transformador:

O profesor ou profesora pode actuar como teórico crítico, creador das súas propias teorías, comprobando a súa validez e aplicación na práctica e tamén como estratega na práctica, rendibilizando os seus esforzos políticos e decisións para a solución das situacións problemáticas. Como suxire Freire (1979), a comprensión crítica formará parte da súa praxe política.

Alén do compromiso deontolóxico e ideolóxico que implica unha función docente asentada nesa lectura crítica da realidade e dunha intervención crítica na propia realidade educativa, cuestións que abordaremos máis adiante, salientamos agora que falar de Arte dramática e función docente non só implica considerar a aparición e a emerxencia progresiva dun campo profesional significativo para moitos profesionais das artes escénicas, senón analizar polo miúdo cales son as características específicas dese campo profesional novo e novidoso e as súas esixencias implícitas e explícitas, partindo da necesaria contextualización histórica, xeográfica e cultural, pois o aquí e agora de Galicia tamén vai incidir nas características e requirimentos do campo profesional referido. Por iso neste primeiro traballo imos realizar unha aproximación xeral ao que son as ensinanzas teatrais para despois centrar a nosa atención no eido específico dos estudos superiores de Arte dramática e considerar as implicacións para a función docente, co obxectivo de que todas aquelas persoas que teñen interese en optar a unha praza como profesor ou profesora da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia poidan tomar as decisións oportunas a partir dun maior coñecemento da realidade educativa na que van desempeñar as súas funcións docentes. E imos facelo nun nivel básico, de introdución, pois máis adiante os profesores Felipe Trillo e José Antonio Caride abordarán cuestións moito máis específicas desde unha perspectiva máis centrada na función docente e na investigación docente.

E nesa liña de clarificación que adoptamos, hai que comezar por establecer criterios delimitadores entre campos profesionais que comparten ámbito cultural pero non as mesmas necesidades de cua-



lificación, titulación ou grao de competencia profesional. Así, unha cousa é ser un profesional da música –un excelente concertista de piano, por exemplo–, e outra cousa ben diferente é ser un profesional da ensinanza musical, capaz de formar excelentes concertistas de piano. Para ser unha excelente concertista de piano, amais de contar con bos profesores e profesoras, fai falta talento e un traballo continuado, pero a aspirante a concertista non precisa do coñecemento pedagóxico especializado que si se fai necesario no caso da docencia. Confundir ambos os campos é propio daqueles sistemas teatrais nos que a división do traballo non se estableceu en todas as súas posibilidades e nas que unha persoa con boa disposición ou movido pola simple necesidade pode facer un pouco de todo (con independencia de como o faga). Dese xeito podemos chegar a pensar que un profesional do teatro (actor, director, dramaturgo, escenógrafo...), polo simple feito de selo, xa pode impartir docencia teatral xa que confía na súa experiencia e nos coñecementos adquiridos no curso do seu exercicio profesional, e na maioría dos casos esa crenza parte do feito de que, dado que o acceso á profesionalidade no teatro non implicou procesos regulados de formación inicial, abondaría agora con reproducir o proceso a partir da transmisión da experiencia, o que implica unha visión sumamente reduccionista, conservadora, acientífica e arcaica da formación teatral.

Nun traballo recente, o profesor Francisco Imbernón salientaba como as novas necesidades educativas dunha sociedade en plena transformación esixen un profesional da educación diferente, que queira e saiba ir máis alá do “coñecemento pedagóxico vulgar”, meta en que tanta importancia ten a formación inicial e permanente dos profesionais do ensino teatral, para conseguir que o “oficio” se converta en verdadeira profesión. Por iso, ofrecer ao profesorado un coñecemento sólido “nos ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagóxico e persoal, debe capacitar ao futuro profesor ou profesora para asumir a tarefa educativa en toda a súa complexidade, actuando reflexivamente coa flexibilidade e o rigor necesarios” (Imbernón, 2001: 35). Nesa mesma dirección, a profesora Lourdes Montero (2001: 75) tamén propoñía que “a dicotomía coñecemento do contido-coñecemento didáctico do contido sitúa o didáctico nun

plano de igualdade, como un coñecemento incrustado nas transformacións que calquera profesor precisa realizar sobre a súa disciplina para convertela en obxecto de aprendizaxe”, establecendo con claridade esa distinción fundamental entre coñecemento disciplinar e didáctica da disciplina.

A realidade educativa, sobre todo nos campos da formación artística, é moito máis complexa do que acostumamos imaxinar, e os que participan desa visión reduccionista do ensino teatral adoitan ter considerables problemas á hora de afrontar a docencia, sobre todo se consideramos que calquera materia, de carácter teórico ou de carácter práctico, posúe un corpus de coñecementos teóricos, metodolóxicos, tecnolóxicos e prácticos que cómpre dominar en toda a súa riqueza, amplitude e complexidade. Por dicilo dunha forma gráfica: non é o mesmo impartir un curso de introdución á interpretación, onde o formador pode optar por expoñer a súa propia forma de abordar o traballo interpretativo, que impartir docencia de interpretación durante todo un curso escolar, sabendo que eses mesmos alumnos e alumnas, no seu periplo formativo, van cursar esa materia durante máis de 690 horas, o que esixe unha secuenciación e gradación dos contidos de xeito que finalizado o período formativo se poidan acadar os obxectivos terminais que o Real decreto 754/1992 establece para esa especialidade. Por seguirmos co exemplo da interpretación, abonda con botar unha ollada ao libro editado por Alison Hodge, *Twentieth Century Actor Training*<sup>5</sup>, para se decatarse da complexidade da empresa, sobre todo cando constatamos a existencia de diferentes paradigmas, métodos e escolas nese ámbito específico.

Un dos maiores retos das Escolas Superiores de Arte Dramática radica en contar cun profesorado especialmente cualificado, competente, motivado e interesado en converter eses centros educativos en referentes fundamentais na formación inicial e permanente dos profesionais da escena e doutros profesionais relacionados co campo e co sistema teatral. E nesa dirección, os diferentes traballos que integran este volume tentan subliñar algúns dos aspectos máis

5. Existe versión en galego: *Teoría e práctica da interpretación*, en edición da Editorial Galaxia, ano 2003.

importantes para o exercicio profesional, alén doutras cuestións que terán que afrontar todas aquelas persoas que no seu día queiran optar a exercer a función docente na Escola Superior de Arte Dramática de Galicia, e nese sentido pode chegar a ter especial relevo a necesidade de presentar o correspondente proxecto docente, que pode dar unha idea aproximada do coñecemento disciplinar e do coñecemento didáctico da disciplina de cada aspirante.

Sabemos que na actualidade existe en Galicia un número suficiente de persoas cos coñecementos, capacidades, experiencias e destrezas necesarias para afrontar a función docente, e un grupo cualitativamente significativo delas mostrou a súa vontade de adquirir a competencia pedagóxica necesaria para facelo con garantías suficientes. Un feito perfectamente comprensible se consideramos que esa é unha situación xeral que tamén afrontan a meirande parte dos titulados superiores que se dedican á docencia, mesmo despois de conseguir o correspondente Certificado de Actitude Pedagóxica. Pero, ademais, no campo da educación teatral non todos os aspirantes para exercer a función docente en Arte dramática teñen experiencias previas de formación inicial, é dicir, só os titulados das Escolas Superiores de Arte Dramática teñen unha experiencia como alumnos ou alumnas que poidan utilizar na súa iniciación á docencia. Se ademais consideramos que unha boa parte das persoas que en Galicia poderían aspirar a exercer a función docente non son titulados en Arte dramática, ou posúen un título a partir dun proceso de validación de estudos de moi diversa duración ou de simples exames de grao, podemos tomar plena conciencia do problema e da urxente necesidade de arbitrar medidas compensatorias.

A necesidade dunha sólida competencia pedagóxica vai acompañada da non menos importante competencia disciplinar, problema que non só afecta aos aspirantes a impartir docencia en materias tradicionalmente consideradas “prácticas”, senón que tamén afecta a quen decida optar á docencia de materias teóricas. Así, se consideramos a materia *Historia do teatro*, podemos imaxinar a cantidade de coñecementos que debe atesourar un profesor ou profesora para ofrecer ao alumnado unha visión global do que foi a configuración do feito teatral e o seu desenvolvemento e evolución

desde unha perspectiva tripla: histórica, xeográfica e cultural. Coñecementos aos que haberá que sumar, necesariamente, as capacidades e destrezas necesarias para realizar unha secuenciación e gradación óptima dos contidos, de xeito que ao final de cada curso escolar se acaden unha serie de obxectivos de aprendizaxe cos que garantir que o alumnado, rematados os catro anos de formación, posúa un coñecemento suficiente do feito teatral desde esa tripla perspectiva que sinalabamos e non un conxunto informe de anécdotas, lerias e rexoubeos, pois tampouco se pode esquecer a transcendencia que vai ter ese coñecemento na docencia doutras áreas.

O profesorado de Arte dramática combina así un coñecemento especializado das ciencias da educación e un coñecemento especializado dun campo específico nas ciencias e disciplinas do campo teatral, o que obriga aos aspirantes a optar por unha área concreta: dramaturxia, literatura dramática, teoría teatral, estética, interpretación, movemento, danza, expresión oral e ortofonía, mimo e pantomima..., e iniciar un proceso de estudo e investigación arredor dese ámbito disciplinar específico para centrar finalmente o seu interese nunha ou dúas materias e nas disciplinas a que dá lugar. En efecto, a propia estrutura das áreas de coñecemento impide que un profesor, por exemplo, poida impartir docencia de interpretación e dirección de escena, por moito que puidese haber persoas coa capacidade e coñecementos para facelo así. Así e todo, o feito de que os de Arte dramática sexan estudos superiores, que conducen á obtención dunha titulación equivalente para todos os efectos á de licenciado universitario, esixe unha especialización que tamén deriva do feito, sen dúbida aínda máis transcendente, de que só a través dun coñecemento especializado, no que tanta importancia ten a formación permanente e a investigación, poderemos formar profesionais da escena cunha óptima competencia e cualificación no ámbito da realización artística e cunha sólida cultura humanística, científica e escénica.

Este primeiro capítulo ten como obxectivo, en consecuencia, ir debullando algunhas cuestións básicas na consideración dese novo campo profesional que se vai establecer coa posta en marcha da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia, considerando al-

gúns principios básicos do que vai ser a función docente en Arte dramática e os compromisos profesionais que comporta. Un traballo desde o que facilitar aos futuros docentes en Arte dramática a toma de decisións en relación con ese futuro profesional tan suxectivo, apaixonante e fundamental para o desenvolvemento das artes escénicas en Galicia.

### *1.1 As ensinanzas teatrais. Panorámica xeral do campo*

Quizais un dos eidos que máis e mellor mostren a evolución do sistema teatral sexa o campo da formación e da cualificación profesional dos profesionais do teatro, desde o actor ao profesor de teatro, figura esta última apenas presente na nosa xeografía pero cunha presenza notable noutros sistemas educativos, tal e como acontece en Canadá, Estados Unidos de América, Portugal, Australia ou Gran Bretaña. O feito de que institucións educativas do prestixio da Yale University, a New York University, a Warwick University, a Université de Montreal, a Columbia University ou a Sorbonne Nouvelle, por citar exemplos significativos, ofrezan titulacións superiores en Estudos teatrais, Pedagogía teatral ou Arte dramática, pon de manifesto a importancia da formación nun campo cultural e artístico que crea ámbitos profesionais específicos cunhas considerables esixencias de cualificación e competencia profesional. Con todo, tampouco podemos esquecer a transcendencia doutras institucións como a Juilliard School, de Nova York, ou o Boston Conservatory, da capital de Massachussets, cunha sólida tradición no eido da formación dos profesionais da escena.

As necesidades de formación e cualificación afectan por igual a ámbitos sumamente regulamentados no eido do exercicio profesional, como pode ser a docencia, e a ámbitos menos regulados ou non regulados, como a realización teatral, onde, no mellor dos casos, non se precisan máis requisitos de entrada que o talento e a capacidade creativa. Con todo, cada vez hai unha maior conciencia de que a posesión de talento e de creatividade, xunto con outras capacidades e destrezas expresivas, non nega a posibilidade de seguir procesos formativos, regulados ou non. Unha tendencia que cobra

especial relevo nos últimos anos, cando diversos factores como a competencia laboral ou as esixencias inherentes ao exercicio profesional xeran novas demandas e necesidades e unha maior selección no acceso á profesión, aínda que a formulación da necesidade dunha formación específica para actores e actrices vén de vello.

En efecto, no seu informe sobre os espectáculos e as diversións públicas de 1790, Gaspar Melchor de Jovellanos comentaba a creación dunha “academia dramática” na corte de Parma e explicaba a importancia e a transcendencia que institucións desas características podían ter na reforma e na mellora moral dos teatros, subliñando (1992: 138):

Esta ensinanza faría desaparecer da nosa escena tantos defectos e malos resaibos como hoxe a escurecen; o sopro e o acento do apuntador, tan cansados como contrarios á ilusión teatral; o ton vago e insignificante, os berros e brados descompostos, as violentas contorsións e desplantes, os xestos e ademáns descompasados, que son alternativamente, o riso e o tormento dos espectadores, e, finalmente, aquela falta de estudo e de memoria, aquela perenne distracción, aquel imprudente descarro, aquelas miradas libres, aqueles meneos indecentes, aquelas énfases maliciosas, aquela falta de propiedade, de decoro, de pudor, de policía, e de aire nobre que se advirte en tantos dos nosos cómicos, que tanto alborota á xente desmandada e procaz e tanto tedio causa nas persoas cordas e ben criadas.

Entre as primeiras escolas europeas temos a Escola de Canto e Declamación fundada en 1672 no Teatro da Ópera de París, que abrira as súas portas en 1669, e que a partir de 1796, por mediación de Marie-Joseph Chénier, se converte no Conservatorio Nacional de Música e Arte dramática, coñecerá denominacións diferentes ata que en 1946 se crea o Conservatorio Nacional de Música e Arte dramática. Institucións similares aparecen en Europa durante todo o século XIX, normalmente constituídas como Conservatorios de Música nos que, co tempo, se crea a correspondente sección de declamación, como ocorre en España a partir de 1831, situación consolidada a nivel lexislativo pola Lei Moyano de 1857, que no artigo 137.1. establece en Madrid un Conservatorio Superior de Música e Declamación. O proceso que conduce desde aquelas primeiras ex-

perencias, ás que hai que sumar o Institut del Teatre de Barcelona a partir de 1913 (Graells, 1990, 1999), foi analizado, nos seus aspectos máis xerais, por Antonio Embid Irujo (1997) ou Juan José Granda (1994, 1999). Paralelamente, e como consecuencia de toda unha tradición pedagóxica que se remonta á *paideia grega*, que prossegue coa obra de J. J. Rousseau e que cobra unha certa entidade no movemento que se denominou *escuela nova*<sup>6</sup>, diversas experiencias educativas que teñen lugar en Inglaterra, en Francia e nos Estados Unidos de América mostran as potencialidades educativas dunha serie de procedementos e recursos de orixe dramática e teatral como dramatizacións, improvisacións, escenificacións, xogos protagonizados, xogos de expresión ou traballos de creación colectiva. Todo este proceso de experimentación e innovación provocará a creación dun amplo movemento que a finais dos anos cincuenta consegue a implantación de disciplinas académicas substantivas denominadas “drama”, “theatre” ou “expression dramatique” en países como Estados Unidos de América, Reino Unido, Canadá, Australia, Francia ou Portugal (máis recentemente, despois do 25 de abril).

Todo un proceso de implantación da educación teatral nos niveis non universitarios que provoca, pola súa vez, un proceso igualmente importante de formación de formadores nas universidades. Todo un conxunto de innovacións sumamente singulares que se producen en países de tradición francófona e anglófona (tamén en Alemaña e nos países do norte de Europa e da Europa oriental, aínda que nós posuamos poucos datos) e que informan de como se foron estruturando as ensinanzas teatrais superiores en diferentes países e cales son as institucións responsables. Se analizamos o que ocorre en Inglaterra, por exemplo, podemos ver como existe un grupo de escolas de Arte dramática de carácter profesional agrupadas na Conference of Drama Schools, que ofrecen estudos cunha orientación profesional que conducen á obtención de titulacións superiores (Bachelor of Arts, Master of Arts<sup>7</sup>) en colaboración coas universidades, mentres algunhas escolas ofrecen titulacións como Bachelor of Edu-

6. Non confundir coa *escuela moderna* de Ferrer y Guardia.

7. *Licenciado universitario* e *curso de posgrao*, respectivamente.

cación<sup>8</sup>, en colaboración coas facultades de educación, para aqueles alumnos e alumnas que desexan formarse como especialistas de Pedagogía teatral, ou estudos de posgrao en teatro comunitario (Post Graduate Diploma in Community Theatre)<sup>9</sup>. Pero tamén existen estudos teatrais nas universidades, ora orientados á realización teatral ora á formación de especialistas en docencia e investigación teatral e, consecuentemente, organizados polos departamentos de estudos teatrais, centrados na obtención das cualificacións pedagóxicas necesarias para impartir docencia no campo específico da ensinanza teatral e organizados polas facultades de educación en colaboración coas facultades de estudos teatrais, como no caso das universidades de Durham ou Warwick.

Estamos, xa que logo, diante dun campo de prácticas educativas, amplo e moi heteroxéneo, que teñen no teatro o seu eixe vertebrador e que van desde a formación académica regulada e sumamente formalizada ata experiencias sen apenas formalización. Un campo sumamente rico que mostra as potencialidades da educación teatral, na medida en que resulta posible educar *con, desde, por, para e no teatro*. Por iso queremos salienta, de partida, que cando falamos de formación ou de educación teatral non nos referimos en exclusiva á que sería propia de actores, actrices, directores e outros traballadores e traballadoras da escena, senón a ese rico e diverso campo de prácticas educativas que conforman o ámbito da educación teatral e o obxecto de estudo da Pedagogía teatral<sup>10</sup>.

Non queremos deixar nun segundo plano, nun pequeno resumo ou nunha simple referencia en nota a rodapé, a importancia dese campo de estudos porque a plena regularización das ensinanzas teatrais depende da normalización de todas as tipoloxías posibles, sen esquecer que as problemáticas que afectan á función docente no campo do ensino teatral son comúns a un colectivo de profesionais hoxe apenas inexistente pero que, en boa lóxica, debería ser nume-

8. Por exemplo, na *School of Drama* da *Welsh College of Music and Drama*.

9. Ofrecido polo *Drama Department* do *Queen Margaret College*.

10. Campo sobre o que estamos a preparar un volume que se titulará: *Fundamentos de Pedagogía teatral*.



roso e heteroxéneo se o proceso de converxencia con Europa se aplicase en campos coma este que tratamos. Manter unha visión da globalidade é unha esixencia necesaria para afrontar conxuntamente moitos ámbitos de interese, desde os relativos á lexitimación social das ensinanzas teatrais ata o desenvolvemento de liñas de investigación comúns entre, por exemplo, o profesorado de Educación Infantil e o dunha Escola Superior de Arte Dramática. Nese sentido, concordamos totalmente con Francisco Imbernón (1998: 148) cando sinala:

(...) a profesión docente caracterízase actualmente pola súa estratificación e por unha falta de intereses comúns nos diversos niveis de intervención educativa. Esta división en niveis, que provoca un nivel de desprofesionalización maior nos niveis considerados máis baixos no sistema educativo, debería motivarnos para reivindicar desde esa nova cultura profesional un corpo único de ensinantes e non considerar este aspecto como un dos grandes temas perdidos do profesorado.

Con todo, non imos comezar agora unha digresión longa coa que ofrecer unha visión global do campo das ensinanzas teatrais, mais non queremos deixar de insistir na permanente interacción e interdependencia que se produce entre os diferentes niveis, e das implicacións que esa interrelación ten en aspectos tan importantes como deseños curriculares, formación do profesorado, docencia, investigación, elaboración de materiais didácticos ou desenvolvemento disciplinar. Tamén obedece ao feito de que unha Escola Superior de Arte Dramática, como iremos vendo, *pode e debe ser* un lugar (aínda que pode haber outros, e sería bo que os houbese) para o encontro e o traballo en común e sen exclusións, dunha mancha de especialistas en Pedagogía teatral procedentes de moi diversos ámbitos do sistema educativo e do campo sociocultural. E para que así sexa, é moi importante que o profesorado desa Escola tome conciencia da transcendencia desas outras manifestacións das ensinanzas teatrais tan significativas para o pleno desenvolvemento do sistema teatral (Vieites, 2001c).

### 1.1.1 Concepto e tipoloxías en educación teatral

O ámbito de actividades educativas que denominamos *educación teatral* ou *ensinanzas teatrais* foi obxecto de poucos traballos que o describan e expliquen desde unha perspectiva xeral, mesmo se analizamos a bibliografía existente noutras xeografías. Faltan, en primeiro lugar, estudos descritivos en función das diferentes etapas e niveis educativos e tamén se botan de falta, en segundo lugar, propostas de normativización. Nalgún traballo anterior (Vieites, 1996, 1997a, 1997b), tentamos ofrecer unha proposta de sistematización que agora recuperamos, aínda que introducindo algunhas modificacións que nacen da reflexión e da constatación das enormes dificultades que presenta a regularización das ensinanzas teatrais nun Estado que padece un retardo secular e no que as reformas e transformacións chegan anos despois de que outros países as teñan desenvolvido e superado, logo de que abandonen os camiños que nós aínda temos que andar. No caso de Galicia, ese retardo é aínda maior pois á distancia que media entre Europa e España hai que sumarlle a que vai de Galicia a España.

Como consecuencia do seu propio proceso histórico de desenvolvemento, a ensinanza teatral presenta dúas liñas claramente diferenciadas. A primeira estaría conformada por unha serie de prácticas educativas que teñen o seu inicio nas primeiras sociedades agrarias e que se comezan a sistematizar en Grecia para se desenvolver posteriormente, a medida que o texto dramático e o espectáculo teatral se converten en recursos para a ensinanza do grego ou do latín ou na preparación de festas escolares, configurando así unha serie de metodoloxías que, máis recentemente, deron lugar á creación dun conxunto de disciplinas que teñen como obxectivo a formación integral do individuo ou unha incipiente formación teatral de carácter xeral e non profesional, en ocasións preprofesional. Na introdución ao seu traballo sobre as posibilidades do xogo dramático na escola, Leon Chancerel (1936: 5-6) sinalaba:

Quérese dicir que hai unha variedade infinita de actividades, unha verdadeira gama de exercicios que van do simple xogo no que

un neno imita un personaxe, un animal, un oficio, ata o xogo colectivo no que se manifestan os desexos e as ideas de cada un. Deste xeito os rapaces atópanse diante de problemas que resolver: problemas de observación, de equilibrio, de ritmo, de adecuación da expresión, de individualismo, de disciplina, de perseveranza, etc. E pode a maneira en que cada un aborda e resolve estas dificultades mostrar ao educador as motivacións íntimas, a verdadeira natureza de cada un? Sen dúbida...

En plena sintonía coas propostas programáticas, metodolóxicas e prácticas dalgúns dos movementos de renovación educativa que se manifestan desde finais do século XIX e principios do século XX, particularmente a escola activa (Colom e outros, 1998), as técnicas dramáticas e teatrais comezaron a ser utilizadas nas escolas no inicio do século XX, quer en relación coa renovación didáctica en áreas como lingua, historia ou literatura, quer en actividades lúdicas e festivas (Bolton, 1984; Courtney, 1989). Esa crecente presenza das actividades dramático-teatrais nas escolas (Infantil, Primaria e Secundaria no actual sistema configurado pola LOXSE) provocará a progresiva implantación no currículo de materias específicas. Nace así ese conxunto de disciplinas que coñecen moi diferentes denominacións pero que conforman unha modalidade específica de educación teatral cunha forte implantación na educación obrigatoria e postobrigatoria de certos países que habería que tomar como exemplo para seguir; entre eles, como non, os Estados Unidos de América.

Na segunda das liñas de desenvolvemento que se poden considerar nunha primeira aproximación, agrupamos unha serie de prácticas educativas orientadas a ofrecer ao alumnado, sexa o que for, unha formación específica de carácter estritamente teatral e cunha dimensión claramente profesional (ou preprofesional). Se na primeira o teatro serve como un instrumento educativo ao servizo dunha formación xeral e universal sen finalidade propedéutica, na segunda, cun carácter moito máis finalista, o teatro constitúe un campo de coñecemento susceptible de converterse nun obxecto de docencia e investigación e de ser estudado desde moi diversas perspectivas, en función dunha determinada cualificación académica e dunha competencia profesional concreta. É esta unha modalidade de formación que vai do Bacharelato aos Estudos Superiores e á Uni-

versidade, sen esquecer o ámbito específico da formación profesional, aínda por desenvolver en todas as súas posibilidades, que son moitas.

Deste xeito, estaríamos configurando o marco dos *procesos formalizados* da educación teatral, que son os que agora máis nos interesan (aínda que existe un amplo campo de procesos con diversos graos de formalización) e nos que habería que situar unha serie de prácticas educativas, en función das seguintes tipoloxías: *ensinanza teatral xeral* e *ensinanza teatral específica*. Nesta segunda tipoloxía consideramos tres tipos posibles: *elemental*, *especializada* e *complementaria*. Unha simple proposta de traballo susceptible de revisión e mellora que, non obstante, neste momento nos serve para proceder a unha primeira cartografía do campo.

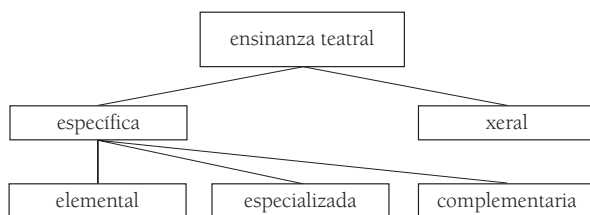


Fig. 1. As ensinanzas teatrais. Elaboración propia.

As ensinanzas teatrais de carácter *xeral* serían aquelas que teñen como finalidade contribuir á formación integral do individuo polo que o seu ámbito de aplicación e desenvolvemento sería o que corresponde na actualidade á Educación Infantil, Primaria e Secundaria, aínda que tamén poden estar presentes noutras etapas educativas relacionadas coa educación compensatoria, as necesidades educativas especiais ou a educación de adultos. A presenza de disciplinas como a Expresión dramática, a Expresión teatral ou a Expresión corporal nos citados tramos educativos (presenza unhas veces xa institucionalizada e outras aínda non, pero apenas levada á práctica) non persegue por tanto a formación de profesionais do teatro, senón a formación integral do suxeito da educación, pois que as tres disciplinas sinaladas teñen entre as súas finalidades moi diver-

sos obxectivos de carácter xeral, entre os que poderíamos salientar os seguintes:

- Descubrir, aceptar, valorar e mellorar as características que lle son propias a cada un e potenciar a formación dunha autoimaxe positiva.
- Desenvolver as capacidades expresivas, creativas e comunicativas, favorecendo así a autonomía persoal como un valor en si mesmo e na realización das máis diversas actividades, quer de xeito individual quer no grupo.
- Facilitar e enriquecer o proceso de socialización, potenciando unha interacción dinámica e positiva co seu contorno social.
- Promover e potenciar a creatividade e o pensamento diverxente.
- Desenvolver as habilidades, capacidades e destrezas necesarias na resolución de problemas.

Non estamos formando actores, nin espectadores, nin sequera persoas amantes do teatro, senón contribuíndo á formación integral de cidadáns e cidadás a través do uso de recursos, procedementos, actividades ou materiais de carácter dramático e/ou teatral, aínda que non podemos deixar de recoñecer que entre as aprendizaxes que se producen sempre hai que considerar e destacar unha valoración positiva por parte do alumnado da arte teatral, como feito sociocultural e artístico, mais trátase de obxectivos que non se procuran de forma explícita.

As ensinanzas que agrupamos baixo a denominación de *específica* están directamente relacionadas coa formación para o teatro e posúen, en consecuencia, unha dimensión claramente finalista dado que teñen como obxectivo ora unha iniciación profesional con moi diversas orientacións ora a formación de profesionais que, directa ou indirectamente, teñen no feito teatral un punto de referencia obrigada. Neste apartado non só teríamos que considerar o que tradicionalmente se veñen considerando “profesionais do teatro” (actores, directores, escenógrafos...), beneficiarios directos da

formación que denominamos *especializada*, senón un número cada vez máis crecente de profesionais que establecen entre os seus centros de interese os procesos de creación, expresión, comunicación e recepción dramática e teatral.

Desde esa perspectiva poderíamos considerar tanto a un licenciado en Psicoloxía interesado en facer uso do xogo de roles en relación coas denominadas terapias expresivas como a un licenciado en Ciencias da Información que se quere especializar como crítico teatral, pois unha parte substantiva da formación que precisan para posuír a competencia profesional necesaria para desenvolver esas novas funcións e tarefas ten carácter teatral. Deste xeito a formación específica *elemental* está directamente relacionada coa animación teatral de base ou coa formación necesaria para realizar estudos especializados (por exemplo en Bacharelato), mentres que a formación específica *complementaria* se vincula con outros dominios profesionais que precisan de coñecementos, técnicas, procedementos e prácticas dramático-teatrais. En consecuencia, a nosa proposta, que presentaremos nunha análise pormenorizada nunha próxima publicación xa citada, parte dunha análise que contempla todos os eidos do sistema educativo, estean regulados ou non, significando os avances que se deron, subliñando as carencias e propoñendo alternativas.

### 1.1.2 Os estudos superiores de Arte dramática

Os actuais estudos superiores de Arte dramática, establecidos na Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), no seu capítulo primeiro, sección segunda, regulados polo Real decreto 754 de 1992<sup>11</sup> e desenvolvidos por diversos decretos, ordes, disposicións e circulares publicadas polas autoridades académicas competentes en cada caso, presentan tres ámbitos xerais de formación, que, pola súa vez, ofrecen diferentes opcións de especialización:

#### DIRECCIÓN DE ESCENA E DRAMATURXIA

*Opción A:* orientada á formación de directores de escena.

11. Boletín Oficial do Estado, 25 de xullo de 1992.

*Opción B:* orientada á formación de especialistas en dramaturxia e en teoría do feito teatral.

#### INTERPRETACIÓN

*Opción A:* orientada á formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que o textual sexa o soporte do feito interpretativo.

*Opción B:* orientada á formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que o corpo sexa o instrumento expresivo fundamental.

*Opción C:* orientada á formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que a manipulación de obxectos sexa o elemento expresivo fundamental.

*Opción D:* orientada á formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que o canto, a danza e a música sexan os elementos expresivos fundamentais.

#### ESCENOGRAFÍA

*Unha única opción* orientada á formación de escenógrafos e de creadores plásticos no eido das artes escénicas.

Para cursar os estudos de Arte dramática os alumnos e alumnas deben ter finalizado os estudos de COU ou Bacharelato LOXSE e superar unha proba específica de acceso que consta de dous exercicios, o primeiro cunha orientación máis xeral e teórica e o segundo cunha dimensión máis práctica e centrado na especialidade e na opción escollida polos alumnos e alumnas. Dado que se trata de ensinanzas de carácter profesional, tamén está previsto o acceso para persoas maiores de vinte anos que non teñan finalizado os estudos sinalados, pero sempre que demostren as habilidades específicas necesarias e superen unha proba que igualmente consta de dous exercicios; o primeiro deles consiste nunha exposición e defensa, diante dun tribunal, dos traballos e actividades profesionais realizados e presentados e xustificadas na correspondente memoria. Os alumnos

e alumnas que rematan os catro cursos en que se estruturan estes estudos terán dereito ao *Titulo Superior de Arte dramática*, equivalente, para todos os efectos, ao de licenciado universitario<sup>12</sup>. Nese sentido, a LOXSE establece no seu artigo 42.2. que as administracións educativas fomentarán convenios coas universidades co fin de facilitar a organización de estudos de terceiro ciclo destinados aos titulados superiores en Arte dramática<sup>13</sup>. Este é un aspecto sumamente importante que, non obstante, en bastantes ocasións provoca a indiferenza das universidades, bastante remisas a integrar nos estudos de terceiro ciclo alumnos e alumnas que non son considerados universitarios de pleno dereito.

Os estudos de Arte dramática foron regulados, como se dixo, polo Real decreto 754 de 1992, no que se establecían os aspectos básicos do currículo e se regulamentaba a proba de acceso nas súas dúas posibilidades. Posteriormente serían as comunidades autónomas<sup>14</sup>, con competencias en materia educativa, as que establecerían o seu propio currículo atendendo os aspectos mínimos desenvolvidos polo Ministerio de Educación e Ciencia. Na actualidade existen Escolas Superiores de Arte Dramática en Madrid, Murcia, Córdoba, Málaga, Sevilla, Valencia e Barcelona, aínda que a Escola Superior de

12. Real decreto 754/1992. Boletín Oficial do Estado do 25 de xullo de 1992.

13. Lei orgánica 1/1990. Boletín Oficial do Estado do 4 de outubro de 1990.

14. Ata o momento, e ata onde nós sabemos, publicáronse as seguintes ordes e decretos:

- Orden de 1 de agosto de 1992 por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático (BOE do 25 de agosto de 1992).
- Decret 62/1993, de 17 de maig, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum dels ensenyaments d'Art Dramàtic i es regulen les proves d'accés a aquests estudis (DOGV do 28 de maio de 1993).
- Decreto 112/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas de Arte Dramático en Andalucía (BOJA do 28 de outubro de 1993).
- Orden de 27 de septiembre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, las asignaturas de las diversas especialidades, su distribución horaria y su correspondencia con las materias de las enseñanzas de Arte Dramático (BOJA do 30 de outubro de 1993).
- Decret 73/1994, de 7 de març, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau superior dels ensenyaments d'art dramàtic (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya do 15 de abril de 1994).



Arte Dramática (de Cataluña), patrocinada pola Deputación de Barcelona e dependente academicamente da Generalitat de Cataluña, está integrada na institución coñecida como “Institut del Teatre”. Noutras comunidades autónomas como Asturias, Aragón, Castela e León, Navarra, Extremadura, Canarias ou Cantabria existen centros de formación que nestes momentos están en proceso de adaptación para se poder converter en escolas superiores. Galicia, como é habitual en tantas cousas, é outra vez a pechacancelas.

En Galicia producíronse diversas tentativas de crear unha institución similar, a última foi a promovida polo Consello da Cultura Galega a través dun documento titulado *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. [Proxecto]*<sup>15</sup>, no que se ofrecía unha proposta de desenvolvemento curricular das tres especialidades e das sete opcións, a partir dos contidos mínimos establecidos, e moitas outras orientacións e consideracións para a implantación dos citados estudos en Galicia. A publicación dese estudo suscitou moi diversas opinións, a maioría delas favorables, sobre todo as que proviñan das Escolas Superiores de Arte Dramática existentes, que valoraron moi positivamente as melloras introducidas no desenvolvemento curricular de cada especialidade e opción, xa que a Comisión Técnica de Teatro partía dos aspectos positivos e negativos dos desenvolvementos realizados en Madrid, Valencia, Cataluña e Andalucía e recollidos nos decretos citados nunha nota anterior a rodapé. Emporiso, houbo algúns outros comentarios, suxestións e propostas que semellan particularmente interesantes e oportunos. No primeiro caso criticábase a proposta de implantación dos estudos por considerala insuficiente ao non atender as necesidades que o propio sector sente como inmediatas, crítica da que se deduce que habería que estruturar a proposta de implantación das especialidades e opcións cunha maior xenerosidade e ambición, segundo se explica no cadro correspondente.

15. Documento elaborado pola Comisión Técnica de Teatro, adscrita á Sección de Música e Artes

PROPOSTA DE IMPLANTACIÓN ESTUDOS DE ARTE DRAMÁTICA					
Titulación Curso Escolar	Interpreta- ción (opción A)	Dirección de escena (opción A)	Dramaturxia (opción B)	Escenografía	Número de alumnos alumnas
2003 2004	(12-12) <sup>16</sup>	(12)			36
2004 2005	(12-12) (12-12)	(12) (12)	(12)		84
2005 2006	(12-12) (12-12) (12-12)	(12) (12) (12)	(12) (12)	(12)	144
2006 2007	(12-12) (12-12) (12-12) (12-12)	(12) (12) (12) (12)	(12) (12) (12)	(12) (12)	204 <sup>17</sup>

A opción A da especialidade de Interpretación é a que ten un carácter máis xeralista polo que semella a máis aconsellable. Canto ás opcións na especialidade de Dirección de escena e Dramaturxia, semella aconsellable implantar as dúas pois se dunha banda hai que promover a formación de directores de escena, da outra hai que considerar a crecente importancia da produción audiovisual en Galicia así como a necesidade de formar especialistas no estudo do feito teatral. A especialidade de Escenografía sería a última en ser implantada debido aos requirimentos respecto de espazos, como talleres, de materiais e, en consecuencia, de investimentos, pero tamén á transcendencia de que esta especialidade se implante unha vez que a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia conte cun edificio propio.

A segunda das propostas realizadas desde diversos sectores tiña que ver coas expectativas creadas en relación coa posibilidade de exercer a función docente nun centro desas características, sendo bastantes as persoas que manifestaron o desexo de contar con máis información, sobre todo partindo do feito de que non existen en Ga-

16. O Real decreto 389/1992 sinala que nas materias prácticas a relación profesor alumno debe ser de 1/12 (Título III, artigo 37), aínda que nalgunhas escolas ese número aumenta ata 1/14 ou 1/16 no primeiro curso. Segundo a experiencia doutras escolas, resulta aconsellable aumentar esa proporción no primeiro curso.

17. As cifras globais de cada ano escolar, despois do primeiro, van depender do número de alumnos e alumnas que consigan superar cada curso, polo que semella que o número de alumnos e alumnas que remate de cada promoción non sexa o mesmo que a iniciaba.

licia institucións similares das que tirala. O número de consultas foi, como dicimos, elevado e os contidos destas moi diversos, pois logo das primeiras cuestións, relativas ás titulacións esixidas para exercer a docencia, viñan moitas outras relativas a plans de estudo, organización curricular, elaboración de proxectos docentes ou aspectos básicos da Pedagogía teatral. Co ánimo de atender esas lexítimas inquietudes e tamén para resolver moitas das preguntas que se foron suscitando, a Comisión Técnica de Teatro decidiu propoñer a elaboración deste traballo que agora presentamos.

As catro especialidades antes sinaladas para a súa implantación en Galicia serían suficientes para atender as demandas de formación dos profesionais do teatro (e do cine e da televisión), pois a proposta de currículo que se realizaba desde o Consello da Cultura Galega presentaba a posibilidade de crear espazos de optatividade para que o alumnado puidese establecer itinerarios formativos específicos, opción que nestes momentos xa se contempla no Instituto do Teatro e que tamén se vai implantar na Real Escola de Arte Dramática de Madrid. Outras necesidades de formación nos ámbitos contemplados (especialidade de Interpretación) poderían ser atendidas non só desde a optatividade, senón desde a organización de cursos de especialización. É por iso que semellaría aconsellable que a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia non só tivese entre as súas funcións a organización da formación inicial, senón que tamén puidese realizar actividades no eido da formación permanente e da formación complementaria, asinando para iso convenios de colaboración con moi diversas institucións e entidades.

En efecto, as posibilidades de organizar cursos, seminarios e outras actividades de formación son múltiples. No volume elaborado pola Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega, *Escola Superior de Arte Dramática. [Proxecto]*, xa se establecía a posibilidade de que a ESAD de Galicia, en colaboración coas universidades e outras institucións, entidades e agrupacións, entre as que hai que situar de forma preferente o Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais e a Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena de Galicia, establecese o seu propio programa de formación permanente e complementaria, con programas entre os que cómpre salientar:

(a) *Cursos de Especialización*. Estes cursos tamén permitirían que moitos profesionais en exercicio, que xa posúen titulación universitaria e poderían no seu día optar á docencia, actualizasen coñecementos de carácter teórico ou teórico-práctico. Tamén poderían servir para que titulados superiores sen vinculación á práctica teatral profesional adquirisen a formación necesaria para desenvolver actividades teatrais en moi diferentes ámbitos. Estes cursos poderían organizarse mediante convenio de colaboración entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo e outras entidades como o Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais (IGAEM), o FORCEM, o INEM, o ICE da Universidade de Santiago de Compostela ou departamentos concretos das universidades galegas.

- Curso de Especialización en Interpretación (250 horas)
- Curso de Especialización en Dirección de escena (250 horas)
- Curso de Especialización en Escenografía (250 horas)
- Curso de Especialización en Dramaturxia e Escrita dramática (250 horas)
- Curso de Especialización en Teatro escolar (250 horas)
- Curso de Especialización en Producción e Xestión teatral (250 horas)
- Curso de Especialización en Pedagogía teatral (250 horas)

(b) *Másters e Cursos de Posgrao*, que se poderían organizar en colaboración coas facultades de Educación de Galicia:

- Posgrao en Animación teatral (500 horas)
- Posgrao en Pedagogía teatral (500 horas)
- Posgrao en Producción e Xestión teatral (500 horas)
- Posgrao en Estudos teatrais (500 horas)

(c) *Cursos monográficos* sobre aspectos concretos da teoría, da tecnoloxía e da práctica teatral, cunha duración menor e cun colectivo de beneficiarios moi heteroxéneo, nos que a formación per-

manente e a complementaria se poderían mesturar sen problema. A duración destes non sería superior ás 120 horas (entre 10 horas e 120, segundo os casos) e organizaríanse por anos, cuatrimestres, trimestres ou meses, co que habería dúas convocatorias por curso escolar. Tamén se podería contemplar a posibilidade de organizar cursos de verán durante o mes de xullo, para tentar establecer unha sorte de Escola de Verán na que se ofrecesen posibilidades de formación aos máis diversos colectivos, alén das oportunidades de convivencia e interrelación entre eses colectivos.

Neste apartado, insistimos, a ESAD de Galicia podería e debería chegar a establecer algún convenio de colaboración co IGAEM e coa Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena de Galicia, ou mesmo coas compañías de teatro de Galicia, de xeito que a Escola puidese difundir os seus servizos entre a profesión teatral e lograr unha crecente proxección e recoñecemento entre os axentes sociais directamente relacionados coa práctica teatral.

Malia a importancia que supuxo na lexitimación e valoración dos estudos de Arte dramática o recoñecemento do seu carácter superior e a equiparación universitaria da titulación correspondente, diversos sectores, cualitativa e cuantitativamente importantes, veñen mostrando as múltiples problemáticas que implica para un centro superior a súa dependencia da normativa pola que se rexen os centros LOXSE, pois o seu funcionamento é similar ao dun instituto, tal e como recolle o Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria, con todas as implicacións que esa normativa ten no plano da organización docente, da organización escolar ou da xornada laboral do profesorado, que na práctica ten que cumprir os mesmos obxectivos de docencia e investigación que un profesor de universidade, considerando os requisitos de entrada que requiren os estudos e a titulación final do alumnado, mais cunha xornada laboral sensiblemente superior<sup>18</sup>.

En 1997 Antonio Embid Irujo, catedrático de Dereito Administrativo da Universidade de Zaragoza, emitía un informe publicado nese mesmo ano, *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Auto-*

18. Diario Oficial de Galicia do 9 de agosto de 1996.

*nomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*, no que analizaba as posibilidades de establecer un novo marco administrativo e académico para as ensinanzas artísticas, nomeadamente as contempladas na LOXSE: Música, Arte dramática, Deseño, Danza ou Conservación e restauración de bens culturais. No seu informe, Embid Irujo analizaba vantaxes e contras de diversos marcos, universidade incluída, e finalmente optaba por propoñer a creación de centros autónomos nos que se integrarían as citadas ensinanzas. Centros que terían rango similar ás universidades, na súa estrutura, organización e funcionamento, malia que na súa denominación e na terminoloxía empregada apenas se deixen sentir as referencias ao mundo universitario, o que supón todo un acerto.

Dous anos despois, a “Comisión de estudio para la regularización de las enseñanzas y de los centros superiores de enseñanzas artísticas”, na que participaban diversas institucións e organismos, entre elas o Ministerio de Educación e Cultura, emitía un segundo informe, “Informe de la subcomisión de estudio de los modelos de centros superiores de enseñanza artísticas”, onde se recollía a proposta do profesor Embid Irujo e se desenvolvía plenamente, co que se aceptaba e validaba o modelo dos institutos superiores de ensinanzas artísticas, que, funcionando a modo de universidade para as ensinanzas artísticas, integraría os diversos centros superiores de ensinanzas artísticas existentes en cada comunidade autónoma: Música, Danza, Arte dramática, Conservación e restauración de bens culturais... Tamén se propoñen no citado documento todo un conxunto de artigos que regularían o funcionamento dos institutos superiores e dos diversos centros dependentes, ata o punto de que estamos diante dun documento apto para ser debatido e aprobado no Parlamento do Estado, non só polo rigor e pola coherencia mostrada na súa elaboración senón tendo en conta que o documento considera en boa medida as aspiracións de todos os sectores que integran a comunidade escolar dos centros superiores de ensinanzas artísticas<sup>19</sup>.

19. Resulta particularmente interesante que nos diversos borradores ofrecidos sobre a Lei de calidade apenas se faga referencia ás ensinanzas artísticas de carácter superior, feito que pode indicar que finalmente o Ministerio podería enfrontar a curto prazo a normalización destes estudos en función dese carácter superior e da titulación á que conducen.

Quizais o único problema de certa consideración que presenta o citado documento radica na organización dos estudos de terceiro ciclo, pois o título de doutor é un título universitario que, na actualidade, só poden expedir as universidades. Esta situación provocaría que non se puidesen realizar programas específicos de doutoramento no ámbito das artes escénicas pois as universidades outorgan títulos de doutor naquelas titulacións establecidas, polo que sería imposible un doutoramento en Arte dramática, pero si en Filoloxía, Historia, Ciencias da educación, Psicoloxía..., dependendo do departamento en que fose admitido o titulado en Arte dramática. Estamos diante dunha situación que só se podería resolver partindo de dúas liñas de actuación que, aínda sendo diverxentes, producirían efectos similares:

1. Consideración dos institutos superiores de ensinanza artísticas como universidades, seguindo o exemplo das *universidades politécnicas*, é dicir, especializadas nun ámbito específico da formación: as artes. Se nos situamos en Galicia, o mapa universitario estaría integrado pola Universidade da Coruña, a Universidade de Vigo, a Universidade de Santiago e a Universidade das Artes, onde podería integrarse, ou non, a Facultade de Belas Artes de Pontevedra.

Esta consideración de universidade, mais mantendo un ámbito de docencia moi especializado, permitiría, por medio dos seus estatutos, superar problemáticas como as derivadas das *ratio* profesor/alumno, a intromisión de departamentos de carácter científico-literario na docencia, que poderían incidir gravemente na *filoloxización* dos estudos, ou a escasa representatividade do profesorado e do alumnado das escolas nun claustro integrado por diversas facultades. Certamente implicaría novas esixencias no profesorado, como a titulación de doutor, cuestión que xa se presentou no proceso de integración dos institutos nacionais de educación física e que resultou moito menos traumático do esperado, sobre todo porque nin-

gún dos profesores ou profesoras perdeu o seu posto de traballo, pois aqueles que non realizaron estudos de terceiro ciclo manteñen a súa praza (que se volverá definir no momento do cesamento do servizo ou retiro do profesor ou profesora). Sen esquecer, claro está, a incidencia altamente positiva que na docencia e na investigación pode ter a realización de estudos de terceiro ciclo, que implica unha fonda revisión dun ámbito específico de coñecemento: interpretación, dirección de escena, maquillaxe, interpretación de textos dramáticos...

2. Estudo e posta en marcha das medidas legislativas necesarias para que os institutos superiores de ensinanza artísticas poidan expedir o título de doutor nos campos de coñecemento que lles son propios, feito que tamén implica o recoñecemento destes institutos como centros superiores de investigación, categoría que nestes momentos só teñen as universidades e outras institucións públicas e privadas, feito que supón unha visión sumamente académica da investigación, sobre todo nun momento en que o peso, a incidencia e a significatividade da investigación universitaria está decrecendo en beneficio doutras entidades, organismos ou institutos que desenvolven liñas de investigación moito máis vinculadas ás necesidades verdadeiras do contorno e que redundan na mellora da calidade de vida dos cidadáns e cidadás, tamén no plano sociocultural.

Sexa como for, entendemos prioritaria a posta en marcha dunha Escola Superior de Arte Dramática de Galicia que se podería integrar no seu día no Instituto Superior de Ensinanzas Artísticas de Galicia, xunto cos Conservatorios Superiores de Música de Vigo e A Coruña, a Escola de Conservación e Restauración de Bens Culturais de Pontevedra, e onde habería que integrar no seu día, a medida que se vaian creando, a Escola Superior de Deseño, a Escola Superior de Artes Plásticas e a Escola Superior de Cinematografía e Artes Audiovisuais.



### 1.1.3 Conclusións

Aínda que o obxectivo deste traballo consiste en mostrar as características específicas da función docente referida á Arte dramática, non deixa de ter especial relevo considerar o amplo campo das ensinanzas teatrais, dado que o profesorado dunha Escola Superior de Arte Dramática forma parte dese colectivo integrado polos profesionais do ensino teatral, especialistas en suma no eido da Pedagogía teatral. Un campo amplo e diverso que constitúe ademais, en función do seu grao de normalización, un viveiro de traballo para os futuros titulados dunha Escola Superior de Arte Dramática. Ter e manter a perspectiva do campo, na súa riqueza e diversidade, contribúe en definitiva a tomar conciencia da importancia e transcendencia desa ciencia e disciplina que demos en chamar Pedagogía teatral e que en boa medida fundamenta o exercicio profesional das persoas que se dedican á docencia en Arte dramática. A constitución dun Foro Galego de Pedagogía Teatral tería unha importancia indubidable á hora de crear marcos permanentes de debate, estudo e reflexión arredor de problemas comúns, pois tan significativa pode ser a experiencia dun docente que desenvolve actividades propias da Expresión dramática na Educación infantil como a dun profesor de Prácticas de Dirección de escena nunha Escola Superior de Arte Dramática. Tamén aquí se fai necesario entender a ensinanza desde a perspectiva da globalidade e da interdisciplinariedade, unha filosofía educativa e de traballo que, como ben sinalaba o profesor da Universidade da Coruña Jurjo Torres (1994), esixen convicción e colaboración.

### 1.2 *A función docente en Arte dramática: aspectos específicos*

Hai dificultades para considerar a función docente como unha verdadeira profesión, pois en moitos casos a docencia non deixa de ser entendida e practicada como un máis dos ámbitos posibles, moitas veces subsidiario ou secundario, dun campo profesional máis extenso. Isto acostuma acontecer, xustamente, naqueles cam-

pos profesionais pouco regulamentados e estruturados, entre os que podemos situar os relacionados coa creación artística. Utilizando a lóxica desa cultura profesional tradicional e primaria (e no fondo verdadeiramente conservadora), resultado tanto da nosa propia historia intelectual colectiva como dunha marcada debilidade científica na análise de certas problemáticas, un músico, polo simple feito de selo, xa tería competencia como docente e outro tanto acontecería cun actor ou cun pintor. Certamente este estado de cousas ten que ver cun considerable retardo na aplicación de certas transformacións e innovacións aconselladas polo paso do tempo. Así, en Inglaterra, Canadá ou nos Estados Unidos de América, países dos que tanto teríamos que aprender á hora de falar da situación do sistema teatral, o exercicio da función docente implica pasar unha sorte de “exame de estado” co que o candidato non só mostra e demostra a súa competencia nun campo cultural (área, materia ou conxunto de disciplinas) senón a súa cualificación pedagóxica, é dicir, ter realizado unha formación inicial específica no eido das Ciencias da Educación, sensiblemente diferente á que na actualidade se ofrece en España a través dos cursos de aptitude pedagóxica. Ese requirimento de formación inicial, convenientemente regulada e avaliada, pon de manifesto a preocupación pola profesionalización e a profesionalidade dos corpos docentes, con independencia das derivas que eses procesos poidan coller.

É ben sintomático da importancia dos procesos de profesionalización o feito de que desde hai bastantes anos os profesionais do teatro galego fagan referencia ao sector falando da “profesión”, termo co que se quere ir máis alá do simple “oficio”, pois aquela non só fai referencia a unha habilidade, senón tamén a unha capacidade diferencial que non posúe a maioría dos cidadáns e cidadás, adquirida mediante a experiencia ou a formación. Dese xeito, ser catalogado como profesional lexítima a actividade e aumenta o relevo e o prestixio social de quen a realiza. Nesa liña, os profesores Sarramona, Noguera e Vera (1998: 98) entenden a profesionalidade como “sinónimo de imparcialidade, de ausencia de arbitrariedade, de responsabilidade fronte ao afeccionado, de calidade no servizo, de entrega xenerosa, de esmero no xeito de realizar o traballo, de competencia”.

Non podemos esquecer que calquera profesión pode ser entendida e explicada como un servizo á sociedade, e da calidade e da transcendencia dese servizo vai depender o grao de recoñecemento e lexitimación dos profesionais. A mellora do servizo, a procura da excelencia en definitiva, require procesos de profesionalización, sobre todo no eido das ensinanzas artísticas. É aí onde hai que situar o concepto de “ética profesional”, da que máis adiante falaremos, aínda que, para comezar, non queremos deixar de recoller unhas palabras moi atinadas de Adela Cortina (1997: 157):

O “virtuoso” nunha profesión, como acontece cun mestre de piano ou violín, é o que pretende alcanzar nela a excelencia e foxe da mediocridade. O que non significa optar por unha carreira de competencia cos demais profesionais, pois aínda que un mínimo sentido da xustiza nos esixe recoñecer que en cada actividade unhas persoas son máis “virtuosas” ca outras, o esixible a calquera profesional é que tente ser o máis *competente* posible, que se esforce por alcanzar un grao de excelencia nas aptitudes requiridas para acadar o ben interno desa práctica.

Falamos de profesionalización e vinculamos este proceso e a súa concreción, a profesionalidade, a obxectivos básicos pero fundamentais como calidade educativa, innovación, atención á diversidade e mellora da xestión, e falamos de profesionais que lonxe de centrar a súa atención na denominada racionalidade tecnolóxica, o que tampouco deixa de ter a súa importancia, aínda que relativa, ou na aplicación de modelos xerenciais alleos ao mundo escolar, destacan pola súa orientación reflexiva, crítica e práctica (Pérez Gómez, 1993a). E somos plenamente conscientes de que na nosa proposta estamos conformando un modelo determinado de profesor/a, un determinado modelo de escola (instituto, facultade, universidade...), un modelo de función docente e un modelo de relación desa escola co seu contorno e coa sociedade.

Debemos insistir en que todos os modelos reflicten na súa formulación, e quizais nunha perspectiva transversal, aspectos ideolóxicos, valores, principios e fins de vida dos que os formulan e propoñen. No noso caso, apostamos por un modelo profesional que

remite necesariamente a un modelo de sociedade en que os valores predominantes sexan a democracia, a pluralidade, a participación, a tolerancia, a solidariedade ou os valores humanos. Como dicía Francisco Imbernón (1998: 20), reivindicamos:

(...) unha nova cultura profesional que facilite espazos de reflexión, individual e colectiva, sobre as condicións da actividade laboral e sobre como se selecciona e produce o coñecemento nos centros educativos e nas aulas, gañando en democracia, control e autonomía. Iso implica ser profesionais e ir compartindo unha certa cultura profesional que permita mellorar os individuos e os procesos e os produtos de traballo.

Cando analizamos os modelos profesionais dominantes en determinados ámbitos da docencia, atopamos un que destaca pola súa debilidade científica e por un escaso grao de profesionalización; por veces mesmo se podería falar de desprofesionalización. Falamos dun modelo profesional no que a función docente se entende como unha simple transmisión de contidos e no que a cualificación e competencia profesional do docente está directamente relacionada ora coa experiencia que un determinado suxeito posúe nun campo determinado de actividade ora coa posesión de coñecementos teóricos ou tecnolóxicos que lle son propios a ese campo. Nesa perspectiva a docencia non se vincula á Pedagogía como ciencia da educación ou, por dicilo doutro xeito, ás Ciencias da educación. Esta situación de descoñecemento, e mesmo de indiferenza, respecto da comprensión da función docente desde unha perspectiva educativa, propia dos que sinalan que a pedagogía é unha arte, un prexuízo conservador, acientífico e sumamente tradicionalista (Nassif, 1981), déixase sentir en campos culturais e artísticos nos que aínda non se deron ou non se desenvolveron plenamente os procesos de normalización, normativización e regulamentación das ensinanzas que lles son propias. Un deses ámbitos é, por suposto, o das ensinanzas teatrais.

Como dicíamos tempo atrás (Vieites, 1997b), non é o mesmo facer teatro que *ensinar teatro* ou *ensinar a facer teatro* (e xa temos formuladas dúas perspectivas diferenciadas mais interdependentes: *o saber* e *o saber facer*), da mesma maneira que un profesional do teatro non

ten por que ser un profesional do ensino e viceversa. O profesional do ensino teatral suma aos seus coñecementos teatrais o coñecemento educativo necesario para saber programar e desenvolver a súa acción docente pois cada disciplina concreta esixe, como sinalaba a profesora Lourdes Montero Mesa (2001), un coñecemento didáctico da disciplina, o establecemento, en suma, dunha sorte de *didáctica específica* desde a que deseñar os correspondentes procesos de ensinanza-aprendizaxe, levalos á práctica, avalialos e teorizar sobre eles para corrixilos, melloralos e transferilos a outras situacións, espazos e tempos educativos. Na mesma liña, Antoni Zabala Vidiella (1995: 13) salientaba:

Se entendemos que a mellora de calquera das actuacións humanas pasa polo coñecemento e o control das variables que interveñen nelas, o feito de que os procesos de ensinanza/aprendizaxe sexan extremadamente complexos, seguramente máis complexos que os de calquera outra profesión, non impide senón que fai máis necesario que os ensinantes dispoñamos e utilicemos referentes que nos axuden a interpretar o que sucede na aula.

Nun modelo de ensinanza baseado na transmisión de coñecementos e na *auctoritas* do docente, as Ciencias da educación ou a Pedagogía, entendida na súa dimensión máis ampla, seguramente pouco poidan achegar se a educación se entende como un proceso de comunicación unidireccional, do profesor ao alumno. Así e todo, non podemos esquecer que as ensinanzas teatrais presentan unha serie de características moi específicas e diferenciais, na que os obxectivos educativos están relacionados tanto coa aprendizaxe de coñecementos como co desenvolvemento de habilidades, destrezas e actitudes, nas que a dimensión procedemental é fundamental. Nese sentido, os contidos de carácter procedemental e actitudinal teñen especial relevo desde o momento en que a formación non só está orientada ás esferas do *saber* senón tamén, e fundamentalmente, do *saber facer* e do *saber ser*. É aí onde adquiren especial relevo os marcos teóricos e explicativos, as orientacións conceptuais, e, en suma, as “teorías”, que, como sinalaban Isabel Solé e César Coll (1995: 9, 10), sempre serven para “interpretar, analizar e intervir na

realidade”, pero tamén cumpren outras finalidades fundamentais en relación coa función docente:

Precisamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planificar a actuación; para analizar o seu desenvolvemento e ilo modificando en función do que ocorre, e para tomar decisións verbo da súa adecuación..., teorías que fornezan instrumentos de análise e reflexión sobre a práctica, sobre como se aprende e como se ensina; teorías que poidan enriquecerse ata o infinito con achegas respecto de como inflúen nesa aprendizaxe e na ensinanza as distintas variables que nela interveñen (distintos tipos de contido, formas de agrupamento diversificadas, características da disciplina, contextos culturais contrastados, etc.).

Falamos de variables sumamente transcendentais no campo que nos ocupa, onde os tipos de contido, as formas de agrupamento e as interaccións no grupo de clase, as dinámicas individuais e colectivas de aprendizaxe, a incidencia das teorías da aprendizaxe nesas dinámicas e nos contidos, ou as características de cada disciplina, sobre todo as consideradas prácticas ou cunha dimensión técnica e tecnolóxica, adquiren considerable relevo. Variables que, en definitiva, informan da necesidade dese coñecemento especializado da Pedagogía ou das Ciencias da educación, da importancia da competencia e da cualificación profesional suficiente para desenvolver con garantías a función docente, optando por un modelo profesionalizador que parte non tanto da racionalidade técnica e as súas derivas tecnolóxicas, que tampouco podemos rexeitar de plano e na súa totalidade, senón dunha orientación crítico-reflexiva, que promova unha “actuación profesional baseada no pensamento práctico, mais con capacidade reflexiva” (Zabala, 1995: 13). Un modelo profesionalizador directamente relacionado coa calidade da ensinanza, coa innovación educativa e coa atención á diversidade, finalidade esta última que adquire especial relevo cando nos situamos no eido das ensanzas artísticas, pois cada alumno e cada alumna presentan unhas características específicas e unhas circunstancias persoais que converten o seu proceso de formación en único e irrepetible. Como subliñou Antonio Zabala (1995: 11) no traballo citado:

Un dos obxectivos de calquera bo profesional consiste en ser cada vez máis competente no seu oficio. Esta mellora profesional xeralmente conséguese mediante o coñecemento e a experiencia: o coñecemento das variables que interveñen na práctica e a experiencia para dominalas. A experiencia, a nosa e a dos outros ensinantes. O coñecemento, aquel que provén da investigación, das experiencias dos outros e de modelos, exemplos e propostas.

A aula é un universo complexo, onde interveñen moi diversas variables, partindo da configuración psicofísica de cada alumno e alumna, das súas capacidades, habilidades e destrezas, das súas aptitudes e actitudes, dos seus valores e fins de vida, da súa motivación, intereses e expectativas, das múltiples interaccións que se producen en cada minuto, a cada momento. Velai a necesidade de contar cun corpo de coñecementos específicos e especializados que nos axuden a planificar adecuadamente os procesos de ensinanza-aprendizaxe, coñecementos que constitúen referentes teóricos, instrumentos conceptuais, recursos e procedementos metodolóxicos, actividades vinculadas a tarefas e obxectivos de aprendizaxe, que nos permiten fuxir da improvisación e adecuar a nosa planificación aos obxectivos terminais dunha etapa, dun ciclo, ou, no caso que nos ocupa, dunha titulación superior como Arte dramática. E todo isto tamén nos leva a considerar a figura ou o rol do profesor en toda a súa riqueza e complexidade (Sarramona, Noguera e Vera, 1998: 107):

(...) profesor é todo aquel que ensina dunha maneira organizada, en virtude da preparación académica adquirida, que acredita a través dalgún título, nalgún dos niveis do sistema escolar ou estudo regulado. Esta tarefa demanda del outras actividades profesionais necesarias para cumprir a función fundamental. Entre elas estarían a formación permanente, a investigación, o diagnóstico, a avaliación, o deseño curricular, a selección de valores, contidos e instrumentos, etc.

Mais a función docente non comeza e remata na aula, ten lugar nunha Escola (instituto, facultade, centro...), na que traballan máis profesores e profesoras e outros traballadores e traballadoras, onde estudan outros alumnos e alumnas. A aula é un subsistema integrado noutro subsistema maior que é o centro educativo, que pola

súa vez forma parte dun sistema escolar inserido nun sistema social. A función docente hai que analizala e explicala nese contexto máis amplo, que implica novas tarefas, problemáticas, retos e desafíos (Solé e Coll, 1995: 11):

(...) a complexidade da tarefa do profesor non se reduce a aquilo que envolve a súa función *formadora* en relación aos alumnos que ten encomendados; na medida en que é un elemento dunha organización, o profesor acostuma ter responsabilidades en tarefas relacionadas coa *xestión* que requiren habilidades específicas. Esas funcións, e o carácter colectivo da tarefa docente, da que deseguida falaremos, crean contextos humanos específicos de *relación*, que hai que aprender a manexar de forma construtiva.

En efecto, o escolar é un espazo habitado por unha comunidade que, ao mesmo tempo, está en íntima relación co contorno social, que é o que o mantén e xustifica. Por iso a función docente tamén hai que relacionala coa comunidade escolar e coa propia sociedade, como salientaban Solé e Coll (1995: 11) falando das variables que inflúen no exercicio profesional dos docentes:

(...) un bo desempeño individual acostuma encontrar parte das súas condicións e da súa xustificación no marco de finalidades e tarefas compartidas, de decisións colectivamente tomadas, de compromisos e implicacións mutuas e de acordos consensuados e respectados. Non é a participación nin a colexialidade en si o propósito que se persigue; é que se trata de medios indispensables para garantir que a ensinanza que reciben os alumnos estea presidida pola coherencia e pola calidade.

É aí, xusto aí, nesa procura da calidade, de innovación e de excelencia profesional (concepto que tamén se debe reivindicar desde unha visión crítica e dialéctica do ensino), tan vinculada á promoción da transición á vida activa, onde adquiren especial relevo as diferentes “funcións pedagóxicas” que implica o exercicio profesional no campo educativo, entendidas como “actividades específicas baseadas no dominio daquel coñecemento autónomo da educación que permite xerar decisións pedagóxicas, e que son necesarias para satisfacer a demanda social de calidade na educación” (Sarramona, Noguera e Vera, 1998: 105).



Os profesores da Universidade de Santiago de Compostela J. M. Touriñán e A. Rodríguez Martínez, nun traballo de 1993, propoñen diferenciar tres tipos de funcións pedagóxicas que resultan a todas luces insuficientes para explicar os diferentes roles que calquera docente ten que asumir no seu exercicio profesional, pois amais das relativas á docencia, á investigación ou de apoio ao sistema educativo, por eles contempladas, non podemos esquecer funcións non menos importantes que, malia que se poderían considerar incluídas nas tres citadas, precisan dunha maior concreción e sistematización, sobre todo cando partimos, como é o noso caso, dunha posición directamente vinculada coa práctica educativa nos centros docentes. Partindo dunha primeira aproximación empírica, que quizais poidamos desenvolver máis polo miúdo noutro momento, podemos considerar que na *función docente*, entendida nunha perspectiva ampla, se deben agrupar as seguintes *funcións pedagóxicas*, por seguirmos coa mesma terminoloxía:

- Docencia (1)
- Titoría (2)
- Investigación (3)
- Dirección e xestión (4)
- Planificación e coordinación (5)
- Inspección e control do sistema educativo (6)
- Promoción e divulgación (7)

Volvendo ao traballo de Jaume Sarramona, Joana Noguera e Julio Vera (1998: 106), cómpre salientar o carácter pedagóxico destas funcións que nós agora propoñemos e que son máis das que eles mesmos, seguindo a Touriñán, recoñecían, e que remiten a coñecementos, metodoloxías e experiencias cos seus propios trazos pertinentes e diferenciais, pois non é o mesmo a docencia que a titoría, sobre todo se entendemos esta última función desde unha perspectiva integral e non desde a lectura que desta se fai, por regra xeral, na universidade e que consiste en revisión de exames ou en consultas verbo dos contidos da materia (cando non se concibe como un simple oco nun horario). A titoría en Arte dramática adquire especial

relevo, tanto se consideramos as especificidades da formación e a necesidade de potenciar a atención á diversidade presente no grupo de clase, como se partimos da necesidade de orientar a transición á vida activa dos alumnos e alumnas.

Salientando o carácter diferencial de cada unha das funcións citadas, tamén queremos subliñar o seu carácter pedagóxico xa que se vinculan directamente con ámbitos específicos da profesión docente que calquera profesor ou profesora debe desempeñar e que de feito desempeña ao longo da súa vida profesional, pois a función directiva non só se debe considerar en función coa dirección do centro educativo, senón tamén coa dirección dos departamentos didácticos ou coa xestión de proxectos. Por iso podemos dicir, cos autores e coa autora antes citados, que todas son funcións pedagóxicas, “porque requiren competencias adquiridas co coñecemento da educación. Pero, pola súa vez, son diferentes, porque cada tipo de función ten unhas características exclusivas que lle dan sentido e que requiren competencias pedagóxicas específicas. Ademais, cada unha destas funcións pódese, pola súa vez, diversificar, se existe diversificación no ámbito en que se aplican” (Sarramona, Noguera e Vera, 1998: 106).

As que nos sinalamos como 4, 5, 6 e 7 aparecían recollidas por Toriñán e Rodríguez Martínez, malia que nunca de forma explícita, no apartado de “funcións de apoio ao sistema educativo”, mais entendemos que a denominación escollida non é nin moi acertada nin chega a reflectir con exactitude a riqueza e complexidade do ámbito que se quere abarcar. A dirección dun centro educativo, sexa unha facultade, unha escola superior ou un departamento didáctico, forma parte da función pedagóxica, sobre todo cando esquecemos modelos xerenciais transferidos do mundo produtivo e consideramos a relación evidente entre funcións directivas e a concreción e aplicación do Proxecto Educativo de Centro e do Proxecto Curricular de Centro, que ten unha dimensión pedagóxica fundamental que os modelos xerenciais adoitan esquecer, centrando a súa actuación na burocratización e nun control do alumnado e do profesorado moi orientado ao cumprimento de tarefas e ao logro de resultados pero esquecendo as variables que poden incidir neses logros. Modelos xe-

renciais que transforman a escola en fábrica ou empresa e que aplican na xestión novos modelos organizativos aparentemente baseados na flexibilidade, na cooperación e na toma conxunta de decisións, pero que carecen doutros principios fundamentadores que non sexan a eficiencia e a eficacia, polo que o seu modelo educativo finalmente acaba sendo unha simple adecuación da racionalidade instrumental: transmisión e aprendizaxe de técnicas de resolución de problemas, allea ás circunstancias socioculturais, económicas e mesmo políticas que inciden na comunidade escolar e nas que se produce a acción educativa. Modelos que mesmo poden chegar a apropiarse do discurso dos movementos de renovación pedagóxica máis progresistas, como denunciaba o profesor da Universidade da Coruña Jurjo Torres Santomé (1994: 27): “Conceptos como ensinanza globalizada, interdisciplinabilidade, participación, democracia, traballo en equipo, comprensividade, autonomía, etc., poden acabar perdendo a súa riqueza orixinal e quedar reducidos a frases feitas”.

Outro tanto podemos dicir da función de planificación e coordinación, relacionada con moi diversos aspectos que van desde a organización escolar á comunicación interdepartamental, sen esquecer as programacións de área ou de aula; unha función tamén relacionada co labor de inspección e control do propio sistema que se pode entender como unha actividade que se realiza tanto desde o exterior, a través dos servizos de inspección, como desde o interior do centro educativo, e neste caso desde a Xefatura de estudos, desde os Departamentos didácticos ou desde os órganos de coordinación didáctica. Tampouco podemos esquecer a función de promoción, divulgación e proxección no contorno sociocultural no que se insire o centro educativo, pois a oferta educativa dun centro como unha Escola Superior de Arte Dramática, como vimos reclamando, non debería rematar coa formación inicial senón que tamén se tería que construír desde a formación permanente e complementaria, amais doutras moitas iniciativas orientadas a manter un fluxo comunicativo permanente entre comunidade escolar e sociedade.

Nese sentido, tan importante pode ser unha boa planificación do currículo dunha área concreta como establecer mecanismos áxiles de relación co contorno que redunden nunha plena lexitima-

ción social e institucional da Escola Superior de Arte Dramática, liña de actuación que non depende tan só de criterios xerenciais ou de *márketing*, senón dun coñecemento específico do campo educativo e do contorno sociocultural. Como sinalaba Jaume Sarramona (1998: 182), falamos dun “profesional da educación que actúa sobre un grupo de alumnos no marco da institución escolar, que pola súa vez interactúa co medio social que a envolve”. Desa maneira, o labor do profesor ou da profesora ten tanta relación coa procura da excelencia educativa como coa conversión da Escola nun referente académico que goce de recoñecemento e prestixio social, pero que tamén poida e saiba cumprir funcións específicas nese contorno sociocultural, que, no caso dunha Escola Superior de Arte Dramática, non sería municipal senón autonómico, pois a ESAD de Galicia, a diferenza dun Centro de Ensinanza Infantil e Primaria ou dun Instituto de Ensinanza Secundaria, nacería con vontade de servizo para toda a comunidade, o que podería esixir a descentralización de determinados servizos educativos. Por iso resultan tan importantes os documentos programáticos como o Proxecto Educativo de Centro (Antúñez, 1996), que define os trazos singulares da institución, como o Proxecto Curricular de Centro, tan importante no deseño da acción educativa (Bragado, 1992; Lago Martínez, 1992).

Como podemos ver, o sintagma *función docente* fai referencia a toda unha serie de *funcións pedagóxicas* diferenciadas mais interrelacionadas que inflúen e determinan o exercicio profesional, que aparece así definido como un conxunto moi diversificado de actividades que remiten a outro conxunto non menos diversificado de saberes, metodoloxías e experiencias. Con todo, á hora de determinar cunha maior precisión os elementos básicos que configuran un ámbito profesional podemos utilizar unha coñecida proposta do profesor Jaume Sarramona (1998: 176) que pode ter especial relevo á hora de determinarmos, sequera nunha forma aproximada e orientativa, o que sería un profesional docente. Unha proposta que contempla seis grandes apartados que imos analizar un pouco polo miúdo, facendo especial fincapé naqueles aspectos máis relacionados co ensino teatral, coas súas especificidades e coas súas características.

### 1.2.1 Delimitación dun ámbito propio de actuación

Aínda que o campo da educación e da formación non é específico da función docente pois existen outras instancias educativas e formativas amais da escola (entendida na súa dimensión institucional), non é menos certo que considerando o campo da educación e da formación hai ámbitos en que a actuación do profesorado é *preferente*, alén dos ámbitos de responsabilidade *compartida* e *complementaria*, onde a actuación profesional e a acción educativa (ou formadora) é responsabilidade de diferentes axentes (Sarramona, 1998: 177). Estamos, de certo, diante de dous ámbitos sumamente importantes e que poden ter unha considerable influencia no ámbito preferente, sobre todo cando entre todas as instancias educativas se producen diverxencias nas finalidades, nos obxectivos, nos valores...

Así, se nos situamos no campo das ensinanzas de Arte dramática habería que considerar a incidencia dun programa como *Operación Triunfo* na vida académica dos alumnos e alumnas que cursan estudos de Arte dramática na especialidade de *Interpretación no musical*, posto que o citado programa televisivo daba unha visión moi distorsionada da realidade da formación e sobre todo ofrecía unha alternativa baseada na racionalidade instrumental que profundaba nos seus aspectos máis reduccionistas: aprendizaxe básica de habilidades e destrezas cunha única orientación: o triunfo profesional, o que implica a promoción duns valores baseados nesa procura do éxito mais non da excelencia artística ou do compromiso profesional. Cómpre lembrar que estamos diante dun campo, o da formación, que debería ser estratéxico e no que as responsabilidades non só se deben esixir ás institucións escolares senón a todas esas entidades, organismos e institucións que teñen un considerable impacto social e poder chegar a crear estados de opinión que en nada beneficiaban senón que cuestionan unha educación de calidade.

Volvendo agora ao ámbito en que a actuación do profesorado é preferente, espazo básico da función docente, quizais non estea de máis considerar unha proposta de Sarramona, Noguera e Vera, que engaden (1998: 95):

A actuación profesional neste marco esixe unha serie de tarefas diversas e complexas, como a planificación curricular, a adaptación do proceso pedagóxico ás características e posibilidades dos educandos, o dominio dos recursos didácticos, a aplicación de técnicas de motivación persoal, a dinamización do grupo de clase, a avaliación, etc.

Mais no propio campo educativo debemos establecer ámbitos específicos, sendo un deles o das ensinanzas teatrais, que, pola súa vez, tamén conforman diversas áreas de coñecemento e de creación artística que esixen novos procesos de delimitación de ámbitos de docencia, pois está claro que non é o mesmo impartir docencia na área de Literatura dramática que facelo na de Interpretación. Estamos, en consecuencia, diante da necesidade de *optar por un ámbito específico* pois a natureza dos estudos de Arte dramática, ao ser superiores, desaconsellan que un mesmo profesor ou profesora poida impartir docencia en diversas áreas. Cada un debe optar e escoller aquela que máis e mellor se relacione cos seus coñecementos, experiencias, intereses, expectativas ou motivacións. No estudo *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. [Proxecto]*, editado polo Consello da Cultura Galega en 1998, incluíase unha proposta de agrupación de materias por departamentos que xa pode dar unha idea aproximada desa necesaria delimitación de áreas, neste caso materias (que poden dar lugar a disciplinas diferenciadas<sup>20</sup>) no propio campo da enseñanza teatral:

DIRECCIÓN DE ESCENA: Espazo sonoro, Dirección de escena, Prácticas de dirección de escena, Prácticas de dirección actoral, Producción, Obradoiro de teatro clásico universal, Obradoiro de teatro contemporáneo, Obradoiro de teatro físico.

20. Queremos insistir neste feito, pois algunha destas materias dá lugar a tres ou catro disciplinas diferenciadas que esixen unha especialización específica. Así, as materias Dramaturxia e Escrita dramática dan lugar a disciplinas académicas que se distribúen en varios cursos escolares, como o caso de Dramaturxia I, Dramaturxia II e Dramaturxia III, o que esixe non só unha secuenciación axeitada de contidos e obxectivos, senón unha especialización considerable do profesorado.

**INTERPRETACIÓN:** Interpretación, Teoría e práctica da interpretación, Caracterización, Interpretación con obxectos, Interpretación no musical.

**ESPAZO ESCÉNICO:** Espazo escénico, Indumentaria, Iluminación, Técnicas de expresión gráfica, Teoría da percepción visual e perspectiva, Tecnoloxía e técnicas escénicas, Historia da escenografía e das artes do espectáculo, Técnicas e materiais no teatro de obxectos, Teoría escénica aplicada ao teatro de obxectos.

**MOVEMENTO E DANZA:** Expresión corporal, Técnicas de coñecemento corporal, Danza, Mimo, Pantomima, Acrobacia, Esgrima.

**MÚSICA E EXPRESIÓN ORAL:** Lingua galega, Música, Ortofonía, Técnica vocal e expresión oral, Canto.

**TEORÍA TEATRAL E CIENCIAS DO TEATRO:** Teoría teatral, Metodoloxía da investigación, Historia do teatro e das artes do espectáculo, Historia do teatro, Teoría e historia da arte, Semioloxía do teatro, Socioloxía do teatro, Estética, Antropoloxía teatral, Teoría e práctica da crítica teatral.

**TEORÍA E HISTORIA DA LITERATURA DRAMÁTICA:** Historia da literatura dramática, Teoría da literatura dramática.

**ESCRITA DRAMÁTICA E DRAMATURXIA:** Dramaturxia, Escrita dramática.

Tamén cómpre salientar que o campo das ensinanzas teatrais precisa dun profesorado especialmente cualificado e formado, precisamente pola permanente interacción entre o saber, o saber facer e o saber ser. Nos estudos de Arte dramática hai áreas tan significativas como Interpretación, Dirección de escena, Movemento e expresión corporal ou Escenografía, nas que dificilmente se pode acadar

competencia docente a través de procesos librescos de formación, pois neses casos os coñecementos de carácter teórico e metodolóxicos deben ir acompañados de experiencias prácticas significativas que permitan imaxinar, planificar, desenvolver e avaliar situacións de aprendizaxe verdadeiramente significativas para que os alumnos e alumnas poidan construír as habilidades, destrezas, capacidades, procedementos e actitudes propias das áreas sinaladas. Nese sentido estamos diante dun campo propio de actuación que presenta considerables especificidades que requiren un alto grao de especialización.

Sendo así, unha das cuestións que primeiro debe considerar calquera persoa que decida orientar o seu futuro profesional no ámbito da docencia en Arte dramática será decidir a materia ou materias en que se sente máis capacitado e nas que pode realizar a contribución máis substancial, sen esquecer outras cuestións importantes que logo consideraremos, como as relativas á formación permanente ou á investigación, e que tamén poden influír na decisión última. Na consideración desa materia ou materias, xa que logo, non só debemos ter presentes os coñecementos que xa posuímos, senón os saberes que esixen as materias e as esixencias de actualización, debido ao alto grao de especialización destes estudos.

Pensemos, a modo exemplo, na materia denominada Historia da literatura dramática, que na especialidade de Interpretación dá lugar a dúas disciplinas (Literatura dramática I e II) e que na especialidade de Dirección de escena e dramaturxia –opción Dramaturxia e teoría teatral– se divide en catro (Literatura dramática I, II, III e IV). Disciplinas que na súa docencia esixen, entre outras cousas, tanto a exposición teórica e o labor de contextualización de literaturas nacionais, movementos, autores, obras..., como a lectura e o comentario de textos. Falamos dunha profesora ou profesor que debe coñecer o desenvolvemento da literatura dramática desde Grecia ata os nosos días, amais das características específicas da historia da literatura dramática na maioría dos países que conforman a cultura occidental. Na nómina posible asoman nomes como Sófocles, Aristófanes, Plauto, Séneca, Shakespeare, Gil Vicente, Molière, Racine, Calderón de la Barca, Lope de Vega, Ibsen, Chejov, Brecht, Bec-



kett, Ionesco, Miller, Pirandello, Valle-Inclán, Müller, Koltés, Sarah Kane, sen esquecer a literatura dramática galega. Un conxunto moi amplo de autores e autoras dos que non só haberá que ofrecer a correspondente nota biográfica, senón analizar polo miúdo os trazos singulares da súa escrita. Necesariamente cómpre unha especialización maior, pois sería desexable que no Departamento de Literatura Dramática houbera cando menos especialistas en Literatura dramática clásica (de Grecia ao Renacemento), moderna e contemporánea, en función da amplitude, complexidade e profundidade deses tres grandes apartados, que poderían ser outros<sup>21</sup>.

Pero outro tanto ocorre se consideramos unha materia como Dirección de escena, na que igualmente se agrupan diferentes disciplinas, ou no campo da Interpretación, onde existen diferentes escolas e correntes que esixen metodoloxías específicas. A lectura dun libro de simple divulgación como o editado por Alison Hodge, *Twentieth Century Actor Training*, xa nos pon en contacto coas propostas de, entre outros, Konstantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba ou Włodzimierz Staniewski, que propoñen diferentes liñas de traballo, diferentes concepcións do actor, diferentes roles e funcións para o teatro e diferentes estéticas; diferentes formas, en suma, de entender os procesos de interpretación, actuación e representación, as relacións entre actor e personaxe e actor e público. Propostas que configuran escolas, que se basean en teorías teatrais e que se concretan en espectáculos, metodoloxías, experiencias, escritos e outros materiais que os alumnos e alumnas de interpretación, dirección ou dramaturxia deben coñecer nos seus aspectos máis salientables.

Resultaría certamente complexo que un mesmo profesor ou profesora se especializase en todos os paradigmas existentes, polo que a especialización constitúe, unha vez máis, unha premisa neces-

21. Para ter unha idea máis aproximada da amplitude do programa, pode resultar interesante a lectura da Orde ECD/310/2002, do 15 de febreiro, pola que se aproban os temarios que se han de utilizar nos procedementos selectivos para ingreso e acceso ao Corpo de Profesores de Música e Artes Escénicas e para a adquisición de novas especialidades polos funcionarios do citado Corpo. Boletín Oficial do Estado do 19 de febreiro de 2002, páxinas 6532 e ss.

saría para acadar os niveis de coñecemento disciplinar que reclama unha Escola Superior de Arte Dramática, onde a calidade do seu ensino sexa un verdadeiro sinal de identidade. Pero tampouco podemos esquecer toda unha serie de habilidades, capacidades e destrezas que son inherentes ao actor e á actriz, que se poden desenvolver sen referencias explícitas a escolas concretas e constitúen o eixe vertebrador do seu traballo interpretativo: dispoñibilidade corporal, apertura, capacidade de reacción, atención, memoria, expresividade, concentración, orixinalidade, capacidade de resposta, versatilidade, plasticidade, firmeza, tesón, capacidade de compromiso... Cuestións de similar importancia que Josette Féral presentaba nun volume colectivo titulado *Les Chemins de l'acteur*, no que atopamos achegas de Eugenio Barba ou Peter Sellars e que existen do profesorado dunha ESAD unha formación e preparación notable desde un punto de vista emocional, ético e humano.

Como vemos, a organización das disciplinas en materias, e estas en departamentos, impide a dispersión docente e esixe, xustamente, unha considerable especialización, sempre en función das necesidades formativas do alumnado e sobre todo considerando que o nivel de esixencia profesional docente en que nos situamos, como tamén dixemos, faría practicamente imposible impartir docencia de varias materias máis alá dos cursos básicos de introdución ao teatro ou da conversión da clase nun anecdotario experiencial.

Falar dun coñecemento especializado, dun campo específico e diferencial, tamén implica establecer unha certa distancia respecto de determinadas visións que ofrecen unha lectura sumamente reduccionista do feito teatral e da propia ensinanza teatral, entendida como un campo subsidiario dos estudos literarios e que desemboca nunha *filoloxización* da formación teatral. Sobre isto falaba hai algún tempo o profesor da Universidade de Santiago José Manuel García Iglesias, na súa etapa como presidente do IGAEM, nunha entrevista coa *Revista Galega de Teatro* (1994: 67), na que subliñaba a importancia, case a esixencia, de que unha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia contase cun profesorado cunha sólida formación teatral, e sinalaba que “se non temos este criterio poderíamos acabar sendo unha mala sucursal dunha Facultade de Filoloxía”. Aquí

tamén hai que insistir na existencia dun campo propio de actuación configurado pola educación teatral, entendendo o teatro desde unha perspectiva escénica e non como sinónimo de literatura dramática, na súa dimensión de campo de produción artística autónomo e na súa configuración como un verdadeiro sistema cultural, no que o texto literario non deixaría de ser un elemento máis de significación, en ocasións prescindible, razón pola que o Real decreto 754/1992<sup>22</sup>, polo que se establecen os aspectos básicos do currículo das ensinanzas de Arte dramática, contempla entre as catro opcións da especialidade de Interpretación *aquela que está orientada á formación de intérpretes en ámbitos en que o corpo sexa o soporte do feito interpretativo*.

As consecuencias desa *filoloxización* da ensinanza teatral son claras: o teatro consiste nunha simple ilustración do texto, pois o teatro de texto é o verdadeiro teatro, mentres as restantes manifestacións escénicas se definen como *parateatro*. Todo está no texto, pois o espectáculo na súa totalidade, ou nos seus aspectos máis substanciais, foi creado polo autor ou autora e o rol dos creadores teatrais consiste en traducir ás linguaxes da escena as potencialidades do texto. Unha visión tradicional, conservadora, reduccionista e cunha deriva neoplatónica, defendida por moi diversos profesores e profesoras universitarias, entre as que hai que destacar a María del Carmen Bobes Naves (1987, 1994, 1997). Esta posición logocéntrica acaba por negar a autonomía da creación teatral e fai que esta sexa dependente e subsidiaria da creación dramática, aspecto que se deixa sentir igualmente nunha corrente moi estendida de crítica de espectáculos que se centra na análise de como o espectáculo respecta ou non respecta o espírito do texto.

A nosa posición é outra, pois entendemos que o teatro é un medio de expresión artística autónomo e independente, por moitas interaccións que poida establecer con outros medios de expresión artística que gozan de igual independencia, entre eles a creación literaria, mais non só. Non é este, certamente, o lugar máis axeitado para iniciar un debate verbo do que é teatro e do que é literatura, mais cómpre fixar posicións de carácter conceptual, epistemolóxico

22. Boletín Oficial do Estado do 25 de xullo de 1992.

e pedagóxico, pois da autonomía ou da subsidiaridade do teatro como feito artístico e cultural vai depender a formación dos profesionais do teatro. Na nosa perspectiva, e na do propio Real decreto 754/1992, o teatro é un feito escénico polo que tanto no desenvolvemento do currículo como nos contidos mínimos de cada unha das materias prima unha visión escenocéntrica, e sobre esa base é sobre a que se debe conformar o claustro de profesores e profesoras dunha Escola Superior de Arte Dramática, con especialistas nas diversas áreas, materias e disciplinas que se ocupan do saber e do facer teatral. Lembrando un vello aforismo bíblico: para a literatura o que é literario e para o teatro o que é teatral.

### 1.2.2 Preparación disciplinar, científica e pedagóxica

Todo profesional debe posuír unha preparación necesaria para resolver os problemas propios do seu ámbito de actuación, mais non só, como iremos vendo. Para comezar, podemos dicir que cando falamos de preparación disciplinar, científica e pedagóxica, onde Sarramona fala de preparación técnica e científica, facemos referencia a todo un corpo de coñecementos, capacidades e habilidades que son propias dunha determinada área, materia ou disciplina. Calquera disciplina posúe tres dimensións: teórica, tecnolóxica e práctica e o maior ou menor relevo de cada unha delas depende tanto da disciplina en si como do enfoque que queiramos adoptar na súa dimensión didáctica, e todas a teñen, pois todas poden ser obxecto de ensinanza e aprendizaxe. Xuntamos, así, coñecemento disciplinar e didáctica disciplinar.

Está claro que unha materia como Prácticas de dirección de escena ten unha importante compoñente práctica e nos diversos desenvolvementos curriculares a que deu lugar o Real decreto 754/1992, nas comunidades autónomas con competencias en materia educativa, aparece catalogada como disciplina práctica, o que implica que a ratio profesor/alumno non pode ser superior a 1/12. Mais ese carácter non impide que as realizacións prácticas se sustenten en todo un corpus teórico propio das teorías da Dirección de escena, nos diferentes paradigmas existentes que remiten a escolas, tenden-

cias escénicas e correntes estéticas (Ceballos e outros, 1992), e en todo un amplo abano de desenvolvementos tecnolóxicos relacionados coa escenificación, que non son alleos ao impacto das novas tecnoloxías, como mostra a obra teatral de directores como Bob Wilson. Nesa dirección, na disciplina sinalada, Prácticas de dirección, habería que analizar os diferentes enfoques metodolóxicos desde os que acometer a dirección de escena e a aprendizaxe teórica e práctica dos seus principios fundamentadores. Así, en 1992, Shomit Mitter publicaba un libro, *Systems of rehearsal*, no que presentaba a forma de traballar nos procesos de escenificación de catro directores ben diferentes: Konstantin Stanislavski, Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski e Peter Brook. Só desde o coñecemento sistemático da obra deses catro directores poderemos conseguir que os alumnos e alumnas, futuros directores e directoras, aprendan a traballar en función dos modelos propostos por Mitter ou doutros paradigmas posibles, pois a función do profesorado de Dirección de escena, contrariamente ao que se pensa, non é a de explicar tan só o seu esquema de traballo ou aqueles procesos de traballo que resultasen máis idóneos na súa práctica como director, senón describir, explicar, interpretar e traballar cos grandes modelos para que a riqueza de coñecementos e a bagaxe procedemental dos alumnos e alumnas lles permitan facer as súas propias escollas, optar por un camiño propio.

A función do profesor ou da profesora non é limitar ou pechar portas, senón todo o contrario. Agora ben, coñecer os métodos de traballo deses catro directores, tan importantes tamén no eido da Interpretación ou da Estética teatral, é unha tarefa complexa, polo que resulta totalmente pertinente camiñar na mesma proposta de especialización da que falabamos en relación coa Historia da literatura dramática, de maneira que cada disciplina –Prácticas de dirección I, Prácticas de dirección II, Escenificación I ou Escenificación II– desenvolva un programa específico e diferencial. Por iso, cómpre salientar que alén da experiencia, e do seu valor indubidable, existe un corpus teórico e metodolóxico fundamental e fundamentador sen o que resulta case imposible promover unha formación global e integral dos alumnos e alumnas e potenciar a súa competencia e cualificación profesional. Velaí, tamén, a importancia das

funcións de planificación e coordinación tan fundamentais no plano do desenvolvemento curricular e nas relacións entre materias e disciplinas. Aquí adquiren singular importancia e transcendencia educativa tanto o Proxecto Curricular de Centro como o desenvolvemento curricular de cada materia e disciplina, desenvolvemento que se traduce en secuenciación e temporalización dos contidos e na correspondente programación de aula.

Existe un *medo á teoría* e unha firme defensa da práctica que moitas veces agocha non tanto incapacidades como resistencias a asumir e afrontar esas necesidades formativas que todos, sen excepción, padecemos, pois o coñecemento non ten límites e tampouco resulta conveniente poñerllos. Tomar a práctica e a experiencia como único punto de referencia supón reivindicar unha visión artesanal que ten moito de conservadora e que reforza igualmente unha visión tradicional da ensinanza e o fluxo unidireccional de información, entre o mestre, espello de sabedoría (e virtudes), e o alumno, a quen serve de guía. En moitas ocasións esa orientación baséase na transmisión de técnicas e receitas que procuran unha eficacia práctica orientada a conseguir, no mellor dos casos, un espectáculo ben feito, pero alleo a outras consideracións, tan importantes nas artes escénicas. Os alumnos e alumnas formados nesa racionalidade práctica, máis interesada en formar copistas que artistas creadores (trazo igualmente singular en moitos creadores cunha formación autodidacta), acostuman carecer dos principios fundamentadores que favorecen o pensamento diverxente, a creatividade, a orixinalidade e a innovación. E probablemente esa opción poida ter algún sentido cando unha actriz, un actor, un director ou unha directora se queren formar seguindo unha escola determinada, mais non é ese o modelo educativo en que se debe sustentar unha Escola Superior de Arte Dramática.

Está claro que se alguén quere afondar no teatro antropológico, étnico ou intercultural, unha das opcións sería traballar con Eugenio Barba, mais a función dunha ESAD é mostrar os modelos máis importantes, desde un achegamento rigoroso a cada un deles, para abrir portas e mostrar horizontes diversos, que aumenten as expectativas e os horizontes do alumnado na súa escolla. A formación

integral do alumnado debe estar sempre por riba das filias e das fobias do profesorado, que no caso de Arte dramática poden levar a posicionamentos sumamente acientíficos, baseados máis no parecer que no saber. En calquera caso, tampouco podemos esquecer que Eugenio Barba é o autor, con Nicola Savarese, dun volume, *El arte secreto del actor*, que non só contén os principios teóricos do seu método de traballo senón que destaca pola súa dimensión científica.

Nesa dirección, tampouco está de máis constatar como unha parte considerable dos máis importantes creadores teatrais do século XX, e tamén de séculos anteriores, son os que nos deixaron abundantes materiais sobre a escenificación, a dirección de escena, a interpretación, a plástica teatral, a estética teatral..., sobre a filosofía do teatro, finalmente, como base fundamentadora dos ámbitos anteriores. Comezando por Konstantin Stanislavski, por exemplo, sempre preocupado por desenvolver novas ideas, por enfrontar novos problemas, por cuestionar unha e outra vez os fundamentos do seu traballo artístico, como se pode constatar nas súas formulacións arredor das “accións físicas” (Toporkov, 1998). Os seus escritos constitúen unha mostra das posibilidades do modelo do profesional reflexivo, do profesional que analiza a súa práctica para sistematizala e melloralala, logrando todo un corpus teórico e metodolóxico de indubidable valor na formulación de teorías da interpretación, da posta en escena, da dirección de escena. Libros como *La construcción del personaje*, *El trabajo del actor sobre su papel* ou *La preparación del actor* supoñen en definitiva unha tentativa de sistematización teórica e metodolóxica da experiencia práctica de Stanislavski como director e formador de actores e actrices, pero tamén como director de escena comprometido co desenvolvemento dun novo ámbito de creación artística. Foi entón, a partir dese traballo concienciado verbo da propia práctica, que tanta influencia tivo na mellora cualitativa dos produtos escénicos, cando o director de escena reclama para si a función de creador teatral e comeza a desenvolver unha nova idea de teatro, o teatro como arte independente e debedor só de si mesmo. Nesa dirección, seguindo a Sarramona, Noguera e Vera (1998: 111), podemos establecer pontes entre reflexión teatral e formación pedagóxica pois “as profesións que máis avanza segundo

este criterio son aquelas que, mediante a investigación, a sistematización, a discusión pública, a innovación e a difusión dos seus coñecementos, conseguen un corpo definido de problemas e de métodos para resolvelos”.

Aí precisamente radica un dos moitos desafíos da Pedagogía teatral: definir problemas e propoñer métodos para a súa resolución, mais sempre desde unha perspectiva integral, reflexiva e crítica; porque cando falamos de docencia en Arte dramática facemos referencia a uns profesionais que, en suma, deberían ser considerados como pedagogos teatrais, ou sexa, expertos en educación teatral. Velaquí, de novo, a diferenza entre os profesionais do teatro e os profesionais da ensinanza teatral (Sarramona, Noguera e Vera, 1998: 112):

No ámbito educativo existe un coñecemento pedagóxico especializado que é o que diferencia e confire singularidade á función docente. Ese coñecemento require un proceso de formación que permite obter as bases iniciais para emitir xuízos profesionais en cada situación, baseados na teoría, no coñecemento experiencial e na práctica. É un coñecemento que radica na capacidade para avaliar as situacións educativas, analizar criticamente os factores de distinto tipo que as condicionan, elaborar estratexias de intervención, levalas a cabo e verificar os efectos producidos, sexan os desexados ou non.

Un coñecemento pedagóxico que vai máis alá do coñecemento da didáctica disciplinar, pois este ten que ver coas actividades de ensinanza e aprendizaxe, mentres aquel está relacionado coas diversas actividades, roles e responsabilidades que implica a función docente, moitas delas cunha dimensión claramente pedagóxica, como veremos.

Se nos situamos no eido da interpretación, por exemplo, podemos establecer correspondencias entre os diferentes paradigmas na construción do personaxe (como crear e representar a alteridade) e as teorías da aprendizaxe, sen esquecer os modelos de ensinanza, que remiten a metodoloxías específicas que poden ter singular relevo e que conforman un campo de investigación fascinante e suxestivo (Pérez Gómez, 1993c: 34-62; Aebli, 1995). Pensemos, por exemplo, na posibilidade de analizar o traballo de Konstantin Stanislavski á luz



do desenvolvemento da ciencia positiva e dos métodos indutivo e hipotético-dedutivo (Chalmers, 1984). Nese sentido, a Pedagogía, a Psicoloxía, a Psicopedagogía ou a Didáctica ofrécennos todo o seu potencial analítico, explicativo e aplicado para mellorar a práctica educativa e facilitar e enriquecer as aprendizaxes, ao mesmo tempo que nos presenta interesantes interrogantes. Por exemplo, que relacións podemos establecer entre a creación e a estética construtivista pola que opta Vsevolod Meyerhold (1874-1940) e o paradigma construtivista na aprendizaxe, que curiosamente ten en Lev S. Vygotski (1896-1934) un dos seus fundamentadores? Que podemos dicir dos estudos de Jerome Bruner sobre as estratexias cognitivas e os procesos creativos?

Certamente as posibilidades de estudo e investigación son moitas, e aumentan cando consideramos a importancia que conceptos como o de “aprendizaxe significativa” poden ter na formulación dunha sorte de Didáctica da expresión teatral, no campo das “ensinanzas medias” ou dunha Didáctica da interpretación no marco das ensinanzas superiores. Como sinalaban Isabel Solé e Cesar Coll (1995: 16), *aprender* “non é un proceso que conduza á acumulación de novos coñecementos, senón á integración, modificación, establecemento de relacións e coordinación entre esquemas de coñecemento que xa posuíamos, dotados dunha certa estrutura e organización que varía, nos seus nós e nas súas relacións, con cada aprendizaxe que realizamos”. Así pois, aprender non é copiar, reproducir ou imitar a realidade, senón aprehendela para (re)construíla. E de todo iso falaba Vsevolod Meyerhold cando dicía (1971: 294):

No campo da arte, sempre temos que considerar a organización do material.

O construtivismo esixe do artista que se converta tamén en enxeñeiro. A arte debe fundarse sobre bases científicas, toda a creación artística debe facerse conscientemente. A arte do actor consiste en organizar o seu propio material, é dicir, na capacidade de utilizar de forma correcta os medios expresivos do propio corpo.

Outro exemplo igualmente suxestivo atopámolo nalgúñas formulacións de Peter Brook en relación coa importancia do *xogo*.

En efecto, Brook remataba un dos seus traballos máis fundamentais, *El espacio vacío*, cunha frase dunha forza provocadora notable: “Un espectáculo teatral é un xogo” (Brook, 1969: 200). Anos despois concluía unha das súas conferencias cunha declaración igualmente sorprendente: “Esta é a clave. Este é o segredo. Como poden ver, non hai segredo” (Brook, 1995: 119). Recentemente, o actor Julio Manrique, que traballaba con Brook no espectáculo *Far Away*, comentaba a metodoloxía do director inglés cun aquel de incredulidade e admiración: “Dende o primeiro momento Brook púxonos a todos a *xogar*, que é a palabra que utiliza máis a miúdo”<sup>23</sup>.

O uso do xogo como procedemento de formación de actores, de exploración dun texto ou de construción do personaxe non é patrimonio exclusivo de Brook, nin el xamais reclamou tal paternidade. É unha visión que está moi instalada en Inglaterra, un país que desde hai moitos anos vén ofrecendo ao mundo enteiro uns actores e unhas actrices que namoran polas súas calidades e pola brillantez no seu traballo. E esta metodoloxía baseada no xogo ten moito que ver neses resultados. Un dos libros que mellor explica ese proceso de traballo foi publicado por Clive Barker, que fai un relato do seu traballo coa directora Joan Littlewood, e desde esa experiencia e da súa propia traxectoria como director e formador salienta que “un non pode ensinar a *interpretar*. Un só pode crear situacións en que o actor poida aprender e desenvolverse” (Barker, 1977: 6). Tampouco debemos esquecer as achegas de Jacques Copeau (2002), que sempre defendeu a importancia da expresión dramática nos procesos de formación de actores e actrices. Pero da importancia do xogo no proceso de maduración e desenvolvemento da persoa dan conta os traballos de J. Bruner, L. S. Vygotski ou J. Piaget, sen esquecer as achegas transcendentais de D. Elkonin ou J. Huizinga. Este último (1987: 26) realizaba unha afirmación que pode ter especial relevo para nós, xa que sinalaba que “a función do xogo, nas formas superiores que tratamos aquí, pódese derivar directamente, na súa maior parte, de dous aspectos esenciais con que se nos presenta. O xogo é unha loita por algo ou unha representación de algo”, mentres Elko-

23. *El País*, sábado 19 de xaneiro de 2002.

nin (1980) ofrecía unha excelente e moi documentada explicación respecto da xénese do xogo protagonizado e do xogo dramático, que poden servir de fundamento das teorías interpretativas baseadas na actividade lúdica. E seguindo nesa mesa dirección poderíamos chegar a interesantes propostas no eido da teoría, da práctica e da didáctica da interpretación.

Nesa mesma liña, a relación entre xogo e interpretación, tamén teñen especial interese as achegas de Erving Goffman (1971) co seu modelo de análise dramática da interacción humana, que se manifesta nun xogo de roles fundamentado na conduta dramática do individuo, ou as de D. W. Winnicott, sobre todo o concepto de obxecto transicional, que nos permitiría postular a existencia dunha sorte de espazo transicional configurado, por seguirmos a lectura que realizan Edgar Gili e Pacho O'Donnell (1978: 70-71), como unha *zona de xogo*, como: “zona intermedia, (...) espazo real-potencial entre o interno e o externo, entre o subxectivo e o obxectivo, entre o aparente e o fantasiado”, entendendo que o xogo “non está nin dentro nin fóra. É unha zona de pasaxe entre un e outro; é unha zona de operación imprescindible para o dominio do externo, do non-eu, do que está fóra do alcance do dominio máxico”. Como dicía Luis de Tavira (1999: 45): “Velaquí o dilema clásico do personaxe: ser ou non ser. Velaquí a conxunción que fai o actor: ser e non ser”. Transitar pois entre o eu e o non-eu, entre o dentro e o fóra, entre o real e o imaxinario. De continuarmos nesa dirección, poderíamos profundar nesa relación, evidente, entre xogo e aprendizaxe dramática e teatral, de xeito que se poderían considerar as achegas á Pedagogía teatral das teorías da aprendizaxe que parten da actividade lúdica, pois implican toda unha serie de estratexias, procedementos e recursos que parten dunha formulación básica pero transcendental: o “como se”, premisa fundamental na comunicación teatral, onde todo ocorre partindo dunha convención establecida polos actores e aceptada polos espectadores.

Subliñados algúns eidos importantes nos que unir docencia e investigación, volvemos ao rego polo que andabamos. Francisco Imbernón (1998: 27) subliñaba a importancia do coñecemento pedagóxico, salientando que un profesional reflexivo é aquel

que aprende facendo e interrogándose sobre os modos de facer e os seus resultados e sinalando como a función docente, á luz dese coñecemento pedagóxico, aparece estruturada en varias tarefas, entre as que salienta:

- A primeira tarefa é a do profesorado como *mediador* nos procesos de ensinanza-aprendizaxe. Esta tarefa implica tanto o traballo docente como o traballo de titoría, para provocar e supervisar o bo funcionamento do proceso educativo xunto coa atención personalizada a cada un dos integrantes do grupo de clase, potenciando así a atención á diversidade.
- Outra tarefa é a de *coñecedor disciplinar*, que deriva da capacidade do profesor ou profesora para facer a selección e a análise axeitada da disciplina ou disciplinas e individualizar o significado e a validez social e formativa que conteñen. Esta función vai unida á de “planificador e proxectista curricular”, ou sexa, á intervención intencionada sobre o currículo, coñecendo e tendo en conta a diversidade de compoñentes que interveñen nos procesos de ensinanza-aprendizaxe, os vínculos e as limitacións que a realidade social e institucional establece e os atrancos ou facilidades que os condicionantes contextuais comportan.

Nun traballo en que explicaba o concepto de Proxecto Curricular de Centro, Manuel Bragado (1992) facía unha presentación sucinta e diáfana dalgúns dos aspectos básicos dos procesos de planificación e desenvolvemento curricular, mentres Antoni Zabala (1995) dedicaba un capítulo á organización dos contidos. Dous traballos que poden ter especial relevo á hora de establecer contacto cunha das funcións básicas do exercicio profesional da docencia.

Unha das características que máis e mellor definen a función docente é ese estado permanente de crise, de *conflicto cognitivo*, en que

se desenvolve cada sesión de clase, o que implica que o profesorado teña que tomar moi diversas decisións non só nos diversos planos de concreción curricular que podemos establecer, senón na acción educativa diaria (Bragado, 1992; Lago Martínez, 1992). Nese sentido, o coñecemento pedagóxico especializado que vimos reclamando non é un lastre para o profesional da Pedagogía teatral, senón unha condición necesaria non só para promover a calidade educativa, sempre relacionada coa mellora da formación inicial dos alumnos e, insistimos, coa súa transición á vida activa, senón coa propia profesionalización do docente, nos planos individual e colectivo. Descubrir as potencialidades que ese coñecemento pode proporcionar para mellorar a docencia implica situarse, como dicíamos, no camiño da renovación, da innovación e da superación permanente, fuxindo, xa que logo, da monotonía, da frustración e do inmovilismo.

Actitudes estas últimas que teñen moito que ver cun hipotético perfil do pedagogo teatral (tamén en relación coas súas actitudes e valores) pois, como sinalaba Jaume Sarramona (1998), o perfil ideal do profesorado foi obxecto de debates, estudos e investigacións, ora para perfilar a súa formación inicial e organizar a formación permanente ora para proceder á selección de aspirantes ao exercicio da docencia. Emporiso, resulta moi difícil establecer tipoloxías, pois en moitas ocasións están máis relacionadas con cuestións de carácter técnico, cos estilos de ensinanza e coas metodoloxías, esquecendo a importancia da ideoloxía, dos valores e fins de vida, que en boa medida determinan a forma de entender, practicar e mellorar a docencia. Por iso resulta máis interesante prestar maior atención a determinadas calidades e actitudes que condicionan a relación do docente co seu ámbito de especialización, coa comunidade educativa e co exercicio profesional. Nesa dirección, analizando as aptitudes e actitudes dos docentes que se dedicaban á docencia da expresión dramática na escola infantil, primaria e secundaria, o profesor Edgardo Gili (1984: 66) explicaba:

Hai poucas cousas tan patéticas como ver a un docente aburrido tentando estimular a creatividade dun grupo de alumnos. É aí onde *fracasan* as técnicas dramáticas na escola. En realidade o fracaso é atri-

buible, nun cento por cento dos casos, á actitude con que se planeou a actividade. Pasa o mesmo na clínica psicanalítica: non hai pacientes imposibles. Só hai psicanalistas imposibilitados e rutineiros.

Fuxindo de determinismos, ou de preconceitos arredor da figura ideal do profesor, non hai dúbida de que existen, así e todo, unha serie de calidades habilidades, capacidades, destrezas e, sobre todo, actitudes que contribúen a facilitar o labor docente, e entre as que máis se sinalaron destacan: afabilidade, sistematismo, motivación, vocación, organización, compromiso, apertura, atención, flexibilidade, converxencia nos obxectivos, diverxencia nos procesos, curiosidade, intuición, responsabilidade, talento, expresividade, entusiasmo, improvisación, orixinalidade, tolerancia, diálogo, humor, imaxinación, rigor, determinación, perseveranza, pertinencia... Todo un conxunto de calidades que se manifestan e interactúan en cada momento, de xeito que o rigor na preparación dunha sesión de traballo, a planificación e a converxencia de obxectivos, pode e debe ir acompañado dunha considerable flexibilidade para ir adaptando o guión previo ao desenvolvemento da clase, sen renunciar a improvisar camiños novos se a situación o require (velaí a diverxencia nos procesos).

A docencia en Arte dramática, en Expresión dramática ou en Expresión teatral, por citar tres grandes bloques (que se corresponderían co ensino primario, co secundario e co superior), ten moitas singularidades, pois un traballo de interpretación entendido como un proceso de traballo arredor dun personaxe implica non só unha dinámica externa de adecuación do xesto, a postura, o movemento ou o espazo, senón unha dinámica interna pois unha parte da materia prima coa que se simula, imita, reproduce ou constrúe o personaxe (dependendo das escollas metodolóxicas) son as emocións, os sentimentos, as ideas, as percepcións, as sensacións...; unha transición permanente entre o eu e a alteridade, actividade psicofísica que implica e afecta a cada individuo do grupo e ao grupo como suma de individuos, xerando dinámicas de interacción interpersoal sumamente complexas que provocan entusiasmos, bloqueos, resistencias, medos, frustracións, temores..., amores e desamores.

Transitamos un territorio delicado, porque o actor para ser outro ten que partir de si mesmo, con independencia do método interpretativo elixido. Como dicía Luís de Tavira (1999: 48): “os actores fan espertos o que os demais só se atreven a facer durmidos”. Mais non se trata dun proceso doado; resulta sumamente complexo e dificultoso, e en ocasións mesmo pode chegar a causar dor. E contra iso hai que loitar, e para poder facelo os docentes deben posuír non só unha formación e cualificación axeitadas, senón a necesaria madurez emocional e experiencial, esas calidades e valores dos que antes falabamos, unha dimensión moral, ética, intelectual e humana moi contrastada. No prólogo ao libro de Don Richardson, *Interpretar sin dolor*, a actriz Helen Hayes (1999: 54) declaraba en relación co *método* consagrado polo Actor’s Studio de Nova York:

A gran maioría non tiña idea do que se trataba, mais aferráronse a aquela idea de que actuar era unha arte, non un oficio, de que moito adestramento é perigoso, de que a técnica é destrutiva para os dons naturais, de que a verdade da arte de actuar procede única e exclusivamente da propia experiencia vital. Así, pois, naceu a Escola do Rosmar e Rabuñar.

Este *método* derivou en ocasións en traballos de grupo máis centrados na dimensión terapéutica do xogo de roles que na súa vertente interpretativa. Noutros casos centrouse case que en exclusiva en procesos de introspección baseados na procura dunha identificación emocional do actor co personaxe, o que daría lugar tanto a casos de indefensión anímica como a situacións ridículas e rechamantes. Don Richardson (1999: 62-63) relata unha anécdota acontecida durante a rodaxe de *Marathon Man*, moi indicativa de como determinadas derivacións do chamado *método* en ocasións poden conducir á tolemia ou ao ridículo:

Semella que [Dustin] Hoffman estivo esperto durante varias noites antes da rodaxe da escena onde Laurence Olivier, que facía de Nazi, o tortura co torno dun dentista. Olivier, que foi o máis grande dos actores da nosa era, atopábase alí, brillante, e por riba, desde ben cedo, listo para traballar, a pesar das diversas enfermidades polas que

pasara, que xa terían matado bastante antes a calquera outra persoa. Hoffman acaneábase, lagañoso e trememente por mor das noites sen durmir.

- “Que ocorre?”, preguntou Olivier. “Non te atopas ben?”.
- “Oh, estou ben!”, respondeu Hoffman, “o que pasa é que botei unhas cantas noites sen durmir; así estarei perfecto para esta escena”.
- “E por que non..., actúas, simplemente?”, preguntoulle Olivier.

Madureza para non converter as clases en sesións de psicoterapia, de análise grupal, de expresión libre ou de xogos de improvisación sen outro obxectivo que pasar o tempo, pautas de traballo moito máis presentes nas Escolas de teatro do que podemos imaxinar, e que se nuns casos poden chegar a crear problemas de conduta e comportamento que provocan crises de identidade e crises emocionais, noutros impiden que os alumnos e alumnas progresen axeitadamente e vexan cumpridos os obxectivos terminais da súa especialidade, que se convertan, en suma, en verdadeiros profesionais da escena, críticos, comprometidos e reflexivos e co maior grao de competencia e cualificación profesional. Comentando esa situación de *laissez faire, laissez passer*, en relación coa área de Expresión teatral na educación secundaria no ámbito anglofalante, Roma Burgess e Pamela Gaudry comentaban (1986: 7-8):

Como dixemos antes, preparar un espectáculo e presentalo considerábase a antítese da Expresión teatral<sup>24</sup>. Os profesores estaban máis preocupados en preparar actividades divertidas que permitisen unha liberación catártica logo da rixidez e do aburrimiento dos pupitres e da “academia”.

As sesións de Expresión teatral consistían nunha restra interminable de xogos e numerosos exercicios sensoriais, de relaxación, concentración e movemento. Tamén se usaban xogos de improvisación, mais a énfase poñíase na participación máis que no produto. A tolerancia, a sensibilidade e a cooperación grupal eran identificados como

24. Traducimos “drama” por Expresión teatral; se estivésemos a falar da Educación infantil ou primaria, o termo máis axeitado, desde o noso posicionamento disciplinar, sería Expresión dramática.



os obxectivos de aprendizaxe explícitos. O xogo de roles non se consideraba esencial na Expresión teatral.

Estamos diante dunha actitude demasiado común, pola que a prol da liberdade de acción ou para potenciar a suposta descuberta persoal, o profesor declina a súa responsabilidade na condución da clase e pasa a ser un simple facilitador de experiencias aleatorias, moitas veces nadas da improvisación do momento. Pois unha cousa é o rol do profesor como facilitador de experiencias, enmarcadas nunha secuenciación de contidos e nunha temporalización de obxectivos, e outra ben diferente é a sucesión interminable de exercicios sen ningún tipo de vínculo cos contidos e cos obxectivos, que no caso dos estudos de Arte dramática están claramente establecidos no xa citado Real decreto 754/1992. Velaí unha razón máis para incidir nesa necesaria especialización pedagóxica da que tanto vimos falando e que cada vez mostra máis o seu *carácter polivalente*, como destacaba Francisco Imbernón (1998: 23), que a entendía referida aos seguintes ámbitos:

Diversos autores tentaron analizar que tipo de coñecementos profesionais debería posuír o profesorado. Todos eles coinciden na necesidade dun coñecemento polivalente, que comprenda ámbitos distintos: Todo o referente ao que poderíamos denominar como sistema educativo, aos problemas que orixina a construción do coñecemento, o pedagóxico xeral entendido como a cultura educativa, o metodolóxico-curricular como intervención práctica, o contextual e o dos propios suxeitos da ensinanza. E eu destacaría a importancia de coñecementos sobre o ámbito sociocultural e sociocientífico (implicacións sociais das ciencias e da súa transmisión), considerando que na maioría de propostas o ámbito contextual refírense normalmente ao ámbito institucional.

Suma de coñecementos que esixe, con máis razón, ese conxunto de calidades que poden permitir que o docente tome plena conciencia dos retos implícitos ou explícitos no exercicio profesional nun campo tan singular coma este que nos ocupa. Nun traballo que non perdeu actualidade, Teresa Valentín e Juan Pastor (profesor este último de Interpretación na Real Escola Superior de Arte Dra-

mática de Madrid) comentaban as conclusións dun congreso celebrado en Estocolmo, onde se debatera se o profesor de teatro debía posuír unha natureza especial e onde se analizaran as calidades que se consideraban básicas. E sinalaban, transcribindo as conclusións do Congreso, que un bo profesor de teatro é unha persoa que:

- está aberta ao cambio persoal,
- ten un sentido das súas metas,
- pode reconecer o problema do estudante e axudalo a que o resolva, pero por si mesmo,
- ten perspicacia no desenvolvemento da personalidade artística do estudante,
- pode facer que os estudantes sintan que os seus cambios e procesos os fan eles mesmos,
- é recoñecido como un bo profesor polos seus estudantes,
- é o máis inquisitivo estudante consigo mesmo,
- ten o compromiso de cambiar a sociedade,
- é capaz dunha creatividade instantánea: ten unha personalidade forte e propia e está aberto á creatividade do estudante,
- pode axudar aos seus alumnos a *voar*,
- pode preparar o estudante (impartindo confianza e unha visión artística propia) para ser quen de traballar *independentemente* do director,
- ten un alto nivel cultural,
- ama os seus estudantes,
- ten un forte sentido do humor,
- é amable, xeneroso, paciente, non demasiado ansioso por conseguir resultados,
- é un artista creador,
- pode facer que os estudantes sintan que son parte dun grupo en que deben traballar con outros,
- pode crear momentos de perigo no proceso de aprendizaxe,
- ten a humildade de saber que o que ensina aprende dos demais.

Este é un texto ben interesante, pois nel aparecen reflectidas dúas tendencias, a idealista e a profesionalizadora, aínda que esta última carece da linguaxe que lle sería máis propia. En efecto, cabo da posibilidade de *ensinar a voar*, referencia clara ao desenvolvemento da *imaxinación* e da *creatividade*, atopamos a necesidade de ser inquisitivo, de converterse nun estudante máis na procura do saber e do saber facer, ao mesmo tempo que potencia a idea do artista creador; tamén se insiste na *independencia* de criterio, que só é posible desde a competencia e a cualificación, ou na importancia de crear situacións e momentos de crise (de risco ou perigo, próximos a situacións de *conflicto cognitivo*) ou de impulsar *estratexias de problematización*, para fortalecer a capacidade de resolución de problemas e as capacidades de adaptación ao medio, tan importantes nas artes escénicas, onde os imprevistos son inherentes ao exercicio profesional, dado o carácter da comunicación teatral, pois como sinalaba o profesor Ángel I. Pérez Gómez (1993b: 100):

O profesor/a debe actuar como o clínico que diagnostica permanentemente a situación e elabora estratexias de intervención específicas e adaptadas á situación concreta da aula, comprobando as reaccións, esperadas ou non, lóxicas ou irracionais, dos alumnos/as e avaliando o significado dos intercambios que se produciron en consecuencia.

Pero tampouco podemos esquecer os comentarios moi pertinentes respecto de metas e obxectivos de aprendizaxe e unha tímida consideración do que denominamos aprendizaxe significativa no marco do paradigma construtivista: o alumno que toma conciencia da súa aprendizaxe a través do deseño de situacións significativas, facendo fincapé igualmente na importancia do grupo. Pero tamén introduce un compoñente crítico de suma importancia, establecendo unha relación entre función docente e transformación social, que ten moito que ver cos modelos de cidadáns e cidadás, que tamén se conforman nos centros de formación superior, potenciando ou non unha dimensión crítica nos ámbitos persoal, social e profesional.

Por seguirmos con esa dimensión formativa que vai máis alá da simple transmisión de contidos ou de aprendizaxe de técnicas

para a resolución de problemas prácticos, tamén temos que considerar o traballo do profesor/a como titor/a, un labor complexo que podemos relacionar tanto coa disciplina obxecto de docencia como coa capacidade para facer fronte a situacións e problemáticas específicas, derivadas da diversidade do alumnado e das propias características das ensinanzas de Arte dramática, onde o factor humano, determinante do saber, do facer e do saber facer e do mesmo ser e saber ser, adquire especial relevo. Como sinalaban María Xosé Bravo, Xesús Fortes, Arturo Iglesias e Humberto Morán (2001: 8):

A tutoría, entendida como elemento individualizador á vez que integrador da educación, é unha compoñente esencial da función docente.

Fronte ás tendencias tradicionais de negación da diversidade do alumnado, a función tutorial ten como obxectivo asegurar que a educación sexa verdadeiramente integral e personalizada e non quede reducida a un simple transvasamento de coñecementos. Polo tanto, a acción tutorial debe dar relevancia a aquelas características da educación que transcenden a instrución e conforman ese fondo de experiencias que permiten unha educación individualizada e integral.

Por outra banda, os deseños curriculares actuais recollen que o labor do profesorado non se centra só en transmitir coñecementos, senón tamén en traballar valores e actitudes...

Se a acción tutorial é importante nas etapas da educación obrigatoria, a súa transcendencia non diminúe a medida que os alumnos e alumnas pasan polo sistema educativo, senón que adquire novas dimensións, pois aparecen novas dificultades e novas problemáticas ás que facer fronte, tamén nos niveis superiores de ensino, tamén na universidade. Así, moitas das consideracións e indicacións que se adoitan facer en relación co alumnado de entre 3 e 18 anos (da Educación infantil ao Bacharelato) son perfectamente válidas para os alumnos e alumnas que podemos atopar nunha facultade universitaria ou nunha escola superior de arte dramática. Considerando finalidades e obxectivos na acción tutorial, Núria Giné (1996: 11-12) sinalou:

O proceso de aprender está fortemente influído polo autoconceito académico, as expectativas e a motivación dos alumnos e das alumnas. A acción tutorial dirixirase a promover-lo autoconocemento do alumnado, a autonomía na aprendizaxe, a creación de expectativas positivas e o aproveitamento didáctico das motivacións e intereses do alumnado.

(...)

A acción tutorial no centro ten como funcións específicas: desenvolver e potencia-las capacidades básicas do alumnado; ofrecerlle ao alumnado orientación co fin de facilita-lo seu crecemento persoal e o desenvolvemento dunha personalidade madura, orientalo e asesoralo sobre as posibilidades académicas e profesionais, promove-la dinamización do grupo-clase e contribuír á elaboración, posta en práctica e revisión dun Plano de Acción Tutorial (PAT) no centro.

A miúdo cométese o erro de pensar que este tipo de funcións, como a tutorial, ou documentos como o Proxecto Educativo de Centro, son alleos aos estudos superiores e ás ensinanzas universitarias, confiando na maioría de idade dos alumnos e alumnas, como se esa maioría de idade supuxese a superación de moitos problemas que afectan a aprendizaxe, a maduración ou o desenvolvemento da persoa, cando acontece xusto o contrario, pois é nestas idades, tan transcendentais na conformación definitiva da personalidade e de transición á vida adulta, cando os alumnos e alumnas precisan dunha atención especial. Esta atención adquire especial relevo e transcendencia nos centros de ensinanzas artísticas, onde no saber e no saber facer inciden tantas e tan diversas variables, moitas delas relacionadas directamente co mundo persoal e relacional de alumnos e alumnas e coa vida e as interaccións que se producen no grupo de aprendizaxe e de traballo.

En determinadas materias e disciplinas, nomeadamente naquelas cunha dimensión máis práctica (vivencial e experiencial), a acción tutorial pode ser determinante para potenciar a motivación do alumnado e para resolver problemas de aprendizaxe, dado que esa acción tutorial pode ter unha deriva fundamentalmente práctica, co que estaríamos, en efecto, explorando vías de atención efectiva á diversidade. Ese podería ser o caso, por exemplo, dun alumno que presenta bloqueos, resistencias ou inhibicións diante de determina-

dos roles, condutas, situacións ou conflitos dramáticos (ou fronte a determinadas actividades ou situacións de aprendizaxe), o que esixe un traballo de adecuación das propostas, nos planos individual e grupal, para poder superar esas barreiras que impiden e condicionan o progreso individual e de todo o grupo. Nas Escolas Superiores de Arte Dramática o labor das titorías de cada disciplina, ao non existir un titor de grupo dada a idade dos alumnos e alumnas (como tampouco existe na universidade), pode ser sumamente significativa, e por iso mesmo require procesos específicos de formación permanente do profesorado, debido á considerable complexidade da tarefa (Insua Meirás, 1997).

No prólogo ao libro de Don Richardson, *Interpretar sin dolor*, Juan Antonio Hormigón relata algunhas anécdotas que aínda caracterizan o labor dalgúns profesores e profesoras nas Escolas Superiores de Arte Dramática e noutras entidades e centros dedicados á formación de actores e actrices; casos que confirman que, en ocasións, a competencia pedagóxica do profesorado parece substituída por unha tendencia patóxena a oficiar de gurú, guía espiritual ou conselleiro sentimental, o que pode provocar unha indefensión moral e emocional absoluta dos alumnos e alumnas, sobre todo se consideramos que a aprendizaxe da arte de interpretación implica percorrer moi diversas xeografías da condición humana e unha trasfega permanente de ideas, emocións, sensacións, sentimentos..., polo que a *tentación terapéutica* sempre é un risco que o profesorado debe saber superar. Contaba o profesor Hormigón (1999: 36) como unha alumna súa, tocada pola man máxica dun deses gurús, “decidiu con crecente ansiedade enriquecer a súa memoria afectiva, para nutrir a súa introspección sensorial. Para iso non se lle ocorreu nada máis estimulante que pasar unha noite enteira na Casa de Campo da capital, en pleno inverno. A experiencia foi aterradora: consumiu a vixilia pasando un frío de medo, tentaron violala, acabou atarecida...”. E máis adiante sinalaba (Hormigón, 1999: 37):

Sempre pensei que ensinar supón transmitir uns coñecementos no seu sentido máis amplo, contrastando distintas opcións que poidan darse e abrindo camiños que lles esixan e impulsen a tomar deci-

sións cando transiten por eles solitarios e dependendo de si mesmos. Por outra banda supón tamén sistematizar uns procedementos que lles permitan acadar os obxectivos que se formulan.

En efecto, a tarefa do profesor é abrir camiños e consolidar valores, principios, estratexias e procedementos que permitan que as alumnas e alumnos os poidan e saiban andar, pero para acadar ese obxectivo é moi importante a acción titorial, que pode evitar que os alumnos e as alumnas, como a que lembraba J. A. Hormigón, tomen cursos de acción non só errados senón sumamente perigosos para o seu equilibrio emocional. A acción titorial, nese sentido, cumpre unha función fundamental no labor docente, pois a diferenza do que pode acontecer na universidade, nunha ESAD non se debería organizar tan só para clarificar dúbidas, comentar exames ou realizar consultas sobre o programa da materia, senón para orientar o traballo diario dos alumnos e alumnas e velar polo seu pleno desenvolvemento nos planos intelectual, emocional, académico e profesional. Por iso, como logo veremos, a acción titorial debería ter un relevo considerable na organización da xornada docente do profesorado de Arte dramática.

Continuando coa preparación científica e coas competencias pedagóxicas, ou co coñecemento pedagóxico especializado de que falabamos, tamén debemos considerar a importancia e a transcendencia doutras funcións pedagóxicas antes sinaladas e que merecen algunhas consideracións, aínda que breves. Das sete funcións propostas –docencia, titoría, investigación, xestión, planificación e coordinación, inspección e control do sistema educativo e promoción, divulgación e proxección– imos centrar agora a nosa atención nas catro últimas pois a primeira e a segunda xa foron analizadas nos seus trazos básicos e a terceira será obxecto de presentación no apartado seguinte, alén das consideracións que tamén propoñen os traballos dos profesores Felipe Trillo e José Antonio Caride.

A xestión ten que ver, fundamentalmente, coa función directiva, nestes momentos aínda vinculada á docencia, xa que calquera docente, cumprindo uns requisitos mínimos (e non sempre) pode exercer un cargo directivo, ben que o cargo de director esixa,

en principio, destino definitivo e habilitación para o seu exercicio<sup>25</sup>. Quere isto dicir que calquera docente tamén pode ser nomeado pola Administración educativa para ocupar un posto directivo, co que a función directiva tanto pode ser un dereito como un deber. A xestión dun centro educativo ten moitos ámbitos que considerar, desde os puramente administrativos ata os curriculares, e da maior ou menor eficacia dos equipos depende a boa marcha do conxunto, aínda que esa boa marcha non é responsabilidade exclusiva do equipo directivo senón da comunidade escolar no seu conxunto. Nese sentido, o Plan Educativo de Centro, o Plan Curricular de Centro, a Programación Xeral Anual, o Plan de Acción Titorial, o Plan Anual de Actividades Complementarias, o Plan de Formación do Profesorado e de Formación no Centro ou o Orzamento Xeral son documentos e, sobre todo, proxectos de traballo que desenvolver no día a día, nos que toda a comunidade escolar se ten que implicar dado que definen e enmarcan a acción educativa concreta e as súas orientacións. Así, o Plan Educativo de Centro non debe ser entendido como un trámite administrativo senón como unha oportunidade para definir os sinais de identidade e as pautas de funcionamento, nos planos individual e colectivo, da institución escolar. Como se sinalaba nun traballo editado pola Xunta de Galicia (Antúnez, 1996: 13):

O PEC é pois un marco xeral de referencia; é principalmente, un *contrato* que compromete e liga cunha finalidade común a todos os membros da comunidade educativa. Debería se-lo resultado dun *consenso* que se plasma despois dunha análise de cada realidade escolar, das súas necesidades, expectativas e recursos. Elaborar un PEC, máis que un traballo orientado cara á consecución dunha ferramenta de carácter administrativo e burocrático, é unha oportunidade –sobre todo para o profesorado– de intercambiar ideas e de revisar e poñer en común as conviccións e propostas educativas persoais e, sobre todo, de construír acordos pouco a pouco.

E nunha Escola Superior de Arte Dramática hai múltiples aspectos sobre os que debater para logo chegar aos consensos nece-

25. Decreto 324/1996, no Diario Oficial de Galicia do 9 de agosto de 1996.



sarios. Cuestións polémicas que poden xerar fortes divisións e tensións (como o debate cíclico sobre se os alumnos e alumnas deben iniciarse ou non no exercicio profesional durante o seu período de formación), polo que a análise desas problemáticas e as tentativas de resolución dependen dese clima de diálogo e entendemento que debe ser un dos sinais de identidade de calquera centro educativo.

A xestión dun centro tamén é responsabilidade do Claustro de profesores e profesoras, dos xefes de departamento, do Consello Escolar, da Comisión Económica ou da Xunta de Coordinación Académica, que no seu labor diario tamén exercen, desde o interior da institución, a función de inspección e control, pois a mellor maneira de garantir a autonomía dun centro escolar radica en crear dentro do propio centro os mecanismos que permitan un funcionamento óptimo do sistema, tarefa que só se pode lograr a través dun Plan de Calidade, elaborado pola propia comunidade e no que os aspectos substantivos e cualitativos primen sobre os cuantitativos. E cando falamos de inspección e control, estamos a falar de control presupostario; de control de asistencia do profesorado de xeito que todos os anos se impartan as 900 horas previstas para cada curso; de control das programacións didácticas de xeito que os contidos de cada disciplina se impartan na súa totalidade; de control dos horarios de maneira que se elaboren con racionalidade e sempre en función das necesidades do alumnado; de control da calidade educativa a través de programas de formación capaces de atender as necesidades de actualización do profesorado; de control dos equipamentos e recursos para asegurar unha dotación acorde cos obxectivos da institución, pero tamén un uso correcto destes; de control das administracións para que asuman e fagan fronte ás necesidades do centro, tanto no nivel dos recursos humanos como materiais. Mais non se trata de establecer un control policial sobre as actividades do profesorado, como se podería pensar logo do uso insistente da palabra control, senón de velar pola calidade do ensino, que é un dereito inalienable ao que teñen dereito os alumnos e alumnas e que ninguén, baixo ningún concepto, pode conculcar, e moito menos o profesorado.

Tanto a xestión como a inspección e o control do sistema, entendendo o centro escolar efectivamente como unha especie de

sistema, esixen unha formación específica que forma parte das competencias pedagóxicas de que falabamos, e as actividades de aula sempre van depender do funcionamento da propia escola. Unha formación específica que tamén require a función de planificación e coordinación, igualmente transcendental para a boa marcha da Escola nos planos académico, administrativo, organizativo, curricular ou institucional. Desde a planificación didáctica, que implica un traballo permanente no marco de cada disciplina, materia e departamento, e a todo o profesorado implicado nesa docencia, ata a coordinación interdepartamental, non menos importante nun tipo de estudos en que os contidos, se non se chega a acordos previos, poden flutuar en moi diversas direccións, mesmo para que unha serie de conceptos se expliquen desde varias disciplinas de maneira recorrente e outros non. O traballo intra e interdepartamental é, nese sentido, fundamental para poder acadar co maior nivel de esixencia posible os obxectivos terminais de cada especialidade, pero tamén unha maior diversidade no eido da organización dos contidos. Un traballo que non só esixe unha formación específica, senón unha dedicación exclusiva, como veremos máis adiante.

Finalmente, non podemos deixar de facer referencia á promoción, á divulgación e á proxección, tres propostas de acción exterior que definen unha función básica de relación co contorno e coa sociedade e que teñen especial relevo nos procesos de lexitimación da ESAD e na visión que a sociedade pode chegar a ter desta. A calidade educativa, a diversificación de actividades, o incremento de iniciativas dirixidas aos máis diversos sectores, a política de portas abertas e de transparencia, ou as dinámicas de divulgación e animación, mesmo nunha perspectiva de descentralización e de oferta de servizos en diferentes puntos de Galicia, son os eixes arredor dos que construír esa lexitimidade e lograr o recoñecemento social que unha institución desas características merece. A mellora da oferta educativa, cultural ou formativa da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia é unha misión, unha responsabilidade, que ten que compartir todo o profesorado, sen excepcións, o que de novo require tantas aptitudes como actitudes, sobre todo á hora de recoller as necesidades do contorno e darlles solucións satisfactorias. E nesa

dirección, como dixemos en diversas ocasións, resulta particularmente importante a oferta de formación permanente ou continuada e de formación complementaria.

### 1.2.3 A formación permanente do profesorado

Jaume Sarramona fala dun compromiso de actualización e perfeccionamento nos coñecementos e habilidades que lle son propios a calquera ámbito profesional, e nós acabamos de describir un escenario profesional múltiple, pois un mesmo actor educativo pasa da aula á reunión do departamento, da xunta de coordinación pedagóxica á función directiva, do consello escolar ao concello... Múltiples actividades e responsabilidades que teñen como obxectivo o desenvolvemento profesional dunha banda e da outra a mellora da formación e a apertura de vías de transición á vida activa, e sempre sen perder a perspectiva de traballar a prol da plena regularización do sistema teatral, en toda a súa riqueza e heteroxeneidade. Por iso resulta tan importante a formación permanente do profesorado, especialmente na docencia relacionada con tipos de estudo de recente incorporación ao sistema educativo, e no que se deixa sentir especialmente o peso da dimensión disciplinar fronte á dimensión máis pedagóxica.

Non debemos esquecer que entre amplos sectores do profesorado, sobre todo nos niveis postobrigatorios e superiores, existe non só unha fonda despreocupación por cuestións de carácter pedagóxico, senón unha considerable indiferenza, e mesmo un rexeitamento manifesto. Esa falta de consideración da formación e das súas posibilidades pode provocar efectos como os que subliñaba Francisco Imbernón (1998: 145): “unha volta a prácticas máis familiares, rutineiras e seguras, con menos risco profesional, ou sexa, prácticas pouco ou nada innovadoras. E así, como un efecto non desexado, comeza a aparecer o espectro da *desprofesionalización* e a ausencia desa cultura profesional necesaria para o colectivo”.

Con todo, non podemos deixar de sinalar que en ocasións os plans de formación do profesorado non están vinculados aos problemas reais que cada profesor ou profesora ten na súa aula ou no

seu centro, aínda que tampouco debamos esquecer que as actitudes do profesor diante da súa formación permanente teñen moito que ver co seu período de formación inicial, coa propia iniciación á docencia e co clima de traballo do centro educativo, pois a miúdo o profesorado opta por refuxiarse nos modelos didácticos máis convencionais debido á suma dunha serie de variables que marcan esa dirección e impiden outras. Velaí, xa que logo, a importancia dun Plan Educativo de Centro que sexa moito máis que un documento oficial de obrigada redacción, dun Plan Curricular de Centro ou dun Programa de Formación en Centros, sen esquecer a implicación das administracións públicas na promoción do coñecemento, da formación e da investigación entre os seus traballadores e traballadoras. Todo un programa de traballo que ten como obxectivo construír un espazo educativo singular e construír igualmente unha cultura profesional, crítica, comprometida e reflexiva, que supoña unha ruptura co pasado e a exploración de novos horizontes e novas posibilidades baseadas nun modelo de docente e de formación permanente, que analizamos polo miúdo máis adiante e que será igualmente considerado nos outros capítulos deste volume.

Finalmente hai que considerar que na formación do profesorado de Arte dramática o número de docentes é sensiblemente inferior ao doutros tipos de ensinanzas, máis estendidas ou cun maior número de beneficiarios. Cómpre, xa que logo, establecer mecanismos específicos e nese sentido semellan moi importantes os procesos de formación en centros, a creación de grupos de investigación, a promoción da denominada investigación-acción e da investigación participante, amais das estadías noutros centros de formación ou en centros de produción, documentación e investigación tanto na Península, como en Europa ou América.

#### *1.2.4 Dereitos sociais como individuo e como colectivo profesional*

Con independencia doutros aspectos importantes que se poderían analizar neste apartado, como as esixencias de titulación que definen un espazo acoutado, hai algunhas cuestións que teñen es-

pecial relevo cando falamos da docencia propia dos estudos de Arte dramática e entre elas temos a da imaxe pública deste sector específico do profesorado, a do seu recoñecemento social e a da súa maior ou menor lexitimación como colectivo de docentes necesario nunha sociedade que valora o teatro como un fito artístico central, ou periférico, no seu sistema sociocultural.

Se o teatro constitúe na actualidade unha actividade moi pouco visible para o conxunto da poboación de Galicia, un feito secundario no plan de actividades de carácter sociocultural de institucións, entidades e organismos diversos e unha escolla moi circunstancial nos hábitos de consumo cultural dos cidadáns e cidadás que participan nos procesos de recepción artística, podemos chegar a entender que o exercicio da función docente en Arte dramática non sexa unha actividade especialmente valorada, pois tampouco o é o feito de que exista unha Escola Superior para a formación de actores, actrices, directores/as, dramaturgos/as ou especialistas en deseño teatral, aínda que cada ano son máis os pais e nais que botan en falta esta institución cando teñen que afrontar a decisión de enviar os seus fillos e fillas estudar Arte dramática noutra comunidade.

Esta situación periférica, e mesmo marxinal, non fai máis que engadir novos retos e desafíos aos profesionais do ensino no campo da Arte dramática, como salientaban Sarramona, Noguera e Vera en relación coa perda de autoridade moral e mesmo científica do profesorado en xeral (1998: 116-117):

Agora o profesor ten que gañar o recoñecemento social, tendo en conta que o saber está máis repartido; que a verdade, o bo e o fermoso son interpretados como produtos humanos condicionados social e culturalmente e suxeitos a debate público; que ademais xurdiron uns poderosos competidores na tarefa de difusión do saber, das interpretacións do mundo, e da creación de actitudes e valores, como os medios de comunicación social e as novas tecnoloxías. Todos estes procesos de cambio non fan máis que evidenciar a necesidade dunha mellor formación pedagóxica, intelectual e moral dos profesores que reforce o seu papel de intelectual crítico e a caducidade de simple transmisor de coñecementos.

A competencia doutras instancias formativas, que non fan máis que desvirtuar as orientacións e finalidades dos procesos de formación e limitar a súa transcendencia, ponse de manifesto no eido das artes escénicas na proliferación de programas de televisión que en moi pouco tempo logran crear non tanto artistas senón figuras mediáticas que substitúen, limitan e distorsionan a imaxe do artista como suxeito creador e cun discurso propio. Estamos, en efecto, diante da morte do suxeito, como aventuraban as filosofías posmodernas, diante da morte do actor libre e autónomo, que pasa a ser substituído por un obxecto mediático propio dun consumo masivo e sen máis discurso que os comentarios e rexoubeos propios das revistas e publicacións que alimentan este tipo de manifestacións da cultura para as masas. Por iso as Escolas Superiores de Arte Dramática, e o seu profesorado, teñen diante súa o desafío de mostrar e demostrar a súa singularidade e a súa capacidade para formar verdadeiros creadores, o que esixe un traballo previo e/ou paralelo de divulgación e concienciación respecto do que se pode ou non considerar un artista creador, batalla en que hai que contar coa considerable influencia dos medios de comunicación de masas, interesados nunha visión limitada, reduccionista e mediática das artes escénicas. Mesmo terán que superar as contradicións dunha sociedade en que prima unha linguaxe dobre, que cobra especial relevo no campo educativo, como denunciaba no seu día Miguel Ángel Santos Guerra (1994: 15) subliñando que “é difícil que a escola asuma o papel de transformadora e revolucionaria nunha sociedade que esixe dela o papel de transmisora dos patróns culturais”.

Mais do recoñecemento social como profesionais necesarios na formación de artistas igualmente necesarios é de onde derivan ou poden derivar os dereitos sociais dos profesionais das ensinanzas teatrais, froito dunha lexitimidade que cómpre conquistar a través da mellora permanente na calidade do ensino e da oferta de todo tipo de servizos á comunidade. Ese esforzo do profesorado dunha Escola de Arte Dramática por ofrecer á sociedade os máis diversos servizos educativos relacionados coa docencia, a divulgación ou a investigación arredor da arte do teatro tamén debe implicar por parte das administracións educativas o recoñecemento dunha

serie de dereitos e o seu cumprimento, alén dos que lle son propios ao exercicio da docencia. Dereitos que teñen que ver coas melloras substancias que afectan non tanto a aspectos retributivos, ámbito xa regulado en función dos dous corpos existentes –catedráticos e profesores de artes escénicas–<sup>26</sup>, como ao propio exercicio da docencia, onde aínda existe un baleiro considerable, e que se poderían concretar nun pequeno número de medidas de verdadeira transcendencia para facilitar xustamente unha relación dinámica entre docencia, acción titorial, xestión, coordinación, formación permanente, investigación e divulgación:

- Fixación da *carga docente semanal* en función do carácter superior dos estudos e da súa equivalencia a unha licenciatura universitaria, un feito que obriga a que o profesorado de Arte dramática, como o das universidades, teña que dedicar tanta atención á docencia como á actualización e á investigación, sempre necesarias para mellorar aquela. Hai que pensar que os alumnos e alumnas que cursan estudos de Arte dramática remataron os estudos do Bacharelato LOXSE e superaron unha proba específica de acceso, quizais unha das únicas probas de acceso aos estudos superiores que destaca polo seu rigor e pola súa adecuación aos obxectivos que teñen este tipo de probas. Consecuentemente, os alumnos e alumnas acceden ao primeiro curso cun nivel máis que aceptable de coñecementos e cunha motivación considerable, o que incide no seu nivel de esixencia.

Consideramos que a *carga docente semanal* en Arte dramática non debe superar as *doce horas*, ás que habería que sumar outras *catro horas de titoría*, para lograr unha atención personalizada aos alumnos e alumnas e aos seus problemas e dificultades específicas, e *dúas horas de coor-*

26. Con todo, hai que dicir que a condición de estudos superiores da que goza a carreira en Arte dramática esixiría a equiparación salarial entre os corpos docentes antes sinalados e os titulares e catedráticos de universidade.

*dinación didáctica* que desenvolver en cada departamento. Chegamos a un total de 18 horas de permanencia obrigada no centro, ás que haberá que sumar o tempo dedicado aos proxectos de formación en centros, á preparación de mostras de traballos dos alumnos, aos proxectos fin de carreira, ás actividades culturais e complementarias e a outras iniciativas que se poidan desenvolver, pois un dos sinais de identidade dunha Escola Superior de Arte Dramática debe ser a actividade interna da institución alén das actividades de formación inicial ou permanente, e que tanto depende da implicación e da coordinación de profesores, profesoras, alumnos e alumnas. Quere isto dicir que de mediar un bo Plan Educativo de Centro, na maioría dos casos o profesorado dunha Escola Superior de Arte Dramática dedicaría ao centro algo máis das 30 horas que establece a lexislación vixente<sup>27</sup>.

- *A distribución do horario lectivo* nun centro superior, equiparable polo tanto a unha facultade universitaria, se consideramos a equivalencia de titulacións, non pode cubrir obrigatoriamente toda a semana, de luns a venres, e a citada Orde do 1 de setembro de 1987, publicada no DOG do 11 de setembro do mesmo ano, xa establece no seu apartado terceiro que a Consellería de Educación “poderá autorizar unha distribución horaria distinta da indicada [para as restantes ensinanzas non universitarias] en función das características dos centros e das necesidades do ensino”. En efecto, parece aconsellable considerar esas características específicas dos centros e o nivel das ensinanzas para permitir que o profesorado de Arte dramática poida agrupar a súa docencia en tres días semanais, aínda que sempre haberá que considerar que as catro horas de titoría deberían ser fixadas en períodos en

27. Orde do 1 de setembro de 1987, no Diario Oficial de Galicia do 11 de setembro de 1987.



que o alumnado non teña clase. En centros similares do estranxeiro esta cuestión resólvese dedicando unha tarde da semana a titorías, o que beneficia a todo o colectivo, pois os alumnos e alumnas non teñen que perder clase para falar cos seus profesores e profesoras e estes coinciden todos durante unha tarde no centro, o que resulta sumamente importante para potenciar a interacción entre os integrantes da comunidade escolar e crear unha dinámica de actividade colectiva na Escola.

En calquera caso, esta situación permitiría que un profesor puidese impartir a súa docencia ocupando as mañás do luns, martes e mércores, de 9 a 14.30, por exemplo, e a tarde do luns, de 16.30 a 20.30, co que en principio tería á súa disposición catro tardes e dúas mañás, tempo sempre necesario para desenvolver proxectos de investigación, para a preparación de clases e corrección de exames, para coordinar traballos de fin de carreira ou mostras de traballo, para dirixir proxectos fin de carreira e teses de doutoramento ou para manter a necesaria relación co mundo profesional, da que logo falaremos, e que resulta tan transcendental na potenciación dunha sólida interrelación entre o campo da produción e do exercicio profesional e o campo da formación. Na práctica, como veremos, habería que falar de tres mañás e tres tardes, co que a distribución horaria se equipara coa do profesorado de secundaria, que por regra xeral cumpre unha xornada semanal de cinco mañás e unha tarde. E esa distribución horaria pode chegar a ter efectos negativos nun corpo docente no que o grao de especialización e as demandas de actualización son tan altas.

- *Inscripción dos profesores doutores da Escola Superior de Arte Dramática no censo de investigadores da Xunta de Galicia e deseño e posta en marcha das medidas necesarias para que este profesorado poida constituír grupos de investigación estables e participar nas diferentes convocatorias de promoción da acción investigadora de calquera tipo*

de institución, coa excepción lóxica das que realizan as universidades para o seu propio persoal. De igual maneira sería necesaria a posta en marcha de medidas específicas de apoio para a dotación deses primeiros grupos de investigadores e de subvención específica de proxectos de investigación no eido das artes escénicas e musicais.

- *Dotación* na Escola Superior de Arte Dramática, cando esta conte cun edificio de nova feitura, *dos recursos e infraestruturas necesarias para potenciar a docencia e a investigación*, de xeito que os profesores poidan contar con despachos, equipamento informático e outras facilidades que redunden na conversión da Escola nun centro permanente de traballo, estudo e investigación, onde o profesorado estableza as súas rutinas semanais de investigación, as xuntanzas de equipos, os traballos en grupo, a realización de experiencias...

De igual maneira, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria deberá facer un esforzo para que a dotación xeral da Escola, en canto a espazos de traballo e aos recursos técnicos e tecnolóxicos que lle son propios a cada ámbito de docencia –aulas para clases prácticas, obradoiros ou salas de ensaios, teatro e salas alternativas de exhibición–, ou en relación coa biblioteca e co centro de documentación teatral, sexa suficiente, para que tanto o profesorado como o alumnado poidan converter, insistimos, a Escola no seu punto de referencia fundamental, *de xeito que os alumnos e alumnas fóra do seu horario escolar poidan realizar na Escola e desde a Escola todo tipo de actividades, desde un traballo na biblioteca ata a preparación dunha escena ou dunha escenografía nunha sala de ensaios ou nun obradoiro de plástica teatral*. Nesa liña de potenciación da dinámica interna e da súa proxección no exterior será posible, co andar do tempo e sempre en función dos niveis de calidade e innovación na docencia e na investigación, converter a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia nun referente das ensinanzas teatrais en toda a Península, e no marco máis amplo da comunidade iberoamericana. Ese é o reto, e ese debería ser o compromiso de toda a comunidade escolar, autoridades académicas incluídas.

E na consecución deses obxectivos, o profesorado ten que exercer un dos dereitos máis transcendentais e determinantes: a participación activa na vida do centro, pois apenas existen límites para a implicación do profesorado na xestión educativa, agás a acreditación para o exercicio da dirección ou as xefaturas dos departamentos, que poden ser reclamadas polos integrantes do corpo de Catedráticos de Artes escénicas, aínda que en moi poucas ocasións se fai valer ese dereito. Xustamente a inhibición do profesorado pode chegar a ser unha das variables que máis incidan en que a dirección dos centros escolares adquira unha tonalidade esencialmente xerencial orientada en exclusiva ao produto ou ao desenvolvemento dun modelo de calidade educativa moi centrado na consecución de obxectivos máis relacionados co exercicio profesional que coa formación integral, crítica e plural dos futuros titulados e tituladas.

O actual marco educativo ten establecidos unha serie de instrumentos sumamente útiles para promover e potenciar no espazo escolar valores tan substanciais como a pluralidade, a democracia participativa, o respecto á diferenza, a atención á diversidade, o diálogo e o consenso, que non son incompatibles co rigor, a responsabilidade, a eficacia ou a calidade, senón prácticas sociais e grupais que garanten o seu cumprimento. Tanto o Proxecto Educativo de Centro como o Proxecto Curricular de Centro constitúen instrumentos privilexiados na creación duns sinais de identidade e dun estilo de traballo (que facemos, como o facemos, para quen o facemos...) que poden ser establecidas por toda a comunidade escolar, pois como ben sinalaba Serafín Antúnez (1996: 21) o PEC é un “instrumento que define os sinais de identidade do centro, formula os obxectivos que pretende e expresa a estrutura organizativa da institución, de forma coherente co contexto escolar no que o centro está mergullado”.

Similar importancia ten o Proxecto Curricular de Centro, que parte dunha concepción participativa do desenvolvemento curricular a partir dos obxectivos, contidos e directrices emanadas das administracións educativas. Para Manuel Bragado Rodríguez (1992: 6)

O PCC supón que o equipo docente ten que tomar un conxunto de decisións que teñen relación cos diferentes compoñentes curricu-

lares. Decisións que se tomarán colectivamente, que son competencia do claustro, que afectan a tódalas etapas educativas que imparte o centro, e que definen os medios e as características da intervención pedagóxica no centro co obxectivo de dotar de coherencia a todo o proceso de ensino-aprendizaxe.

Tanto o PEC como o PCC definen as liñas substantivas de intervención educativa do centro e de relación co seu contorno, mais o seu desenvolvemento implica, como se dixo, moi diversas actividades noutros ámbitos de participación, decisión e coordinación, que configuran a vida diaria dunha Escola Superior de Arte Dramática: non só os órganos colexiados como o Consello Escolar ou o Claustro de profesores e profesoras senón tamén órganos de coordinación docente, como os departamentos didácticos e a xunta de departamentos, e comisións como a académica, a de normalización lingüística, a de actividades complementarias ou a de actividades extraescolares e culturais. Un amplo abano de posibilidades para que o profesorado, xunto co alumnado e o persoal de administración e servizos, participe de forma activa e comprometida na boa marcha do seu centro de traballo. Como sinalaba Juan Manuel Escudero (1994: 30): “o centro [escolar], como organización educativa, non pode nin debe ser confiado só á preocupación, interese e responsabilización de xestores ou directivos. Outros membros da comunidade escolar, pais, profesores, alumnos, outros profesionais da educación, terán que asumir as súas propias parcelas e compromisos”. Así, a participación activa na vida da Escola pasa de ser un dereito a ser un compromiso, unha responsabilidade ineludible.

### 1.2.5 *Autonomía na actuación*

Alén da autonomía relativa dos centros educativos non universitarios, na que o conxunto do profesorado pode e debe afondar para desenvolver un proxecto educativo aberto, plural, democrático, participativo e no que prime a calidade educativa e a atención á diversidade, o profesorado goza tamén dunha considerable autonomía na súa actuación dentro do que se coñece como *liberdade de ensinanza*, onde hai que situar a *liberdade de cátedra*, o que implica unha

autonomía na acción e da intervención educativa, aínda que esa liberdade de cátedra ten uns límites, que para Sarramona, Noguera e Vera (1998: 121-122) serían os que enmarcan “as finalidades do sistema educativo, os dereitos dos restantes membros da comunidade educativa, o proxecto educativo propio de cada centro e as normativas específicas que fixan os mínimos curriculares, os horarios e as condicións laborais”. A liberdade de cátedra hai que situala nas múltiples posibilidades que ten o profesorado para determinar, secuenciar e temporalizar obxectivos e contidos, para deseñar procesos de ensinanza-aprendizaxe, para escoller as metodoloxías que mellor se adapten a eses procesos, para decidir para que, como e cando avaliar..., pero sempre en función dos criterios establecidos no Plan Curricular de Centro, na Programación Anual e na mesma Programación da materia e da disciplina, segundo os acordos que se vaian tomando ano a ano no Departamento correspondente.

Como sinalaba Jaume Sarramona (1998: 180), “a toma de decisións en autonomía ten que servir para potenciar a capacidade reflexiva e innovadora do profesorado e xamais como escusa para non desenvolverse profesionalmente, nin para rachar a cohesión institucional marcada polos proxectos educativos dos centros”, pois cabo dos dereitos dos profesores e profesoras tamén cómpre situar os dereitos dos alumnos e alumnas para reclamar un ensino de calidade; calidade non só orientada a lograr a mellor e máis completa cualificación e competencia profesional no eido das artes escénicas, senón unha formación integral, crítica e emancipadora (Sarramona, Noguera e Vera, 1998: 122):

A liberdade de acción profesional ten que ser unha expresión da reflexión individual e colectiva, permitindo a acción coordinada sobre os alumnos, ao mesmo tempo que potencie a capacidade de investigación e de innovación dentro da profesión. Non fará falta insistir en que a liberdade de acción ou de cátedra non pode ir en contra dos coñecementos científicos consolidados nin en contra dos dereitos que teñen os educandos, as súas familias e a sociedade no seu conxunto.

Vista desde esta perspectiva, a autonomía dos centros e a autonomía do profesorado, en relación coa liberdade de acción na

función docente, amais de ser un dereito que cómpre manter, defender e exercitar, como instrumento de desenvolvemento profesional e de alento democrático para o sistema educativo, tamén é un desafío polas diversas responsabilidades que supón, pola esixencia de rigor, coherencia e sistematicidade que esixe do profesorado que queira e saiba ir máis alá dos dereitos corporativos.

### 1.2.6 *Compromiso deontolóxico coa práctica docente*

Para Sarramona, Noguera e Vera (1998: 123), “unha deontoloxía profesional supón, pois, asumir a responsabilidade das propias accións, sempre baixo a perspectiva de que teñen que ir encamiñadas cara ao ben do educando. A deontoloxía trata dos deberes profesionais respecto das persoas e a comunidade á que se serve, deberes que se integrarán cos dereitos que tamén lle corresponden ao profesional”. O código deontolóxico constitúe pois un compromiso social, un compromiso coa sociedade e non unha declaración de boas intencións, polo que é moi importante que os colectivos profesionais establezan mecanismos para velar polo seu cumprimento. Nos centros educativos, como dixemos, existen mecanismos para que o propio colectivo de profesores e profesoras poida facer un seguimento das diversas funcións pedagóxicas que cada integrante da comunidade escolar debe realizar. Mais non se trata de establecer un mecanismo policial de control, senón de garantir que os dereitos de todos os integrantes desa comunidade se respectan.

Nas Escolas Superiores de Arte Dramática ese compromiso deontolóxico debe establecerse en relación coa docencia, coa acción tutorial, coa formación permanente, coa investigación, co funcionamento da propia institución escolar e coa súa oferta educativa, e co sistema teatral no seu conxunto. Un *Plan Integral de Calidade*, elaborado e consensuado por toda a comunidade escolar dunha ESAD pode ser un instrumento inmejorable para acadar eses obxectivos de mellora permanente dos seus servizos educativos. Adela Cortina (1997: 159), considerando que a actividade profesional é, sobre todo, un servizo social e público, recollía unha idea de Diego García para subliñar que o profesional debe ser quen de exercer a virtude

física, “que consiste en ser competente nas habilidades propias da súa profesión, e a virtude moral, que o predispón a empregar sempre esas habilidades na dirección que esixe a profesión para prestar o seu servizo á sociedade”.

En relación con ese compromiso que se manifesta en diversos ámbitos e afecta a diferentes aspectos e institucións da arte teatral, cómpre salientar a importancia que pode ter o réxime de dedicación que cada profesor ou profesora decida escoller, sobre todo porque unha Escola de Arte Dramática se pode converter nunha sorte de refuxio para un número significativo de persoas que non están especialmente interesadas na docencia pero si nas vantaxes que ofrece o seu exercicio, sen renunciar a continuar a súa carreira profesional no campo da interpretación, da dirección..., o que en ocasións pode chegar a xerar serias incompatibilidades entre eses dous campos de actividade, que a miúdo se tentan resolver concentrando a actividade docente no menor número posible de días para ter a maior cantidade de tempo dispoñible para atender os compromisos desas outras actividades que, malia seren secundarias desde unha perspectiva contractual, na práctica pasan a ser a actividade principal, co conseguinte prexuízo para alumnos e alumnas e para a propia institución escolar. Volvemos así ao concepto de ética profesional, sobre o que Adela Cortina (1997: 159) realizaba algunhas consideracións sumamente oportunas, como cando sinalaba:

A corrupción das actividades profesionais prodúcese, na miña opinión, cando aqueles que participan nelas non as aprecian en si mesmas porque non valoran o ben interno que con elas se persegue, e realízanas exclusivamente polos bens externos que se poden conseguir por medio delas. Co que esa actividade e os que nela participan acaban perdendo a súa lexitimidade social e, con ela, toda credibilidade.

A dedicación á docencia está establecida pola Orde do 1 de setembro de 1987, publicada no DOG do 11 de setembro do mesmo ano, e no seu artigo segundo establece que “o horario de dedicación a actividades no centro será de 30 horas semanais”. Quere isto dicir que calquera persoa que opte por exercer a docencia en Arte dramá-

tica debe asumir o cumprimento desa xornada semanal, con independencia de que a Consellería de Educación estableza un horario de docencia específico, que en ningún caso implica a redución da xornada laboral semanal senón que esa dedicación se distribúe doutro xeito, para facilitar que o profesorado poida atender *máis e mellor* as funcións pedagóxicas que lle son propias.

Queremos con isto dicir que as persoas que, mantendo unha actividade profesional no eido da creación teatral ou da produción audiovisual, decidan optar a unha praza como docente nunha Escola Superior de Arte Dramática deberán decidir, como antes dixemos, cal vai ser a actividade principal e cal a actividade secundaria, pois na práctica resulta imposible, mesmo considerando a lexislación vixente, compatibilizar unha dedicación plena nas dúas actividades. E malia que é certo que sempre resulta aconsellable e desexable que o profesorado dunha Escola Superior de Arte Dramática manteña unha relación permanente con ámbitos profesionais específicos do campo teatral ou audiovisual (e nese sentido existe un réxime de compatibilidades que favorecen esa relación), non é menos certo que un profesor ou profesora de Arte dramática a tempo completo ten na docencia a súa actividade fundamental, o que esixe unha dedicación case exclusiva, e dicimos case para deixar abertas portas a esa relación co ámbito profesional que tanto pode beneficiar a propia docencia e o desenvolvemento profesional dos docentes e a súa formación permanente, sobre todo cando falamos de materias cunha orientación práctica ou tecnolóxica. Pero unha cousa é que unha actividade principal (a docencia) se poida compatibilizar cunha actividade secundaria (a interpretación, a dirección...) e outra ben diferente que a actividade principal sexa un refuxio para poder manter a actividade secundaria, pauta de conduta bastante frecuente no campo da creación artística e que acostuma causar considerables prexuízos aos educandos e á institución escolar.

Para afondar nesta cuestión, de verdadeiro relevo, hai que subliñar que o exercicio profesional da función docente implica, en calquera caso, unha xornada laboral de 30 horas de permanencia no centro de destino. Se consideramos o campo das ensinanzas reguladas pola Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE)



e nos situamos no ámbito das ensinanzas de réxime especial, comprobaremos que a xornada laboral dos docentes é similar á do profesorado de Educación Secundaria e Bacharelato, polo que esas 30 horas contemplan 18 horas lectivas, ás que hai que sumar 12 horas máis de permanencia no centro, que se adoitan repartir da seguinte maneira: 1 hora para recepción de pais, 1 hora de atención ao alumnado, 2 horas de garda, 2 horas de reunións de coordinación didáctica e 6 horas para outras actividades. No caso concreto das ensinanzas artísticas, a Consellería de Educación fixo pública no seu día a “Circular 7/2000 da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa pola que se ditan instrucións para a organización e funcionamento dos Conservatorios” que contén información de sumo interese e que en boa medida coincide con ordes e circulares doutras comunidades autónomas ditadas para o mesmo campo profesional.

En calquera caso, tamén hai que salientar, como se dixo anteriormente, que en relación ás ensinanzas superiores de réxime especial, é dicir, aquelas que conducen á obtención dun título equivalente ao de licenciado universitario, as autoridades educativas mostraron unha certa comprensión á hora de realizar instrucións para a confección do horario do profesorado, conscientes sen dúbida dese nivel de especialización do que antes falabamos e que en realidade acaba por equiparar as necesidades de cualificación e competencia profesional do profesorado dunha Escola Superior de Arte Dramática ou dun Conservatorio Superior de Música cos dos docentes de calquera facultade universitaria. Nese sentido, semellaría aconsellable realizar unha adecuación do horario do profesorado a esas esixencias de especialización de xeito que se puidese establecer un espazo intermedio entre a universidade e os estudos de Secundaria e Bacharelato. Como dixemos, a nosa proposta sería:

12 horas lectivas  
04 horas de titoría  
02 horas de coordinación didáctica.

Falamos, en consecuencia, de 18 horas de permanencia obrigada e ininterrompida no centro e doutras 12 horas de permanencia

que se reparten en función de actividades concretas, desde a coordinación dun obradoiro de fin de curso ata a organización de visitas escolares ou actividades extraescolares. En calquera caso, falamos sempre dunha xornada laboral semanal de 30 horas, que como tamén propoñiamos antes se podería repartir entre tres días da semana, incluíndo un horario de mañá e tarde. A dedicación exclusiva á función docente implica, xa que logo, que un profesor de Arte dramática debe estar disposto a dedicar, como regra xeral, tres mañás e tres tardes para organizar a súa actividade profesional como docente e a permanencia no centro que esta implica. Hai que sinalar ademais que as horas de titoría se deben ofrecer ao alumnado en horas non lectivas, para non interferir no normal desenvolvemento das clases, pero tamén hai que considerar que as horas de coordinación docente e as dedicadas a outras actividades tampouco poden interferir nese normal desenvolvemento das actividades lectivas, polo que se contemplamos unha terceira xornada de tarde para a realización doutras actividades, na práctica calquera profesor ou profesora debe considerar a necesidade de dedicar esas tres tardes das que antes falabamos á permanencia no centro.

	luns	martes	mércores	xoves	venres
09.00 – 10.00					
10.00 – 11.00					
11.00 – 11.15	primeiro recreo				
11.15 – 12.15					
12.15 – 13.15					
13.15 – 13.30	segundo recreo				
13.30 – 14.30					
16.30 – 17.30	titorías	coordinación didáctica			actividades
17.30 – 18.30	titorías				actividades
18.30 – 19.30	titorías	programas de formación en centros			actividades
19.30 – 20.30	titorías				actividades

Deseguida analizaremos unha hipótese de traballo cun horario dun profesor de Teoría e historia do teatro, pero antes cómpre realizar algunhas observacións respecto do horario xeral ideal dunha Escola Superior de Arte Dramática e que podería ser o que se sinala na táboa correspondente e que tamén comentamos.

As sesións de clase son DUNHA HORA, pois cada curso escolar nunha Escola Superior de Arte Dramática consta de 90 créditos, o que dá un total de 900 horas, polo que o horario anual dos alumnos será de 30 semanas lectivas, con 30 horas de clase á semana e 6 horas de clase cada día. Isto permite iniciar as clases a finais de setembro e rematar na primeira semana de xuño, con tempo suficiente para recuperar días perdidos e cubrir ese obxectivo de impartir SEMPRE as 900 horas preceptivas. A necesidade de liberar de docencia boa parte do mes de xuño tamén vén dada pola realización das mostras de traballo de fin de curso, que poden ter carácter aberto coa participación de público, dos exames finais e, co andar do tempo, para a presentación de proxectos de fin de carreira, que en bastantes ocasións consistirán en presentacións de propostas escénicas abertas á participación do público, o que esixe que as actividades lectivas estean rematadas. Hai dous recreos para permitir que os alumnos e alumnas e o profesorado poida descansar logo das actividades que implican traballo físico ou se poidan duchar e cambiar de roupa se fose o caso, práctica bastante común e moi aconsellable despois de períodos de clase que implican traballo físico.

Os alumnos e alumnas teñen clase todas as mañás e os mércores e xoves pola tarde, pois os luns e martes estarían reservados a actividades do profesorado e a titorías, tempo en que o alumnado podería dispoñer das instalacións do centro para realizar todo tipo de traballos. O venres, xa rematando a semana escolar, parece o día máis aconsellable para a organización de actividades culturais e extraescolares, de xeito que estas non interrompan o normal desenvolvemento das actividades lectivas. As tardes dos martes, mércores, xoves e venres, e excepcionalmente dos luns, tamén se poderían dedicar a actividades complementarias propias dos programas de formación permanente que debería ofrecer unha escola destas características, como cursos de especialización, seminarios, obradoiros, grupos de traballo, outros cursos...

Certamente haberían outras posibilidades de organizar as actividades docentes cun horario que cubrixe todas as mañás e deixase libres as tardes, mais esa posibilidade non só limitaría considerablemente as posibilidades de converter a escola nun centro de dinamización teatral e cultural, senón que supoñería unha carga lectiva diaria moito maior para o alumnado e a necesidade de prolongar as actividades docentes ata finais de xuño para cubrir as 900 horas obrigatorias de docencia, pois con períodos lectivos de 50 minutos, que son os que se acostuman establecer nos centros de ensino medio, as 900 horas lectivas implican un curso escolar de 36 semanas, dado que cada semana cubriría 25 horas de docencia, en 6 períodos de 50 minutos cada día, o que tamén obrigaría a comezar as actividades ás 8.30 da mañá. Esta posibilidade implicaría ocupar parte do mes de xullo, o que non parece moi aconsellable, sobre todo se consideramos que durante a primeira quincena deste mes habería que organizar a antes citada Escola de Verán.

En calquera caso, son posibilidades que o profesorado da escola terá que analizar polo miúdo no seu día valorando vantaxes e contras de cada decisión na organización das actividades da escola. Unha das posibilidades de ocupar as mañás con docencia e deixar libres as tardes pasaría por contemplar sesións de 55 minutos, comezaríanse as actividades ás 8.30 e finalizaríanse ás 14.30, con dous recreos de 20 minutos. Así teríamos un total de 33 semanas lectivas, mais seguiríamos tendo ocupado boa parte do mes de xuño.

	luns	martes	mércres	xoves	venres
08.30 – 09.25					
09.25 – 10.20					
10.20 – 10.35	primeiro recreo				
10.35 – 11.30					
11.30 – 12.25					
12.25 – 12.40	segundo recreo				
12.40 – 13.35					
13.35 – 14.30					

Aclaradas algunhas variables que inciden na organización da vida académica dunha Escola Superior de Arte Dramática, presentamos un horario posible para unha profesora ou profesor de Teoría e historia do teatro. Nesta exemplificación falamos dunha profesora ou profesor cun horario conformado polas seguintes actividades:

**Docencia directa: 12 horas**

3 horas de Teoría teatral (1 curso de Dirección de escena)

3 horas de Teoría teatral (1 curso de Interpretación)

3 horas de Estética (1 curso de Dirección de escena)

3 horas de Historia do teatro (1 curso de Interpretación)

**Titorías: 4 horas**

**Coordinación didáctica: 2 horas**

**Outras actividades: 2 horas**

**Programa de formación en centros: 2 horas**

Estamos, pois, diante do horario dunha profesora ou profesor que dedica tres días case completos a actividades docentes ou directamente relacionadas coa docencia, que cubrirían un total de 20 horas, quedando outras 10 horas por cubrir e que se poderían dedicar a outras actividades, entre as que loxicamente haberá que contemplar a preparación de clases, actividades de investigación ou a participación noutras actividades do centro. A profesora ou profesor tería dous días libres á semana, que consideramos que son totalmente necesarios para desenvolver esas outras actividades relacionadas coa docencia, a investigación e a relación co mundo profesional, que tanto pode ser unha compañía de teatro para un profesor de Dirección de escena como a colaboración cun xornal para un profesor de Análise de espectáculos.

Queremos subliñar igualmente que amais da docencia directa que cada profesor vai realizar na súa aula, a vida diaria de calquera centro educativo implica unha serie de funcións non menos importantes que afectan de forma individual ou colectiva a todo profesorado, ata o punto de que a plena participación nese conxunto de actividades esixe, como dixemos, unha dedicación case exclusiva. Isto fai que en moitas ocasións o profesorado dunha Escola Superior

	luns	martes	mércores	xoves	venres
09.00-10.00	Teoría teatral 1 dirección	Estética 1 dirección	Estética 1 dirección		
10.00-11.00	Teoría teatral 1 dirección	Teoría teatral 1 dirección	Estética 1 dirección		
11.00-11.15	primeiro recreo				
11.15-12.15		Teoría teatral 1 interpretación			
12.15-13.15	Historia do teatro 2 interpretación	Teoría teatral 1 interpretación			
13.15-13.30	segundo recreo				
13.30-14.30			Teoría teatral 1 interpretación		
16.30-17.30	Tutorías	Coordinación didáctica			
17.30-18.30	Tutorías		Historia do teatro 2 interpretación		
18.30-19.30	Tutorías	Programa de formación en centros	Historia do teatro 2 interpretación		
19.30-20.30	Tutorías				

de Arte Dramática teña que limitar a súa participación noutras actividades de carácter teatral, cultural ou de calquera outro tipo.

Por iso, ser un profesional da ensinanza teatral precisa dunha decidida vocación e vontade de servizo público e cando un profesional do teatro decide converter a docencia na súa actividade principal debe ser plenamente consciente do paso que dá, non só en relación co nivel de especialización esixible a nivel de coñecementos, senón no aínda máis difícil grao de esixencia a nivel de dedicación, pois este último é, en definitiva, un dos maiores problemas que teñen que afrontar persoas cunha notable cualificación como docentes que, emporiso, non queren renunciar á súa carreira artística como

directores, actrices, escenógrafos, dramaturgas... Neste caso, o máis aconsellable é recorrer á figura do *profesor especialista*, que ten unha xornada laboral moito máis reducida e que se contabiliza en horas directas de docencia e titoría, seguindo o modelo dos profesores asociados da universidade.

Coñecemento especializado no plano pedagóxico e nunha área específica e dedicación plena á docencia. Velaí dúas esixencias fundamentais á hora de considerar a función docente como unha alternativa profesional posible. Pero hai algunhas outras igualmente importantes. A modo de resumo, imos considerar catro que en boa medida son unha sorte de condición previa para que as outras moitas, das que se falará noutros capítulos deste mesmo libro, se poidan dar:

- *Vontade investigadora*, nos planos teórico, metodolóxico, tecnolóxico e práctico para facer fronte aos diversos retos que implica a docencia en Arte dramática, sobre todo se consideramos as súas especificidades. Estamos diante dunha especialidade de estudos que esixen unha actitude permanente de experimentación, indagación e investigación, tanto no plano disciplinar, aumentando a cantidade de coñecementos dispoñibles, como do plano da intervención artística ou educativa, procedementos, actitudes e valores que cómpre trasladar aos alumnos e alumnas como fundamento da súa formación inicial e do seu exercicio profesional futuro. Os estereotipos, os tópicos, os lugares comúns, o *déjà vu*, son recursos sumamente perniciosos no eido das ensinanzas artísticas, onde capacidades como a orixinalidade ou a espontaneidade, sumadas ao rigor, a creatividade ou o pensamento diverxente son tan fundamentais.
- *Actitude aberta*, que está relacionada tanto coa indagación arredor de todo tipo de manifestacións teatrais, culturais e artísticas, como coa aceptación das diferentes escolas, correntes e tendencias que se poidan considerar no plano interpretativo, da dirección de escena, da plástica teatral,

da dramaturxia, da creación dramática ou da investigación teatral... Os alumnos e alumnas deben posuír unha ampla bagaxe de coñecementos (teóricos, metodolóxicos, tecnolóxicos e prácticos) para que sexan eles e elas os que decidan que estratexias utilizar en cada caso concreto, que elementos do contorno considerar nunha proposta específica ou de que manifestacións partir á hora tomar unha iniciativa. Nese sentido o profesor debe diferenciar entre as súas preferencias como artista e as necesidades formativas dos alumnos e alumnas.

- *Valoración positiva da formación permanente*, tanto no plano pedagóxico como disciplinar. Ten particular interese a formación pedagóxica debido ás interaccións que se producen na aula, sobre todo en determinadas materias relacionadas coa interpretación e a asunción de roles, nas que teñen especial relevo os afectos, as emocións, os sentimentos, as ideas e os mundos e historias persoais de cada un, sen esquecer as relacións grupais. O profesor debe ter a capacidade, a habilidade, a destreza e a madurez necesarias para converter todos eses estímulos (ás veces negativos, como resistencias e inhibicións) en factores e variables no desenvolvemento e formación integral dos alumnos e alumnas e na súa competencia e cualificación artística.
- *Implicación activa na vida diaria da Escola* e participación nos diferentes ámbitos de actividade desta, desde a función directiva ata a coordinación ou colaboración das actividades complementarias.

En consecuencia, podemos afirmar que o compromiso deontolóxico que se pode esixir a un profesional da ensinanza en Arte dramática é ben similar ao que debe asumir calquera outro docente ou calquera outro traballador ou traballadora do campo que for. As funcións, tarefas e responsabilidades do profesorado non rematan na aula, que en si mesma xa contén un elevado número de esixencias. Precisan doutras capacidades, competencias, coñecementos e



compromisos, para mellorar a calidade do ensino, para promover a innovación, para garantir un funcionamento óptimo dos centros escolares e favorecer a integración e proxección social e cultural das institucións educativas e potenciar a súa lexitimación como un espazo educativo valorado e validado polo conxunto da cidadanía. Nese sentido, podemos e debemos entender o centro escolar, as escolas das que falamos aquí, como un verdadeiro sistema, complexo na súa natureza e funcionamento, de xeito que a súa posta en marcha e o desenvolvemento de todas as súas posibilidades e potencialidades sexa unha tarefa compartida por todos os seus axentes. A vida e a boa saúde dun organismo tan delicado depende do estado dos seus elementos, das súas estruturas e das súas funcións.

### 1.3 *A formación permanente en Arte dramática*

Como se ten sinalado tantas veces, a educación non é unha práctica social neutral, polo que á hora de establecer un modelo de función docente e un modelo de profesorado tamén estamos facendo referencia a modelos de conduta e interacción social, a fins de vida e valores, a modelos de sociedade. A aposta decidida pola formación de profesionais reflexivos, por usar o célebre sintagma de Donald A. Schön (1992), tamén significa unha aposta por unha forma específica e distintiva de xestionar o coñecemento, á que nós queremos sumar a dimensión crítica, seguindo as propostas de Jürgen Habermas (D'Agostini, 2000; Baert, 2001).

Nun traballo que destaca pola súa dimensión analítica e por ofrecer unha síntese moi acertada do pensamento pedagóxico máis relevante, Ángel I. Pérez Gómez (1993a: 399) distinguía varias perspectivas ideolóxicas dominantes á hora de concibir a ensinanza e, en consecuencia, a formación inicial do profesorado, e seguindo as propostas de K. Zeichner e de S. Feiman-Nemser salientaba catro modelos: o académico, o técnico, o práctico e o de reconstrución social (ou crítico), aínda que non deixaba de comentar que os límites entre modelos sempre son difusos, pois a súa orientación última sempre depende das aplicacións prácticas, do traballo diario de cada profesor ou profesora, en suma. Vexamos, deseguida, os aspectos

máis salientables de cada un deses modelos (Pérez Gómez, 1993a: 400-429):

a) Perspectiva *académica*: “O docente é concibido como un especialista nas diferentes disciplinas que compoñen a cultura e a súa formación vaise vincular estreitamente co dominio das ditas disciplinas, das que debe transmitir os contidos”<sup>28</sup>. Nesta perspectiva poderíamos distinguir entre un enfoque máis *enciclopedista*, centrado na transmisión e na especialización disciplinar e na escasa consideración da formación didáctica e pedagóxica, e un enfoque *comprensivo*, máis centrado na investigación e nos procesos de construción do coñecemento, pois “o docente formarase na estrutura epistemolóxica da súa disciplina ou disciplinas, así como na historia e filosofía da ciencia”, sen esquecer o dominio de técnicas didácticas relacionadas coa disciplina ou disciplinas “para unha transmisión máis eficaz, activa e significativa”. Esta perspectiva académica aposta por unha “aprendizaxe apoiada na teoría, procedente da investigación científica e referida fundamentalmente ao ámbito das ciencias e das artes liberais”.

Como dicíamos, ningunha perspectiva é rexeitable na súa totalidade e ningunha se pode asumir ao cento por cento, sobre todo se consideramos que no deseño curricular dos estudos superiores de Arte dramática as disciplinas están catalogadas en prácticas, teóricas e teórico-prácticas, diferenza que ten unha considerable incidencia na ratio profesor/alumno, pois no primeiro caso, segundo a lexislación vixente, non pode pasar de 1/12<sup>29</sup>. No caso das materias teóricas como Historia do teatro, Teoría do teatro, Historia da posta en escena, Socioloxía do teatro, Teoría da literatura dramática ou Estética, e das correspondentes disciplinas, o enfoque comprensivo do que acabamos de falar pode ter especial relevo, pois nestes casos a investigación disciplinar pode chegar a ter maior relevo que a inves-

28. As citas textuais sen indicación de autor están tiradas dese traballo de Pérez Gómez (1993a: 400-429).

29. Real decreto 389/1992, do 15 de abril, polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que imparten ensinanzas artísticas, título III, artigo 37. BOE do 28 de abril de 1992.

tigación didáctica aplicada á docencia desas materias. Como tamén sinalamos, serán os profesores e profesoras, en cada caso, os que teñan que establecer os equilibrios necesarios para unir a riqueza dos contidos que transmitir coa creación dun enfoque didáctico e metodolóxico que promova unha interacción real no grupo de clase e unha comunicación pluridireccional, entre profesor e alumnos e entre os alumnos entre si.

b) Perspectiva *técnica*: “O docente, nesta perspectiva, é un técnico que debe aprender coñecementos e desenvolver competencias e actitudes axeitadas á súa intervención práctica, apoiándose no coñecemento que elaboran os científicos básicos e aplicados”. Segundo este modelo, denominado da racionalidade técnica ou tecnolóxica, “a actividade do profesional é máis ben instrumental, dirixida á solución de problemas mediante a aplicación rigorosa de teorías e técnicas científicas”.

Estamos diante dunha perspectiva que deu lugar a dous modelos fundamentais, o do *adestramento*, baseado na relación proceso-producto, e o da *adopción de decisións*, e un dos seus desenvolvementos máis importantes foi a denominada “pedagogía por obxectivos” (Gimeno Sacristán, 1988), caracterizada pola súa obsesión pola eficacia e a eficiencia, fronte a un suposto fracaso escolar xeneralizado, que na practica derivaba na consideración do alumno como un produto e nunha énfase excesiva na aprendizaxe de técnicas (desenvolvemento prioritario e por veces exclusivo de competencias e habilidades técnicas), esquecendo outros ámbitos non menos importantes relacionados cos contidos actitudinais, coa educación en valores ou co desenvolvemento de competencias sociais e comunicativas. Malia que é certo que este enfoque racionalista supoñía unha crítica necesaria do empirismo e a reivindicación do coñecemento científico na resolución de problemas educativos, a miúdo esqueceuse que a educación implica interacción entre seres humanos, pois “os profesores/as tratan con persoas que necesariamente senten, pensan e actúan; reaccionan ao aprender. Os procesos de ensinanza e aprendizaxe son procesos de interacción mental cunha riqueza que reside precisamente na singularidade subxectiva que os caracteriza”. Unha exem-

plificación, aínda que bastante simple e primaria, deste enfoque foi posta en escena polo programa *Operación Triunfo*, onde o obxectivo final da aprendizaxe era a competición entre os concursantes para acadar o “triumfo” final.

As críticas ao paradigma tecnolóxico no momento actual deben considerar o feito de que esta perspectiva contén elementos positivos, e que as súas virtualidades ou perversións dependen da maneira en que se aplique, ou de que elementos se aplican, pois sempre resulta posible esquecer as derivas máis condutistas e mecanicistas. Nese sentido, entendemos que existen propostas, como a realizada por Jaume Sarramona en 1990, que conteñen elementos de interese, sobre todo porque vincula a tecnoloxía educativa cunha pedagogía centrada na racionalidade, o sistematismo, a planificación, a claridade de metas, o control, a eficacia e a optimización (Bernabeu Rico e Colom, 1998: 166), por moito que haxa outros elementos e variables, de non menor importancia, que analizaremos deseguida, que tamén cómpre ter en conta á hora de definir un paradigma capaz de combinar eficacia, formación integral e dimensión crítica, tan importante no campo en que nos movemos: as artes escénicas.

Precisamente, debido ás características singulares que presentan as ensinanzas teatrais, onde os límites entre as materias e disciplinas apenas se comezaron a desenvolver, e onde a acción educativa pode coñecer un alto grao de dispersión, non está de máis recuperar certas propostas do paradigma tecnolóxico para introducir criterios de racionalidade na práctica educativa, relacionados xustamente cos trazos que salientaba o profesor Sarramona. A relación entre os procesos e os obxectivos resulta particularmente necesaria para evitar os excesos a que nos poden levar outros paradigmas que, aplicados sen unha visión clara de metas e finalidades ou de relación explícita con contidos específicos, poden converter a acción educativa nunha realización continua de xogos de libre expresión, actividades e debates sen unha finalidade clara.

Así, Carlos Álvarez-Novoa (1997: 10-11), nun libro sobre práctica teatral na escola, presentaba cinco suxestións didáctico-metodolóxicas que a miúdo derivan na sacralización do proceso e nunha non-directividade sumamente conservadora. Propoñía:

- *O primeiro non limitar*. Respetar a absoluta liberdade de expresión; non impoñer criterios nin comportamentos que non fosen asumidos previamente polo grupo.
- *O segundo non ensinar*. Deixar que cada un faga os seus propios descubrimentos e deduza deles as súas propias conclusións.
- *O terceiro non obrigar*. Estimular a participación constante do alumno cunha proposta dinámica continua, sen forzalo nunca a facer o que non quere facer.
- *O cuarto non explicar*. Os exercicios teñen un valor relativo; hai que asumir que cada exercicio serve para aquilo para o que lle serviu a cada un. Non serve para máis, nin para menos. E se alguén considera que algún exercicio non lle serviu para nada é, simplemente, porque ese exercicio non lle serve para nada.
- *E o quinto non profetizar*. Partir sempre da realidade da que se vén –estado físico e de ánimo– e o momento en que se está, xa que o futuro sempre é futuro, e polo tanto inalcanzable.

Como sinalaban José L. Bernabeu Rico e Antonio J. Colom Cañellas (1998: 163-164), salientando aqueles aspectos máis positivos do denominado paradigma tecnolóxico, e en relación coas perversións a que poden conducir outros paradigmas, como acabamos de ver, cómpre non esquecer que:

(...) a educación non debe ter orellas xordas ás achegas científicas, a educación non debe ser un acto espontáneo nin improvisado, senón todo o contrario, xa que pola súa importancia e transcendencia considérase que debe ser racionalizado e pensado con antelación, e por último, o profesor debe saber que facer cos seus alumnos. A tecnoloxía cre na capacidade profesional do maxisterio, e polo tanto considera que o profesor debe estar profesionalmente dotado de coñecementos para poder intervir oportunamente no momento axeitado.

Como imos ver, todas esas posibilidades da racionalidade técnica aumentan considerablemente cando se sitúan no marco dunha

acción educativa que considera variables propias dos outros dous modelos que deseguida consideraremos, pero tampouco podemos esquecer a súa importancia en materias de carácter práctico relacionadas coa tecnoloxía teatral, fundamentalmente aquelas que podemos agrupar ao abeiro de grandes áreas como iluminación, deseño escenográfico, caracterización, vestuario ou mobiliario, nas que a racionalidade instrumental pode ser en ocasións moi aconsellable pois a capacidade de resolución de problemas é unha das competencias fundamentais no exercicio profesional relacionado con esas áreas.

c) Perspectiva *práctica*: “O profesor/a debe concibirse como un artesán, artista ou profesional clínico que ten que desenvolver a súa sabedoría experiencial e a súa creatividade para enfrontar as situacións únicas, ambiguas, incertas e conflitivas que configuran a vida na aula”, polo que a formación deste profesor ou profesora deberá basearse “prioritariamente na aprendizaxe da práctica, para a práctica e a partir da práctica”.

Hai dúas correntes moi distintas; a primeira, o enfoque tradicional, parte da consideración da ensinanza como unha actividade artesanal e aséntase nunha práctica educativa “non reflexiva, intuitiva e fortemente rutineira, que se realiza no mundo privado da aula, illada do resto” dos integrantes do equipo docente, que normalmente deriva nunha visión sumamente conservadora, allea ao “apoyo conceptual e teórico da investigación educativa e da reflexión sistemática e compartida sobre a práctica”.

O segundo dos enfoques, denominado “reflexivo”, parte da “necesidade de analizar o que fan realmente os profesores/as cando se enfrontan a problemas complexos na vida da aula, para comprender como utilizan o coñecemento científico e a súa capacidade intelectual, como enfrontan situacións incertas e descoñecidas, como elaboran e modifican rutinas, experimentan hipóteses de traballo, utilizan técnicas, instrumentos e materiais coñecidos e como recrean estratexias e inventan procedementos, tarefas e recursos”. Os defensores deste modelo parten dun profesional reflexivo, que non obstante debe posuír uns sólidos coñecementos teóricos e metodolóxicos para poder levar adiante o amplo abano de posibilidades que

se salientaban na cita anterior. Nese sentido xa non podemos falar dunha formación unicamente práctica, pois a capacidade reflexiva e os resultados desa reflexión van depender en boa medida da andamiaxe intelectual e teórico-conceptual dos que realizan a reflexión, se queremos superar a fase do coñecemento común, propio do enfoque denominado tradicional.

Un dos máis importantes formuladores e valedores deste enfoque é Donald A. Schön, que na súa proposta para a formación de profesionais reflexivos, a partir dunha metodoloxía baseada no principio de “aprender facendo”, salienta tres aspectos do que el denomina *pensamento práctico* que poden ter especial relevo na educación teatral, tanto para os profesores como para os alumnos e alumnas, e que el establece precisamente en función das especificidades que considera propias das ensinanzas artísticas: o *coñecemento na acción* ou *saber facer*, a *reflexión na acción ou durante a acción* e a *reflexión sobre a acción e sobre a reflexión na acción*, fase esta última que Jürgen Habermas denomina *reflexión crítica* e que Ángel I. Pérez Gómez propón denominar curiosamente *reflexión sobre a representación ou reconstrución a posteriori da propia acción*. Estamos diante de tres estratexias cognitivas sumamente importantes nos procesos de formación de actores e actrices, sobre todo se pensamos na dualidade vivencial que implican os procesos de interpretación, actuación e representación (Vieites, 2000b), nos que sempre está presente a tensión actor/personaxe/público. Pérez Gómez tamén sinala que neste enfoque da reflexión, ou dos profesionais reflexivos, “o coñecemento é un proceso dialéctico” no que os profesores “constrúen o seu propio coñecemento”, mais non debemos esquecer a importancia dunha boa formación inicial na que os compoñentes teórico-conceptuais e metodolóxicos deben ter especial relevo. Nese sentido, Sarramona, Noguera e Vera (1998: 114) salientaban a importancia da formación permanente “que incorpora a acción educativa cando se enfronta cunha actitude investigadora realizada, fundamentalmente, en equipo. Iso só é posible desde unha boa formación inicial, porque no caso contrario o proceso práctico será puramente artesanal”.

d) Perspectiva de *reflexión na práctica para a reconstrución social*, que tamén podemos denominar *perspectiva crítica*. Fronte a

unha orientación perennialista dos procesos educativos, baseados na transmisión de contidos culturais ou artesanais, fronte a unha racionalidade técnica que pode chegar a explicar a educación desde unha perspectiva esencialmente tecnolóxica e fronte ás limitacións a que pode conducir unha excesiva valoración da práctica, cabe a posibilidade de considerar a profesión docente desde unha perspectiva reflexiva, interpretativa e crítica, o que implica unha interacción permanente entre a práctica, as metodoloxías e o corpus teórico-conceptual de cada materia e disciplina. Como dicía F. Imbernón (1998: 43):

Abandónase o concepto de profesor tradicional, académico ou enciclopedista e o do experto técnico, propio do enfoque da racionalidade técnica, que ten como función primordial transmitir coñecementos mediante a aplicación rutineira de receitas e procedementos de intervención deseñados e ofrecidos desde fóra. Propúgnase un papel máis activo do profesorado no deseño, desenvolvemento, avaliación e reformulación de estratexias e programas de intervención educativa e formación.

Sinala Ángel I. Pérez Gómez que neste enfoque se poden agrupar as correntes que conciben a ensinanza como unha “actividade crítica, unha práctica social saturada de opcións de carácter ético, na que os valores que presiden a súa intencionalidade deben traducirse en principios de procedemento que rexan e se realicen ao longo de todo o proceso de ensinanza-aprendizaxe”. Deste xeito, o profesor e a profesora son considerados profesionais autónomos, que reflexionan “críticamente sobre a práctica cotiá para comprender tanto as características específicas dos procesos de ensinanza-aprendizaxe como o contexto en que ten lugar a ensinanza, de xeito que a súa actuación reflexiva facilite o desenvolvemento autónomo e emancipador dos que participan no proceso educativo”. Nese sentido, a formación académica sólida, que se complementa cunha “bagaxe cultural cunha clara orientación política e social”, vai acompañada do desenvolvemento de “capacidades de reflexión crítica”, para o “estudo crítico do contorno”, e do desenvolvemento de actitudes relacionadas coa función transformadora, que parte desa análise re-



flexiva da propia práctica, que ten como resultado a mellora da calidade da súa intervención. Volvemos, xa que logo, ao concepto de pedagogía crítica, na que se trataría de establecer unha relación dinámica entre cuestións tan importantes como construción do coñecemento, capacitación, liberación e cidadanía (Giroux, 1997).

Esta orientación aséntase no modelo da investigación-acción (Kemmis, 1999), do que fala o profesor José Antonio Caride neste volume e que pode chegar a ter especial relevo no eido das ensinanzas teatrais, nomeadamente naquelas materias e disciplinas nas que a dimensión práctica é fundamental e que podemos agrupar en grandes áreas como Interpretación, Dramaturxia, Dirección de escena, Movemento e expresión corporal, Expresión oral ou, por suposto, no ámbito xenérico e no marco disciplinar da Pedagogía teatral.

A transcendencia deste modelo do profesional reflexivo e crítico, asentado nunha actitude interpretativa que se basea en procesos de investigación-acción, e que non perde o horizonte da emancipación, e calquera profesional debe adoptar unha posición crítica fronte á realidade social na que vive e traballa, está fóra de calquera dúbida cando falamos de educación teatral. Pérez Gómez conclúe a súa presentación subliñando (1993a: 429):

Neste enfoque, a práctica profesional do docente é considerada como unha práctica intelectual e autónoma, non simplemente técnica, é un proceso de acción e de reflexión cooperativa, de indagación e experimentación, onde o profesor/a aprende ao ensinar e ensina porque aprende, intervén para facilitar e non impoñer nin substituír a *comprensión* dos alumnos/as, a reconstrución do seu coñecemento experiencial; e ao reflexionar sobre a súa intervención exerce e desenvolve a súa propia *comprensión*. Os centros educativos transfórmanse así en centros de desenvolvemento profesional do docente (Holmes Group, 1990), onde a práctica se converte no eixe de contraste de principios, hipóteses e teorías, no escenario axeitado para a elaboración e experimentación do currículo, para o progreso da teoría relevante e para a transformación da práctica e das condicións sociais que a limitan.

Ata aquí catro modelos de profesor que remiten igualmente a catro modelos de formación inicial e de formación permanente e

que poden ter considerable importancia á hora de determinar o perfil ideal dun especialista en Pedagogía teatral, pois iso é o que acaba por ser un profesor de teatro consciente da importancia da dimensión pedagóxica do seu exercicio profesional como docente. Catro modelos que conteñen aspectos positivos, malia que non podemos deixar de admitir que uns teñen máis aspectos positivos ca outros, aínda que a práctica educativa diaria é a que determina esas posibilidades. Nese sentido, José Antonio Caride (1997: 45), analizando os paradigmas teóricos posibles no campo da Animación sociocultural, reclamaba a necesidade da “diversidade metodolóxica e o diálogo transdisciplinar” para poder iniciar o camiño cara a unha “nova racionalidade produtiva e social”, relacionada cunha lóxica da complexidade (Morín, 1996) que, efectivamente, deixa sentir toda a súa forza no campo das ensinanzas teatrais, onde o *saber*, o *querer saber*, o *facer*, o *saber facer*, o *pensar no facer*, o *ser*, o *saber ser* ou o *saber ser sabendo que non se é quen se pretende ser* (aí radica o paradoxo do actor, sobre o que escribía D. Diderot) se concretan en situacións de ensinanza-aprendizaxe nas que os procesos de interacción son fundamentais, procesos en que se integran as corporeidades dos alumnos e alumnas, os seus afectos, sentimentos, emocións, vivencias, medos, angustias, problemas...

E todo este debate arredor dos modelos de docente ou de formación para a docencia (sexa inicial ou permanente) non podemos deixar de vinculalo ao espazo en que nos atopamos e ás súas características, tamén as particularidades que pode presentar (ou non) un colectivo de persoas que, con toda lexitimidade, aspiran a exercer a docencia en Arte dramática. Cómpre non esquecer que aquela persoa que decide entrar no mundo do ensino para exercer profesionalmente a docencia tamén decide que unha das súas funcións vai ser aprender para ensinar, razón pola que a súa formación inicial e a súa formación permanente son aspectos fundamentais no seu exercicio profesional. A importancia da formación inicial está fóra de calquera dúbida e da súa riqueza tamén vai depender en boa medida a actitude coa que os docentes enfrontan a profesión, razón pola que resulta urxente que os plans de estudo das diferentes titulacións superiores e universitarias contemplan a docencia de materias relacionadas co coñecemento pedagóxico do que falabamos.

A formación permanente debe entenderse como necesaria nese proceso de actualización, pero tamén para paliar as diversas carencias de formación inicial que presentan diferentes colectivos profesionais, entre os que destacan aqueles que non presentan ningún tipo de regulación para o exercicio profesional, como ocorre co teatro, onde calquera persoa pode traballar como actor, director ou escenógrafo, sen necesidade de titulación ningunha, circunstancia que non obstante non se produce no campo da docencia teatral, onde é preciso posuír titulación superior. Mais, neste caso, moitas das persoas que lexitimamente poden aspirar a impartir docencia en Arte dramática non posúen unha formación inicial específica no campo, e se en moitos casos poden aducir unha experiencia considerable, non sempre poden mostrar e demostrar un sólido coñecemento teórico da materia e disciplinas relacionadas con esa práctica profesional. Non queremos dicir con isto que esa lexitima aspiración non se poida cumprir, senón que haberá que arbitrar medidas para ofrecer a todas esas persoas plans de formación permanente que incidan na súa cualificación profesional, ora no plano disciplinar ora no pedagóxico.

Colle así especial relevo o concepto de desenvolvemento profesional, que nós tomamos de Francisco Imbernón (1998: 45), e que fai referencia a unha nova cultura profesional na educación caracterizada por unha “actitude de constante aprendizaxe por parte do profesorado”, diante dos cambios e transformacións da sociedade e dos campos de produción cultural e artística e diante dos avances do coñecemento. Este mesmo autor, nun traballo recente, salientaba (Imbernón, 2001: 35):

É necesario establecer unha preparación que proporcione un coñecemento válido e xere unha actitude interactiva e dialéctica que conduza a valorar a necesidade dunha actualización permanente en función dos cambios que se producen; a ser creadores de estratexias e métodos de intervención, cooperación, análise e reflexión; a construír un estilo rigoroso e investigativo. O profesional docente terá que aprender a convivir coas propias limitacións e coas frustracións e condicionantes que procura o contorno, xa que a súa función móvese en contextos sociais que, cada vez máis, reflicten forzas en conflito. Iso

implica que as institucións ou cursos de preparación para a formación inicial deberían ter un papel decisivo na promoción, non só do coñecemento profesional senón de todos os aspectos da profesión docente, comprometéndose co contorno e coa cultura en que esta se desenvolve.

Partindo de todas as consideracións que levamos feitas, lembrando o amplo campo de prácticas educativas que agrupamos baixo o sintagma “educación teatral” e non perdendo de vista a necesidade de construír unha ciencia e disciplina que se ocupe da súa descrición e sistematización, que denominamos Pedagogía teatral, entendemos que a formación permanente do profesorado de Arte dramática, como especialistas en Pedagogía teatral, debería contemplar as seguintes áreas:

- Formación disciplinar.
- Formación pedagóxica.
- Formación para a investigación.
- Relación cos campos de produción artística e coas ciencias sociais e da conduta na perspectiva dunha lectura globalizada e interdisciplinar da realidade.

En bastantes ocasións, sobre todo no apartado primeiro, podemos falar de autoformación, pero resulta moi importante vincular eses procesos a liñas de investigación, que necesariamente deberían existir nunha Escola Superior de Arte Dramática, sendo superior e en función da titulación que reciben os alumnos e alumnas unha vez finalizados os estudos. Isto implica, necesariamente, que as Escolas Superiores de Arte Dramática sexan incluídas, como xa dixemos, no catálogo de institucións de investigación e que o seu profesorado poida participar en todas as convocatorias realizadas por moi diversas institucións. Ao mesmo tempo implica que o profesorado das Escolas Superiores de Arte Dramática debería realizar estudos de terceiro ciclo para que unha alta porcentaxe deses docentes tivesen o título de Doutor e poder así coordinar e dirixir equipos de investigación, e non estamos a falar tan só de investigación de carácter teórico senón de investigación aplicada, relativa a áreas como Inter-

pretación, Iluminación, Deseño escenográfico, Dirección de escena, Producción ou Estética teatral. Neste sentido semellan moi oportunas unhas consideracións de Francisco Imbernón (2001: 39), que ampliaba considerablemente o marco e o alcance da actualización profesional ao subliñar:

Xa non podemos entender a formación permanente unicamente como a actualización científica, pedagóxica e cultural do profesorado senón como o descubrimento da teoría para ordenala, fundamental, revisala e destruíla se for preciso. A formación permanente ten que remover o sentido común pedagóxico e recompoñer o equilibrio entre os esquemas prácticos e os esquemas teóricos sustentadores.

A formación pedagóxica ten especial relevo e constitúe igualmente un campo moi importante de investigación, pois podemos imaxinar a posibilidade de establecer principios básicos dunha didáctica da interpretación, didáctica da expresión oral ou didáctica da dirección de escena, o que significa establecer criterios didáctico-metodolóxicos que máis e mellor contribúan á formación de actores, actrices, directores ou directoras, sobre todo cando consideramos as especificidades dese saber facer (saber falar, saber interpretar, saber dirixir...) tan propio e necesario na práctica teatral.

Aparecerían así novas liñas de investigación que, sumadas a aquelas que teñen unha dimensión máis disciplinar e teórica, permiten potenciar a profesionalización e o desenvolvemento profesional dos docentes. Mais todo este proceso implica a posta en marcha dun plan específico de formación do profesorado no que poidan participar non só os profesores e profesoras que exercen a docencia nunha Escola Superior de Arte Dramática, senón outros profesores e profesoras que tamén se ocupan da ensinanza teatral noutras etapas, niveis e ámbitos educativos: primaria, secundaria, bacharelato, animación teatral, universidade... Deste xeito cabe a posibilidade de crear equipos interdisciplinares de traballo que poden abordar desde diferentes perspectivas un mesmo problema. Este é tamén un aspecto moi importante do modelo de investigación-acción, como sinalaba o profesor Pérez Gómez (1993a: 428):

(...) ao integrar nun mesmo proceso, a investigación, o desenvolvemento curricular, o desenvolvemento profesional e a práctica [*e docentes procedentes de diversos niveis educativos, dicimos nós*], conduce a unha concepción que rexeita decididamente a estrita división do traballo, imposta pola racionalidade tecnolóxica na que os roles e tarefas especializadas se distribúen ao longo de posicións e responsabilidades xerarquicamente organizadas.

Con independencia das actividades de formación que se consideren nun necesario *plan de formación en centros* que cada ano se debería elaborar na Escola Superior de Arte Dramática, da creación de grupos de traballo ou de seminarios permanentes, e máis alá dos primeiros grupos de investigación que se terían que configurar na ESAD, unha das mellores opcións nesta formación pedagóxica inaugural do profesorado de Arte dramática radicaría na posta en marcha de dúas medidas que poden ser complementarias:

- Realización de *programas de doutoramento* cunha forte compoñente pedagóxica, polo que o seu deseño debería ser responsabilidade dos departamentos das facultades de Educación das tres universidades galegas, tentando establecer vínculos entre as áreas de docencia e investigación desas facultades e a dimensión educativa das áreas de docencia da Escola Superior de Arte Dramática, de xeito que, cabo dun proxecto de investigación relacionado coa *didáctica da interpretación con obxectos*, se puidese desenvolver outro proxecto relacionado coa *historia da ensinanza da interpretación no século XIX en España* ou cos *modelos didácticos presentes nos manuais de declamación e a súa relación coas teorías educativas do momento*.
- Realización dun *Máster en Pedagogía teatral* que destacase polos seus contidos educativos e pola súa atención preferente á formación pedagóxica dos alumnos e alumnas matriculados, prestando especial relevo a áreas tan significativas como a didáctica, a organización escolar, as teorías da educación, as teorías da aprendizaxe, o deseño curricular, a investigación educativa, e establecendo sempre pon-

tes entre o campo da ensinanza teatral e os campos das Ciencias da educación.

Existe, con todo, outro ámbito de verdadeira e singular transcendencia, que cómpre situar nun plano preferente polas súas implicacións na docencia e na investigación. Falamos da modalidade coñecida como *estadías en empresas*, que poden favorecer a necesaria relación entre o profesorado dunha Escola Superior de Arte Dramática e o campo de produción teatral, sexa en calquera dos ámbitos que queiramos considerar: interpretación, xestión de espazos teatrais, crítica de espectáculos ou construción escenográfica. Resulta particularmente necesaria esa relación de xeito que o profesorado poida actualizar de forma permanente os seus coñecementos verbo dos diversos campos profesionais pois *ese coñecemento non só incide favorablemente na formación inicial dos alumnos e alumnas senón na súa transición á vida activa*.

Esta área importante nos procesos de actualización e perfeccionamento do profesorado pode potenciarse de diversas formas, desde promover estadías formativas ou de investigación en empresas teatrais ou relacionadas coa práctica teatral, ora en Galicia ora noutras comunidades autónomas e países, ata favorecer a compatibilidade entre a función docente e o exercicio profesional no eido do teatro, aínda que esta última posibilidade hai que presentala co rigor necesario para determinar en todo momento cal é a actividade principal e cal a actividade secundaria, pois hai que insistir en que en moitas ocasións pode ocorrer que a actividade secundaria pase a ser a principal, en detrimento da función docente. O que esa compatibilidade, moi necesaria, non repercuta negativamente na función docente, vai depender do compromiso deontolóxico de cada un, pero tamén da posibilidade de que no cadro de persoal dunha Escola Superior de Arte Dramática se contemple a figura de *profesores e profesoras especialistas*, para os que a función docente é unha actividade secundaria respecto da súa actividade principal no campo da produción teatral. Deste xeito cada un poderá escoller, atendendo aos seus intereses e posibilidades, cal é a situación que mellor se adapta ás súas circunstancias.

Finalmente, non podemos deixar de realizar algunhas consideracións arredor da coñecida resistencia á teoría, que tamén se traduce nunha resistencia ao cambio e nunha resistencia á formación, problemáticas que a miúdo interactúan entre si ata configurar unha visión sumamente acomodaticia da docencia, e non queremos deixar de lembrar aquel artigo de Miguel Vázquez Freire ao que faciamos referencia na presentación deste capítulo. Dicía Francisco Imbernón (1998: 143): “calquera cambio supón unha tarefa complexa e dura. Implica a dedicación de parte do tempo libre, novas lecturas, debates, expoñerse a situacións de incerteza e a cometer erros, que a miúdo se agochan para que non se cuestione a propia imaxe profesional”.

Nese sentido unha das premisas básicas de calquera plan de formación permanente debe contar coa existencia desas resistencias e propoñer camiños e estratexias para superalas, sobre todo relacionando a formación coas problemáticas derivadas da programación, da procura de metodoloxías, da organización das actividades, das dinámicas do grupo clase, das pautas para avaliar ou das lecturas que realizar para proceder a unha progresiva introdución e inmersión no eido das Ciencias da educación que nin asuste nin resulte traumática pola cantidade de conceptos, ideas e propostas novas que hai que barallar. E nesa dinámica de ruptura de estereotipos e de superación de inhibicións, bloqueos e resistencias, conceptos tan importantes na didáctica da interpretación, pode ter especial relevo a dinámica de traballo que desde o primeiro momento habería que establecer na Escola Superior de Arte Dramática a través do Proxecto Educativo de Centro e do Plan de Formación en Centros, *de xeito que se poida establecer unha cultura de centro en que a innovación, a formación e a calidade educativa sexan os seus sinais de identidade máis distintivos*.

Falamos dun proceso difícil, pero que non se pode obviar pois da súa posta en marcha e do seu desenvolvemento vai depender a proxección social e a lexitimación académica e institucional da propia Escola. O seu futuro, en definitiva, que non podemos deixar de vincular, moi estreitamente, coas perspectivas das artes escénicas en Galicia. Velaí a transcendencia de optar, desde o primeiro momento, por un modelo asentado na calidade, a innovación e a atención á diversidade.



Todas as cuestións e medidas propostas neste apartado non teñen outro obxectivo que sinalar camiños posibles no desenvolvemento dunha nova cultura profesional no ámbito da docencia, que no caso dos estudos de Arte dramática, cando menos en Galicia, implica establecer esa cultura por primeira vez, o que vai esixir do profesorado un esforzo considerable para facer fronte a moitos desafíos diferentes, desde os relacionados coa promoción da calidade educativa ata os vinculados á lexitimación e proxección sociocultural dun centro educativo que debe cumprir un rol determinante nos procesos de regularización do sistema teatral galego. Un compromiso, xa que logo triplo, que se concreta na aula, no centro e na esfera pública e que esixe, en consecuencia, unha sólida formación en todas as funcións e tarefas que eses retos presentan. Compromiso en que as autoridades académicas e outras institucións educativas, tanto no plano autonómico como estatal, teñen responsabilidades ineludibles pois da súa asunción e da eficacia no seu cumprimento tamén van depender os resultados que ano a ano presente unha Escola Superior de Arte Dramática.

#### 1.4 *A modo de conclusión*

Unha lectura sistémica do campo teatral, como a que nós propoñemos nun traballo que se vai publicar en breve<sup>30</sup>, considera que entre os elementos e estruturas que o definen teñen especial relevo os feitos educativos. Así, o grao de normalización das ensinanzas teatrais, en todos os niveis educativos, ora dos espazos formais ora naqueles que presentan un menor grao de formalización, contribúe a potenciar a visibilidade do feito teatral, a facer do teatro un elemento significativo no imaxinario sociocultural da cidadanía.

No proceso de configuración e pleno desenvolvemento dun sistema teatral en Galicia, a creación dunha Escola Superior de Arte Dramática pode ter especial relevo e transcendencia, tanto no eido dunha oferta educativa variada e orientada a moi diversos colectivos e beneficiarios como na divulgación e proxección do feito teatral na

30. *A configuración do sistema teatral galego, 1882-1936*. Edicións Laiovento, 2003.

súa dimensión comunitaria, social e artística. Nese sentido, podemos afirmar que o profesorado da ESAD de Galicia, como aconteceu noutros momentos noutras nacións e países, ten diante súa unha responsabilidade histórica indubidable, que se pode traducir na necesidade de converter a ESAD nun elemento fundamental e vertebrador do sistema teatral galego, a través da súa lexitimación educativa e sociocultural, e ofrecer uns niveis óptimos de excelencia profesional e calidade educativa que a sitúen entre os centros máis destacados de toda Europa pola cualificación e competencia dos seus formandos. Alén das múltiples responsabilidades que deberán asumir as autoridades académicas –nomeadamente a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, xunto con outras institucións, organismos e entidades (públicas e privadas) directa e indirectamente relacionadas co campo cultural e das artes escénicas–, será o profesorado da ESAD quen teña que definir, deseñar e liderar ese proxecto, traballando e velando polo seu cumprimento.

Saber as dificultades da tarefa, cuantificalas, analízalas e debatelas quizais permita aumentar as posibilidades de éxito da empresa, e por iso resulta tan transcendental considerar ben polo miúdo os retos e os desafíos que leva consigo a posta en marcha dunha institución tan singular e cunhas características tan específicas como pode ser unha Escola Superior de Arte Dramática. Pois do éxito da empresa vai depender, en definitiva, o futuro do noso sistema teatral e do teatro. Tamén as posibilidades de futuro profesional dos titulados e tituladas da propia ESAD.

### 1.5 Bibliografía

- Aebli, Hans (1995): *12 formas básicas de ensinar*. Madrid, Narcea.
- Álvarez-Novoa, Carlos (1997): *Dramatización*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Antúnez, Serafín (1996): *Proxecto Educativo de Centro*. Santiago, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Baert, Patrick (2001): *La teoría social en el siglo XX*. Madrid, Alianza Editorial.

- Barba, Eugenio e Savarese, Nicola (1990): *El arte secreto del actor*. México, Escenología.
- Barker, Clive (1977): *Theatre Games*. Londres, Eyre Methuen.
- Bernabeu Rico, J. e Colom Cañellas, Antonio (1998): “El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico”. En Antoni J. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as education*. Harlow, Essex, Longman.
- Bobes Naves, María del Carmen (1987): *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Taurus.
- (1994): “El teatro”. En Darío Villanueva (coord.), *Curso de teoría de la literatura*. Madrid, Taurus.
- (1997): “Introducción a la teoría del teatro”. En María del C. Bobes Naves (ed.), *Teoría del Teatro*. Madrid, Arco Libros.
- Bragado Rodríguez, Manuel (1992): *O Proxecto Curricular de Centro*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- Bravo, María Xosé; Fortes, Xesús; Iglesias, Arturo e Morán, Humberto (2001): *A titoría da ESO*. Vigo, A Nosa Terra e AS-PG.
- Brook, Peter (1969): *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona, Ediciones Península.
- (1995): *There are no secrets*. Londres, Methuen Drama.
- Burgess, Roma e Gaudry, Pamela (1986): *Time for drama*. Milton Keynes, UK, Open University Press.
- Caride, José Antonio (1997): “Paradigmas teóricos en Animación sociocultural”. En Jaume Trilla (coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel Educación.
- Ceballos, Edgar (ed.) (1992): *Principios de dirección de escena*. México, Escenología.
- Chalmers, Alan F (1984): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Chancerel, Léon (1936): *Jeux dramatiques dans l'éducation*. París, Librairie Théâtrale.
- Coburn-Staeger, Ursula (1980): *Juego y aprendizaje*. Madrid, Ediciones de la Torre.

- Colom, Antoni J. (coord.) (1998): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Copeau, Jacques (2002): *Escritos sobre el teatro*. Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Cortina, Adela (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- Courtney, Richard (1980): *The dramatic curriculum*. Nova York, Drama Bookshop Publishers.
- (1989): *Play, drama and thought*. Toronto, Simon & Pierre Publishing Company Limited.
- D'Agostini, Franca (2000): *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Madrid, Cátedra.
- Elkonin, Daniil B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Visor Libros.
- Embid Irujo, Antonio (1997): *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Madrid, Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.
- Escudero, Juan Manuel (1994): “Prólogo: ¿vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y de la función docente?”. En Juan Manuel Escudero e María Teresa González (eds.), *Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Féral, Josette (ed.) (2001): *Les chemins de l'acteur*. Montreal, Éditions Québec Amérique.
- Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Ediciones Morata e Fundación Paideia.
- Freire, P. (1979): *Educación y acción cultural*. Madrid, Zero/ZYX.
- Galán, Eduardo (1995): *Reflexiones en torno a una política teatral*. Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, Papeles de la Fundación, número 20.
- Gili, Edgardo (1984): “Lo lúdico-creativo en la relación docente-alumno”. En VV. AA., *Encuentro teatro y educación*. Madrid, MEC.

- Gili, Edgardo e O'Donnell, Pacho (1978): *El juego. Técnicas Lúdicas en Psicoterapia Grupal de Adultos*. Barcelona, Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- Giné, Núria (1996): *Acción tutorial*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Giroux, Henry A. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós Educador.
- Goffman, Erving (1971): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bos Aires, Amorrortu.
- Graells, Guillem Jordi (1990): *L'Institut del Teatre (1913-1988). Història gràfica*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- (1999): “El Institut del Teatre (1913-1939). De la Escola Catalana d'Art Dramàtic a la Institució del Teatre”. En revista *ADE/Teatro*, número 77, Madrid.
- Granda, Juan José (1994): *Historia de una escuela centenaria*. Madrid, Real Escuela Superior de Arte Dramático.
- (1999): “La enseñanza teatral en España en la primera mitad del siglo XX”. En revista *ADE/Teatro*, número 77, Madrid.
- Habermas, Jürgen (1988): *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- Hayes, Helen (1999): “Prólogo”. En Don Richardson, *Interpretar sin dolor. Una alternativa al Método*. Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Hodge, Alison (ed.) (2000): *Twentieth Century Actor Training*. Londres, Routledge.
- Hormigón, Juan Antonio (1999): “El oficio del actor”. En Don Richardson, *Interpretar sin dolor. Una alternativa al Método*. Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Huizinga, Johan (1987): *Homo Ludens*. Madrid, Alianza Editorial e Emecé.
- Imbernón, Francisco (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Editorial Graò.
- (2001): “La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro”. En Carlos Marcelo (ed.), *La función docente*. Madrid, Editorial Síntesis.

- Insua Meirás, Francisco (1997): *A orientación escolar en Galicia*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de (1992): *Espectáculos y diversiones públicas. Informe sobre la reforma agraria*. Madrid, Cátedra.
- Kemmis, Stephen (1999): “La investigación-acción y la política de la reflexión”. En F. F. Angulo, J. Barquin e A. I. Pérez Gómez (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- Lago Martínez, Xosé Ramón (1992): *A programación de aula*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- Meyerhold, Vsevolod (1971): *Textos teóricos. Volumen 1*. Introducción e selección de Juan Antonio Hormigón. Madrid, Alberto Corazón Editor.
- Montero, Lourdes (2001): “La construcción del conocimiento en la enseñanza”. En Carlos Marcelo (ed.), *La función docente*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Morin, Edgar (1996): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Nassif, Ricardo (1981): *Pedagogía General*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1993a): “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- (1993b): “Enseñanza para la comprensión”. En J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- (1993c): “Los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- (1993d): “Las funciones sociales de la escuela”. En J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Pérez Gutiérrez, Manuel (1993): “Las técnicas del teatro en la clase de L2”. En Alfredo Rodríguez López-Vázquez (ed.), *Simposio “O teatro e o seu ensino”*. A Coruña, Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.

- Revista Galega de Teatro* (1994): “Entrevista con José M. García Iglesias, Presidente do IGAEM”. Número 19, Vigo.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1994): “Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida”. En *Escola Crítica*, número 6, A Coruña.
- Sarramona, Jaume (1998): “El educador”. En Antoni J. Colom (coord.), *Teorías e institucións contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Sarramona, Jaume; Noguera, Joana e Vera, Julio (1998): “¿Qué es ser profesional docente?” En *Teoría de la Educación*, número 10, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Schön, Donald A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós e Ministerio de Educación y Ciencia.
- Seminario Permanente Pita Cega (1989): “Expresión dramática e Reforma Educativa”. En Manuel F. Vieites (coord.), *Encontro Expresión-Escola*. Vigo, Departamento de Educación, Concello de Vigo.
- (1997): “Expresión Teatral e Teoría e Práctica do Teatro: Propostas de desenvolvemento”. En Manuel F. Vieites (coord.), *Teoría e Técnica Teatral. Unha introducción*. Compostela, Edicións Laiovento.
- Slade, Peter (1983): *Expresión dramática infantil*. Madrid, Santillana.
- Solé, Isabel e Coll, César (1995): “Los profesores y la concepción constructivista”. En César Coll *et alii*, *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Editorial Graò.
- Stanislavski, Konstantin (1975): *La construcción del personaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- (1977): *El trabajo del actor sobre su papel*. Bos Aires, Editorial Quetzal.
- (1992): *La preparación del actor*. Madrid, Librería La Avispa.
- Tavira, Luis de (1999): *El espectáculo invisible. Paradojas sobre el arte de la actuación*. Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Taylor, Philip (ed.) (1996): *Researching Drama and Arts Education. Paradigms and Possibilities*. Londres, The Falmer Press.
- Tejerina, Isabel (1994): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid, Siglo XXI.

- Toporkov, Vasily Osipovich (1998): *Stanislavski in rehearsal*. Nova York, Theatre Arts, Routledge.
- Torres, Jurjo (1994): *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid, Ediciones Morata.
- Touriñán, J. M. e Rodríguez Martínez, A. (1993): “La significación del conocimiento de la educación”. En *Revista de Educación*, número 302, INCE, MEC.
- Valentín, Teresa e Pastor, Juan (1987): “La formación de un actor para niños”. En VV. AA., *Teatro de, por, para..., los niños*. Madrid, Acción Educativa.
- Vazquez Freire, Miguel (2002): “No cerne da deboura: panfleto anti-contrarreformista”. En *Tempos Novos*, número 58, Compostela.
- Vieites, Manuel F. (1992): *Facer teatro*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- (1996): “Sobre promesas y programas. Reflexiones en torno a la Enseñanza Teatral y su necesaria normalización”. En *ADE/Teatro*, número 52-53, Madrid.
- (1997a): “O ensino teatral en Galicia. Unha proposta de normativización e normalización”. En Manuel F. Vieites (coord.), *Teoría e técnica teatral. Unha introducción*. Compostela, Edicións Laiovento.
- (1997b): “A ensinanza teatral en Galicia. Situación e perspectivas”. En *Ensaio*, número 1, Viana do Castelo.
- (ed.) (2000a): *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*. Compostela, Consello da Cultura Galega.
- (2000b): “Crear un obradoiro teatral. Guía de primeiros auxilios”. En Manuel F. Vieites (coord.), *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- (2001a): “O teatro galego na encrucillada (II). 47 propostas para un plan de goberno no eido das artes escénicas”. En *Tempos Novos*, número 52, Compostela.
- (2001b): “Obras pendentes nun edificio en uso. Proposta para unha Formación Profesional específica nas Artes do Espectáculo”. En *Revista Galega de Teatro*, número 29, Cangas do Morrazo.



- (2001c): “Territorio(s) do(s) teatro(s) e teatro(s) para os territorios”. En Manuel F. Vieites (ed.), *Galicia e a residencia teatral*. Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Winnicott, D. W. (1982): *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.
- Xunta de Galicia (1996): *Instrumentos de Planificación e Xestión*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zabala Vidiella, Antoni (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Editorial Graò.
- (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, Editorial Graò.

QUE DEBE SABER DE DIDÁCTICA  
UN PROFESOR DE TEATRO

FELIPE TRILLO  
*Facultade de Ciencias da Educación*  
*Universidade de Santiago de Compostela*



## 2 QUE DEBE SABER DE DIDÁCTICA UN PROFESOR NOVEL DO QUE SEXA (POR EXEMPLO DE TEATRO) QUE SE INICIA NISTO DA ENSINANZA?

Comezarei por dicir que cando escribo isto eu non sei quen está aí, do outro lado “do pano”; non teño nin idea de quen pode estar agora na “platea” (e nin sequera se haberá alguén). Poden ser persoas moi diferentes: desde aquelas que queren ser profesores de teatro como poderían desexar selo de calquera outra cousa, pois ao que aspiran é a atopar un traballo (o que me parece moi razoable ademais de necesario), ata “xentes de teatro”. É este un estereotipo mediante o que designamos normalmente esas persoas bohemias, intuitivas, confiadas no seu xenio creativo e un tanto desdeñosas con calquera cousa académica, que lles parece sempre ortodoxa e formal, pero que a pesar disto, ou precisamente por isto, recoñécense destinadas a ser os referentes na formación dramática; pasando por persoas que, ou ben cunha longa experiencia no mundo do teatro ou ben sen ela, teñen claro que “actuar” de profesor é un complexo e apaixonante “papel” que require unha coidadosa preparación e, sobre todo, “saber meterse no personaxe”.

En fin, seguramente hai máis posibilidades, pero coas mencionadas xa teño bastante. É obvio que, para min, o mellor destinatario destas páxinas é o terceiro dos citados, e non precisamente porque estea disposto a aceptar sen máis calquera cousa que se lle conte senón por todo o contrario: porque interpela ao autor, redefine o personaxe, complétao cos seus matices e, en definitiva, cuestiona o guión e adáptao máis do que o adopta.

Un lector/actor así sabe que toda representación é unha actividade heurística, con certo deseño/guión, pero aberta sempre ao imprevisible, a todo o que debe resolver no momento como froito da comprensión do contexto e do momento. Un lector/actor así abomina calquera lectura algorítmica por hierática, acartonada, carente de reflexos e, en definitiva, falsa.

Así, o que segue son sobre todo ideas para que esa comprensión do contexto en que un profesor desenvolve a súa actuación resulte, simplemente, o máis atinada posible: continxente, áxil, razoa-

ble, susceptible de ser explicada, e por tanto tamén autoavaliada de maneira flexible e crítica. Shavelson (1986) dixo no seu día que un profesor era quen de tomar decisións razoables nun contexto complexo e incerto. Non está tan mal iso de que sexan razoables, isto é, que poidan explicarse e xustificarse. Pois do mesmo xeito que calquera actor ou profesional do teatro sabe que a única maneira de desenvolverse profesionalmente lle esixe pensar e repensar a súa práctica, os bos profesores tamén.

E para axudar a construír ou reconstruír –pensándoa– esa práctica docente é para o que escribín estas páxinas. Os lectores decidirán se serven para ese propósito ou non. A nosa intención, en calquera caso, é ben sinxela: non se trata tanto de acumular conceptos cos que a miúdo non se sabe que facer senón de desenvolver unha actitude positiva (predisposición) cara ao coñecemento didáctico como unha ferramenta útil (non doutrina) para interpretar mellor a realidade que se habita e para orientar a propia acción. Sendo así, a miña hipótese de traballo é que algunhas persoas desvinculadas deste tipo de discursos se atopen agora (no momento de ler estas páxinas), e polas razóns ou motivos que sexan, aspirando a se converter en profesores e, en consecuencia, buscando información que lles axude cando menos a afrontar a docencia nunha materia, superar unha oposición ou realizar algún tipo de proba selectiva. Probablemente non pensaran nisto con anterioridade, pero agora teñen que prepararse e non estaría mal que nalgún texto atopasen un discurso que lonxe de confundilos ademais de aburriilos lles permitise, polo contrario, situarse e animarse ante o novo desafío. Se ese texto, ademais, consegue deixar certa pegada na súa memoria de tal modo que, máis adiante e xa traballando como profesores, se esforcen por revisar as súas meras reaccións, as súas simples rutinas e as súas concepcións previas e vulgares, á luz do que investigaron e escribiron aqueles que se dedican ao estudo dos procesos de ensinanza-aprendizaxe, daquela o texto terá servido para axudar a que se forme un profesor; que diso se trata.

Respecto do como, direi que a modo dun decorado que envolve todo o escenario querendo crear a atmosfera precisa, optei por debuxar un mural grande (ver figura 1) pero sen moito detalle, porque é preferible só suxerir.

Deliberadamente, ademais, optei por un estilo que trata de fuxir de calquera exceso académico en atención sobre todo aos que, de partida, non cren (ou non queren crer) niso que denominamos Pedagogía e Didáctica. Así, pode parecer incluso demasiado desenfadado (sen chegar ao sainete), pero supoño que para alguén que se inicia nisto é preferible facelo polo máis livián, do mesmo xeito que para “afeccionarse” ao teatro quizais sexa mellor comezar –digo eu, que non sei moito disto– por Lope de Vega, Ibsen ou Castelao que por Samuel Beckett ou Heiner Müller.

En fin, o que e o como do que segue, o guión e o aparato escénico, sométense ao escrutinio público dos actores (incluídos aqueles que se moven entre bambolinas).

### 2.1 *Introdución: “o escenario” da acción didáctica*

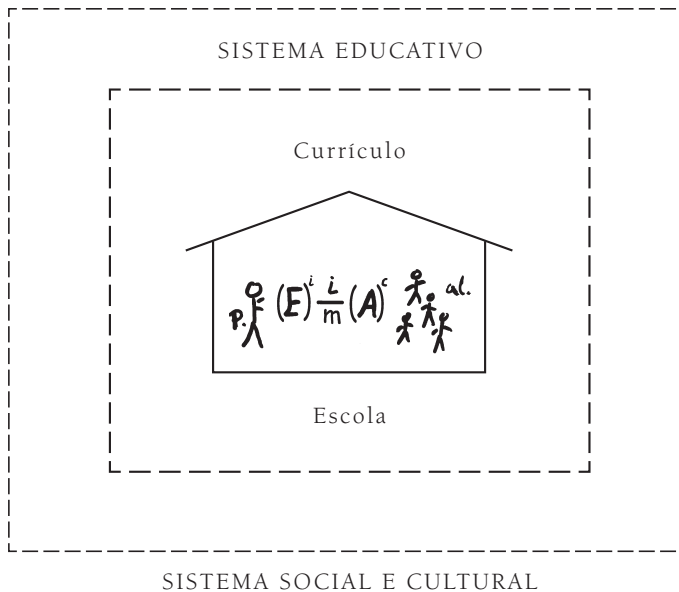
O mural ao que me referín antes, na figura 1, non só decora, senón que delimita e ata define. O que ao final ocorra no escenario non sucede por capricho ou ao chou e independentemente do marco, senón que, moi ao contrario, é posible explicalo en función das variables que con lóxica evidente ou oculta se articulan ou contraponen creando unha atmosfera ás veces facilitadora e optimista e ás veces ata asfixiante (inhibidora, pesimista).

Non sei moi ben como explicalo en termos de teatro, pero en ocasións o máis emocionante da representación consiste precisamente en ver como os actores se sobrepoñen ao decorado, o transcenden e co seu xesto e a súa palabra achegan luz a un ambiente tenebroso ou enchen de misterio un espazo cotiá e insulso. En fin, teño moitas dúbidas sobre o acerto coa metáfora, pero o que quería dicir é que na presumible lóxica causal e determinista que todas as condicións que enunciarei a continuación exercen sobre a acción docente é posible introducir (non sen esforzo) o cambio: algún cambio (que por suposto se supón que é para mellor, aínda que iso non sempre se sabe).

En definitiva, todas estas reflexións introdutorias fanse precisas porque quen se inicia nisto debe saber cal é a suma de condicións que determinará a súa práctica como profesor, pero non só

para poder explicar e explicarse por que sucede o que sucede ou por que con demasiada frecuencia non pode acontecer outra cousa, senón tamén para indagar que posibilidades reais (nunha perspectiva realista) nos restan para unha intervención alternativa.

Pero vexamos dunha vez ese mural (grande, pero con exposición simplificada).



No centro vemos un E e un A. Refírense ao proceso de ensinanza-aprendizaxe. Para un especialista ou profesional da Didáctica ese é efectivamente o centro. Todo o demais interésanos na medida en que ten que ver co seu proceso.

A ensinanza e a aprendizaxe relaciónanse; díxéronme, cando estudaba isto por primeira vez, que dunha maneira “ontolóxica”. En fin, se cadra iso resulta excesivamente solemne, pero a explicación é moito máis sinxela: quérese dicir que unha non se entende

sen a outra, que ambas teñen boa parte da súa razón de ser, e ata das súas posibilidades de existir, na súa interdependencia. En suma, hai que considerar que se se ensina, de maneira que se produza a aprendizaxe, e iso é así ata o punto de que se como consecuencia dunha suposta acción de ensinanza o seu destinatario non aprende, daquela non se pode dicir con xustiza que iso sexa ensinar (por exemplo, pode ser perorar...). Do mesmo xeito, a aprendizaxe non se produce en ausencia de estímulos, sempre nace dunha acción, dunha experiencia ou dun contexto que ensina –non importa agora (máis adiante si) se se fai dunha maneira deliberada e intencional ou non–. En calquera caso, insistir nesta correspondencia debería evitar que continuásemos reproducindo vellas concepcións como as que se manifestan con expresións deste tipo: “eu ensinolles, pero aprender é cousa súa”. Moi ao contrario, moitos pensamos que promover a aprendizaxe dos estudantes é responsabilidade do profesor, aínda que por suposto aprender aprenden eles (ben, e tamén os profesores, ou iso cabe esperar).

Podemos dicir, por suposto, que ensinar se pode facer de moitas maneiras; non obstante, no “decorado” quixemos elevar o E ao expoñente I (E<sup>i</sup>), para destacar que falamos dunha determinada maneira de ensinar que se corresponde coa innovación educativa. Exactamente o mesmo se pode destacar da aprendizaxe: o expoñente C (de construtivismo), ao que elevamos o A (A<sup>c</sup>), fai referencia a unha determinada maneira de aprender (que é a que logo explicaremos).

Entre o E e o A puxemos un guión cun I, de interacción, e cun M de mediación (que é tamén un M de misterio...). Co I trátase de destacar o feito de que a ensinanza é un proceso de relación interpersoal, de comunicación, de encontro (ou desencontro), con todo o que iso implica de posibilidades e limitacións ou dificultades: pois, en fin, trátase de “saber moverse nas distancias curtas...”. Co M, pola súa parte, subliñamos todo o anterior ao destacar que a interacción é un proceso de mediación cognitiva, no que os pensamentos respectivos dos que interveñen (reflexivos ou non, e quen sabe cales) son os que atribúen sentido á acción, podendo coincidir e ser harmónicos ou discrepar e resultar hostís.



Logo vemos uns monicreques (dito sexa sen intención de faltar). O grande representa un profesor. Quizais o máis destacado deste é que está só. O profesor represéntase case sempre só (aínda), e con iso pretendemos suxerir que a súa actividade é moi individual, ás veces ata individualista (e digo que o é, non que deba selo); en calquera caso, o certo é que a maioría do profesorado séntese ou considérase así, illado na súa aula, sen máis recursos que os propios, a miúdo polo seu propio empeño, celoso da súa intimidade. Mais, en calquera caso, convén saber que é un fastío iso de estar só, sobre todo cando as cousas se torcen e se poñen costa arriba. En cambio os alumnos adoitan ser representados como un grupo; desde logo eles tamén son individuos, pero téndese a consideralos como elementos gregarios, o que non sempre lles gusta, e ademais non se debe facer. En calquera caso, un e outros monicreques lémbrennos que o E e o A son cousas que fan os individuos, ou mellor, as persoas; por conseguinte, seres con rostro, e con biografía, que nos miran e que nós vemos, que nos interpelean e poden conmovernos ou inquietarnos. Esas persoas, en fin, podemos ser cada un de nós: de feito, sómolo.

Todos eles, reunidos para unha acción, atópanse nun lugar: é esa casa do mural e á que chamamos “escola”. Pode ser de calquera nivel, de educación infantil ou universitaria, pero sempre será un espazo onde se pasa un longo tempo (moito tempo, por certo) facendo algo. E ese algo ten que ver co currículo, representado no decorado polo tellado desa casa. Pois o currículo (sobre o que despois falaremos), tanto no seu deseño primeiro coma no seu desenvolvemento posterior, é o que dá “cobertura” ao proceso de ensinanza-aprendizaxe, o que confire sentido a que certa xente se reúna alí buscando todo aquilo que este lles proporciona: un acubillo contra a incultura, unha oportunidade para aprender.

Como se garante esa casa, como se distribúe, con que recursos conta, ou de que está feito ese tellado, con que materiais, e ata que punto todo isto cumpre coa súa función, isto é, se escola e currículo serven realmente para o que din que serven, son algunhas das cuestións que se presentan desde a Didáctica. Este é o tipo de cousas, en suma, que calquera profesor debe saber formular e considerar, e sobre elas volveremos máis adiante.

Naturalmente a escola non se atopa illada senón situada nun contexto. No mural son esas dúas liñas que o rodean todo, ao mesmo tempo que unha inclúe no seu espazo á outra. Pois na “máis próxima” á escola e aos que a habitan atópase o Sistema Educativo, e máis alá o Sistema Social e Político propio dun país (ou comunidade de países por aquilo da globalización) e dun estado. Sendo así, con ambas as dúas trátase de mostrar graficamente que calquera cousa que ocorra na escola non é independente (aínda que pode ser reactiva) a eses dous sistemas. Os dous configúranse como unha complexa tea de araña de múltiples intereses e influencias a miúdo enfrontados entre si (no primeiro caso, os da Administración, os dos propios axentes educativos, os das editoriais, os dos movementos de renovación pedagóxica, etc.; no segundo, os propios de grupos de presión políticos, económicos, relixiosos, etc.).

Por suposto máis adiante referirémonos a eles, pero agora gustárame subliñar ata que punto todos sen excepción espreitan, literalmente espreitan, sobre o currículo e a escola. Precisamente para subliñar isto gústame recuperar unha vella connotación, de finais dos sesenta, que se lle atribuíu á palabra sistema: como algo que nos envolvía, que nos manipulaba, que nos oprimía. Ben, pois un pouco iso é o que acontece con esas dúas liñas que o envolven todo no decorado. O que cambiou, se cadra, é que por aqueles anos sospeitábamos que había unha especie de demiúrgo (un evidente..., e outros enmascarados, os chamados grupos fácticos de poder) que controlaba todo iso, e desde os oitenta sabemos que, en fin, todos somos cómplices –claro que, uns máis ca outros– pola asunción acrítica de determinados valores hexemónicos (os que se interiorizan por costume e sen reflexionar como consubstanciais á propia realidade que habitamos).

En fin, o exposto constitúe o escenario onde todo profesor, tamén un profesor de teatro, debe representar o seu papel. Como se ve, trátase dun escenario complexo, polas múltiples variables que interveñen sen dúbida, pero sobre todo polo seu carácter netamente simbólico, de creación cultural, de significados persoais. Advírtase que se multiplican por iso as manifestacións posibles, dependendo de quen son os que interveñen en cada caso (“aqueles que comigo

van”, inclusive os que amolan), e con isto multiplícase tamén o esforzo de discernimento que supón para calquera o saber situarse nese medio.

Naturalmente, como dicíamos, hai quen se asusta diante dese decorado, e daquela ou ben desiste e foxe ou ben decide o seu paso por el con estrito sentido de supervivencia, é dicir, evitando problemas; hai incluso quen desde a angustia que lle produce (medo escénico?) esquece todo e actúa dun modo puramente mecánico e case autista (recitan o seu papel) e, por conseguinte, nada axustado á realidade. Polo contrario, hai quen recoñecendo a dificultade da tarefa se prepara debidamente e a enfronta con seriedade pero con optimismo. Se tivese que representar a estes últimos cunha metáfora, apelaría a esa tan querida de quen inicia unha singradura, consciente de que o mar lle vai dar traballo e o vai meter en apuros, pero que unha vez anticipados conta con que os vai superar no momento grazas aos recursos cos que se equipou. Naturalmente, que un reacción dunha maneira ou doutra correspóndese en boa medida co feito de que, sen dúbida, cada un é cada un, pero tendo en conta que anticipar e prepararse é sempre unha garantía, para iso é para o que se escribiu este capítulo.

## *2.2 De como a epistemoloxía da didáctica pode non ser un ladrillo*

Ante unha pregunta complexa dun estudante, que o profesor non sabe responder con precisión, este sempre pode optar por dicir aquilo de: “Interesante a súa cuestión, entre outras cousas porque nos esixe unha profunda análise epistemolóxica e...”. O alumno normalmente desiste. É dicir, que a palabriña epistemoloxía por si soa ou ben adoita asustar ou ben de inmediato evoca algo que nos parece aburrido. Non obstante, nada máis lonxe da realidade na miña opinión.

Que teña tan mala sona entre os estudantes (e non poucos profesores, aos que por outra parte tanta falta lles fai) ten a súa explicación se consideramos que durante moito tempo nas facultades de ciencias sociais todo iso se asociaba cunha longa listaxe de auto-

res estraños que aparecían nunhas clasificacións (sen saber xamais as razóns) e que había que memorizar sen comprender; e o que aínda era peor, aceptalas sen máis como unha especie de verdade revelada. A min ocorreume iso, e estou seguro de que quen me falou por primeira vez destes temas non tiña moi claro por que ou para que debía facelo.

Alguén dixo que morto Nietzsche, morto Marx, e morto Deus, xa non quedaba nada sobre o que pensar..., así que os desocupados se dedicaron a remoer as vellas palabras ou, o que é o mesmo, a facer unha mala filosofía da linguaxe (porque tamén hai algunha boa). Imos ver, sen dúbida isto é unha esaxeración, máxime se temos en conta que hai autores que aínda sen crear ningunha nova teoría axudáronnos a comprender mellor as existentes, pero claro, houbo tamén moitos outros (especialmente no noso país, ou polo menos eses son os que máis me incomodan) que non foron máis alá de meras disquisicións semánticas, co agravante de tentar facernos crer ademais que a súa simple especulación contiña algún problema importante que debía interesarnos. En fin, “daqueles barros viñeron os lodos” que remataron por facer de todo isto un ladrillo.

Pero hai unha maneira distinta de aproximarse a esta cuestión e que, ao contrario do que antes denunciéi, comece por explicar o porqué e o para que da reflexión conceptual que supón facer epistemoloxía. Eu quero comezar por aquí, non sen antes advertir que non son epistemólogo e que, como moito, aproveito moi poucas das achegas daqueles autores que si o son.

A min paréceme relevante esta reflexión porque en definitiva é a que nos permite saber se podemos fiarnos do que nos din, por exemplo do que se nos di desde a Didáctica. Considérese que hai moita información amoreada pero que non toda é igual de razoable, non toda está igual de ben fundamentada ou contrastada. Daquela, como discernir cal é a máis fiable? Para resolver iso haberá que indagar na súa lóxica interna, valorar os supostos que emprega (desvelando incluso os máis implícitos), considerar as súas consecuencias. É ese un labor de crítica do coñecemento que lle corresponde á epistemoloxía –dito sexa grosso modo–; diríamos que un pouco á maneira dun crítico de arte, e claro, xa sabemos como fan estes.

Quero dicir que á marxe de que nos gusten ou non as súas conclusións, en ocasións resultan absolutamente escuros e arbitrarios (tamén fachendosos e vaidosos), pero noutros casos as súas apreciacións poden estar argumentadas de maneira tan consistente que, aínda non gustándonos o que nos din, non podemos evitar aceptalo ou, polo menos, consideralo con certa profundidade.

Segundo isto, sería de esperar que lendo este apartado (facendo esa reflexión) un estaría en disposición de decidir por exemplo se convén continuar co que segue ou se é mellor deixalo porque carece da fundamentación debida. O que é máis probable cando no conxunto xeral do coñecemento unha área determinada non goza de especial prestixio ou consideración, véndose asaltada permanentemente polas dúbidas, receos e prexuízos de quen acaba por desconsiderala. Situación que se corresponde nalgunha medida coa da Didáctica, aínda que desde o inicio dos oitenta ata aquí as cousas cambiaron moito e xa gozamos dunha considerable estimación pública. En todo caso, arrastramos moitos dos “sambenitos” –merecidos ou non– que se lle atribúen á Pedagogía (pois no marco desta estamos situados) e que fixeron que os que se dedicasen a ela fosen acredores do seguinte sarcasmo: “pedagogo non sexas pedante, que con ser pedagogo xa tes bastante”. En suma, que esta reflexión que iniciamos nos permitiría saber o que podemos esperar da Didáctica.

Convén comezar dicindo que a Didáctica non é unha ciencia, ou polo menos que non o é nun sentido “duro” como se supón que o son as ciencias físicas e naturais. Admitindo (o que non sempre é admitido) que a ciencia elabora teorías que nos permiten explicar primeiro as relacións causais dos fenómenos que estuda, para a partir de aí controlar as súas relacións e efectos ata o punto de poder ser replicados, é obvio que nada diso ocorre cos procesos de ensinanza-aprendizaxe que estuda a Didáctica; ao que hei de engadir: “a Deus grazas”. Pois se fôsemos na dirección contraria –penso– camiñaríamos cara a ese mundo de autómatas aparentemente feliz que imaxinou Aldous Huxley; a min, francamente, ese mundo non me gusta e supoño que a vostede tampouco.

Agora ben, se non é unha ciencia, cal é o nivel e tipo de cientificidade que se pode predicar da Didáctica? Advértase que esta é

unha cuestión moi importante pois podería ocorrer que máis que heurística, como sinalei ao inicio, acabara por resultar esotérica e, en fin, non me parece que estean os tempos para bruxerías. Con todo, non hai por que inquietarse por iso, pois de acordo con Zabalza (1987) (quen adopta o dito por Bunge, 1985) o nivel e tipo de cientificidade que se pode predicar da Didáctica é o propio dun campo de coñecemento científico, que se caracteriza por atoparse nun constante proceso de verificación e reelaboración como froito dunha tensión intelectual permanente cara ás maiores cotas de contrastación, sistematicidade e xustificación.

Ten un obxecto de estudo (no sentido de apropiado e non de exclusivo, polo que non ten sentido andar en mesquiñas disputas de se isto é duns ou é doutros), que se concreta nos procesos de ensinanza-aprendizaxe e en canto se relaciona con eles: o currículo, a escola, o profesorado, os estudantes e todo aquilo en que se manifestan as relacións entre a educación e a sociedade, ou se o prefire –de acordo con Kemmis (1988)– entre escola e estado.

A nosa lexitimidade para ocuparnos del despréndese do que quizais sexa o máis esixente principio epistemolóxico que coñezo, e que eu aprendín de Antonio Vara. A saber: trátase dunha área de coñecemento que está lexitimada para ocuparse dunha determinada realidade cando do seu estudo e intervención sobre ela se desprende un beneficio para aquela. Por conseguinte, se o que dixemos desde a Didáctica estivese arredado da realidade (fose especulativo), ou lonxe de axudar a explicala confundise o noso entendemento, ou en fin provocase máis problemas e dificultades dos que xa lle eran propios, daquela obviamente e como pouco! non mereceríamos ser tidos en conta. Polo contrario, se o noso discurso (froito da análise) sobre esa realidade se axustase á súa problemática máis relevante, contribuíse á súa comprensión, e propuxese alternativas viables de mellora, daquela deberíase ter unha maior consideración. Todo isto, como se ve, é un razoamento de puro sentido común, pero ao que apelo ao mesmo tempo que me someto a el coa satisfacción de quen sabe que finalmente sairemos ben librados pois a Didáctica hai moito tempo que axuda á mellora dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Da Didáctica díxose que é un “saber para intervenir”. Así é, en efecto, pois o noso coñecemento aspira a transformar a realidade,

polo menos ata onde somos capaces de imaxinar outra distinta e que estimamos mellor, e cando menos ata onde sexamos capaces de superar as numerosas dificultades que ese empeño implica. Nesa dirección, a brecha entre teoría e práctica que tradicionalmente se empregou para criticar o discurso sobre a educación é unha recoñecida e permanente fonte de interesantes dilemas para os que se dedican á Didáctica. Quero dicir con isto que, lonxe de negala, asumímola en toda a súa crueza ao mesmo tempo que a afrontamos sen paliativos. Por suposto, non sempre se acerta, non sempre se resolve ben; a miúdo, ademais, as ideas son boas pero as condicións para a súa realización non son as axeitadas e aquelas fanse imposibles. Decidirse neses casos por incidir especialmente no cambio estrutural (das condicións), ou ben optar por limitar as expectativas de acordo co criterio de que “o óptimo é inimigo do bo e que o bo se corresponde co que é posible mellorar aquí e agora”, pertence a ese ámbito de decisión do que veñen a ser os compromisos dos profesores, e tamén do conxunto da comunidade educativa. Máis adiante volveremos sobre isto. En calquera caso, desde Stenhouse (1984) polo menos, o coñecemento didáctico preséntase sempre como unha hipótese que debe ser comprobada na práctica; e, polo tanto, interpelada por esta. Digamos en beneficio noso que o “sostenello y no enmendallo” (era Don Mendo quen así falaba?) non forma parte das nosas tradicións.

Por esa razón e conscientes da singularidade dos fenómenos que estudamos, non nos movemos con teorías. Ou polo menos non coas propias da ciencia positiva cos seus ideais de reduccionismo, explicación causal, control e neutralidade (Angulo Rasco, 1988). Preferimos facelo con modelos, con aqueles que fronte á formalización (e á capacidade de xeneralización) das teorías lles correspondería un status de maior provisionalidade, no sentido de que representan unha interpretación máis simplificada da realidade, máis aproximativa, ás veces ata intuitiva (Escudero, 1981). Por suposto non se renuncia a calquera aspiración descritiva, explicativa e predictiva, e que é común tanto ás teorías coma aos denominados “modelos de”. Mais advírtase que unha cousa é predicir (na súa acepción máis sinxela de prever ou anticipar) e outra controlar. En calquera caso –insisto–, esa aspiración tamén nos é propia. Con todo, o que máis nos anima é

a finalidade que singulariza os chamados “modelos para”, que xunto a unha visión da realidade “propoñen liñas de actuación práctica en relación cun fenómeno concreto, e neste sentido son prescritivos e normativos” (Escudero, 1981: 13). Polo menos no sentido que lles confire Ausubel (1976) cando dixo aquilo de que se estudaba a aprendizaxe non era só para saber como funcionaba senón para axudar a aprender mellor.

Deste xeito, un par de importantes cuestións preséntansenos no parágrafo anterior. A primeira refírese a que a tradicional tensión entre teoría e práctica que levou a moitos a desdeñar a primeira desde un furibundo activismo (“iso é teoría” dise con ton e xesto despectivo), non ten sentido no noso campo de coñecemento. Como alguén dixo: a utopía cumpre unha función en educación. Ben, se cadra é excesivo, pero iso tradúcese na necesidade de recoñecer que hai un discurso sobre o ser e outro sobre o deber ser. E que do mesmo xeito que non se pode facer nada sen coñecer fielmente (sen enmascarala) a realidade que habitamos a risco de construír meros castelos no aire, tamén é certo que se carecemos dunha alternativa, dunha inspiración, dun desexo, ou por que non dun ideal educativo?, non haberá cambio nin mellora posible. É desde esta perspectiva que fago miña aquela afirmación de Kerlinger (1975) respecto a que non hai nada máis práctico que unha boa teoría. E é que, por suposto, non a facemos sinónimo de doutrina, senón que a concibimos como unha ferramenta conceptual que haberá de permitírnos ler a realidade en que nos atopamos así como deseñar alternativas de intervención sobre ela. Isto é o que cabe esperar da Didáctica.

A segunda, pola súa parte, ten que ver coa racionalidade que en definitiva se lle recoñece ao coñecemento que proporciona a Didáctica, tendo en conta que rexeitamos a que é propia da ciencia positivista. Neste sentido, pode dicirse que existe un amplo e crecente consenso respecto a que a nosa é a propia dunha concepción interpretativa.

Naturalmente, iso fainos herdeiros e partícipes dunha longa tradición de pensamento nas ciencias sociais. Especificamente: de acordo coa hermenéutica, asumimos que o coñecemento que nos interesa correspóndese co dos produtos simbólicos do ser humano,



como consecuencia de admitir que os suxeitos se orientan na realidade social a través do universo de significados que manexan e constrúen. De acordo co interaccionismo simbólico, recoñecemos que eses significados non son produto exclusivo da súa interpretación subxectiva e individual senón dependentes da realidade social que habitan, e que esa é unha realidade esencialmente interactiva na que os significados se intercambian e negocian; en definitiva, defínense e redefínense. De acordo coa fenomenoloxía social, recoñécese en calquera caso que o que os participantes na interacción achegan é o seu propio coñecemento, o que resulta da súa particular e persoal experiencia biográfica, que ademais ten a posibilidade de facerse máis reflexivo no transcurso da interacción. E de acordo coa etnografía, todo isto, que ten que ver coa construción e o logro da subxectividade, tórnase resultado obxectivo, dado que a cultura de referencia é o vínculo compartido que unifica (e obxectiva) os universos particulares de significados e accións, de prácticas, de razoamentos e de interaccións.

Sendo así, a realidade social (a educativa) que se tenta explicar desde a Didáctica revélase como unha realidade que non é única nin uniforme, nin independente das percepcións dos suxeitos ou dos modos de interacción entre eles, nin tampouco das pautas socioculturais (ata certo punto estruturas obxectivas ou obxectivables) que entran no xogo. Como consecuencia inmediata desa condición, a “aplicabilidade” do noso coñecemento debe facer fronte á radical idiosincrasia dos acontecementos que estuda, e por isto aspirar só a que as súas conclusións se adopten como hipóteses de traballo susceptibles de ser transferibles a outros contextos en calidade de similares. Entón, a “consistencia” do noso coñecemento debe renunciar á replicación porque cada problema investigado é unha situación propia e única. Así, a “neutralidade” debe aceptar o carácter fortemente persoal e valorativo da indagación interpretativa, e a “credibilidade” alcánzase mediante o acordo consensuado entre as diferentes e incluso diverxentes ou contrapostas interpretacións dos participantes a través do diálogo e da argumentación racional: e por suposto polo rigor dos procedementos, técnicas e instrumentos de investigación empregados. Sendo así, a validez é fenomenolóxica (Caride e Trillo,

1983). Entón, o que se persegue finalmente co enfoque interpretativo “non é a predición nin o control, senón a comprensión dos fenómenos e a formación dos que participan neles para que a súa actuación sexa máis reflexiva, rica e eficaz” (Pérez Gómez, 1997: 33).

En consecuencia, se canto segue contribúe a isto benvido sexa, e se non o fai debe ser rexeitado. Aquí, como no teatro, non cabe dicir que o público non o entendeu, que o público non está preparado para esa obra, e menos aínda que o público non a merece. Cando unha obra é boa, acontece que unha traxedia lle gusta incluso ao que acudiu ao teatro confundido agardando ver unha comedia, e á inversa. Quero dicir con isto que se poden modificar esquemas, que se poden ata esporear consciencias e resultar incómodo indo contracorrente. Pero nese caso o requisito básico e imprescindible é transmitir algo que, pese a iso ou precisamente por iso, mereza a pena. Por tanto, se aplicamos o conto, a cuestión para nós (para a Didáctica) é saber se realmente contribuímos a mellorar os procesos de ensinanza-aprendizaxe, e isto desde as limitacións aquí recoñecidas, desde a perspectiva aquí exposta. Se así fose, pois adiante; doutro xeito, haberá que suspender a función.

En fin, non sei se resultará claro, pero espero que si resulte honesto. Ninguén poderá dicir que quen avisa é traidor. Conste, en calquera caso, que para rexeitalo tamén fan falta argumentos.

### 2.3 *O currículo: ou o curriculizador que o descurricularice...*

Hai xa varios anos, ao pouco tempo de iniciarse a chamada Reforma Educativa da LOXSE, polo tanto sobre 1991 ou 1992, algúns de nós andabamos por aí explicándollela aos profesores, e recorde que nunha ocasión un colega de ensinanza media (creo que de literatura, pero xa non lembro outra cousa) díxome ese trabalinguas sobre o ceo ladrillado que hai que desladrillar... Non estivo mal. Sobre todo polo que representaba de certo rexeitamento á imposición unilateral dun termo, o de currículo, que a partir daquel momento aparecía ata na sopa (de letras).

Ben, pasaron varios anos, pero teño serias dúbidas de que o mencionado termo estea máis que dixerido e metabolizado no pen-

samento común e cotián das xentes que se dedican á ensinanza e á aprendizaxe; aínda resulta estraño para moitos. Cabe dicir que eu, que me licencié en 1980, non o escoitei nin unha soa vez na carreira (non está en ningunha páxina de apuntamentos ou dos textos empregados daquela). Sen rigor histórico (pois podería ser que aparecese nalgún outro lugar), diría que o termo currículo comezou a divulgarse entre nós a partir de 1981 (Gimeno Sacristán, 1981).

Non me deterei na súa xénese e explicación (para unha introdución pode consultarse o volume 2, número 2, de xuño de 1999, da revista *Curriculum y Formación del Profesorado*). Si quero ocuparme, porén, de destacar o que representou para nós, o que nos trouxo de novo. Así, e en xeral, cabe dicir que imperaba daquela unha visión bastante reduccionista da ensinanza, auspiciada por unha concepción moi fragmentada do que se chamaban as Ciencias da Educación. Eu formeime, por exemplo, escoitando (pero non asumindo) que a Filosofía da Educación establecía os fins educativos a modo dunha especie de elevación moral sobre os determinismos que, pola súa parte, nos explicaban a Socioloxía da Educación coa súa análise dos procesos de socialización e a Psicoloxía da Educación cos seus estudos sobre o que os estudantes estaban en condicións de aprender e como. Nese marco, no que as diferentes ciencias establecían os contidos, á Didáctica correspondíalle daquela establecer un “método” que fixese viable a consecución dos fins. A Didáctica, en suma, era unha técnica, e como tal estaba “obsesionada pola súa eficacia” (Gimeno, 1982). O afán, confesado ou non, de converterse nun algoritmo incontestable como vía para elevar o noso status científico resultaba evidente. Con isto, o discurso referíase cada vez máis a variables e menos a persoas, e os contextos simplificábanse ata o límite de convertelos en situacións e experiencias de laboratorio. Iso era o que esixía as aspiracións de controlalo todo.

Por suposto, fronte a esa tradición houbo un pequeno grupo de profesores de Didáctica (que merecen o noso recoñecemento, como Juan Manuel Escudero Muñoz, Miguel Fernández Pérez, José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, José Luis Rodríguez Diéguez; eu diría que estes son os pioneiros, aínda que despois viñeron máis, e tan meritorios) que desde a sospeita primeiro de que iso non podía

ser así indagaron nunha literatura ata entón non moi coñecida entre nós, a editada en inglés, e de alí trouxéronnos (para todos) o termo currículo. Primeiro unha palabra, pero deseguido un concepto que cambiou profundamente a anterior perspectiva. Supuxo, por exemplo, construír un discurso da Didáctica non como técnica dependente doutros coñecementos aparentemente de maior calado; ben ao contrario, e superando a imperante fragmentación da realidade, fíxonos comprender a necesidade de pensar no feito educativo, que representan os procesos de ensinanza-aprendizaxe, como un todo. Interdependente, sen dúbida, de múltiples factores (non estritamente escolares, senón tamén persoais e sociais, históricos e políticos), e que por iso mesmo esixen unha lectura omnicompreensiva: isto é, de todo e ao mesmo tempo. Así, foise configurando pouco a pouco unha lectura didáctica –coas características que vimos no apartado anterior– sobre a aprendizaxe e sobre os contextos (cada vez máis amplos e complexos), xunto coa tradicional sobre os modelos e métodos de ensinanza.

En definitiva, concibir e pór en práctica a ensinanza transformouse en deseñar e desenvolver o currículo, porque a tarefa pasou de ser unha cuestión basicamente técnica, circunscrita ao medio escolar, para ser tamén unha mediación axiolóxica, valorativa, que á vista do todo (lémbrese a figura 1) impón a si mesma a misión de facer unha proposta harmónica e se fose posible optimizadora do xa existente (implique ou non isto a súa transformación).

En resumo, podería dicirse que co concepto currículo abríronsenos progresivamente os ollos; se queríamos entender os procesos de ensinanza-aprendizaxe comprendemos que tiñamos que mirar moito máis alá de onde nos atopabamos, pois en absoluto resultaban alleos aos sistemas (educativo e social) nos que se inscribían e determinaban; e se queríamos melloralos tiñamos que elaborar o noso propio discurso ao respecto, máis contextualizado e por iso mesmo tiña que ser máis sensible á multiplicidade de factores que se facía preciso articular en cada caso.

Ben, e a partir de aí, ou mellor, mentres iamos descubrindo iso (pois o anterior, como dixen, é unha visión pasada a serra, ademais dun tanto imposible), algunhas cousas foron concretándose ata

se converter en referentes case unanimemente compartidos sobre o currículo. Algunhas desas ideas son as que seguen a continuación, pois parécenme as máis necesarias para que calquera profesor desenvolva esa perspectiva curricular: que é unha visión ampla e complexa (dialéctica) da ensinanza (por oposición a outra reducionista, simple, monolítica e mecanicista desta), o que, sen dúbida, xera non pouca incerteza (onde mirar?, que facer?, por onde comezar?), pero é que hai que saber que iso non é intrinsecamente malo, que non é unha perversa limitación; ben ao contrario, diso se trata precisamente, de saber moverse nun contexto complexo e incerto pero con serenidade, tentando por suposto prever, anticiparse e orientar a acción, mais sen pretender controlala (que nese caso e dado o carácter dos intervenientes sería sinónimo de manipulación). Observar e comprender a situación, reflexionar e propor un plan de acción e, finalmente, actuar ou intervir (en fin, saír á escena), eses son os verbos que se conxugan. E desde logo non sen axudas, non sen algunha garantía, como a que proporciona o saber aproveitar a experiencia e o coñecemento acumulado e sistematizado pola Didáctica. Creo que iso pode ser o máis formativo neste momento.

Nesta situación, tentaremos dar unha visión sucinta de todo isto.

Unha das cousas que máis me sorprende ao conversar cos meus alumnos na Universidade é que, despois de anos (eles si) de oír e falar de currículo, adoitan confundir os diferentes planos desde os que é posible facelo; quero dicir que cando len e escoitan algo sobre o tema inevitablemente advirten que, en ocasións, unhas veces fálase de obxectos e contidos, outras veces deste ou daquel autor e a súa teoría, e outras dos códigos subxacentes ás diversas propostas. E claro, todas esas ideas refírense ao currículo, por suposto, pero fano en planos distintos; sendo así eu propóñoilles que abran diferentes carpetas onde ir gardando de forma diferenciada a información, que é complementaria sen dúbida, pero sempre atendendo á súa especificidade en vez de metelo todo no mesmo saco nunha especie de *totum revolutum*.

Unha proposta sinxela consiste en distinguir entre *syllabus*, currículo programa, currículo sistema, teorías do currículo e meta-teoría curricular.

### 2.3.1 O syllabus

No caso do “syllabus” co que nos atopamos é cunha concepción do currículo que erradamente o confunde coa máis rancia de “temario”. O currículo así sería sinónimo dos temas que o profesor se dispón a ensinar e dos que serán avaliados os estudantes. Por suposto, ninguén lexitima esta perspectiva pero isto non basta para que aínda sexan lexión os que a asumen na súa práctica diaria, a todas luces carente da mínima reflexión.

### 2.3.2 O currículo programa

No caso do “currículo programa”, ambos os termos son redundantes. O currículo neste caso refírese ao deseño, ao plan de acción: un plan, por suposto, necesariamente estruturado a través dunha sucesiva toma de decisións respecto dos obxectivos que se perseguen, dos contidos que aprender, da metodoloxía de traballo na aula e do centro, e da avaliación dos estudantes e do propio plan desenvolvido. Diríamos que esas catro dimensións se fixeron xa inescusables para calquera que se dedique a isto de ensinar (non o esquezan). Claro que a partir de aí todo se revela moito máis complexo; así, hai autores que en vez de propor esas catro dimensións para concibir o plan (o noso plan) ínstannos a que consideremos ata dezaseis ou máis variables multiplicadas polos diferentes intereses que poden rexer as decisións en cada unha delas. É o caso, por exemplo (é só un exemplo), de combinar a posibilidade dunha tripla orientación ben cara aos contidos, ben cara á aprendizaxe ou ben cara á sociedade, coas variables identificadas por Goodlad (1979), e que son en efecto dezaseis (prácticas de ensinanza, contido ou materia de estudo, materiais de instrución, ambiente físico, actividades, recursos humanos, avaliación, tempo, organización, comunicacións, toma de decisións, liderado, obxectivos, cuestións ou aspectos redundantes e problemas, currículo oculto ou implícito, limitacións e control).

De calquera xeito, non me parece que isto resulte moi importante neste momento da formación que recoñecemos como ini-

cial. Na miña opinión, bastaría agora con darse de conta da complexidade do deseño para máis adiante preocuparse por elaborar o que será o programa máis persoal de cada un (coas dimensións e variables que cada un estime oportunas, necesarias, convenientes).

Debo, non obstante, facer agora unha moi breve presentación de dúas dimensións clave en todo programa –as que se refiren a obxectivos e contidos (pois das outras dúas, metodoloxía e avaliación, falarei máis adiante)–, polo menos para que se saiba como están sendo pensadas na actualidade, ou mellor, como se pensaron desde o MEC (polo menos ata agora); e sobre todo porque me parece que ambas as concepcións continúan sendo propostas de innovación moi interesantes.

#### 2.3.2.1 Os obxectivos

En relación aos obxectivos, impúxose na LOXSE unha perspectiva de educación integral que nos arredou, polo menos sobre o papel (en teoría), dunha longa tradición orientada á consecución de certos obxectivos específicos e netamente condutistas; deses que se sabía que se conseguiran porque o aprendiz facía ou dicía algo moi concreto e facilmente observable, incluso ata medible (por exemplo, colle o lapis correctamente e a súa caligrafía das vocais é perfecta). Efectivamente, os obxectivos da LOXSE presentáronse en termos de capacidades, máis globais, e non directamente observables, senón que tan só se poden inferir a partir da realización de múltiples tarefas complexas polo aprendiz (por exemplo, gústalle escribir, faino por propia iniciativa, con gran creatividade, e decidida intención de comunicarse, o que se pode corresponder nunha determinada etapa da aprendizaxe –catro anos– co feito de que debuxa pola súa conta, coma se estivese lendo o que acaba de escribir...). Véxanse algúns dos deseños curriculares base desa época (xa case pasada).

Agora ben, o que a min máis me interesa destacar aquí é esa relación de capacidades orientada cara a un desenvolvemento integral do educando, posto que me parecen un referente obrigado. Son cinco: cognitivas, de relación interpersoal, de actuación e inserción social, psicomotrices e de equilibrio emocional. Non vou determe

máis nelas, pero si queredría chamar a atención sobre o perigo inminente de esquecer algunha. Dado que a min me parece moi importante conseguilas. Bastaría citar, por exemplo, as que se propoñen para a ensinanza secundaria, esa idea de que os estudantes se preparen para a vida como persoas e cidadáns; que afonden na independencia de criterio; que desenvolvan a capacidade de pensamento reflexivo; que logren un equilibrio afectivo e social a partir dunha imaxe positiva de si mesmos; que adquiran e perfeccionen os instrumentos de indagación, representación e predición; que se insiran activa, responsable e criticamente na vida social; e que asuman plenamente as actitudes básicas para a convivencia democrática no marco dos valores de solidariedade, participación, responsabilidade, tolerancia e sentido crítico (MEC, DCB-ESO, 1989: 75).

En fin, decidir sobre se todos ou algúns destes obxectivos teñen sentido para unha escola de teatro é algo que quen deseñe e desenvolva os programas debe decidir. Pero para min non hai dúbidas: alguén pode ser moi bo actor, pero ser ao mesmo tempo un soberbio e un canalla (lembra algún?); o que contrasta poderosamente con esa nova xeración de actores españois que arredándose do divismo queren ir sobre todo de “normais” (e ás veces ata o son...). Non sei, son ideas para considerar. Terá algo que ver coa súa formación?

### 2.3.2.2 Os contidos

Os contidos instrutivos son, en boa medida, os que nos convocan a todos a un centro de ensinanza, porque alí é onde se supón que un atopa a mellor oportunidade (non a única) de tratalos dun xeito sistemático e cunha clara finalidade educativa (é de esperar). Habitualmente para aprender eses contidos, que varían na súa complexidade en función da área e nivel no que nos atopemos, é precisa a institución escolar. Opor isto ao desenvolvemento do individuo, coma se o contacto coa cultura representase unha colonización das nosas consciencias, soaba ben durante algún tempo, pero é simplemente un psicoloxismo barato. Ocorre que nós só podemos chegar a ser a través da nosa cultura de referencia, e precisamente o seu coñe-



cemento en profundidade (non vulgar nin superficialmente) é o que finalmente nos emancipa. Por suposto isto nada ten que ver cunha idea “bancaria” da escola (Freire, 1975), nin tampouco desautoriza as críticas dos descolonizadores a un certo mal uso da información que pode rematar por convertelo todo nun abuso (Illich, 1974). Ben ao contrario, estamos falando dun manexo intelixente dos contidos de maneira que poidan cumprir coa súa función educativa; cunha función, por exemplo, como a que establecemos no apartado anterior.

Nesa dirección, e porque a súa presentación semelloume precisa neste nivel formativo no que nos movemos, acudo de novo aos DCB da LOXSE para identificar neles, e como unha proposta innovadora, a conveniencia de diferenciar entre os seguintes tipos de contidos:

- A) Os “contidos de feitos e conceptos”. Identificamos aquí aqueles “feitos” que son simplemente datos (datas importantes, nomes de cidades ou de accidentes xeográficos, etc.) e que os alumnos simplemente deben lembrar –proceso por certo que pode e debe ser favorecido mediante unha presentación organizada da información–. E recoñecemos aquí tamén aqueles “conceptos” que integran e relacionan feitos (fórmulas matemáticas, propiedades de fenómenos físicos, características de movementos literarios, etc.) e que os alumnos deben “comprender”. Agora ben, convén saber que a diferenza dos feitos, en que non cabía ningunha atribución de significado (non se pode tentar comprender por que unha cidade ou unha persoa se chama de certa maneira, simplemente chámase dese xeito), o que ocorre cos conceptos é que é imposible coñecelos sen esa atribución de sentido que resulta da interpretación e relación con outros coñecementos e experiencias previas.
- B) Os “contidos de actitudes, valores e normas”. De natureza basicamente afectiva, pertenceron tradicionalmente ao mundo do “currículo oculto”, pois non se aprenden como consecuencia da explícita transmisión e intercam-

bio de ideas senón principalmente como consecuencia das interaccións sociais de todo tipo que teñen lugar no centro e na aula. Entre isto, e segundo se prime unha dimensión ou outra, é posible recoñecer: en función dun maior compoñente afectivo, os sentimentos, emocións, preferencias e sensacións de agrado ou desagrado que unha determinada experiencia nos esperta; en función dun maior compoñente cognitivo, os coñecementos e crenzas que, acertados ou non, se teñen acerca de determinado obxecto; e, finalmente, en función dun maior compoñente condutual, as actuacións, expresións e exteriorizacións da nosa opinión acerca do obxecto que xera a nosa actitude.

- C) E, finalmente, os “contidos de procedemento”, dos que destacarei tres ideas: (1) Que os contidos de procedemento engloban todo iso que ata agora se mantiña dunha maneira dispersa e coñecemos como: destrezas e habilidades (motrices, mentais, instrumentais); técnicas ou métodos (de laboratorio, de estudo, de lectura, de escritura, etc.); e estratexias (cognitivas, de aprendizaxe, etc.) (Coll *et al.*, 1993). E que fronte aos contidos conceptuais, que son obxectos, sucesos e símbolos que en última instancia supoñen un “saber declarar” (coñecer, resumir, describir, explicar, analizar, interpretar, etc.), os contidos de procedementos refírense a accións e a formas de actuar e resolver que, basicamente, supoñen un “saber facer” (construír, elaborar, experimentar, observar, aplicar, demostrar, representar, avaliar, etc.). (2) Que nos contidos de procedemento é posible recoñecer dous grandes grupos: os de compoñente “motriz”, de natureza externa, cunha acción observable directamente; e os “cognitivos” nun sentido amplo (inclúese polo tanto a metacognición), de natureza interna, non observables directamente, e que, configurados por representacións, símbolos, ideas, imaxes e abstraccións, serven de base á realización de tarefas intelectuais. Destes últimos pode-

ría decirse que se constitúen de feito nos instrumentos para pensar e que, por iso mesmo, son os que reclaman especialmente a nosa atención. (3) Que entre os contidos de procedemento cognitivo é posible, igualmente, diferenciar entre “algoritmos” e “heurísticos”. Os algoritmos, que pola súa propia natureza se comportan sempre da mesma maneira (o calculo é o mellor exemplo), especifican de forma moi precisa a secuencia de accións e decisións que deben respectarse para resolver un problema de forma correcta. Polo contrario, os heurísticos –que dan pé ás actividades de resolución de problemas e toma de decisións– soamente orientan dun xeito xeral a secuencia que respectar (o exemplo máis esquemático refírese ao recoñecemento do problema, á decisión sobre a estratexia que seguir e á avaliación de resultados). Dos heurísticos, polo tanto, non cabe esperar procesos idénticos, xa que non indican exacta e completamente como se ten que actuar e tampouco establecen un resultado concreto e unívoco ao final.

Por suposto todos se ensinan e aprenden dunha forma interrelacionada, mais para a análise e tamén como resultado dunha decisión didáctica é posible diferencialos. Polo menos do xeito como é posible diferenciar entre os tres posibles estados da materia máis coñecidos; metáfora que debemos a Juan Ignacio Pozo (1999: 55), que di: “os contidos verbais, procedementais e actitudinais constitúen tres estados, tres manifestacións distintas dun mesmo coñecemento. O mesmo que o vapor, a auga e o xeo non son senón tres estados distintos da mesma entidade material, tres formas diferentes de organizar as moléculas, a estes tres tipos de contido correspóndenlles tres formas distintas de traballo didáctico, pero vinculadas entre si pola súa mesma natureza”.

En fin, confío en que quedase claro o papel nuclear dos contidos en todo programa así como a complexidade da súa selección e articulación, que require sen dúbida dunha capacidade de discernimento notable por parte dos profesores sobre as diversas posibilida-

des formativas que entrañan. Non obstante, sería iluso esquecer que isto, na práctica, se contradí todos os días por un manexo ordinario, rudo e indefinido dos contidos como consecuencia sobre todo dun uso dependente dos libros de texto.

Por outra parte debo explicar, pois é obvio que os destaquei, que teño para min que a ensinanza-aprendizaxe de contidos heurísticos e dos contidos de procedemento en xeral resume e integra en boa medida as nosas aspiracións respecto a todo iso que coñecemos por “aprender a aprender” e que, agás matices, podemos facer case sinónimo de “metacognición”, “aprendizaxe autorregulada”, “enfoque profundo da aprendizaxe” ou “realización autónoma de aprendizaxes significativas”; e, polo tanto, que ao ocuparnos disto situámonos na mellor tradición da “ensinanza para a comprensión e reconstrución do coñecemento”, da ensinanza en suma “para pensar” (Trillo, 1995: 198).

Que é a liña en que me atopo. E non só polo explicado, senón tamén polo convencemento de que ante a Sociedade da Información en que nos atopamos –e que se caracteriza pola amplitude do coñecemento, que o fai inabarcable, polo seu crecemento e cambio continuo, o que esixe unha permanente actualización, e pola diversidade e pluralidade de perspectivas e puntos de vista (en ocasións ata enfrontados entre si) (Pozo, 1999)–, o que resulta preciso agora é desenvolver a capacidade de adoptar un posicionamento persoal e por suposto racionalmente argumentado.

En fin, aquí deixo este apartado sobre o currículo-programa. Xa dixen que non debía estenderme. Por outra parte, é tan abundante a literatura sobre esta perspectiva que calquera pode consultala con calma. Nesa dirección, ademais, e aínda que seguramente me esquezo de moitos, se tivese que recomendar algún texto onde poder informarse sobradamente respecto ao deseño curricular (antigamente programación), sobre as dimensións que contemplar e as súas razóns, sobre a complexidade destas e sobre as consecuencias do seu emprego ou esquecemento, citaría sen dúbida o libro de Miguel Ángel Zabalza Beraza (1996, 4ª edición).

Hai, con todo, algunhas conclusións que con carácter xeral se poden extraer desta perspectiva sobre o currículo-programa; re-

lativas sobre todo á definición do concepto currículo. Gimeno Sacristán (1988), que rastreou na extensa tradición que presupón esa perspectiva, explícanos como o currículo, en definitiva, “supón a concreción dos fins de socialización que se lle asignan á educación escolarizada”; e, polo tanto, que o currículo “é a selección cultural estruturada baixo claves psicopedagóxicas desa cultura que se ofrece como proxecto formativo para a institución escolar”.

Agora ben, antes de comentar tanto o que representan como o que nos esixen ambas as definicións, quereda engadir que para min non hai dúbida a respecto de que a definición de currículo adoptada polo MEC nos Deseños Curriculares Base da LOXSE é directamente debedora do evidenciado por Gimeno; así, o MEC di (ou a estas alturas de abril do 2003 será xa que dicía?...) que o “currículo abarca aquilo que o medio escolar ofrece ao alumno como posibilidade de aprender: non só conceptos, senón tamén principios, procedementos e actitudes; e que abarca, ademais, tanto os medios a través dos que a escola proporciona esas oportunidades, como aquilo polos que avalía os procesos mesmos de ensinanza e aprendizaxe”.

Pois ben, cando considero o dito por Gimeno e o establecido polo MEC aprecio que se trata en realidade de conclusións aparentemente sinxelas –o que se cadra explique que con moita frecuencia pasen lamentablemente desapercibidas para os meus alumnos na Universidade–, non obstante, representan auténticas cargas de profundidade contra toda esa cultura do obvio que adoita impregnar a relación dos profesores co currículo; e é que, en fin: será que temos ben presente que non facemos outra cousa máis que socializar?, e, sendo así, cales son eses fins que perseguimos e por que?: ao mesmo tempo, por que eses contidos culturais e non outros?, e, cales son esas claves psicopedagóxicas e ata que punto se xustifican? Na mesma liña: de que medios dispomos e cales se ofrecen? Será que todo isto representa en efecto algunha oportunidade para alguén (para quen), e de que tipo? Finalmente, que se avalía, como se fai e por que?

En fin, este é o tipo de cuestións que a un se lle deberían presentar se aspira a desenvolver unha actuación intencional e consciente. Pero, agora, se cadra o máis destacable sexa a necesidade de

que ninguén ignore que detrás das respostas a todas estas preguntas latexa un “quen” que hai que desvelar (será o autor, o director, o produtor ou o actor?). Precisamente o seguinte apartado falaranos dese quen.

### 2.3.3 O currículo sistema

Consideremos agora o que denominamos “currículo sistema”. Neste caso, currículo sería sinónimo de sistema educativo. Un sistema que se esforza por definir e articular unha determinada proposta educativa e/ou de ensinanza regrada; tal e como sen dúbida ocorrería (se é que non está sucedendo xa) co currículo do que será a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia.

Agora ben, o que sucede con ese sistema é que, polo menos nas sociedades democráticas, non funciona de maneira monolítica, ben ao contrario, diferentes axentes e instancias que interactúan entre si e unhas veces coinciden e as máis discrepan sobre o que hai que facer; de tal xeito que os profesores e os estudantes non reciben unha única proposta curricular incuestionable senón a que se impón desde unha instancia oficial, malia que esa proposta vai ser interpretada, desenvolvida e ata moi contestada ás veces por todos os que teñen que ver coa ensinanza.

Gimeno Sacristán no seu libro *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* –de obrigada lectura para os formadores– explica moi ben ao identificar ata oito subsistemas que, como dixeran, interactúan entre si apoiándose ou opóndose segundo os casos. Fálanos, así, dun subsistema político administrativo, que é onde se prescribe o currículo oficial; un subsistema de participación e control, habitado pola propia burocracia administrativa pero tamén por asociacións de pais, de estudantes e de profesores (por exemplo, sindicatos), que manteñen unha tensión permanente acerca de quen decide que facer en cada caso; un subsistema de ordenación educativa que, ao articular a ensinanza en niveis, ciclos e modalidades, o que fai é cumprir cunha función social selectiva ao pór trabas a outras formas máis flexibles de organización; un subsistema de creación cultural e científica –alí onde se crea e se investiga–, do que se nutre o currí-

culo, pero que non sempre é atendido, ou polo menos non sen reservas e sen dilacións excesivas por parte da Administración; un subsistema técnico-pedagóxico, que se dedica precisamente a cuestións relativas á formación do profesorado e a calquera cousa que teña que ver co feito educativo, e que ao crear a súa propia linguaxe xera tamén diferentes xeitos de entender a realidade educativa; un subsistema de innovación, dedicado á revisión e actualización do propio sistema, ben desde instancias oficiais ben desde outras que se sitúan enfronte daquelas ou á marxe dependendo da súa orientación, e que no noso país tradicionalmente se corresponde co quefacer dos MRPs (movementos de renovación pedagóxica); e, por último, un subsistema práctico pedagóxico, que “é o que comunmente chamamos ensinanza como proceso, e no que se comunican e se fan realidade as propostas curriculares, condicionadas polo marco institucional organizativo inmediato e polas influencias dos subsistemas anteriores” (Gimeno Sacristán, 1988: 29).

Evidentemente, o que todo isto pon de manifesto é o carácter netamente político do currículo, que convén non esquecer. Agora ben, se cadra a máis importante lección que se pode extraer do visto para este momento de formación inicial diría eu que ten que ver co desenvolvemento dunha certa perspectiva que lle permita ao profesor situarse neste proceloso mar do “currículo sistema”. Saber por tanto que recibirá un currículo prescrito (currículo recibido), saber ler criticamente esa proposta, saber identificar os diferentes intereses que se pronuncian a favor ou en contra del, e saber elaborar por si mesmo e coa axuda doutros unha proposta propia que debería desenvolver todo profesor. Cumpririase así o desexo de Stenhouse (1984) de que os profesores recibisen sempre o currículo oficial como unha hipótese de traballo que debe ser contrastada coa súa práctica. Faríase así efectiva a máxima de Doyle (creo), respecto a que un profesor debe adaptar máis do que adoptar o currículo.

Naturalmente, ninguén ignora que o anterior resulta unha tarefa extremadamente esixente, polo que permítaseme recomendar desde xa que é preferible acometela en compañía. Non obstante, volveremos sobre isto cando falemos do profesor e da escola.

### 2.3.4 Sobre as teorías do currículo

Escribir respecto do currículo, nesa perspectiva das teorías do currículo, resulta francamente difícil por ser unha cuestión moi ampla. En todo caso, o que é importante coñecer é que respecto ao currículo moitos estudosos e investigadores realizaron múltiples achegas que, ao longo do tempo, contribuíron á súa mellor definición. Algunhas son reflexións globais, outras coinciden en aspectos máis específicos, unhas son máis relevantes, outras menos, ás veces coinciden, outras discrepan, e en moitos casos abordan asuntos que parece que non tivesen nada que ver uns con outros. En calquera caso o que interesa agora aquí é saber recoñecer cando estamos ante unha consideración dun autor ou outro expresado habitualmente a través dun ensaio e cando estamos ante orientacións sobre o currículo susceptibles de ser propostas con carácter xeral *urbi et orbe* a través do que representa un manual, en concreto un manual de didáctica. En fin, hai tantos que deberían ser destacados polas súas achegas ao estudo do currículo que, finalmente, decidín non estenderme nisto e non presentar a ningún (ben, agás un).

Como digo, hai unha información enormemente sinxela (agora que nos foi revelada), pero dunha gran transcendencia á hora de mellor situarnos fronte ao currículo. Refírome ás achegas de Eisner (1979) respecto da existencia de tres tipos de currículo: un explícito, outro oculto e outro nulo. E é que, en efecto, xunto a un currículo prescrito pola Administración e a un currículo deliberadamente elaborado polos profesores, dáse tamén un currículo oculto, que se manifesta sobre todo a través de xestos e actitudes, e que debido á súa asiduidade e falta de xustificación é con frecuencia interiorizado de maneira acrítica, incluso contradicindo o dito polo mesmo currículo explícito. En fin, un exemplo clásico referido autocríticamente aos que nos dedicamos a isto de ensinar a ensinar, é o caso daquel profesor que estaba explicando os métodos activos e remataba a súa exposición preguntando “copiaron ben?”, co que se nos quería suxerir que, ao remate, os seus estudantes aprenderon máis a copiar pasiva e submisamente que de calquera outra alternativa máis activa. Outro exemplo sería o daquel profesor de interpre-



tación que utilizaba nas clases prácticas textos cunha clara dimensión misóxina.

Por último, o currículo nulo lémbraos que hai moitas cousas importantes, sen dúbida, e que con todo se obvian na ensinanza: ben porque non figuran sen máis no currículo prescrito (do que son proscritas), ben porque o mesmo profesor parece coma se as esquecese ou pasase sobre elas como sobre brasas. Para os da miña xeración, por exemplo, a II República española ou a reprodución (que nin sequera a sexualidade) son exemplos elementais do un e do outro: o primeiro inexistente e o segundo tratado a toda velocidade.

Ben, dixeran que non me estendería, polo que con esta pequena información que me parecía importante deixamos as teorías do currículo, sen deixar de indicar a súa transcendencia.

### 2.3.5 *A propósito da metateoría curricular*

Finalmente, abordamos agora o caso do currículo como metateoría curricular. Tamén nesta ocasión son moi numerosos os autores que poderíamos citar e estudar. Algúns nomes dun xeito desordenado: Freire, Kemmis, Carr, Giroux, Apple, Grundy, Lundgren, Bourdieu, Popkewitz, Perrenoud, Lerena, Gimeno, Pérez Gómez, Torres, Angulo, etc. E aínda que isto me parece un pouco excesivo para quen case non comezou a súa andadura polo camiño da ensinanza, sen dúbida tamén é preciso saber que xunto coas propostas curriculares oficiais, as sínteses xerais de manual e as achegas propias de cada autor, hai tamén unha extensa literatura que se esforza por desentrañar os supostos ideolóxicos que os animan, así como por establecer as súas conexións co mantemento ou o cambio das condicións estruturais vixentes (que sempre son históricas).

A pregunta, inquietante para calquera, é ata que punto contribuímos co que dicimos e facemos ao mantemento dun *status quo*, ou ata que punto contribuímos á súa modificación e mellora. Agora ben, a cuestión vai máis alá de identificar simplemente se se produce ou non algún cambio, que por outra parte adoita selo puramente formal, pois do que se trata é de afondar na dirección de saber se,

con cambio (epidérmico) ou sen el, o que sexa que fagamos representa ademais un exercicio de poder e de discriminación que beneficia a uns en detrimento doutros.

En fin, se cadra entenderíase mellor se narro o que me sucedeu apenas hai uns anos. No panorama educativo emerxeron con forza novas propostas da man da Psicoloxía cognitiva. Novos conceptos, como os da metacognición e creatividade por exemplo, animáronnos a cambiar os nosos obxectivos formativos e a partir de aí todo o deseño do currículo. Os deseños curriculares base da LOXSE foron un exemplo inequívoco do que estou a dicir. O caso é que a moitos nos gustou (e aínda nos gusta) todo iso de aprender a aprender, de aprender a pensar, de autorregular a aprendizaxe como o mellor xeito de orientala cara á comprensión, e en definitiva como alternativa a un modelo de ensinanza tradicional centrado sobre todo na repetición memorística de determinadas nocións que con frecuencia non se entendían e cunha sintaxe realmente incompreensible. E, ata aquí, diríamos que todo ben. Pero, deseguida se escoitaron voces que denunciaban o psicoloxismo das novas propostas, como o fixo Julia Varela (1991) ao anunciar que os novos obxectivos favorecían aos fillos dunha certa elite intelectual; ou como o demostrou sen paliativos Popkewitz (1994) ao facernos ver que se antes se discriminaba en función de saber ler e escribir, agora faise ou fariase en función de saber ler comprensivamente e escribir de forma creativa. Ben, pois esta é a función, dito así “como para andar pola casa”, da metateoría do currículo: cuestionar e pór en evidencia os intereses que subxacen a todo feito educativo e que a miúdo permanecen ocultos incluso para os propios protagonistas, os que non por ben intencionados deixan, ou deixamos, de resultar menos contraditorios.

Sendo así, e a modo de resumo, convén saber que hai como dúas grandes familias de teorías a este nivel. Por unha parte atopamos as teorías da reprodución, con Pierre Bourdieu (1977) á cabeza, que nos vén a dicir que a escola lexítima a desigualdade social de orixe, e polo tanto que se limita a sancionar as diferenzas de partida, de xeito que por razón da súa procedencia social sempre hai e haberá uns privilexiados capaces de aproveitarse mellor das posibilidades que aquela lles ofrece, pois xa foi deseñada pensando neles

sobre todo; e que, en efecto, pode haber cambios, pero só a ese nivel formal (epidérmico) ao que antes me refería, xa que non cambia a lóxica estrutural da discriminación, que é común a todas as sociedades de todos os tempos.

E, pola outra, as denominadas teorías da resistencia –se cadra con Apple (1986) e Giroux (1992) á cabeza–, e que orientadas por un compromiso emancipador aspiran a superar toda esa lóxica da discriminación, esforzándose para isto en identificar todas as dimensións que interveñen no proceso da relación entre orixe social e logro educativo, co obxecto de modificalas coa profundidade precisa de xeito que o cambio si resulte substantivo e non un apósito cosmético. É o caso, por exemplo, de ampliar o criterio de excelencia escolar ás múltiples formas de representación cultural, de xeito que ningunha quede excluída e todas poidan ser valoradas (Perrenoud, 1990).

Pero, en fin, como dixen, pode que isto resulte excesivo para esta lectura introdutoria. Bo será, porén, que máis adiante se dedique algún tempo á súa reflexión. Agora ben, non podoo deixar de advertir que en ocasións as dúbidas que asaltan a un cando se lle presentan estas cousas poden resultar paralizantes. En tal caso, se cadra pode servir de algo a recomendación de que non cabe máis alternativa que a de arriscarse e optar, asumindo, de ser o caso, a correspondente cota de contradición que a cada un lle toca (claro que esa cota é maior para uns que para outros).

#### *2.4 Aprender algo sobre a aprendizaxe, nunca sobra*

Levo xa varios anos traballando con profesores de todos os niveis de ensinanza e non deixa de sorprendeme que, cando lles pregunto acerca da súa concepción da aprendizaxe (de que modelo ou teoría se senten máis próximos?), non expoñen máis ca unhas poucas ideas inconexas. Por suposto iso non quere dicir que carezan de referentes teóricos que orienten a súa acción, é só que con excesiva frecuencia non son conscientes deles; en consecuencia, non é difícil supor que algunhas rancias concepcións previas sobre o que é a aprendizaxe e como funciona se proxecten á súa práctica diaria

reproducindo o que viron que facían con eles e que interiorizaron sen máis. Ben, esta é unha hipótese de partida (pode haber xente, de feito haina, á que non lle sucede iso).

O caso é que na miña opinión resulta preciso saber de aprendizaxe antes que de ensinanza; e conste que non me refiro á vella e desbotable idea, xa comentada ao inicio, de que as teorías da aprendizaxe dinlle á Didáctica o que ten que facer, pois iso non é admisible, senón que polo contrario o que se impón é unha aproximación á aprendizaxe desde a Didáctica mesma. Sendo así, resulta evidente que hai unha gran cantidade de investigación sobre a aprendizaxe realizada desde a Psicoloxía (evolutiva, cognitiva, básica e da educación), pero aínda que toda ela sexa relevante non toda nos interesa ou, polo menos, non de igual forma ou con idéntica capacidade de ser directamente empregada nas nosas aulas. E é que a aprendizaxe que a nós nos inquieta é un tipo de aprendizaxe específica, unha aprendizaxe situacional moi determinada polas circunstancias de escolarización en calidade de orientada a uns determinados fins, centrada nuns determinados contidos, e desenvolvida e avaliada de acordo cuns determinados criterios e pautas de actuación. Non é a aprendizaxe en xeral, polo tanto, o que reclama máis directamente a nosa atención como profesores, senón a aprendizaxe escolar (do nivel ou grao académico que sexa).

Establecido isto proponho expor un modelo de aprendizaxe, aquel que eu asumo. Decidín que non tiña sentido resumir aquí a historia da investigación e conceptualización da aprendizaxe, aínda que sen dúbida esa debería ser unha lectura obrigada para calquera profesor. En calquera caso, unha boa introdución desde a Didáctica pode atoparse en Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1992), e a partir de aí nalgún manual de Psicoloxía da Aprendizaxe (de tipo ecléctico). Mais, se eu tivese que recomendar algún libro para introducirse no tema e sobre todo para deixarse seducir por el como me ocorreu a min no seu día, no que representa sen dúbida unha obvia tendencia de ton cognitivo, eu citaría de inmediato a Claxton (1987) pero tamén a Rivière (1987) e a Entwistle (1988), algo de Coll (1993), se cadra a Pozo (1989), por suposto a Nickerson (1987), Nisbet (1990), Gardner (1987, 1993), Perkins (1995), Novak (1988) Sel-

mes (1988), Edwards e Mercer (1988), Sternberg (1999) e, sen dúbida, a Schunk (1997); e iso por non referirme directamente á lectura dos clásicos como Piaget, Vigotsky, Ausubel ou Bruner. En todo caso, como digo, a miña intención agora é expor ao mesmo tempo que explicar e xustificar a opción que neste momento me parece máis correcta.

Fareino deseguida, pero antes gustárame advertir que o feito de que me ocupe antes da aprendizaxe que da ensinanza ten o seu porqué. Na miña opinión, como dixen ao inicio, a razón de ser da ensinanza é promover a aprendizaxe. Por tanto, a ensinanza debe ser continxente coa aprendizaxe, o que quere dicir que todo canto fagamos desde a ensinanza debe responder ás necesidades de desenvolvemento que a propia aprendizaxe presenta: a súa estimulación incluída. Claro que, se como constatei tantas veces o profesor non sabe en que consiste nin que esixe, a vella historia dos aprendices acomodándose aos costumes (ou manías) do profesor volverase repetir. Sendo outra cousa, por suposto, preguntarse antes que é o que debo promover e por que, para a partir de aí actuar en consecuencia. E, en fin, a min isto último paréceme máis razoable.

Dito isto, non podoo estenderme na explicación do modelo que dixen que asumía (o que xa efectuei noutras ocasións, Trillo, 1995, 1996, 1997), pero en xeral iso implica recoñecer tres grandes momentos en toda aprendizaxe; momentos que pola súa vez se relacionan con diferentes procesos cognitivos de desigual complexidade –lémbrese o que dixen ao inicio sobre o “M” de mediación e de misterio– e que, aínda mantendo certa secuencia (articulación psicolóxica), o certo é que en tempo real (biográfico) diríase que acontecen case en simultáneo retroalimentándose mutuamente. E eses momentos son:

- (a) Un, de procesamento de información, no que o alumno accede á mensaxe, centra pois a súa atención no asunto e por observación é capaz de identificar elementos básicos. Deste xeito, se se lle pedise que nos dixese o que aprendeu, o máis probable é que nos devolvese unha información fragmentada, destacando con facilidade as-

pectos que se cadra non son os máis importantes ou, no peor dos casos (na miña opinión, pois para outros é bo), unha reprodución literal que por repetición conseguiu na súa memoria inmediata.

- (b) Outro, de entendemento, no que o alumno captou xa a lóxica do discurso case nos termos en que pretendía o emisor (xa fose profesor ou libro de texto). Así, se lle pedísemos que nos dese conta do aprendido, o alumno sería capaz de explicarnos coas súas propias palabras o que leu, viu ou oíu, e isto cunha estrutura razoablemente similar á do orixinal. Neste momento, o alumno capta a relación que se establece entre as partes e o sentido que articula os supostos ou datos que se manexan coas respectivas conclusións ou resultados. En calquera caso non vai máis alá do que se lle ensinou.
- (c) O terceiro, por fin, é o da atribución de sentido. Neste momento o alumno xa é capaz de valorar a nova información que se lle propón. O alumno por tanto interpélaa, efectúa inferencias ou extrae as súas propias conclusións (que naturalmente poden ser erradas, por conseguinte corrixibles...) e, en definitiva, toma unha posición (dependendo máis ou menos segundo o grao académico no que se atope o que o faga con maior ou menor coñecemento de causa e con máis ou menos acerto; algo desculpable, por exemplo, en educación infantil). O caso é que o alumno pon a proba (ao seu nivel, claro) o que leu, viu ou oíu, proxéctao sobre novas situacións e, ante todo, experimenta tamén un sentimento de aceptación ou de rexeitamento. Así, se lle pedísemos que nos dese conta do aprendido, o alumno estaría en condicións de relatarnos non só de que trata o tema ou problema, senón que agora discerniría entre a mensaxe que lle deron e o que pensa ao respecto (orixinal seu ou ben tomado doutras fontes, non necesariamente académicas, evidenciando así as súas preocupacións espontáneas ou vulgares). E, así, a partir dese desdo-

bramento o alumno adquire unha maior conciencia da súa identidade e do seu protagonismo na aprendizaxe, desenvolve tamén unha maior conciencia sobre o que aprende ao mesmo tempo que o contextualiza e valora a súa utilidade, e dunha maneira moi especial é capaz de reflexionar sobre como aprendeu, o que haberá de permitirlle reorientar o proceso se se observase que iso fose preciso. Saber pensar, desenvolver unha competencia metacognitiva, adoptar un enfoque profundo e autorregulador da aprendizaxe, son algunhas das expresións coas que adoitamos referirnos a este nivel de desenvolvemento cognitivo e de competencia intelectual.

Por suposto, cada un deses momentos correspóndese cunha maneira de aprender (mellor ou peor sempre se aprende), de maneira que a cuestión principal é determinar en cal deses momentos decidimos quedar ou, mellor, a cal aspiramos. A resposta, por outra parte, lonxe do que poida imaxinarse non é nin moito menos unánime: sorprendería a cantidade de xente (profesores, e estudantes tamén) á que o primeiro momento lle parece suficiente. Mais para min non hai dúbida, eu aspiro para todo ser humano a que desde o primeiro alento de vida poida desenvolver ao máximo aquilo que máis o dignifica: a posibilidade de atribuír sentido á súa existencia.

Segundo isto, aprender implica basicamente a capacidade de relacionar a información entrante coa experiencia previa co fin de extraer significados persoais que pola súa vez permitan regular intencionalmente a conduta. É esta, polo tanto, unha definición netamente construtivista, non hai dúbida, dado que engade matices importantes a estoutra, moito máis esquemática e polo tanto máis xeralmente aceptada, de que “aprender é un cambio perdurable da conduta ou na capacidade de conducirse dunha maneira dada como resultado da práctica ou doutras formas de experiencia” (Shuell, 1986).

A miña intención, por suposto, ao presentalas xuntas é pór de manifesto a singularidade do modelo que dixen que asumía, segundo o que “é preciso distinguir entre o procesamento da informa-

ción para a resolución automática de problemas de acordo coa metáfora do ser humano como computadora, e o pensamento en sentido pleno, para o que a existencia e funcionamento da conciencia, a intencionalidade dos actos mentais, a subxectividade destes, e a existencia de certas limitacións para o pensamento son trazos descritivos irrenunciáveis” (Aznar, 1992). E isto ata o punto de que, como dixo Claxton (1987: 175), “ser consciente é condición suficiente para a aprendizaxe”, afirmación coa que destaca que o único que fai falta para aprender é abrirse á experiencia e observala como se produce, mediante a conciencia da disparidade entre o que realmente sucedeu e o que se esperaba, se quería, ou se precisaba que sucedese” (Trillo, 1995:195).

E “de aí que a aprendizaxe que reclamo requira tempo (fronte á precipitación) e que deba ser intencional (motivada, orientada por un interese), reflexiva (deliberada e cuestionable nas súas causas, manifestacións e consecuencias) e sistemática (orientada sempre á súa fundamentación e argumentación racional, pero empregando unha estrutura narrativa que manteña a dialéctica entre a orde lóxica dos discursos e a orde psicolóxica da experiencia; algo por certo que se consegue bastante ben mediante a interrogación sobre o que un mesmo fai ou pensa)” (Trillo, 2001: 8).

Por certo, que pensando no teatro ocórreseme que todo isto resulta moito máis fácil de admitir; pois, xa sexan actores xa tremoias, imbuírse do texto da obra, interpelala desde un mesmo (desde o que un sabe e pode facer), para finalmente sacar adiante a representación, é un proceso de aprendizaxe do tipo que destaco e promovo. Dado que a liña contraria ao que nos formula é unha proposta mecanicista (carente de orixinalidade) ou puramente especulativa (allea a un texto que aparentemente a xustifica).

Finalmente, como non convén aceptar calquera modelo porque si (aínda que sexa o meu...), imponse coñecer polo menos un pouco da xénese e da arquitectura do que estamos a propor, sobre todo para evitar unha adopción oportunista deste. Para isto, reproduzo aquí un resumo que elaborei hai tempo (Trillo, 1995), no que dicía que:



- a) Do mesmo modo que na década dos corenta foi o paradigma condutista o que inspirou a Tyler para o deseño do currículo, agora é o paradigma mediacional cognitivo o que orienta o proceso, e de maneira particular a corrente “naturalista” (Rivière, 1987), na que destaca o modelo construtivista.
- b) A tese fundamental do construtivismo supón que para que algo se erixa en experiencia “depende das posibilidades subxectivas de coñecemento que o suxeito achega á situación que experimenta” (Aebli, 1988: 333). A idea clave é que o alumno é o único e verdadeiro artífice da aprendizaxe xa que calquera nova aprendizaxe escolar só se fai posible a partir dos conceptos, concepcións, representacións e coñecementos que o alumno construíu no transcurso das súas experiencias previas (Ausubel, 1976).

Convén saber que todos estes conceptos e concepcións son, en termos de Eisner (1987), “formas de representación” propias da cultura de referencia que, unha vez aprendidas, controlan e regulan os propios procesos cognitivos mediante a atribución de sentido. Non estamos, por tanto, de acordo con isto, moi lonxe da máis vella teoría sobre os “construtos persoais” de Kelly (1966), de acordo coa cal o ser humano non é un espírito previo ao contacto coas cousas (innatismo), nin un ser reactivo que agarda o choque do real (determinismo), senón un ser propositivo que como esforzo básico terá que predicir e controlar o curso dos acontecementos formulando hipóteses que posteriormente se contrastarán coa práctica validándose, ou non –pois esa constante revisión non quere dicir que se faga sempre nunha liña optimizante ou que os cambios tendan sempre a estabilizar o sistema, xa que tales construtos non sempre están rexidos pola racionalidade nin son sempre necesariamente lóxicos—. Presentación esta coa que dalgunha maneira é posible integrar

nesta explicación a dimensión emocional e biográfica de Wallon, que destaca o que cada un achega ante unha nova actividade como consecuencia da forma en que se desenvolveron para el ou para ela as anteriores. Falamos por tanto de “un ser que, á vez que está inmerso na corrente dos acontecementos en que desenvolve a súa vida, contémplaos e pódeos interpretar” (Gargallo e Cánovas, 1992: 139), confrontando no plano da experiencia para isto os seus “construtos” coa realidade. E é neste sentido en que querería destacar, como á luz desta presentación resulta comprensible, unha das máis clásicas máximas do construtivismo: segundo a que o ser humano non coñece a realidade que o rodea directamente senón que só dispón dunha teoría sobre ela; do que resulta que o proceso de proba e mellora desa teoría persoal que nos guía na vida é precisamente aquilo ao que denominamos aprendizaxe (Claxton, 1987).

De igual xeito, agás matices, os actuais “esquemas cognitivos”, a modificación dos cales se erixe en criterio psicopedagóxico clave no Deseño Curricular Base da LOXSE, poden asimilarse ás anteriores “formas de representación” ou aos máis antigos “construtos persoais”. Efectivamente, os “esquemas” son estruturas cognitivas constituídas por “representacións” da realidade, que subministran hipóteses respecto aos estímulos que chegan ao individuo, hipóteses que inclúen plans tanto para reunir e interpretar a información relacionada co esquema como para decidir sobre a propia conduta (Aznar, 1987: 65). Non é de estrañar, por tanto –e máis aínda se de acordo cunha noción ampliada de “esquemas” recoñecemos que estes “integran coñecementos puramente conceptuais con destrezas, valores, actitudes, etc.” (Coll, 1986: 14)–, que se consideren os “esquemas” como a unidade funcional da estrutura cognitiva do suxeito, ata o punto de concibir esta como un conxunto daqueles.

- c) Agora ben, entender que o alumno é o único e verdadeiro artífice da aprendizaxe en ningún caso significa que se ignoren as condicións externas. De feito considérase a aprendizaxe o resultado da “interacción” que toda persoa mantén cun medio culturalmente organizado. Considérese, neste sentido, que non hai mediación sen medios e que, como denuncia Gimeno (1988), fronte a un discurso inxenuo e antiintelectual ou simplemente acultural, nunha sociedade de cambio rápido e ante unha cultura inabarcable, hai que reforzar a función cultural da escola centrándose cada vez máis nas aprendizaxes substanciais e básicas.
- d) Xa para rematar, e co obxecto de mellor comprender cal é o nexa de unión entre a interacción e a actividade autoestruturante de todo aprendiz, se cadra conveña lembrar que é o vigotskiano “principio de significación” o que está na base de todo este proceso ao facer, mediante a linguaxe, que as iniciais formas de “interacción” dos suxeitos coa realidade, e ás que me referín no punto anterior, se transformen en formas de “conciencia” (Vigotski, 1977, 1979); isto é, “en signos mediante os que o suxeito se debuxa como obxecto das súas propias relacións e, por iso mesmo, se constitúe en suxeito humano en sentido pleno: consciente e capaz de regular intencionalmente a súa conduta” (Rivière, 1987: 94).

En definitiva que, tal e como vemos, aprender é unha tarefa complexa, na que o principal protagonismo corresponde ao aprendiz, de tal modo que quen pretenda ensinar, isto é, promover a aprendizaxe, debería ter claro en que consiste e que é o que está disposto a facer para que realmente se produza do xeito desexado. Admitido isto, todo o anterior é unha fonte inesgotable de preguntas respecto a como o imos facer, a como o estamos facendo.

### 2.5 Os estudantes: quen son e de onde saíron?

O recoñecemento do seu protagonismo, ou polo menos do seu co-protagonismo xunto co profesor no proceso de ensinanza-aprendizaxe, revalorizou sen dúbida a necesidade de coñecelos mellor. Tanto é así que desde hai tempo fálase dun paradigma de investigación, o do pensamento do alumno (Witrock, 1990), que nos lembra que o alumno é o que estuda, o que aprende, o que rende, o que se desenvolve de forma persoal e profesionalmente, e polo tanto que o alumno é tamén un espectador crítico da súa propia experiencia xa que el é o que padece ou goza das condicións que a institución educativa lle impón ou ofrece; do que se conclúe que el é tamén un dos que mellor situado está para poder valorar o que sucede.

Por conseguinte, sendo coherentes co dito no apartado anterior sobre a condición propositiva do ser humano (recoñecible nos estudantes, faltaría máis...), a nosa visión do alumno debe modificarse substancialmente.

Nesa dirección, e tratando de ser deliberadamente parcos, bastaría con lembrar que o alumno non é un mero práctico que actúa baixo instrucións (de maneira que poidamos esperar del que ao dar as súas respostas acceda a un espazo de certezas e de conexións automáticas entre pensamento e acción), senón que está el mesmo na orixe da súa actuación. E por tanto que os seus actos non son feitos puntuais, sen conexión ou xustapostos senón que pertencen todos eles a unha unidade de sentido outorgada polo propio alumno (aínda que non saiba que o está a facer, nin como os está a facer, nin as conclusións ás que chega). E de aquí que hai anos falase ante as novas propostas de “ensinar a pensar”, da necesidade de desenvolvelas, sen dúbida, pero sempre de acordo co pensamento do alumno; pois ese pensamento existe, é previo, e hai que coñecelo e respectalo, adoptándoo como punto de partida para presentarlle outras alternativas posibles e que, obviamente, os profesores consideramos mellores (Trillo, 1989).

Deste xeito, e para o caso que nos ocupa, imaxino que quizais ocorra así no teatro: o novo aprendiz ten algunha idea sobre o que hai que facer ou como facelo, se cadra non sabe expresala nin

explicarse, pero para nós que o observamos é posible recoñecer que cando afronta as súas tarefas faino máis ou menos sempre de certo modo, que en definitiva o singulariza, e que é o resultado dun cúmulo probablemente desordenado de experiencias e coñecementos previos: e está ben, iso é o normal. O que ocorre é que se segue así, como ao seu aire, o personaxe que debe representar é posible que resulte un pouco falso (penso agora no caso deses actores que sempre son eles mesmos fagan o papel que fagan). Nesa circunstancia, daquela, imponse reflexionar con el sobre as súas concepcións previas, desvelalas, facelas explícitas para que el as poida controlar (mediante unha autorregulación consciente e intencional da súa propia conduta), debatendo se é preciso sobre a racionalidade ou a oportunidade (contextual, emocional) delas. Só de aí –penso– xorden as oportunas críticas e as necesarias recomendacións do tipo de: non estás en situación, debes empaparte máis do personaxe e da época, ou ben, sobreactúas así que reláxate, ou..., non sei, mil cousas que aparecen no día a día do traballo na interpretación, da dirección ou do deseño aplicado á escenificación. Pois ben, disto se trata, de partir do alumno tal como é.

Por suposto non podo resumir aquí as numerosas e importantes achegas da investigación sobre os estudantes, pero si creo preciso presentar cando menos algunhas das principais preguntas que todo profesor debe facer respecto a eles e que dunha maneira máis ampla aínda que especificamente referidas á Universidade xa expuxen nun traballo agora en prensa.

Para comezar, sen dúbida, deberíamos saber máis acerca da súa procedencia, cada vez máis heteroxénea, tamén respecto á súa diversidade, que rompe con non poucos estereotipos, e sen dúbida é preciso coñecer cales son as súas expectativas e metas (aquelas coas que veñen á aula e ao centro) e ata que punto poden satisfacelas. Máis adiante será preciso saber como é a interacción que manteñen entre eles, e como é e como valoran eles mesmos a que manteñen (ou deixan de manter) cos profesores. Nesta liña, tamén é importante concretar cal é o intercambio de normas na institución e como son recibidas polos alumnos, do mesmo xeito que o é saber se funcionan as presións do grupo de iguais e en que dirección o fan. Por

suposto, unha e outra información vainos axudar, e moito, a explicar a maneira que teñen de resolver un aspecto crucial como o é o da súa participación no centro. Finalmente, interesa saber como se desenvolve e con que perfil a súa identidade, e como se configuran e articulan dimensións da personalidade tan vertebradoras desta como o son o autoconceito, a autoestima, a motivación, as expectativas de control e a atribución causal; sen esquecer, desde logo, características que bordean o clínico, tales como a ansiedade, o *estrés* ou incluso a angustia.

En fin, seguro que aínda faltan moitas, pero quizais o máis importante aquí e agora sexa comprender que non son poucas as dimensións que debemos atender coa intención de recoñecer os estudantes. Sendo así, calquera que se inicie nisto da ensinanza non debería ser insensible a esta esixencia.

## 2.6 A ensinanza: iso si que é unha lea

Non pretendemos esaxerar ao dicir que, para saber o tipo de lea que é, hai que verse alí, en situación e co personaxe disposto. Ti só, cun programa na man, fronte a un grupo numeroso de rostros anónimos, de miradas escrutadoras, de xestos e murmurios ignotos. Como conectar? Que facer? Por onde comezar? Non é fácil, pero pode resultar apaixonante.

Naturalmente non sei ou non podo presentar aquí todo o que é preciso saber sobre a ensinanza, pero en consonancia co que veño facendo si é posible achegar algunhas informacións básicas que estimulen a curiosidade e o desexo de afondar sobre ela no futuro (ao longo de todo o exercicio profesional como docentes).

Hai moito tempo que emprego nas miñas aulas un breve texto (dunha páxina), que debo a Miguel Zabalza (1987), no que, citando a Mello Carvalho (1974; ou sexa, que xa ten os seus anos), fala do enriquecemento semántico-didáctico do concepto de ensinanza. Nese texto o colega portugués preséntanos primeiro unha acepción vulgar que a identifica con transmitir información; despois, a ensinanza como creación de novas condutas e hábitos, isto é, como condicionamento; deseguido, a ensinanza como dirección da

aprendizaxe, ou sexa, como manexo técnico das situacións didácticas na liña dos modelos tecnolóxicos que tratan de anticiparse aos acontecementos regulando todos os procesos; a continuación, a ensinanza como orientación da aprendizaxe, centrada en optimizar as condicións para o desenvolvemento integral dos aprendices; e, por fin, a ensinanza como articulación da experiencia extra e intraescolar, que tenta conectar escola e territorio, o quefacer instrutivo coa dinámica social.

Pois ben, independentemente de que existen outras clasificacións posibles, se cadra o máis aproveitable dese texto é que pon de manifesto a complexidade da ensinanza xa que de feito todas esas acepcións se dan a un mesmo tempo; aínda que, en función do que en cada caso pretendamos e daquilo sobre o que traballemos, unhas terán máis relevancia ca outras. Por conseguinte, debemos dicir que claro que hai que informar, pois o pensamento non se constrúe se non é sobre contidos instrutivos que reclaman ser pensados (non só repetidos); e claro que hai certos hábitos que é preciso promover, incluso baixo certa presión se é preciso (por exemplo a puntualidade para chegar aos ensaios debe converterse nun hábito, non nun asunto sobre o que deliberar de cada vez porque iso, simplemente, faríanos chegar tarde); e desde logo que hai que esforzarse por especificar os propósitos e a configuración das estratexias de acción incorporando as técnicas precisas (quen dubida que é mellor ter un plan de acción e os recursos a man); do mesmo xeito que é preciso identificar e atender todo aquilo que ao tempo que nos cualifica profesionalmente permítenos crecer como persoas autónomas e responsables; e, nesa dirección, por suposto que resulta obrigado incorporar e operativizar as demandas que xorden do medio (por certo, cada vez máis globalizado). Todo iso é o que hai que facer.

### *2.6.1 O que se pode aprender dunha definición de ensinanza*

Sendo todo tan complexo, a pregunta inicial de por onde comezar non resulta en absoluto retórica. Persoalmente direi que, ao seren tantas as dimensións que un debe considerar, a min neste tema veume ben ser máis dedutivo ca indutivo. Quero dicir que para saber

o que teño que facer e non esvarar pola pendente, procurei asirme a unha definición de ensinanza que me sinala aquilo do que debo preocuparme. Propoño pois unha definición que me parece moi axeitada para poñer as ideas en orde. Non é miña, é de Gimeno Sacristán (1988: 264), e di que “a ensinanza é a organización das tarefas nas condicións máis favorables para que poidan desenvolverse os procesos de aprendizaxe axeitados co fin de lograr a apropiación das posibilidades dos contidos dun determinado currículo” (p. 264).

Trátase, naturalmente, dunha definición, non de “a definición”, pero a min gústame porque me sinala, como dixen, todas as preguntas que debo facer a min mesmo á vez que me indica en que se debe concretar a miña actuación. Vexamos se son capaz de explicalo.

Comezarei polo final. De entrada teño un determinado currículo. Xa falamos disto, é un currículo na súa acepción de programa, e pode que sexa “recibido” ou “elaborado”, ou unha síntese particular de ambas as posibilidades. O caso é que ese currículo presenta unha selección de contidos, e non debemos esquecer que cando habitualmente nos reunimos na aula é para traballar sobre eles, dunha maneira ou doutra (que iso pode cambiar), pero sempre é sobre eles. E de aí que resulte tan transcendente a súa axeitada selección –como vimos–, pois é imposible, por exemplo, que se poida significar o que carece de significado, isto é, que esperte interese o que resulta manifestamente irrelevante. En consecuencia, a primeira pregunta refírese en efecto ás “posibilidades dos contidos”, ás posibilidades “formativas” destes. O meu primeiro traballo daquela como profesor é identificalas, e estar en condicións de revelar aos estudantes a razón pola que un determinado contido debe ser estudado, de maneira que o que resulta evidente para min (se é que é así) tamén resulte evidente para eles. Doutro xeito, claro, auguro un rotundo fracaso, pois se eu como profesor non sei para que ensino o que ensino, ou incluso ensino algo que para min non ten importancia, é practicamente imposible que a adquira para os meus alumnos. Un controvertido exemplo ao respecto é o da ensinanza da lectura e da escritura: pódese ensinar e ata aprender a deletrear, pero aprender a ler e a escribir a través de profesores que son eles mesmos ágrafos ou que non len máis que o *Marca* resulta moi improbable.



Por conseguinte, o primeiro é enfrontarse co currículo e preguntarse: que é o que temos aquí?, que se pode facer con isto?, cal é o interese que pode ter para os meus alumnos? En fin, ter medianamente claro de que vai o lerio.

E insisto, hai contidos infumables; se cadra tantos coma contidos moi importantes, e que con todo nos pasaron inadvertidos cando eramos escolares porque non souberon facernos ver o que escondían no seu interior. Claro que isto último supérase cunha boa dose de compromiso profesional docente, mentres que o primeiro pode resultar moito máis difícil de cambiar e require, como vimos, unha acción política. Non obstante, e sen chegar a tanto (que ás veces non se pode por grave risco para a integridade persoal como sucede no caso das ditaduras), algúns profesores ao longo da historia souberon como exercitar diversas formas de resistencia (ou, se se prefire, ata de desobediencia civil) ao contradicir ou polo menos contrarrestar ou obviar certos contidos dos currículos oficiais.

O segundo paso, a partir de aí, ten que ver coa aprendizaxe. Non con calquera aprendizaxe, senón coa aprendizaxe “axeitada” (reléase a definición). Decidir cal e a axeitada non é, por suposto, unha tarefa fácil. Malia que, no noso caso, temos moito andado se é que aceptamos o que xa dixen no apartado 2.4. Naturalmente, para min si serve o dito daquela, pero como vimos son lexión os profesores que non se interrogan ao respecto e que ensinan sen saber, é máis, sen nin sequera pararse a pensar o que representa aprender, de tal maneira que a miúdo o confunden cun simple repetir de memoria fragmentos soltos de información. E non é iso, non se trata diso.

En calquera caso, cun bo criterio ou sen el (incluso carecendo de criterio, o que é moi frecuente), uns e outros esfórzanse (ou porfían, que é outra cousa) por desenvolver a aprendizaxe axeitada. Que iso é algo máis é o que xustifica a acción de ensinar. Un profesor, por tanto, ten que pararse ante este asunto e resolver que tipo de aprendizaxe pretende promover, e a partir de aí revisar permanentemente se está avanzando na dirección axeitada; pois non serve aquilo de declararse o que sexa, construtivista por exemplo, e logo facer calquera cousa (hai tantos destes, que, ao facelos construtivistas por decreto, adheríronse á moda, e nunca entenderon nada).

O terceiro paso neste decorrer sobre a definición desde o final ao seu inicio refírese ás “condicións máis favorables”. E aquí, unha vez máis, atopámonos coa dificultade de establecer, e tamén de pórmos de acordo, sobre as que en efecto resultan “máis favorables”. Dicar que existen unhas condicións é algo obvio; que esas condicións veñan dadas (e se acepten resignadamente sen máis, ou como moito queixándose), ou que polo contrario resulten do noso empeño por configuralas dunha determinada maneira, xa establece algunhas diferenzas no modo de ensinar. E é que, en efecto, unha cousa é estar nisto da ensinanza dicindo que as condicións son as que son e non hai máis que facer, e outra ben distinta tentar polo menos que se asemellen o máis posible ás que se estiman precisas e mellores: e todo isto hai que subliñalo, por certo, mais sen que resulte sinónimo de acertar.

Pois ben, sobre isto das condicións (como sobre case todo) escribiuse moitísimo, así que tentando ser moi breve chamarei a atención acerca do feito de que nos referimos con elas a dúas grandes familias: por unha parte, as que teñen que ver coas infraestruturas e cos recursos materiais e humanos e, por outra, as que se refiren ao clima de aula ou institucional.

En relación coas primeiras (aínda que non en todos os casos), as condicións van máis alá do ámbito de decisión dos profesores. Iso non quere dicir, desde logo, que os profesores non sexan competentes para establecer cales debían ser esas condicións e, na súa ausencia, para denunciar a súa carencia (por suposto en compañía do resto da comunidade educativa, e en especial dos estudantes). O que ocorre é que adoitan caer fóra das súas competencias, é dicir, que son outros os que deciden por eles desde a Administración educativa. Así, por exemplo, unha futura Escola Superior de Arte Dramática pode carecer, de partida, dun local propio; ou ben con aulas insuficientes que fan imposibles os horarios; aulas, ademais, concibidas para unha ensinanza tradicional tipo ditado de apuntamentos; que non só non recollen ningunha das especificidades propias da titulación nin en materia de espazo, de mobilidade ou de acústica, senón que nin sequera contemplan as condicións de salubridade mínimas (de acceso, de luz, de temperatura e de ventilación); sen os recur-

sos instrumentais precisos de tipo bibliográfico e de tipo tecnolóxico (audio e vídeo); carente de persoal de administración e servizos que garanta o correcto funcionamento dos seus respectivos ámbitos de competencia; e cun cadro de profesores insuficiente, ademais de mal preparado e mesmo carente de vocación, se cadra porque foi seleccionado “daquela maneira”. Pois iso, cunha escola así, que ensinanza é posible?

Non obstante, debo dicir que aínda que pareza increíble algunha si o é, e incluso algunha foi no devir da historia moito máis pobre de recursos aínda pero sen dúbida excelente na súa dimensión formativa, claro que, de todas, esíxese que unha, só unha das condicións non falle: e esa é a do mestre. Sendo así, sempre lembro chegado este caso a historia moitas veces relatada polo (con maiúsculas) Profesor Emilio Lledó, acerca da súa escola en plena Guerra Civil (e con isto está dito todo), na que o seu mestre, Don Francisco, ensinábaos a ler utilizando *El Quijote!*, léndolles el primeiramente unhas páxinas e inquiríndoos despois cun: “e agora nenos, reflexións sobre a lectura”. E é que, se cadra, en ocasións faise realidade aquilo de que un mestre non traballa co que ten senón co que é; claro que para ser honrados deberíamos dicir, quizais, que só algún Mestre consegue iso. Outros, máis limitados, precisamos algunhas axudas e, ademais, non ten sentido que nos tempos que corren prediquemos non xa unha escola austera senón incluso espartana. Vivimos nos tempos en que vivimos, e os recursos están aí, e son coñecidos, e comprobamos que serven (aínda que non todos, que nisto tamén hai moito artificio, e moito gasto frívolo, desde logo). Por conseguinte, aínda sen esquecer que o imprescindible e verdadeiramente nuclear é a relación entre o mestre e os seus alumnos e a destes entre si, imponse reclamar as “condicións máis favorables” para a ensinanza; por exemplo, todas as que mencionei no parágrafo anterior, pero en positivo.

Agora ben, tanto se xa dispomos delas coma se debemos agardar a que se satisfagan, isto é, mentres imos progresivamente dotando (é de esperar) de espazos e recursos precisos a institución escolar, o certo é que tamén hai outra dimensión das condicións que debemos considerar e coidar. Ten que ver, como dixen, co clima institucional e de aula. Algo que se pode conseguir –como vimos no

caso de Don Francisco, e de tantos outros mestres de antano que pese á súa pobreza realizaron un inxente labor educativo que os mantén vivos no recordo dos seus discípulos– a través do imaxinativo uso do que hai dispoñible (un *Quijote!*) e, sobre todo, da relación interpersoal.

En efecto, é imprescindible “crear un clima de aula (e de escola) no que as ideas poidan expresarse con liberdade e sen temor ao ridículo, unha atmosfera en que o profesor manifeste un interese xenuíno e evidente polo que pensan os alumnos, que poden xa que logo estar seguros de que o seu esforzo será respectado independentemente de se conducen ou non á resposta correcta” (Trillo, 1995: 201-202). En definitiva, estamos a falar de tacto, de “tacto pedagóxico”. Isto é fundamental.

Respecto ao “imaxinativo uso do que hai dispoñible”, sen dúbida un exemplo magnífico do que resulta posible aprender en cantidade e calidade é o caso de tantas e tantas aulas de educación infantil (ás que rendo desde aquí a miña máis sincera homenaxe): algunhas (afortunadamente moi poucas) de pupitres aliñados e paredes impolutas, pero outras plenas de recantos e cheas de paredes decoradas con materiais inimaxinables e con producións propias.

De tal xeito que ante a enorme variedade de posibilidades, apenas suxerida, que resulta de combinar tacto e inventiva, as preguntas son: con que ánimo acudirían á escola aqueles aos que lles agarda a soidade dunha mesiña e a monotonía dun lapis, unha goma e un papel? Será distinto do daqueloutros que andan pola aula con liberdade para preguntar, para tocar, coller e experimentar con materiais variados que, ademais, é posible compartir? Sen dúbida os exemplos son caricaturas, casos deliberadamente esaxerados, pero a miña intención é apenas que suxiran algo, “ese algo”, e se é así, que apliquemos o conto: porque mimar estoutro tipo de condicións de natureza simbólica resulta –insisto– absolutamente fundamental.

Por fin, o cuarto paso que todo profesor debe afrontar cando se dispón a ensinar é o da “organización das tarefas”.

Díxose que un profesor pode ser definido polo tipo de tarefas que tanto el como os alumnos realizan na aula. As tarefas (e as actividades específicas nas que se concretan) recoñécense como

a unidade máis axeitada para a análise do proceso de ensinanza. E é que, ao final, na aula, quen alí se reúne sempre está facendo algo, algunha cousa, unha tarefa a través de diversas actividades. Aquela frase bíblica de que “polos seus feitos coñecerédelos” é ben axeitada agora. Tanto que se alguén nos pregunta: como ensinas?, o mellor que podemos facer é levalo á nosa clase (se nos atrevemos...) e que vexa o que facemos, e o que fan os nosos alumnos. Porque ensinar é acción; é de esperar que acción deliberada, consciente, reflexiva, intencional, pero acción no fin de contas. E é que, de non producirse esa acción, o que temos é só un discurso, un discurso sobre a ensinanza pero non ensinanza propiamente dita. Por iso onde un realmente arrisca é no tipo de tarefas que desexa facer, que prevé levar a cabo, que presenta e pon en marcha na súa aula e que acompaña dunha determinada maneira. Ensinar, en definitiva, é isto.

Pero hai máis, posto que tanto se o profesor o sabe (como é de desexar) como se non, as tarefas que se levan a cabo na aula pola súa iniciativa (ou pola súa falta de iniciativa, que tamén iso é posible) obedecen a unha certa lóxica e responden a unha determinada finalidade, o que lles confire certa coherencia interna que é posible desvelar. Os especialistas en Didáctica investigamos iso: o como o fan, para comprender os seus porqués e para que. E a partir de aí, en ocasións tamén damos o salto cara ao “debe ser” e propomos modelos xerais ou métodos concretos susceptibles de ser asumidos na práctica polos profesores. Pero sen dúbida o máis importante da nosa investigación é contribuír a que eles mesmos saiban explicar, e sobre todo explicarse, por que se fixo ou se vai facer esta ou aquela cousa na súa aula. Conseguilo é dese tipo de esixencias que resultan imprescindibles para fundamentar didacticamente a ensinanza. Por isto, e aínda que moi brevemente, toda esta reflexión só pretende ser unha axuda para logralo e unha vez máis trátase de suscitar a curiosidade para afondar no futuro.

Gimeno Sacristán (1988: 334) presenta, a partir de diversas achegas, unha serie de dimensións para analizar as tarefas e extraer os supostos implícitos ou explícitos destas. “Estas dimensións –dipoden servirmos de pautas de observación e valoración das prácticas metodolóxicas imperantes, avaliar estilos pedagóxicos, analizar e

estructurar programación dos profesores e axudar a estes a reflexionar sobre a súa propia práctica. Son os aspectos arredor dos que os profesores deben presentar as súas interrogantes e tomar decisións fundamentais, para darlles unha racionalidade interna aos plans docentes”.

Pois ben, a este nivel de formación inicial no que nos atopamos, e para simplemente aproveitar o que por si mesmos nos evocan, eu vou citalos aquí (non todos, claro, porque algúns requirirían ser explicados). Vexamos. En primeiro lugar hai que presentar a substantividade epistemolóxica, o valor cultural, a relevancia, así como a actualidade e vixencia dos contidos, do mesmo xeito que hai que presentar a forma como se ordenan e como se interrelacionan eses contidos. Logo hai que presentar o papel do alumno: que procesos cognitivos activará e como conectar a experiencia académica coa súa previa. Hai que presentar pois como esperta a motivación, e se o que facemos é axeitado á súa madurez e ao tempo de que dispoñen. Moi relacionado con isto do tempo, tamén hai que presentar a compatibilidade co que fan os outros profesores. Hai que presentar sen dúbida as posibilidades e medios de expresión que se permiten ou estimulan. E hai que presentar que materiais se van utilizar, por exemplo relacionados co lugar e coa dispoñibilidade de recursos. Por fin, hai que presentar as propias funcións como profesor.

En fin, que isto de ensinar é unha lea. Pero así é, guste ou non guste. En calquera caso, é improbable que un profesor novel se dedique a reflexionar sobre todo isto como paso previo á súa práctica (aínda que non estaría mal facelo, todo o contrario); porén, a min paréceme máis factible e aposto por isto porque o aproveite para reflexionar no sucesivo sobre o que xa fixo (aínda que o fixera dun modo intuitivo), de tal maneira que no futuro poida ir reorientándoo a partir da súa íntima necesidade de xustificalo. Considérese que isto e non outra cousa que aquilo ao que, en esencia, se lle chama desenvolvemento profesional docente.

Cal é a lóxica das miñas actuacións? A que finalidades sirvo? Canto son de coherente? Este tipo de preguntas é mellor facelas en primeira persoa (aínda que por suposto nós os didactas facémolas sobre os demais). E, a partir delas –créanme–, un pódese atopar con

non poucas sorpresas. Así, por exemplo, a partir dunha clasificación de tarefas tan sinxela coma a proposta por Doyle puiden comprobar como se lles romperon os esquemas e removeron estruturas a non poucos profesores cos que traballei. Segundo esa clasificación, o autor diferencia entre tarefas de memoria, nas que se espera dos alumnos que recoñezan ou reproduzan información, previamente adquirida, e referida sobre todos os datos, feitos ou nomes; tarefas de procedemento ou rutina, nas que se lles pide que apliquen unha fórmula ou algoritmo; tarefas de opinión, nas que se lles pide que amosen as súas reaccións persoais e preferencias sobre algún contido; e tarefas de comprensión, nas que tras recoñecer a información pídeselles que nos dean a súa visión, extraian consecuencias ou a apliquen a situacións novas. Pois ben, moitos profesores (que lembro) non conseguiron recoñecerse claramente en ningunha ou, o que é o mesmo, recoñecéronse en todas pero a un mesmo tempo e dunha maneira moi desordenada. A partir de aí, a pregunta sobre “que é o que estiven facendo” chegou a resultar excesivamente incómoda e tan difícil para algúns que a abandonaron. Mais nesa circunstancia (e estou falando desde a experiencia), o que eu fixen, e fago, é propor un cambio. O que veño a dicir é: “está ben saber o que fixen; pero non ten sentido asfixiarse por iso; a pregunta intelixente aquí é outra, por exemplo: como podo a partir de agora facelo mellor, aínda que sexa pouco a pouco?”.

En definitiva, penso que segundo isto debería quedar claro que ensinar supón sobre todo actuar, pero tamén pararse a ver e a pensar sobre a propia actuación.

Por suposto, para resolver as nosas perplexidades e incertezas podemos botar man dunha importante literatura (que naturalmente non podo presentar aquí). Nela atopámonos con non poucos modelos de ensinanza e tamén con numerosas propostas de metodoloxía didáctica. Os modelos recollen, sobre todo, maneiras de concibir a ensinanza, presentando profundos dilemas e enunciando importantes principios xerais. Por exemplo, “ensinanza centrada no profesor ou centrada no alumno?”. As metodoloxías, pola súa parte, especifican un plan concreto de actuación, achegando as súas respostas a todas ou algunhas das preguntas antes presentadas, nun

todo coherente que se presenta como hipótese de traballo; como algo que despois cada un debe comprobar se funciona ou non na súa práctica, aínda que con certas garantías de que así será se se adoptan e adaptan os modos de facer que se propoñen. Por exemplo, se un profesor presenta preguntas abertas e de relación as posibilidades de favorecer a comprensión son maiores que se son pechadas e se refiren a feitos. Modelos e metodoloxías en todo caso danse moitas veces a man, e cando iso ocorre a síntese que resulta entre principios e procedementos ofrécenos maiores garantías para prever a coherencia. Outras veces non é así, e cando os principios non se concretan todo resulta un tanto abstracto e incluso ata especulativo, claro que cando os procedementos e estratexias non se xustifican daquela o que ocorre é que se corre o risco de incorrer nun mero activismo.

Un profesor en formación (ou sexa, durante toda a súa vida profesional) debe esforzarse por ler criticamente as propostas e por ensaialas e contrastalas no seu quefacer profesional. Quero dicir con isto que saber ensinar tamén esixe ler e estudar (para isto tampouco hai ciencia infusa). En consecuencia, aquilo de que só quen está disposto a aprender pode ensinar para min é algo máis ca unha frase (claro que non ignoro que este principio se traizoa varios miles de veces cada día). A recomendación, en fin, é: “busque, compare e se atopa algo mellor, merque”. E o meu papel como didacta nisto aseméllase ao do mozo diante da tenda que berra: “entren e vexan”. Si, iso é, vexan e lean a Dewey, a Freire, a Illich, a Rogers, a Freinet, a Bruner, a...

### 2.6.2 A avaliación: a nosa última baza

Neste apartado debo comezar dicindo con absoluta rotundidade (porque estou seguro de que alguén aínda pode estrañarse de ver este tema dentro deste apartado) que a avaliación é un momento da ensinanza, porque en definitiva avaliar é ensinar. E o segundo é que, en efecto, representa a nosa última baza, e non tanto por estar tradicionalmente situada ao final do proceso (aínda que tamén) como porque se as cousas non se fan ben a este nivel todo o demais non serviu para nada; absolutamente para nada.



O poder da avaliación é tremendo. Tanto, que mereceu un xuízo tan lapidario coma este: “A comunicación, o intercambio de significados, a aprendizaxe de contidos, expectativas e condutas atópanse mediatizadas pola función avaliadora. Esta lexítima o que se considera válido socialmente. Por iso, condiciona e volve artificiais as actividades e procesos de aprendizaxe, en virtude do seu valor no intercambio de actuacións do alumno por cualificacións do profesor” (Elliot, 1990).

Así, imponse primeiro identificar que é o que se está a facer, para despois propor algunhas alternativas tanto de concepto coma de estratexia. Serei esaxeradamente parco en todo isto porque, ocorre, que a este tema da avaliación dos estudantes é ao que me dediquei como investigador durante os últimos nove anos. Resúltame tan difícil resumir nesta ocasión, que decidín tirar pola rúa do medio presentando apenas tres ideas básicas pero que considero, iso si, moi importantes.

En primeiro lugar referireime ao diagnóstico da situación. E aquí, para ser exactos, eu non diría que se avalía mal senón, simplemente, que non se avalía; fanse outras cousas. Ao respecto eu manteño catro hipóteses perversas:

Primeira: Por avaliar enténdese, sobre todo, examinar os estudantes, para cualificalos, e poder decidir sobre a súa promoción (desde a exclusiva perspectiva do seu rendemento).

Segunda: Para examinar empréganse, sobre todo, probas escritas que requiren a reprodución (ou identificación) memorística de certos contidos disciplinares (feitos e conceptos), habitualmente mediante definicións ou algoritmos; dese xeito, os outros contidos e obxectivos tradicionalmente “menos rendibles” (contidos de procedementos, de actitudes e valores, e obxectivos de equilibrio persoal, desenvolvemento psicomotriz, de relación interpersoal e de inserción e actuación social) ignóranse.

Terceira: Para cualificar céntrase a atención na identificación dos erros e no resultado final, sen apenas ponderar os procesos, e aínda menos as condicións para as súas realizacións.

Cuarta: As decisións sobre promoción son, sobre todo, ou aritméticas ou arbitrarias (en función dos efectos), así como moi

pouco ou nada compartidas entre os profesores (carencia de criterios comúns), agás nos seus aspectos burocráticos (datas, puntuacións, etc.).

Naturalmente, sosteño isto a partir de investigacións propias e alleas sobre o tipo de tarefas que os profesores habitualmente presentan aos seus alumnos (Trillo, 1996; Trillo, 1997; Trillo e Porto, 1999; Plata, 1998; Félix, 1999; De Carvalho, 2002) e que, en xeral, se definirían en termos de Elliot (1990) como “pouco esixentes” e segundo Doyle (1983) como “rutineiras ou de memoria”.

No segundo lugar, e na dirección de cambiar algunhas conceptualizacións previas, considero imprescindible diferenciar claramente entre coñecemento, rendemento e aprendizaxe. Non insistirei moito niso pero cómpre subliñar o seguinte:

*Coñecemento*: é todo o que se sabe de algo (incluso o que non serve ou foi superado); mais de forma máis precisa é aquilo que se acepta como saber dun modo público e compartido, é dicir, trátase dunha convención social (hexemónica) e/ou científica (paradigmática) sobre cales son as explicacións actualmente aceptables sobre a realidade. Só que agora, na nova cultura da aprendizaxe, tal coñecemento é, por certo, calquera cousa menos unívoco, máis ben descentrado, múltiple e en permanente evolución, como xa vimos. En calquera caso, sirva isto como exemplo para comprender a súa relatividade histórica: Franco, “*Caudillo de España pola graza de Deus*”, liberou a España do comunismo ateo tras unha gloriosa cruzada sobre as hordas ‘roxas’ financiadas co ouro que Rusia nos roubou... (aí queda iso...); ou ben, menos ideoloxizado, aquela teoría de conxuntos en matemáticas que antes de ser desbotadas cobraron desde logo algunhas vítimas (fracasos escolares).

*Rendemento*: é a situación dun alumno respecto dun criterio fixado previamente polos profesores e que estes empregan para facer comparacións. A cuestión é ata que punto, desde a perspectiva da súa fundamentación epistemolóxica (racionalidade) e da súa relevancia científica (interese), o seleccionado polo profesor se corresponde co coñecemento (aínda que sexa un resumo), así como cos obxectivos educativos que a etapa e o centro escolar din que seguen.

Naturalmente se estivese ben fundamentado non habería nada que obxectar, pero ocorre con moita frecuencia que eses criterios, apenas explicitados (o que engade a dificultade nacida da arbitrariedade e do misterio que implica saber recoñecelos), teñen máis que ver coas preferencias persoais de cada avaliador: xa sexan referidas ao coñecemento (isto ou iso gústame, o outro non ou non tanto) ou á conduta e, incluso, á actitude do estudante (o seu xesto ou o seu sorriso, a súa maneira de sentar incomódame..., vou ensinarlle eu a comportarse, e de paso quen manda aquí...); claro que tamén pode funcionar a favor (que non do ben) do estudante (“non sabe nada, pero é tan boíño...”).

*Aprendizaxe*: que o fago sinónimo de comprender –como xa vimos–, e supón relacionar a información entrante coa experiencia e os coñecementos previos a fin de extraer significados persoais; pois aprender é abrirse á experiencia e procurar a súa racionalización atribuíndolle sentido (Bruner, 1990, 1997). Algo, por certo, moi difícil de lograr sen o recurso ao coñecemento previo; o que poderían propoñer as disciplinas escolares se é que acertasen na selección e articulación dos seus contidos pois, como é obvio, non se pode significar o que carece de significado. O que nos leva a reclamar outras actividades escolares de maior relevo e interese como o son todas aquelas con posibilidades de proxectarse sobre a realidade social (Pérez Gómez, 1992).

En terceiro lugar, e respecto ás estratexias, eu non teño dúbidas acerca da necesidade de adoptar algunhas tan radicais como estas:

Se ensinar é contaxiar entusiasmo pola excelencia... promovamos no alumno a vontade de relacionar a nova información cos coñecementos previos a fin de extraer significados persoais... e, ademais, non aceptemos ningunha outra cousa. Por conseguinte, queda prohibida toda actividade escolar da que nos caiba sospeita que pode ser resolta dunha maneira automática.

Sendo así, e co obxectivo de que a avaliación contribúa tamén ao desenvolvemento dunha aprendizaxe para a comprensión (Trillo, 1997), imponse:

- Presentar principalmente dilemas e suxerir vías de solución, ante os que desenvolver os procesos de deliberación, máis ca propor camiños ou solucións pechados.
- Conceder unha maior importancia á negociación do sentido da tarefa (que non é o mesmo que negociar se se debe facer ou non...) así como á identificación da estrutura da actividade, que ao recordo dos contidos específicos desta.
- Que o estudante ten que pensar, reflexionar sobre o que lle presentan e usar o coñecemento, e non simplemente saber cousas. Así, debe poder utilizar fontes primarias, ler coidadosamente (con sosego), tomar en conta múltiples puntos de vista, formular hipóteses e involucrarse en estudos sistemáticos para resolver problemas, dos que poida escribir activamente.
- Que o profesor ten que estar próximo ao alumno, convertendo a avaliación nun diálogo educativo sobre os camiños ou vías escollidas para actuar, sobre as dificultades atopadas e as alternativas posibles.

En definitiva, nisto da avaliación convén saber que desde os inicios da escola o criterio de excelencia foi sempre o mesmo. E consiste en “saber a lección e portarse ben”. Aínda así, no transcurso do tempo e tamén dependendo do contexto o que entendemos por ambas as cousas evolucionou e cambia moito. Un profesor, por tanto, xa sexa novel ou experimentado, debe resolver (preferiblemente, como veremos, dunha maneira colexiada) o que entende por iso de saber a lección e iso de portarse ben.

### 2.7 O profesor: que fago eu nun sitio como este?

Non son poucos os profesores que se sorprenden de dedicarse ao que se dedican pois, de feito, nunca pensaran dedicarse a ensinar; pero, andaban buscando traballo, xurdiu a oportunidade e... ata hoxe (o que nalgúns casos significa moitos anos).

A ver, con esta idea trato de suxerir que a isto da ensinanza accede moita xente sen saber onde se mete, e por tanto sen saber o

que ten que facer. Hai por suposto outros vocacionais que contan con modelos de referencia (xa sexan sensatos, xa patolóxicos) aos que queren parecerse e superar, pero eses son os menos. A maioría, como digo, comeza case ao chou e despois queda (ben porque non hai outra cousa, ben porque non se atreven a cambiar, ben porque acaba gustándolles). En calquera caso, insisto, sorprende canta xente se iniciou nisto sen saber de que se trataba; isto é, sen máis referencias que os seus recordos (non sempre bos) dos profesores que tiveron durante a súa formación. E por iso non é nada infrecuente que máis dun (e de mil) acabe por levar un trompazo (algo que neste asunto afecta non só ao profesor senón tamén aos seus alumnos). Por iso pensei que non estaba de máis a pregunta que titula este epígrafe, polo menos para tratar de evitar aqueloutra de “que fixen eu para merecer isto?” e que me parece peor.

Sendo así, considere que unha breve reflexión sobre o profesor, sobre o que se lle pide, sobre algunhas das súas características e tamén dificultades, podería servir se cadra como unha especie de “aviso para navegantes” e como complemento ao que comentaba sobre isto mesmo Manuel F. Vieites no primeiro capítulo.

Escudero Muñoz (1994) sinalou algunhas das características ou competencias que lle piden ao profesor actualmente. Din que existe unha nova maneira de concibilo: agora sobre todo un profesional reflexivo capaz de xustificar o que fai, capaz de indicar os seus porqués e para que dunha maneira explícita, capaz de ensaiar novas alternativas que adopta como hipótese que investigar na súa práctica, capaz de traballar en equipo e de participar dunha maneira colexiada, e capaz en definitiva de asumir o desafío do seu propio perfeccionamento.

Dunha maneira máis prosaica pero non menos complexa o MEC, no artigo 56 da LOCE sobre as funcións do profesorado, concreta dicindo:

Aos profesores de centros escolares correspóndenlles as seguintes funcións:

- a) A ensinanza das áreas, materias e módulos que teñan encomendados.

- b) Promover e participar nas actividades complementarias, dentro ou fóra do recinto educativo, programadas polos profesores e departamentos didácticos e incluídas na programación xeral anual.
- c) A contribución a que as actividades do centro se desenvolven nun clima de respecto, de tolerancia, de participación e de liberdade para fomentar nos alumnos os valores propios dunha sociedade democrática.
- d) A titoría dos alumnos para dirixir a súa aprendizaxe, transmitir-lles valores e axudalos, en colaboración cos pais, a superar as súas dificultades.
- e) A colaboración, cos servizos ou departamentos especializados en orientación, no proceso de orientación educativa, académica e profesional dos alumnos.
- f) A coordinación das actividades docentes, de xestión e de dirección que lles sexan encomendadas.
- g) A participación na actividade xeral do centro.
- h) A investigación, a experimentación e a mellora continua dos procesos de ensinanza correspondente.

Sendo así, aquela idea de que “para ensinar non basta con saber a materia” (segundo o acertado título do libro de Hernández e Sancho, editado en 1989) resulta, como se ve, amplamente confirmada. E iso non é nada, noutras análises, por exemplo na que propoñía Gimeno Sacristán en 1988, sobre o que *de facto* un profesor fai cada día nun centro resultan máis de trinta actividades distintas. Por conseguinte, téñase presente que un profesor debe contar cun amplo coñecemento psicopedagóxico sobre o que fundamentar, autoavaliar e innovar a súa actuación docente (como titor e na aula), debe estar preparado para traballar conxuntamente con outros na contextualización do currículo e no goberno do centro, por fin –e non fora dito anteriormente– debe ser capaz tamén de preservar o seu equilibrio emocional (así é a segunda profesión, tras as forzas de seguridade, que amosa maiores problemas a este nivel).

En definitiva, que as funcións dos profesores non son poucas nin simples; ben ao contrario, a tarefa é moita e complexa: sen dúbida ardua, pero tamén intensa. Pode esgotar, polo menos case tanto como gratificar. As posibilidades da decepción e da depresión son algo máis que unha posibilidade; claro que a oportunidade de

darlle sentido a unha vida profesional dedicada a axudar os máis novos a conseguir ser aquilo que desexan tamén é unha oportunidade ben interesante, que algúns non quixemos perder. É factible que un se esfrague polo acantilado da desidia ou da manipulación, pero tamén pode ocorrer que escale os cumios máis altos do compromiso e da emancipación. Finalmente, o máis seguro é que quedes nalgún tramo medio respecto de todo isto, pero se aspiraches ao máximo non é menos seguro que resultaría apaixonante.

E nesa dirección, daquela, imponse reflexionar sobre un mesmo xa como docente. Faise preciso, por conseguinte, dirixir a mirada cara ao “eu” e ás nosas circunstancias. Nun sentido orteguiano isto sempre é preciso, pero no caso dos profesores aínda resulta se cabe máis imprescindible dado que como profesionais non gozamos da autonomía (e tampouco do prestixio) doutras profesións chamadas liberais ou arroupadas polo mito da superespecialización (e que permite que os que a exercen se sintan confiados). Sendo así, alguén dixo que en realidade o noso era máis que nada unha “semi-profesión”. E é que, en efecto, gozamos dunha notable capacidade de decisión pero sempre “dentro dunha orde”; o imposto por un sistema educativo a través da súa ordenación, do currículo prescrito e dunha determinada organización escolar. En consecuencia, o profesor, señor e dono do que ocorre na súa aula, é o primeiro prisioneiro do sistema; ás veces –e síntoo– tamén o vimos como un carcereiro: aquel que pode saír pero tamén o que pasa máis tempo dentro.

En fin, como dixer, hai que reflexionar sobre un mesmo como docente e sobre as circunstancias que habita. Comecemos daquela polo profesor como profesional. E o primeiro que direi sería unha “verdade de ferreiro” se non fose porque non é necidade advertir sobre algo que aínda sendo obvio moita xente parece ignorar: e é que os profesores tiveron experiencias (continúan ténndoas alén da escola) e que se formaron con estudos que puideron ser mellores ou peores. Significa tamén que ao iniciarse nisto da docencia atopáronse cunha cultura xa feita e plena de tradicións e rutinas que foi ou é na que deron os seus primeiros pasos. Naturalmente é posible que tentasen desfacerse de todo aquilo que non lles gustou e ata é posible que tivesen éxito nese empeño, pero tamén pode suceder

que non ocorrese nada diso. En calquera caso, o único certo é que os profesores son como son como resultado dunha experiencia biográfica na que a súa socialización profesional conta cun peso específico grande. Estar alerta pois a como se produce é unha recomendación importante (ademais de obxecto de estudo para os especialistas en Didáctica).

E é que, non hai dúbida, todo iso que se viviu impregna o quefacer docente; para ben ou para mal e tanto se se quere coma se non –lémbrese isto–, o que se nos colou dentro sen o noso permiso termina por aflorar imprimindo un estilo determinado á nosa maneira de ser e estar como docentes. Coñecerse, pois, non é algo esotérico (un divertimento espiritualista) senón que se converte nunha obriga profesional máis porque, como xa dixen, un profesor traballa en boa medida co que é. Moito máis en Arte dramática, como se pode ver en páxinas precedentes ou considerando os procesos de escenificación.

Como resultado disto, é interesante saber que a partir da década dos oitenta ata case finais dos noventa se desenvolveu unha liña de investigación moi influente sobre “o pensamento do profesor” e que en España tivo unha grande importancia no meu gremio (Villar Angulo, 1986; Marcelo, 1988, 1992). A súa idea básica é a que presenteí antes: que o profesor media o currículo, que o profesor lle dá un sinal á ensinanza, que o profesor en suma condiciona a maneira de aprender dos seus estudantes (xa o vimos cando me referín á avaliación). Non podo estenderme na súa explicación, pero si debo destacar un concepto clave en toda esta liña de investigación como é o das “teorías implícitas do profesorado” (Marrero, 1991, 1993). En xeral trátase de sínteses persoais (mellor ou peor resoltas), entre experiencias propias e as ideas e principios adquiridos, e que desde un plano case sempre preconsciente (isto é, non suficientemente deliberado), se manifestan ao orientar nun ou noutro sentido as actuacións do profesor, as súas tomas de decisión e os seus pronunciamentos (xeralmente, ademais, por esa orde...).

Sendo así, a conclusión obvia que se desprende de todo isto é unha vez máis unha pregunta: cales son as nosas teorías implícitas? Saber en fin que é o que ferve no noso interior acerca da ensi-



nanza, dos estudantes, da escola e ata de nós mesmos como profesores entre outras moitas cousas pode ser unha inestimable axuda para regular mellor a nosa acción docente, ao someter a contraste con argumentos máis sólidos algunhas das nosas concepcións previas máis vulgares. Idea, en fin, tan aplicable aos docentes coma aos estudantes (Pérez Gómez, 1992).

Nesa dirección, xa hai uns anos publiquei un artigo titulado “O profesorado e o desenvolvemento curricular: tres estilos de facer escola” (Trillo, 1994). Confeso que se trataba dunha especie de desafío ante a necesidade de ordenar as miñas ideas sobre os profesores mediante o emprego de novas categorías para explicalos, como o foron as denominadas estruturas de racionalidade do currículo (Kemmis, 1988), herdeiras pola súa vez da teoría dos intereses constitutivos do coñecemento de Habermas. Sen dúbida, relido desde hoxe aprecio máis a lagoa epistemolóxica, pero a pesar diso segue sendo, creo, un artigo “fresco”, capaz aínda de servir como un espello en que verse reflectido como profesor ou ben técnico, ou ben práctico ou ben crítico. Tampouco podo resumilo aquí, pero se me obrigasen a destacar algo de cada un dos tres estilos alí propostos diría que ao técnico caracterizaríao o seu interese por saber só como facer o que lle mandan; que ao práctico, en cambio, interésalle, desde unha posición ademais moi individualista, saber o porqué e o para que do que ten que facer para poder xustificar a súa actuación ou inhibición; e que ao crítico interésalle, sobre todo, ademais de explicar as razóns, o poder compartilas, e a partir de aí modificar as condicións imperantes mediante a necesaria acción política. E dito iso agora trataríase de recoñecerse ou de imaxinarse e orientarse nun ou noutro estilo.

Por outra parte, e xa en relación ao que chamamos, seguindo a Ortega, as nosas circunstancias, permítaseme dicir non sen vehemencia que, fronte a tanto fariseo que presumindo de innovador non sabe facer outra cousa máis que arremeter contra a profesión docente, é xusto recoñecer –e non como coartada– que con frecuencia “a estrutura do posto de traballo” que desempeñamos resúltanos radical e absolutamente desfavorable á hora de tentar desenvolver unha práctica de ensinanza “a contracorrente” (por non chamala contrahexemónica, que pode soar excesivo, aínda que sería máis correcto). Por conseguinte, é preciso recoñecer da man de Mar-

tínez Bonafé (1995) algunhas das circunstancias que explican, aínda que non xustifican, as limitacións, as contradicións e ata os erros no exercicio da función docente. Anticiparse a elas aproveitando as experiencias dos que nos precederon pode ser unha axeitada estratexia para superalas.

Por “estrutura do posto de traballo” Martínez Bonafé (1995: 314) entende “o conxunto de condicións que regulan directamente as prácticas da ensinanza dun mestre ou dunha mestra. Tales condicións non son só de índole socioeconómica nun sentido estrito ou reducido, por exemplo: titulación e salario, senón todas aquelas que van configurando –non sempre dun xeito explícito e regulado– as pautas do traballo cotián nas aulas e escolas”.

Pois ben, non hai dúbida respecto a que sobre o quefacer docente se teza unha espesa maraña de prescricións lexislativas e orientacións normativas que constrinxen e inhiben, porque sobre todo confunden, aos profesores respecto ao que poden ou non facer. Igualmente, proliferan discursos técnico-administrativos propensos á utilización de criterios mercantilistas como a eficiencia, a eficacia e o rendemento, que dificultan unha visión máis contextualizada do que ocorre e o desenvolvemento dunha conciencia crítica. Así mesmo, boa parte das chamadas axencias educativas, como o son a propia Administración, os grupos editoriais e, incluso, os que se dedican á investigación e á formación inicial e en servizo do profesorado pode que actúen dun xeito vertical e xerárquico, tratando de impor as súas propias perspectivas e impedindo unha vez máis a participación e a negociación do profesorado na toma de decisións que afectan á súa tarefa educativa. Por suposto tamén os escenarios se nos poden volver en contra, e moi especialmente o factor tempo, sempre escaso e case sempre orientado cara a tarefas de rutina ou burocráticas. Do mesmo xeito que poden resultar adversas as culturas de referencia, aquelas que dividen o profesorado en xerarquías tanto como as que identifican unha clara feminización da ensinanza. Por fin, as prácticas fanse tan extremadamente complexas que poden provocar *estrés* (e de feito son a causa de moitas tensións) para non poucos profesores, polo que as súas iniciativas de resistencia e contestación a algunhas das funcións que deben asumir son escasas e de baixa intensidade.

Quérese dicir con isto, pois, que certas circunstancias fannos máis difícil a tarefa, por exemplo a de desenvolver unha ensinanza e unha avaliación para a comprensión. Agora ben, se sabelo é preciso, esforzarse por modificar ese estado de cousas resulta urxente. Claro que, aquí, xa, cada un opta por un ou outro estilo dependendo do seu criterio. Mais, iso si, un texto introdutorio como este debe conducir o profesor novel a pensar polo menos neste dilema (ou polo menos iso é o que eu penso).

### *2.8 A escola: como un lugar tan cheo pode resultar tan baleiro?*

A sensación de que o centro ao que me dirixio cada mañá me resulte alleo, que me pareza frío e gris, que nel me sinta como un extraño, permanentemente desprazado, case autista, esencialmente só, rodeado de xente á que non lle importo e que pola súa vez para nada me interesa, e iso cando non son directa ou sibilamente hostís, e en tal caso podo ver como perdo o control ben porque me vencen e humillan ben porque exacerban a miña agresividade, non é algo infrecuente. Pero, ademais, se a iso se engade unha certa convicción de que o que se fai alí non importa, ou está mal, e ademais non ten solución posible, daquela ese lugar en que traballo e que se chama escola pode resultar insufrible.

Acabo de reler o parágrafo anterior e eu diría –sen ser clínico– que se alguén se sente así mercou case todas as rifas para unha boa “depre” (e iso, de verdade que é un bo fastío). En consecuencia, a idea de facer do centro un espazo amable, no que como resultado do traballo en colaboración de todos se nos proporcionan as mellores condicións para desenvolver o noso labor de ensinanza, que é o mesmo que ofrecer as mellores oportunidades para que aprendan os nosos alumnos, non é só un principio pedagóxico senón unha “necesidade sentida”, ben sentida, de desenvolvemento profesional.

Sendo así, imponse coñecer algo sobre os centros, sobre a súa cultura e a súa organización, de maneira que poidamos contribuír á súa mellora en beneficio de todos (incluso como cuestión de saúde).

Hai anos María Teresa González escribiu un brillante traballo sobre os centros escolares e o cambio educativo. O mellor deste, para min, é a súa caracterización da escola como unha organización complexa e multidimensional. En efecto, Teresa González (1991: 73) preséntanos ata seis dimensións que nos axudan a comprender mellor ese lugar onde os profesores traballamos. Naturalmente, non é posible reproducir aquí toda a información que nos brinda, pero si presentar un elemental resumo. Así, en primeiro lugar atopámonos cunha dimensión estrutural, de carácter formal (e en ocasións formalista), que vén dada tanto pola estrutura organizativa como pola estrutura pedagóxica, o que adoita reflectirse nun organigrama en que se establecen roles e funcións (profesor de..., xefe de estudos, director, etc.), así como en determinados programas e en proxectos de actuación. Máis alá disto, claro, existe, en segundo lugar, unha dimensión relacional, “constituída non só polas relacións formalmente establecidas e mantidas polos membros da organización, senón tamén, e sobre todo, polas relacións interpersoais cotiás que non están codificadas nin escritas e que marcan o ton ou clima xeral da escola”. Así, por exemplo, unha anécdota ilustrativa desta segunda dimensión é a narrada por non poucos profesores sobre o determinante que pode ser o primeiro café que tomas ao integrarte nun centro xa constituído hai anos, dado que se por puro azar fuches ese día cun determinado grupo de compañeiros é probable que outros receen inmediatamente de ti, e se finalmente resultasen ser eles os máis afíns, daquela cambiar do primeiro grupo a outro é algo que xera unha tensión increíble. Unha terceira dimensión é a dos valores, destacando aquí non só os que son propios de cada unha das persoas que viven na escola, senón sobre todo os que se refiren ás concepcións máis ou menos compartidas acerca do que é desexable dentro da organización. Por suposto, recoñécese que tales valores non son sempre uniformes e compactos, senón diferentes e incluso poden ser conflitivos entre si. Outra dimensión, a cuarta, refírese ao medio en que está inserido un centro escolar e co que este mantén interrelacións de diverso tipo que, pola súa vez e dalgunha maneira, lexitiman o que fai ao mesmo tempo que o condicionan. Pola súa parte, a quinta dimensión, denominada procesual, refírese

aos mecanismos e procedementos que pon en marcha a organización para funcionar día a día; especialmente no relativo á coordinación e á toma de decisións. Finalmente –e agora cito literalmente á autora xa que o expresa de modo inmellorable–, “o centro ten unha dimensión cultural. A cultura organizativa é unha dimensión envolvente de todas as demais e está constituída polo conxunto de crenzas, supostos básicos (a miúdo inconscientes), normas implícitas, sentimentos, etc. acerca das persoas, a educación, o modo máis axeitado de facer as cousas, de resolver os problemas, de traballar e de relacionarse dentro da escola” (González, 1991: 76). “Neste sentido –engade–, dentro dun mesmo centro poden coexistir diferentes ‘subculturas’, xa que distintas unidades organizativas e/ou persoas poden estar funcionando de acordo coa súa propia. Isto non significa, non obstante, que non exista unha cultura organizativa; unicamente estaríamos, neste caso, ante unha cultura caracterizada pola fragmentación, pola presenza de varias subculturas. Así, por exemplo, cando cada profesor traballa ao seu aire, cando non se cultivan valores educativos compartidos, cando cada grupo entende e desenvolve a súa actividade de modo particular e diferente a como o fan os outros grupos ou persoas, cando non existe unha idea clara, común e compartida acerca de que vai ese centro, de que organización pretendemos, de por que e para que facemos determinadas cousas, etc., estaríamos ante unha escola cunha cultura que se asenta no suposto de que cada un ten que facer o seu traballo sen meterse no dos demais ou no suposto de que cada grupo pode entender a organización dunha maneira particular e desenvolver as súas actividades de modo consecuente con isto” (González, 1991: 76-77).

Agora ben, sexa a cultura escolar compartida ou fragmentada, o certo é que está aí, influíndo en todo canto ocorre na organización, en todas as súas dimensións: e de aí a necesidade de pararse a pensar onde se atopa un e como é esa realidade que habitamos. Se cadra esta é a principal lección que se pode extraer de todo isto.

Outra, naturalmente, é a que se refire á necesidade de saber que o organizativo non é algo distinto do pedagóxico. Sen dúbida a organización educa: o contexto achégalle un significado á acción. Para xentes do teatro, ou iso creo eu, isto resulta facilmente asumi-

ble, sempre e cando –supoño– non desprezen os decorados. Pois, xa sexan estes barrocos ou minimalistas, o certo é que, pola súa maxia, o escenario deixa de selo no momento en que se levanta o pano para converterse nunha cova, nunha casa, nun leito ou nun campo de batalla; e cada un deses ambientes murmuran ou berran o que son de modo que nunca nos deixan indiferentes. En fin acaban por impregnarnos ou asaltarnos: para ben ou para mal educannos.

Claro que, sabido isto, tamén é posible abandonar a posición de mero observador para apostar por un determinado tipo de centro; por exemplo por un colexiado e colaborativo. Escribiuse moito ao respecto, e de novo de maneira sucinta gustaríame presentar aquí esta opinión, que é a que eu prefiro.

Así, tanto desde a perspectiva do desenvolvemento profesional dos profesores como desde a do desenvolvemento institucional dos centros educativos (pois, “as escolas tamén poden aprender!”), seguimos a Escudero Muñoz (1993) en canto á súa proposta dun modelo colaborativo. Un modelo que esixe, sen dúbida, “un necesario cambio de actitudes dado que supón asumir o reto de reflexionar criticamente sobre a propia práctica e sobre as condicións e circunstancias en que traballamos”. Un modelo que tenta que “a escola centre o seu propio desenvolvemento desde os seus problemas prácticos, e non desde problemas alleos ou artificiais creados por instancias externas”. Un modelo que aspira a “unha escola con capacidade para revisar e problematizar a súa propia realidade organizativa e educativa, a non dar por sentadas as cousas nin as ideas, e a facer fronte aos conflitos en vez de camuflalos”. Un modelo que trata de avanzar cara á “actuación colexiada como expresión dunha cultura escolar que se compromete a ir promovendo no seu seo actividades encamiñadas a dotar a institución escolar dunha visión compartida de onde está, onde quere ir e cales son as concepcións e principios educativos que quere promover”.

E nesa dirección destaco que a elaboración dun “plan de centro” (educativo e curricular) non como algo ritual, senón como unha oportunidade efectiva para mellorar a ensinanza, resulta unha tarefa ineludible. En efecto, un profesor novel (tanto coma un experimentado) debería saber que é preciso implicarse na elaboración

do que na literatura da reforma educativa da LOXSE se denominaron proxectos educativos e proxectos curriculares de centro. Debo engadir que é fácil informarse ao respecto: os traballos de Antúnez (1992) e de Gairín (1996) son unha boa maneira de facelo. Pola miña parte, aquí e agora, presentarei só un par de ideas que espero que animen a continuar nisto. Quede claro, en calquera caso, que fronte a unha adopción oportunista e puramente formal (tamén mecanicista) dos proxectos de centro (cousa por certo moi estendida), o que pretendo é un desenvolvemento reflexivo.

O Proxecto Educativo de Centro, así, revélase como unha magnífica vía para facer da escola algo máis ca “ese” edificio. Trátase de evitar, en efecto, que continúe sendo unha mera unidade administrativa e descontextualizada, para que se converta nunha unidade institucional formativa con identidade propia. Aspiración que é posible articular a través da resposta colexiada da comunidade educativa a unha serie de preguntas tan de sentido común coma estas: onde estamos?, quen somos?, que queremos?, de que medios dispoñemos? e como nos organizamos?

O Proxecto Curricular de Centro, pola súa parte, representa unha magnífica vía tamén para superar o problema dun currículo entendido como mera acumulación de materias xustapostas e pouco ou nada conectadas entre si. Nesa dirección, e desde a convicción de que non se pode esperar que o alumno integre pola súa conta coñecementos dispersos, presentados con diferentes métodos e avaliados separadamente (Gimeno Sacristán, 1988), o que se impón é conseguir facer do currículo un proxecto integrado. Algo que se pode conseguir mediante a clarificación do que é a achega da propia área ou materia ao que debe ser un proxecto formativo común; respondendo daquela, unha vez máis de maneira colexiada pero agora só ou preferentemente os profesores, a unha serie de preguntas como estas: que, cando e como ensinar? e que, cando e como avaliar?

Por último, quereda engadir a esta breve reflexión sobre a escola que o modelo colaborativo representa ademais unha oportunidade (se cadra única) para defenderse (si, literalmente “defenderse”) da agresión que supón esa mal entendida cultura da avaliación institucional, que desde presupostos neoliberais e criterios tecnocráti-

cos (do tipo: “tanto rendes tanto vales”) se impón xerarquicamente e desde o exterior sobre (ou incluso contra) a escola nos nosos días, provocando o que se chamou a desregulación do sistema educativo público. Isto é, a introdución da competitividade propia da iniciativa privada fronte ao principio de solidariedade, de maneira que os centros resultan finalmente discriminados en función de certas taxas de rendemento falazmente obxectivas. Pero, en fin, todo isto é o suficientemente complexo como para que neste curso introdutorio o deixemos para outro día.

## 2.9 Epílogo

Chegamos ao final, a un final. E agora, a verdade, non quero estenderme porque a pesar de ser este un traballo introdutorio teño a sensación de que xa pesa o número de páxinas utilizadas. Non obstante, debo dicir, polo menos para que se poida avaliar mellor o meu traballo, que o que tentei foi non só informar, senón incluso formar (polo menos ata onde é posible facelo a través da letra impresa); neste sentido, ao reproducir aquí boa parte do que digo e fago nas miñas aulas, a miña intención era xerar un certo cambio na mentalidade dos hipotéticos lectores aos que me referín xusto ao inicio.

Estivesen ou non máis ou menos atraídos (tamén informados e ata comprometidos) pola idea de ser profesores, o certo é que a todos nos fai falta sempre revisar en primeiro lugar os propios presupostos e acaso alterar algunha crenza, así como coñecer despois algunhas ideas novas coas que entender mellor aquilo ao que nos dedicamos ou ao que nos pensamos dedicar. E todo isto como pasos preferentemente previos ao noso “debut” como profesores; cousa por certo que sucede todos os días, do mesmo xeito –lémbrese– que para o bo actor cada representación é unha estrea.

Un trazo específico deste texto que querría destacar é que pretendín (outra cousa é que o lograrse) que os seus lectores, en calidade de futuros profesores se cadra, non só puidesen lembrar e soubesen cousas sobre todo isto (nunha, por exemplo, hipotética preparación dun programa docente, dunha programación didáctica ou mesmo para unha oposición), senón que sobre todo comprendesen conceptualmente que e por que han de facerse as cousas. Nesta



dirección, a idea de Escudero Muñoz (1994) acerca de que “a cuestión non consiste só en ser un profesional reflexivo, e ademais cooperativo, senón en precisar sobre que se reflexiona e con base en que valores, criterios e principios en suma, se pensa, se decide, se colabora e se trata de reconducir o devir da ensinanza” paréceme radicalmente esclarecedora do que desexe promover.

Máis alá disto gustaríame tamén compartir a emoción que supón o facer efectivo iso que chamamos o “contrato de ensinanza-aprendizaxe”, cando o alumno o acepta voluntariamente. Imaxínense o que representa que alguén nos diga: “Vouche ceder temporalmente a responsabilidade de decidir que tes que estudar, onde, cando, como, con que frecuencia e en que orde facelo, porque confío en que desa maneira aprenderás mellor” (Claxton, 1987: 218).

Por fin, como se sentiría se alguén pensando en vostede dixese algo así como isto?: “Temos por mestre a quen remediou a nosa ignorancia co seu saber, a quen formou o noso gusto ou esperitou o noso xuízo; a quen nos introduciu na nosa propia vida intelectual, a quen en suma debemos todo, parte ou algo da nosa formación e da nosa información; a quen foi maior ca nós e fixo da súa superioridade exemplaridade; a alguén de quen nos nutrimos e sen o seu alimento ou operación non seríamos quen somos. Alguén, en fin, obra do cal somos nalgunha medida”.

De estar nun teatro seguramente se escoitarían bastantes aplausos.

Pois ese parágrafo que concita a nosa aprobación foi escrito por don Gregorio Marañón pensando en don Santiago Ramón y Cajal (aí é nada!). Pero pensando en xentes do teatro, e é certo que descoñezo ou esquezo a moitos, se cadra tamén recibiron comentarios eloxiosos dese tipo Konstantin Stalinavski, Vsevolod Meyerhold, Bertolt Brecht, Laurence Olivier, e os máis próximos Federico García Lorca e Margarita Xirgú, ou Rafael Rivelles e María Fernanda Ladrón de Guevara, sen esquecer a Albert Boadella coa súa escola de Els Joglars. Daquela: Por que non aspirar, cada un no seu “gremio”, a facernos merecedores de algo semellante?

Baixa o pano.

## 2.10 Bibliografía

- Angulo Rasco, F. (1988): *Análisis epistemológico de la racionalidad científica en el ámbito de la Didáctica*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, inédita.
- Antúnez, S. (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona, Editorial Graò.
- Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal/Universitaria.
- Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Trillas.
- Aznar, P. (1987): “La construcción de esquemas como modelo explicativo de construcción humana”. En *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, número de xaneiro-dicembro, I.C.E., Universidade de Málaga.
- Aznar P. (coord.) (1992): *Constructivismo y educación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Bruner, J. (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona, Paidós.
- (1997): *Educación: puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bunge, M. (1985): *Pseudo Ciencia e ideología*. Madrid, Alianza.
- Caride, J. A. e Trillo, F. (1983): “El paradigma ecológico en la investigación didáctica”. En *Enseñanza*, número 1, pp. 337-351.
- Carvalho, A. Luis Rodrigues Faria de (2002): *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, inédita.
- Claxton, G. (1987): *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza.
- Coll, C. (1986): “Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas”. En *Revista de Educación*, número 279, pp. 9-23.
- Coll, C. et al. (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana.
- (1993): *El Constructivismo en el aula*. Barcelona, Editorial Graò.

- Doyle, W. (1983): "Academic work". En *Review of Educational Research*, volume 53, número 2.
- Edwards, E. e Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Eisner, E. W. (1979): *Educational imagination: on the design and evaluation of schools programs*. New York, McMillan.
- Eisner, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Entwistle, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Escudero Muñoz, J. M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Escudero Muñoz, J. M. (1993): "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". En Gairin Sallán, J. e Antúnez Marcos, S. (coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU.
- Escudero Muñoz, J. M. e González, M<sup>a</sup>. T. (1994): *Profesores y escuela*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Felix, V. (1999): *Educação Matemática no ensino médio: enfoque teórico e prático da avaliação praticada pelos professores da rede pública de Porto Alegre, RS, Brasil*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, inédita.
- Freire, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Gairin, J. (1996): *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona, Graò.
- Gardner, H. (1987): *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona, Paidós.
- (1993): *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós.
- Gargallo, B. e Cánovas, P. (1992): "La construcción humana a través de la elaboración de los constructos personales: G. Kelly". En Aznar, P. (coord.), *Constructivismo y educación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Gimeno Sacristán, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya.

- (1982): *Pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Giroux, (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- González, M<sup>a</sup>. T. (1991): “Centros escolares y cambio educativo”. En Escudero Muñoz, J. M. e Yañez, J. (coords.), *Los desafíos de las reformas educativas*. Sevilla, Arquetipo.
- Goodlad, J. I. (ed.) (1979): *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. Nova York, McGraw-Hill.
- Hernández, F e Sancho, J. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Laia.
- Illich, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.
- Kelly, G. A. (1966): *Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales*. Bos Aires, Troquel.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum más allá de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Kerlinger, F N. (1975): *Investigación del comportamiento*. México, Interamericana.
- Marcelo, C. (ed.) (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C. e Mingorance, P. (eds.) (1992): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marrero, J. (1991): “Teorías implícitas del profesorado y currículum”. En *Cuadernos de Pedagogía*, número 197, pp. 66-69.
- (1993): “Las teorías implícitas del profesorado: entre la cultura y la práctica de la enseñanza”. En Rodrigo, M<sup>a</sup>. J. et al., *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- Martínez Bonafé, J. (1995): “La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica”. En *Volver a pensar la Educación*. Vol. II. Madrid, Morata.

- Mello Carvalho, I. (1974): *El proceso didáctico*. Bos Aires, Kapelusz.
- Nickerson, R. S. et al. (1987): *Enseñar a pensar*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Nisbet, J. e Schucksmith, J. (1990) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- Novak, J. D. e Gowin, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- Pérez Gómez, A. (1992): “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”. En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- (1992): “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”. En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- (1997): *Historia de una reforma educativa*. Sevilla, Diada.
- Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Plata, A. (1998): *A aprendizaxe das matemáticas dende os modelos de mediación cognitiva: a práctica avaliativa dos profesores e as súas concepcións sobre a área e o seu ensino como contexto de interacción*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, inédita.
- Popkewitz, Th. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Pozo, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- (1999): “Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria”. En Coll, C. (coord.), *Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Rivière, A. (1987): *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Selmes, I. (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Schunk, D. H. (1997): *Teorías del aprendizaje*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.

- Shavelson, R. J. (1986): "Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores". En Villar Angulo, L. M., *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Shuell, T. J. (1986): "Cognitive conceptions of learning". En *Review of Educational Research*, número 56, pp. 411-436.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Sternberg, R. J. e Spear-Swerling, L. (1999): *Enseñar a pensar*. Madrid, Aula XXI-Santillana.
- Trillo, F. (1989): "Metacognición y enseñanza". En *Enseñanza*, número 7, pp. 105-118.
- Trillo, F. (1994): "El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 228, pp. 70-74.
- Trillo, F. (1995): "La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo: sentido y estrategias". En *Innovación Educativa*, número 5, pp. 191-205.
- Trillo, F. (1996): "La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación educativa". En Rosales, C. (coord.), *Actas del Primer Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 217-224.
- Trillo, F. (1997): "Evaluación de la comprensión". En *Perspectiva Educativa*, número 29, pp. 73-89.
- Trillo, F. e Porto, M. (1999): "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación". En *Innovación Educativa*, número 9, pp. 55-75.
- Trillo, F. (2001): "A grandes males, grandes remedios. Evaluación del aprendizaje". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 301, pp. 84-88.
- Trillo, F. (en prensa): "Estado de la investigación sobre la docencia y didáctica universitaria ... desde la perspectiva de los estudiantes". En *Actas del II Congreso sobre Didáctica Universitaria*. Osorno, Chile, Universidad de Los Lagos.

- Varela, J. (1991): "El triunfo de las pedagogías psicológicas". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 198, pp. 56-59.
- Vigotski, L. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Bos Aires, La Pléyade.
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Villar Angulo, L. M. (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Wittrock, M. (1990): *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona, Paidós.
- Zabalza, M. A. (1987): *Memoria de oposiciones a Cátedra*. Inédito.
- Zabalza, M. A. (1996): *Diseño y desarrollo curricular*. (4ª edición). Madrid, Narcea.

## O PROXECTO DOCENTE

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ  
*Facultade de Ciencias da Educación*  
*Universidade de Santiago de Compostela*





### 3 O PROXECTO DOCENTE

Todo “proxecto” xorde dunha decisión, aínda que facer “proxectos” sexa o resultado de moitas decisións, posto que poden facerse de diversas formas, con múltiples e variados sinais de identidade. En calquera caso, sempre coa decidida vontade de ollar cara a diante, ideando, previndo ou recreando opcións que implican unha determinada visión de futuro. Proxectos, en fin, nos que, como dirá Dias de Carvalho (1990: 73), se presupón que as persoas poden intervir no curso da historia dos acontecementos a resultas “dunha anticipación proxectiva e modelizadora que provén dunha elección no cadro das alternativas imaxinadas como posibles”. Por iso, sen refutar a imaxe do proxecto como un “preliminar da acción” (Not e Bru, 1995: 36), cremos que tamén é preciso observalo como resultado dunha acción, como curso e desenlace dun proceso en que se fai visible o desexo de progresar, de mudar, de traducir en palabras un traxecto cognitivo no que interveñen numerosos factores.

Inseridos na linguaxe da vida cotiá, nos proxectos reflíctense diferentes modos de outorgar significados materiais e/ou simbólicos ás manifestacións artísticas, culturais, políticas, científicas, pedagóxicas, tecnolóxicas, humanitarias... adquirindo unha especial relevancia no quefacer social contemporáneo, mesmo permitindo estimar –segundo Barbier (1991)– que, en certa medida, vivimos nunha civilización de proxectos; o que non debe interpretarse como unha negación das realidades que nos circundan senón máis ben como unha forma de salientar a confianza depositada na capacidade creativa e prospectiva dos actores sociais, en función dos recursos e informacións dispoñibles, das posibilidades inherentes a unha maior racionalidade na toma de decisións persoal e colectiva, ou da expansión de principios e valores que salientan os compromisos e responsabilidades vinculados a unha cultura democrática na planificación e programación das iniciativas sociais.

Sexa como sexa, os proxectos xamais poden prescindir das palabras. En palabras exprésanse e recoñécense, mostrando o tránsito entre as realidades e as utopías, o presente e o futuro, os individuos e as sociedades, o presente e o porvir. Palabras que acomodan

os proxectos ás disciplinas científicas, coas que se cumprimentan diferentes utilidades na política, a economía, o urbanismo, a investigación, a educación...; palabras en que converxen o impulso creativo e as formalidades impostas polas circunstancias que envolven cada proxecto, obrigando a renuncias e cautelas implícitas, a inhibicións máis ou menos desexadas, e mesmo a simples adaptacións a un contorno coñecido e, por tanto, seguro.

Na análise da función docente proposta por García-Valcárcel (2001: 12-30) a fase de proxecto ou de deseño curricular e a “fase preactiva”, que a autora asimila á “planificación do ensino”, coinciden ao ser entendida esta última como “un proceso de toma de decisións para a elaboración do currículo, previo ao seu desenvolvemento, que configura flexiblemente o espazo instrutivo onde se poñerá en práctica, mediante un proceso de ensino-aprendizaxe do que o Proxecto Curricular é a súa visión anticipada” (Hernández, 1989: 26). Unha conceptualización en que subliña tres aspectos principais:

- a) Que se trata dun proceso de toma de decisións, xa que a elaboración ou deseño do proxecto é máis unha situación de solución de problemas que unha aplicación lineal dunha serie de principios ou regras.
- b) Que implica unha anticipación á posta en práctica do currículo, reafirmándose o sentido intencional do ensino, ao prever qué se pretende conseguir sen que teñan por que inhibirse as críticas que se poden xerar na formalización e desenvolvemento do propio proxecto educativo.
- c) Que supón unha configuración flexible dun “espazo instrutivo”, no que unha previsión clara sobre as metas e obxectivos que se queren conseguir, mesmo indicando como, cando, con que, etc., non debe restrinxir a ductilidade da súa utilización e interpretación en situacións concretas.

Carlos Marcelo (2001: 48) tamén insiste en observar a elaboración dun Proxecto Docente como un proceso de planificación,

concebindo esta como “unha tarefa de reflexión na que o profesor se cuestiona o que, como e por que ensinar, mobilizando os seus esquemas de interpretación da ensinanza á busca sempre de algo mellor, ou máis coherente, ou máis atractivo, ou máis gratificante”. Considera que o dito proceso supón unha toma de decisións sobre os principios e procedementos que deben rexer a acción na aula, ao tratarse de “preparar un marco para actuar”. Entre outras, as funcións que satisfai esta planificación remítense a:

- Dar resposta a necesidades persoais inmediatas, como as de reducir a incerteza e a ansiedade, e lograr un sentimento de control, de seguridade e de confianza.
- Dispor anticipadamente as tarefas da ensinanza, organizar os materiais, distribuír espazos e tempos, etc.
- Prever as actividades que realizarán o profesor e os alumnos, a organización dos grupos, a utilización dos recursos didácticos, os sistemas de avaliación, etc.
- Cumprir os requisitos administrativos, de orde normativa, institucional, etc.

Non obstante, nunha sociedade acostumada a planificar, programar e deseñar nos máis diversos ámbitos da vida individual e colectiva, os proxectos transcenden a mera realización de imaxinar, dispor ou prever o que se vai facer no seu sentido máis finalista. De feito, nunha lectura ampla e complexa, os proxectos xa non se reducen ao resultado da “intención de facer certa cousa”, a “un plan que se idea para podela realizar” ou “á meta que un individuo pretende alcanzar”, como consta nos Dicionarios da Lingua. Os proxectos son tamén procesos, xogos de intereses, negociacións e conflitos, secuencias de diálogos e pactos non sempre escritos..., nos que, retomando a acepción heideggeriana do termo, o proxecto se asimila a un modo de relación entre o home e o mundo, de tal xeito que “mais que vivir proxectando trátase de vivir como proxecto” (Ferrer Mora, 1991: 2724).

O relativo triunfo desta visión existencialista do proxecto, coincidente coa idea sartriana de “project” –un proxecto inicial sem-

pre suxeito a modificacións, nunca de todo constituído (Sartre, 1984)–, non é allea ao feito de que vivamos nunha época especialmente sensible ao deseño e implementación de proxectos de diversa natureza. Neste sentido, e en clave social, a imaxe dun proxecto ligado ao desenvolvemento da sociedade industrial e tecnolóxica servirá a Touraine (1993) para poñer de manifesto a importancia que aquel ten na conformación do suxeito histórico: garantindo un mínimo de cohesión social, favorecendo a iniciativa dos cidadáns, promovendo a acción colectiva, etc. O que explica que se relacionen os proxectos con certas formas de regular e controlar o futuro, de orientalo e predeterminalo nunha particular orientación, afrontando as incertezas que acompañan os acontecementos sociais.

Na sociedade contemporánea, a reivindicación do suxeito nos proxectos non é casual. É el quen pregunta e responde, quen fala e escribe, quen lembra e inventa, quen o constrúe e anima. Máis aínda: non é imaxinable un proxecto que sexa independente do ser-suxeito, do mesmo modo que “o coñecer non pode separarse do ser” (Ibáñez, 1985: 26) ou que a Historia non pode desligarse da actividade do home, da súa creatividade, do seu traballo (Freire, 1969).

Referímonos, é obvio, a un ser-suxeito libre, capaz de tomar por si mesmo e xunto con outros decisións que lle afectan, consciente dos seus dereitos e responsabilidades nun contexto que non só lle permite facer memoria ou satisfacer as necesidades do presente, senón tamén de anticiparse ao destino, de transcendelo e superalo como un imperativo esencialmente humano. As condicións para que isto sexa factible, nun marco democrático e formalmente igualitario, tardaron séculos en xeneralizarse; e, con elas, as posibilidades de referirse a un proxecto de vida ou de sociedade, de ter ou facer proxectos como un expoñente visible do protagonismo cívico. En opinión de Dias de Carvalho (1992), o concepto de progreso, unido aos avances que se producen no coñecemento científico e tecnolóxico, desempeñará un papel decisivo, imprimindo un sentido favorable á evolución e á intervención do home nos procesos de desenvolvemento histórico conforme a valores que transitan entre a consolidación do positivismo e as aspiracións a unha ruptura social, cultural e política auspiciada polo pensamento utópico.

En realidade, será ao longo do século XX cando o termo “proxecto” adquira significados relativamente precisos na linguaxe científica e coloquial, despois de que lle fosen atribuídos diversos sentidos, entre os que prevalecían aqueles que asociaban a expresión a vocábulos como “intención”, “propósito”, “idea” ou “perspectiva”, na maioría dos casos facendo unha simple transferencia terminolóxica dos seus usos no deseño urbanístico e arquitectónico. Non obstante, xa nos séculos XVII e XVIII se insistiría no afán mediador que todo proxecto ten no quefacer humano, entre a concepción e a realización dunha determinada tarefa ou actividade, contraponendo a “idea do proxecto” á imposición vital do destino, tal e como este era concibido nas sociedades do Antigo Réxime. O cuestionamento de calquera clase de fatalismo, a afirmación da vontade das persoas e dos pobos fronte ás imposicións externas ou a confianza no coñecemento científico como garante dun dos afáns prospectivos son factores que explican a irrupción dunha certa “cultura do proxecto” nas sociedades modernas, aínda que non sempre co rigor semántico e conceptual que sería esixible.

A miúdo, sinala Ahumada (1993: 15), as imprecisións léxicas que se xeraron arredor do concepto de proxecto, como vocábulo complexo, inciden en que sexa percibido como un “termo polivalente e polisémico”, no que se aprecian unha serie de “supostos sobre o rol que desempeñan os proxectos en todo proceso administrativo”, identificándoo cunha “acción que obedece a propósitos determinados”; que “se realiza co fin de satisfacer necesidades humanas”; que constitúe “unha proposta de solución a unha determinada problemática”; configurado por “unha serie de accións administrativamente organizadas”; mediante o que se “apunta a modificar, cambiar ou perfeccionar situacións xa existentes”; que “require para a súa realización o uso ou consumo de recursos limitados”; etc.

Sen que profundemos na dimensión socio-política e institucional que algunhas destas lecturas suxiren, cabe destacar como a filosofía do proxecto e a súa aplicación en realidades concretas (nos centros educativos, en procesos de acción-intervención social, nas dinámicas empresariais, en actuacións pertencentes ás interaccións entre investigación e desenvolvemento, nas redes de produción-dis-

tribución-consumo, nas industrias mediáticas e culturais, etc.) contribuíron a recoñecer nos proxectos distintas virtualidades metodolóxicas e estratéxicas, xeralmente vencelladas a unha emerxente e cada vez máis lexitimada cultura da planificación-avaliación social, cada vez máis instaurada en países que conducen estas prácticas por vías democráticas.

Destaca, nesta liña, a contribución do deseño e avaliación dos proxectos en aspectos como: coadxuvar no logro dunha maior racionalidade na toma de decisións e na asunción de responsabilidades persoais e colectivas; evitar a improvisación e a rutina; reducir as magnitudes da incerteza e as contradicións; coordinar as actuacións de diferentes axentes institucionais e sociais; clarificar e orientar os obxectivos que se pretenden acadar; facilitar a confluencia de intereses diversos; optimizar o uso dos medios dispoñibles; artellar máis adecuadamente as interaccións espazo-tempo; etc.

Nas prácticas educativas, o proxecto ofrece a quen o fai a oportunidade de deseñar e proxectar –científica e metodoloxicamente, sistemática e formalmente– os distintos compoñentes que interveñen na actividade docente-discente, fundamentando con esta tarefa a súa autoesixencia, competencia e identidade profesional; de responder ao desafío que implica programar e prever por anticipado a súa participación na creación e a difusión dun coñecemento específico, reflexionando sobre os obxectivos, procesos e resultados que deben configurar a súa práctica pedagóxica no seo dunha determinada comunidade educativa, no caso que nos ocupa ligada ás ensinanzas que toman como referente a Arte dramática, as ensinanzas teatrais e os procesos formativos que comportan.

Segundo García-Valcárcel (2001: 13), a “fase preactiva” de elaboración do proxecto ten un enorme e indubidable interese na estruturación e racionalización da concreción curricular dunha materia, “xa que permite unha primeira reflexión sobre os compoñentes básicos do currículo (que se pretende que aprendan os alumnos, para que, con que estratexias, en que condicións...). En todos os casos, o deseño coidadoso do que se vai facer e do por que supón fundamentar e clarificar a acción futura e proporciona unha maior sistematicidade e organización á práctica docente”. Esta tarefa –en-

gade— é máis “necesaria e complexa se a ensinanza se aparta da pura metodoloxía expositiva”.

Nesta perspectiva, o Proxecto Docente pode e debe ser contemplado como unha sistematización epistemolóxica, teórica, conceptual, didáctica, etc. dos coñecementos asociados a unha determinada disciplina académica, respecto da que se prevé un deseño e desenvolvemento curricular que sexa acorde coas finalidades que se lle atribúen nun Plan de Estudos ou nunha particular opción formativa. De aí que no Proxecto Docente teñan cabida aspectos coma os seguintes: definición da disciplina e dos ámbitos que abarca, caracterización das relacións que mantén con outros saberes e áreas de coñecemento, organización dos contidos, principios psicopedagóxicos nos que se sustenta, contextualización das súas contribucións a un perfil formativo específico ou polivalente, delimitación dos perfís profesionais aos que se asocia, fontes e recursos documentais, metodoloxía docente-discente, relación teoría-prácticas-*prácticum*, espazos e tempos dispoñibles, criterios e actividades de avaliación, etc.

Todos eles son aspectos que cando aludimos á Arte dramática, ás ensinanzas teatrais, á educación teatral ou similares, semellan situarnos ante a necesidade de transferir aos Proxectos Docentes unha serie de principios e liñas de actuación nas que se “proxecten” unha serie de orientacións básicas, entre as que salientamos:

- A consideración da Educación teatral, dos estudos de Arte dramática e das ensinanzas teatrais como ámbitos disciplinares a través dos que se pretenden fundamentar e desenvolver coñecementos específicos, integrados epistemolóxica e curricularmente nos espazos que definen as Humanidades, as Ciencias Sociais e as Ciencias da Educación.
- A valorización destes estudos e das ensinanzas que promoven como un espazo-tempo curricular no que se fai explícita a vontade de formar e cualificar a unha familia profesional (na que se integran técnicos medios e superiores, especialistas en escenografía, realización teatral, xestión e produción teatral, animación teatral, moda e



deseño teatral, dirección de escena e dramaturxia, interpretación, pedagogía teatral, etc.) que acentúe a identidade e utilidade das súas achegas en distintos ámbitos e áreas da Arte dramática e do Teatro nunha acepción ampla deste.

- A promoción e inserción da Arte dramática nos procesos de extensión, democratización e democracia cultural, activando os “recursos” teóricos, metodolóxicos, pedagóxicos e técnicos que son precisos para a máxima apertura e optimización das relacións formación-educación-teatro-cultura-sociedade.

Neste sentido, subscribimos con Becher (2001: 44) a importancia de recoñecerse partícipes dunha comunidade disciplinar, no que implica de “sentimento de identidade e compromiso persoal” con saberes e modos de facer que non poden eludir unha particular socialización na cultura institucional e académica á que se adscriben. Partindo de que as disciplinas teñen perfís recoñecibles e atributos culturais particulares, o sentimento de pertenza dun individuo ao que o autor cataloga como “tribos académicas” maniféstase de diversas maneiras, poñendo énfase no papel da linguaxe, dado que “unha análise detallada do discurso de cada disciplina... pode axudar non só a mostrar os riscos culturais característicos de cada unha, senón tamén a destacar os diversos aspectos dos campos de coñecemento cos que se relaciona. Por este medio, é posible discernir as diferenzas nos modos como se xeran, se desenvolven, se expresan e se informan as argumentacións específicas, e extraer as características epistemolóxicas que determinan a forma de avaliar o traballo dos demais”. Resulta obvio que o sentimento de identidade e os compromisos deben comezar por quen, humana e socialmente, son os interlocutores máis directos das disciplinas: os profesores, alumnos, planificadores e xestores, persoal de administración e servizos, outros integrantes da comunidade académica, etc.

### 3.1 O Proxecto Docente como proceso e resultado da acción de programar

Polo que vimos expresando, un Proxecto Docente, calquera que sexa o seu alcance, sempre ten o sentido do que se anticipa e anuncia por escrito, expresando intencións, declarando compromisos, asumindo responsabilidades, sinalando metas e obxectivos, formulando propostas, tomando decisións, deseñando estratexias... É ou debería ser, pola súa propia natureza, o resultado dun acto deliberativo e reflexivo; aínda que, tamén, a mostra máis visible dunha práctica á que, con maior ou menor determinación, debe outorgársele un especial significado no quefacer académico, na acción social e institucional e, incluso, na propia vida cotiá, sen que isto supoña –necesariamente– limitar liberdades ou reducir opcións da creatividade. Polo contrario, pode configurarse como un modo de ampliá-las, reducindo riscos e aproveitando ao máximo as potencialidades inherentes a cada persoa e ao contexto en que se desenvolve a súa existencia.

No quefacer docente, a programación –concibida como a acción e o efecto de programar– e o Programa ou Proxecto Docente, ao que cabe observar como o resultado do que decidimos e facemos explícito co propósito de acadar unhas determinadas finalidades, integrando para iso os diferentes elementos que median na acción educativa, son dous referentes clave no pensamento e nas prácticas pedagóxicas. A súa realización e as oportunidades que ofrece para unha mellora cuantitativa e cualitativa dos procesos de ensino-aprendizaxe cremos que non pode ser cuestionada, aínda que poidan discutirse os modos de elaboralo e os resultados que depara, como reiteradamente poñen de manifesto as numerosas iniciativas que se promoven no seo da “investigación avaliativa” e, máis especificamente, no que coñecemos como “avaliación de programas educativos”.

Ao respecto, é importante subliñar que se formalmente non hai “programa” ou “Proxecto Docente” queda inhabilitada a posibilidade da súa avaliación e, consecuentemente, unha das oportunidades máis estimables para internarse nas particulares concepcións da educación ou da ensinanza que manexan as administracións e ins-

titucións educativas, nas expectativas e intereses que guían as súas actuacións, na ponderación do tempo dispoñible para poñelas en práctica, na idoneidade dos recursos con relación aos logros que se pretenden conseguir, na adecuación das actividades ás necesidades que procuran satisfacer, etc. Por suposto, tamén dificulta a realización de valoracións sobre as tarefas de quen son os responsables máis directos dos procesos formativos (profesores, educadores, orientadores, directivos, titores, etc.) e dos seus efectos sobre outras persoas ou circunstancias (educandos, comunidade local, mundo laboral, etc.).

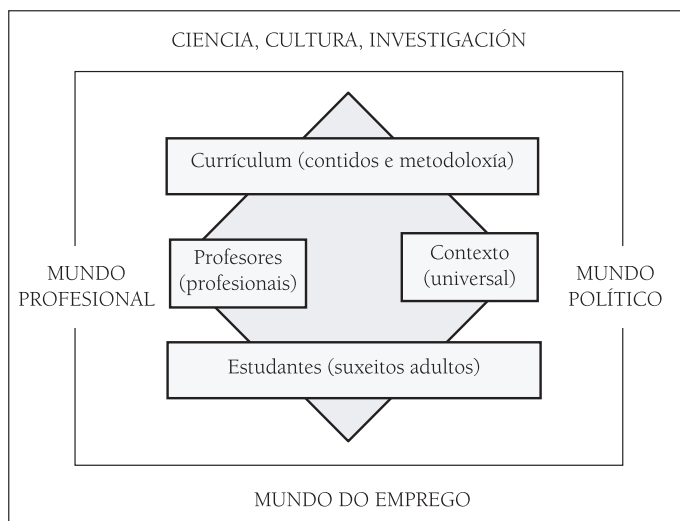
Na medida en que, como sinala Castillejo (1994: 37), “todo proceso vinculado a un obxectivo esixe unha planificación ou previsión das accións”, o Programa ou Proxecto Docente (e Discente) convértese nun recurso normativo e organizativo fundamental, mediante o que é posible racionalizar, sistematizar e regular as actuacións do profesor, as súas interaccións cos alumnos, a congruencia que debe existir entre os obxectivos, métodos e contidos dunha materia, a adecuación da avaliación dos estudantes ás aprendizaxes, etc. Do que se infíre que o Programa –ou o Proxecto Docente– debe ser a expresión ordenada e sistemática da visión persoal que o profesor ten á hora de deseñar as relacións que existen entre as esixencias científicas e/ou tecnolóxicas dunha disciplina, o seu pensamento metodolóxico e a súa praxe didáctica. Todo isto sen que poidan obviarse as diversas variables institucionais e situacionais que condicionan o deseño e posta en práctica de tal Programa ou Proxecto Docente: regulamentacións e normativas académicas, plans de estudo, espazos e tempos dispoñibles, recursos didácticos e instrumentais, medio socioeconómico e cultural, necesidades e demandas profesionais, mercado laboral, desenvolvemento científico e tecnolóxico da disciplina, etc.

Para Zabalza (1993: 321-322), estes e outros factores configuran ata catro dimensións ou “grandes eixes vertebradores das decisións curriculares que se poden adoptar” nun escenario formativo, que o autor localiza na Universidade. Estes eixes defínense esencialmente polas características que presenta o contexto socio-institucional; polos coñecementos científicos e as habilidades profesionais que se deben ensinar; pola cultura profesional dos docentes e as fun-

cións que lles corresponde desempeñar; e, finalmente, polas características persoais e colectivas dos alumnos e alumnas, como suxeitos adultos con demandas e opcións máis ou menos declaradas, e ás que o deseño curricular –no que se concreta o Programa ou Proxecto Docente– debe dar respostas axeitadas (véxase figura n.º 1).

Reiterando o que xa expresamos, tal e como lembra García-Valcárcel (2001: 16), “se consideramos que a programación é unha anticipación do proceso de ensino-aprendizaxe, a tarefa de programar debe incluír a reflexión sobre os obxectivos que acadar (aprendizaxes que se deben conseguir, importancia da capacitación profesional, relación cos obxectivos da titulación), os contidos (en coordinación con outras materias do plan de estudos), as tarefas que realizar nun tempo determinado, os materiais (apuntamentos, bibliografía, material de prácticas) e o sistema de avaliación, todo iso nun determinado contexto (infraestrutura, dotacións do departamento, número de alumnos por grupo, etc.)”. En definitiva, un conxunto de tarefas, procesos e elementos sobre os que é preciso interrogarse e aos que, inevitablemente, se debe dar algún tipo de resposta.

Figura n.º 1: Dimensións influentes na toma de decisións curriculares nas institucións académicas



Fonte: Zabalza (1993: 322).

Afondando nesta lectura, a elaboración do Proxecto Docente –a programación, en sentido estrito– non é outra cousa que a redacción mesma do Programa, converténdose este nun “proxecto didáctico específico desenvolto... para un grupo de alumnos concreto” e “nunha situación concreta” (Zabalza, 1987: 15). Na súa condición de “proxecto” ten que ser concibido como un construto dinámico e aberto, que conduce operativa e estratexicamente o proceso de ensino-aprendizaxe, coa pretensión de acadar unha serie de obxectivos máis ou menos explícitos, e para os que se toman como referencia as condicións interno-externas nas que deberá resolverse cada práctica pedagóxica específica. Con esta perspectiva, Gimeno Sacristán (1981: 8) entende que coa programación do ensino o que procuramos é “a posta en acción, nunha realidade concreta, do pensamento científico pedagóxico”, facéndose equivalente, neste contexto, “á práctica científica da ensinanza”. De aí que a programación, lonxe de limitarse a unha declaración de intencións, se resolva en termos dun “plan que se establece, que se segue, que se orienta, que se avalía e que se vai perfeccionando constantemente”.

O acto de programar supón deseñar esquemas teóricos e pautas metodolóxicas que orienten as prácticas de ensino-aprendizaxe. Como explica Escudero (1980: 15), “en xeral, programar unha actividade implica expor o sentido e os propósitos desta, dispor de medios, recursos e situacións para a súa realización; levar a cabo o planificado anteriormente; controlar os resultados obtidos en relación cos que se pretendían e tomar as decisións pertinentes para posteriores realizacións máis adecuadas á actividade”. Con estas finalidades, semella razoable suxerir catro operacións básicas que deben formar parte dunha programación docente:

1. Facer explícito o que se vai realizar, tomando en consideración as necesidades formativas dos educandos e as realidades contextuais nas que o Programa se pretende levar a cabo.
2. Sistematizar e ordenar os elementos que interveñen no proceso (persoas, contidos, tempos, recursos, procedementos, etc.) coa intención de lograr os obxectivos que se estiman desexables.

3. Xustificar científica, metodolóxica e pedagoxicamente as decisións que se adoptan, con criterios que supoñan unha integración efectiva de diferentes perspectivas e enfoques, cunha visión plural, flexible e construtiva.
4. Anticipar ou prever os significados inherentes ás valoracións que deberán efectuarse respecto do deseño, implementación e resultados asociados ao Programa, dos seus procesos e logros, outorgándolle un especial protagonismo á avaliación de cara á toma de decisións.

En calquera caso, será imprescindible que os Programas ou Proxectos Docentes que se deseñen sexan congruentes coa natureza científico-social do campo disciplinar obxecto de estudo, así como coa estrutura cognitiva e actitudinal dos suxeitos aos que van dirixidos, sen pasar por alto que tamén deben ser coherentes co marco académico, institucional e social no que se insiren. Ao respecto, non pode obviarse a crecente complexidade que caracteriza ás institucións educativas, tanto no seu interior coma nos seus contornos, cada vez máis afectadas polos cambios –radicais e vertixinosos– que se están a producir nas estruturas científicas, sociais, educativas, económicas, culturais, tecnolóxicas, etc. que envolven e mesmo definen a natureza e funcións sociais do sistema educativo como un tempo-espazo de información e formación institucionalizada. Como sinala Imbernón (2001: 31), “o contexto adquire cada vez máis importancia. A capacidade de adecuarse a el, metodoloxicamente, a visión do ensino –non tanto técnica, como a transmisión dun coñecemento acadado e formal, senón máis ben como un coñecemento en construción e non inmutable, que analiza a educación como un compromiso político preñado de valores éticos e morais (e, por tanto, coa dificultade de desenvolver unha formación desde un proceso clínico)– e o desenvolvemento da persoa e a colaboración entre elas son factores importantes no coñecemento profesional”. Importantes, diremos, non só para o quefacer dos profesores senón tamén para a construción da cultura institucional dos centros educativos, da súa apertura ao medio, do deseño e posta en marcha de diferentes estratexias curriculares, etc.

Por outra parte, toda elaboración dun Programa ou Proxecto Docente esixe remitirse a uns modelos sistemáticos e coherentes desde o punto de vista formal, que sexan congruentes cos marcos teóricos en función dos cales se conciben na actualidade os procesos de ensinanza e aprendizaxe; e que aluden, entre outros, aos seguintes aspectos: a formulación dos *obxectivos* da docencia, en boa medida subordinados ás capacidades, competencias, habilidades, etc., que son propias dunha determinada área de coñecemento, dunha especialidade profesional ou dun dominio do saber; a selección de *contidos* e a súa organización ou secuenciación en bloques e/ou temas; a determinación das *estratexias metodolóxicas* e das actuacións didácticas polas que se opta para o traballo docente-discente; a concreción dos *recursos* humanos, materiais e tecnolóxicos aos que se recorre para activar ou soportar os procesos pedagóxicos; a adopción e posta en práctica de criterios e pautas de *avaliación*, mediante as que se poida xulgar o desenvolvemento do quefacer docente-discente, nos seus procesos e logros, orientando posteriores tomas de decisión; etc.

Nesta dobre perspectiva, unha premisa básica na elaboración dun Programa ou Proxecto Docente é que debe ser realista, requirindo, dun lado, estar perfectamente incardinado nas realidades concretas nas que se prevé que sexa posto en práctica, e, doutro, ser consecuente cos principios e iniciativas que toda acción educativa implica, en función duns obxectivos e consonte uns procedementos que a habiliten como tal.

Nas lecturas máis recentes, sen que isto deba traducirse necesariamente nunha obsesión pola eficacia, confíase na bondade implícita a todo deseño dun Programa ou Proxecto Docente á hora de garantir a súa calidade, sen que poidan pasarse por alto as múltiples connotacións e derivacións que o construto “calidade” ten nas institucións educativas, especialmente a partir do seu uso indiscriminado por parte das administracións públicas, dos colectivos profesionais ou da sociedade no seu conxunto. No seu conxunto, aspectos que inciden en percibir a calidade como un concepto relativo e multidimensional en relación cos obxectivos e actores do sistema educativo, que é indispensable analizar no contexto máis amplo dos

procesos sociais e políticos nos que interaccionan tales obxectivos e actores, aos que se atribúen expectativas e estándares máis ou menos explícitos.

### 3.2 *Fundamentación e contextualización do Proxecto Docente*

Todo Proxecto Docente, lembra Marcelo (2001: 46-47), debe contemplar unha sistematización conceptual, epistemolóxica e práctica do campo de coñecemento que lle sirva como referencia de estudo. Unha sistematización que supón, entre outras consideracións, unha elaboración rigorosa e fundamentada dos conceptos, modelos, teorías, ámbitos e liñas de investigación máis relevantes nese dominio do coñecemento, que deben ser congruentes coas propostas didácticas que contemplan o seu desenvolvemento curricular nun determinado Plan de Estudos. Nesta fundamentación disciplinar, dirá Marcelo (2001: 47), deberían incluírse, polo menos, os seguintes aspectos:

- Definición ou perfil da disciplina e dos campos que abarca.
- Análise interdisciplinar, significando as relacións que garda a disciplina con outras disciplinas da mesma área de coñecemento ou doutras máis ou menos afíns.
- Análise diacrónica ou histórica, dando conta de como evolucionou a disciplina, de cales foron as diferentes formas de explicar ou interpretar os fenómenos que son obxecto do seu estudo, de cales son os autores e correntes de pensamento máis relevantes no pasado histórico, etc.
- Análise sincrónica, mediante a presentación de cales son as teorías, modelos e tendencias que serven para comprender na actualidade a disciplina, coas súas respectivas visións e o estado de cuestión actual.
- Exposición das principais liñas e modelos de investigación e dos seus correspondentes procesos metodolóxicos.



A fundamentación do Proxecto Docente é indisoluble da súa contextualización nun espazo-tempo determinado, nos que ocupa un lugar preferente a descrición e valoración das características sociais, institucionais, curriculares e profesionais nas que o dito Proxecto se insire, dende a súa elaboración ata o seu completo desenvolvemento. En todo caso, admitindo que os contextos son “un conxunto organizado da realidade física e social que pode ser definido operativamente e que pertence e, pola súa vez, está integrado a outras estruturas ou sistemas de maior complexidade” (Fernández Ballesteros, 1992: 13). Necesariamente, constan dun contorno físico no que interactúan as persoas que realizan actividades, comportando unha visión da realidade na que desempeñan un importante protagonismo os perfís simbólicos e materiais que os delimitan e, eventualmente, as intencións de quen pretenda representalos ou estudalos (Caride, 2000).

Igual que acontece noutras prácticas sociais, na educación e, consecuentemente, no deseño dun Proxecto Docente, os contextos achegan significados de gran transcendencia para as persoas (profesores, alumnos, etc.) e as institucións, xa que posúen un alto valor informativo e comunicativo, experiencial e vivencial, explicativo e interpretativo... respecto das realidades en que esas prácticas se insiren e para as que se prevé un particular desenvolvemento. Nesta perspectiva, a cultura institucional e organizativa dos centros, as necesidades e demandas da realidade social, as coordenadas profesionais e laborais das que participa a formación, os compoñentes curriculares que estruturan teórica e practicamente as redes de ensino-aprendizaxe, os procesos de cambio social e cultural que se producen no medio envolvente, etc., son referentes contextuais que deben facerse explícitos en calquera Proxecto Docente.

### *3.3 O papel dos obxectivos como referente programático na elaboración e desenvolvemento dos proxectos docentes*

A intención de ensinar e a vontade de aprender, no marco máis amplo dunha educación que forme ou cualifique as persoas para que poidan desenvolver a súa vida con autonomía, responsa-

bilidade e liberdade nun determinado medio social e cultural, contribuíu decisivamente a que a palabra “obxectivos”, xunto a outras ás que adoita asimilarse (metas, fins, finalidades, logros, resultados, etc.), persista no vocabulario pedagóxico suscitando variadas interpretacións acerca dos seus usos na teoría e na práctica educativas.

Xa desde as súas primeiras utilizacións, cando Bobbitt –na segunda década do século XX– asociaba os “obxectivos” á necesidade de traducir as metas xerais da educación en propósitos concretos, o progresivo emprego do termo “obxectivos” na Pedagogía e na Didáctica é fonte de controversias, especialmente a partir do sobre-dimensionamento que lle outorgan distintos autores ao papel dos obxectivos na organización do ensino, valorándoos como un elemento prioritario, xerarquicamente principal no deseño do currículo, aos que supeditan todos os demais compoñentes dos procesos de ensino-aprendizaxe (contidos, medios, metodoloxías, etc.).

No centro da polémica, xa desde os últimos anos corenta, si-túanse as que entón eran consideradas como innovadoras contribucións para a planificación da ensinanza (nas que son salientables as contribucións de autores como Tyler, Bloom, Gagné, Merrill, Guilford, Heimann, etc.), como principios básicos do currículo e da instrución, reflectidas na instrumentación de “taxonomías” ou clasificacións por obxectivos, claramente orientadas a fundamentar un quefacer educativo no que primaba a sistematicidade do proceso, a súa natureza condutual-racional e a eficacia-eficiencia dos resultados. Para Gimeno Sacristán (1982: 22), trátase dun movemento en que a busca dun tipo de racionalidade na forma de actuar pedagoxicamente é consubstancial a unha visión utilitaria do ensino, das institucións educativas e da educación en xeral, de tal xeito que “os obxectivos da ensinanza non son un capítulo que considerar dentro dunha teoría do currículo ou da ensinanza, senón que toda esa teoría é un puro instrumento para o logro duns obxectivos á marxe dela”.

Son obxectivos aos que, na síntese conceptual que realiza Rosales (1988: 72), cabe considerar como “unha anticipación ou previsión racional dos resultados que pode conseguir o alumno na súa aprendizaxe a través da interacción que se produce nun determinado proceso didáctico”, e no que son especialmente significati-

vos tres aspectos: a visión de futuro que propoñen, baseada nunha serie de datos diagnósticos (relativos ao alumnado, profesorado, institución educativa, etc.); a identificación dos obxectivos didácticos cos obxectivos da aprendizaxe que afectan aos alumnos, tratando de adaptar a ensinanza ás características desta aprendizaxe; a súa alusión a condutas observables nos alumnos por ser máis susceptibles de programar e de avaliar. Na súa formulación deberían actuar como soportes referenciais, a modo de fontes de procedencia: a *sociedade* (no que atinxe ás características esixibles no alumno para poder formar parte dela como membro activo), a *persoa* (en canto ás esixencias de desenvolvemento madurativo e perfeccionamento) e a *cultura* (expoñente dos contidos e estruturas de coñecemento que son consideradas fundamentais en cada área do saber).

Na “Pedagogía por obxectivos”, que dirá Gimeno, a calidade da educación mídese en parámetros de eficacia, inducendo unha concepción mecanicista e instrumental das prácticas educativas. Para conseguilo pártese dun inventario prospectivo dos logros de tipo cognoscitivo, afectivo-condutual e psicomotor que deben acadarse, establecendo “unha diferenciación en canto ao contido que implican e segundo a función psicolóxica que pon en xogo cada un deses obxectivos, distinguindo distintos tipos de resultados posibles da ensinanza” (Gimeno e Pérez, 1983: 255). Deste modo, os obxectivos convértense en referentes fundamentais para o deseño curricular, exercendo unha notable influencia na programación, no seu desenvolvemento, na avaliación dos resultados e na posterior toma de decisións. Para que isto sexa factible os defensores desta pedagogía postulan a mellor “definición operacional dos obxectivos”, xa que é esta definición a que permitirá visualizar non só a onde se dirixe a acción educativa, senón tamén se se chega ao que se pretendía con ela: a planificación da instrución, da formación ou da educación subordinase estreitamente aos obxectivos, expresado nos termos máis precisos e condutuais posible, co propósito de procurar a maior eficacia.

De aí que as críticas a este enfoque insistirán en acusalo de reduccionista, simplificador e eficientista (Eisner, 1983; Apple, 1986; Giroux, 1990), poñendo especial énfase en que non debe confundirse o feito de que todo programa educativo teña uns obxectivos

de referencia co seu carácter tecnolóxico e finalista, xa que, como apunta Zabalza (1987: 103), a “dinámica e complexidade dos procesos instrutivos produce resultados bastante máis numerosos dos que poidan ser definidos... de antemán”. Así mesmo, chaman a atención sobre o feito de que é imposible que todos os logros asociados a un proceso educativo poidan ser concretados operativamente en termos condutuais, e menos aínda cando existen compoñentes éticos, sociais, culturais, axiolóxicos, etc. que dan lugar a distintas valoracións e interpretacións por parte dos suxeitos implicados.

Os obxectivos, ademais, non poden concibirse unicamente como o “punto de partida do proceso”, senón que deben ser considerados como compoñentes dinámicos que se reformulan, cuestionan e matizan durante e ao final da posta en práctica do programa educacional no que se insiren. Nesta perspectiva Laffitte (1993: 41) lembra que, á hora da súa formulación, “convén ter en conta o feito de que canto máis se especifique un obxectivo máis obxectivos se teñen que definir e concretar”, o cal pode ser un inconveniente posto que “a especificación excesiva deixa pouca liberdade á acción espontánea, necesaria por outra parte para poder adecuar os contidos e as actividades ao grupo de clase”. Outro factor importante para insistir no carácter aberto, flexible e provisional dos obxectivos como elementos que clarifiquen o proceso programador é a necesidade de adecualos aos coñecementos previos e ás características específicas dos alumnos.

Zabalza (1987: 91-92) entende que o fundamental dos obxectivos “é que sirvan para o que teñen que servir: ser unha axuda para desenvolver con maior calidade e eficacia o proceso educativo”, xa sexa como unha clarificación do que se pretende facer ou como un marco de referencia para organizar o proceso formativo. En todo caso, a súa formulación debe facerse considerando que supón unha vía para a reflexión, fronte ao traballo sen propósitos e informal; de depuración, de maneira que “se manteñan como intencións, propósitos e metas aqueles que aparezan como lexítimos, viables e funcionais á xerarquía de necesidades que satisfacer”; e de explicitación, xa que teñen que comunicarse e divulgarse publicamente “tanto o discurso educativo como o discurso técnico que está na base do

proxecto elaborado”. Nesta mesma liña posiciónase Marcelo (2001: 56) cando asume que “as finalidades desempeñan un papel importante na orientación do proceso instrutivo”, reclamando que non se entendan como algo concluído, senón que “acceptemos a posibilidade ou incluso a necesidade de adaptar e incluír novas metas e obxectivos en función do desenvolvemento do programa”. Para Marcelo, esas finalidades “son declaracións xerais, que indican o horizonte cara ao que nos gustaría camiñar en relación cos resultados de aprendizaxe dos alumnos”, que é preciso concretar “en obxectivos máis específicos que nos informen de cales son os coñecementos, habilidades e actitudes que esperamos que consigan”.

García-Valcárcel (2001: 17), sen entrar no debate de se é ou non conveniente especificar obxectivos nun deseño curricular, considera que a presentación de finalidades e obxectivos nunha materia é importante para orientar os alumnos sobre o que se lles vai esixir durante o curso e de que maneira, clarificando as normas de comportamento na aula, o sistema de participación, etc. Na súa opinión, “a planificación de obxectivos e actividades cos alumnos aumentará a súa motivación, xa que o compromiso por levar a cabo algo que un mesmo planificou sempre é maior que no caso de resultar imposto polo profesor. Ademais esta conduta ofrécelles unha oportunidade aos estudantes para expresar os seus intereses e necesidades persoais, podendo o profesor responder a eles”.

Cabe sinalar que buscando contrapoñerse ao paradigma tecnolóxico na definición dos obxectivos educativos, Giroux (1990: 92-93) propón un enfoque alternativo. Neste sentido, ten en conta, como punto de partida, unha visión crítica do coñecemento e da forma en que este é producido e transmitido, aludindo ao “estudo do contexto da ideoloxía, un estudo que suscite cuestións acerca dos denominados supostos compartidos incorporados no contido, a posta en práctica e a avaliación do programa do curso”. Na súa concepción, os obxectivos non poden limitarse a un inventario de condutas que lograr, nin a un simple catálogo, máis ou menos aberto, de fins culturais ou académicos, senón que deben converterse en elementos útiles para mediar entre a teoría e a realidade, en referencias para que os alumnos poidan construír o coñecemento sen

cinguirse ao relato natural dos feitos: o coñecemento non é o fin do pensamento senón que é “o nexo que exerce a súa mediación entre estudantes e profesores, entre a teoría e a práctica”, polo que “debería tratarse como algo problemático e, neste sentido, como obxecto de indagación”.

Para concretar a súa proposta, Giroux (1990: 93) distingue entre “macro” e “micro” obxectivos. Os primeiros están “destinados a proporcionar bloques do edificio teórico que capacitarán aos estudantes para establecer conexións entre os métodos, o contido e a estrutura dun curso e a súa significación para a realidade social en xeral”. Estes obxectivos aluden á forma de producir o coñecemento, á explicitación do currículo oculto e ao desenvolvemento da conciencia crítica e política. Os micro-obxectivos, pola súa parte, identifícanse cos “obxectivos ordinarios” e refírense á adquisición do coñecemento seleccionado, ás habilidades e destrezas específicas que se queren formar, á cualificación profesional dos estudantes, etc.

Consideramos suxestiva a proposta de Henry Giroux na medida en que concibimos os obxectivos do Proxecto Docente como elementos que deben orientar o labor conxunto do docente e dos estudantes, constituíndo un importante marco de referencia para organizar o proceso formativo; e, por iso, como un soporte esencial para construír un proceso de ensino-aprendizaxe dinámico, en permanente revisión, no que se poidan vincular estreitamente pensamento e acción, teoría e práctica, coñecemento académico e realidade social, actividades de aprendizaxe e reflexión crítica, programación e avaliación. Por outra parte, é unha estrutura que posibilita a combinación de distintos elementos curriculares: en espazos e tempos, tendo en conta as expectativas dos profesores e dos alumnos, as esixencias externas e internas á propia institución educativa, os satisfactores académicos e as necesidades profesionais, etc.

No escenario dunha formación superior en Arte dramática, é fundamental considerar que estamos ante uns estudos que non poden renunciar a ser concibidos como unha práctica educativa e social, na que, como xa foi exposto –aínda que sexa con intereses e expectativas diferenciadas (en Dirección de escena e Dramaturxia, Interpretación, Producción e Xestión teatral, Escenografía, Pedagogía

teatral, etc.)—, é precisa a converxencia de múltiples instancias, de modo que profesores, alumnos, administracións públicas e sociedade traballen cooperativamente a prol dunha mellora cuantitativa e cualitativa do quefacer docente, investigador, pedagóxico, profesional e cultural deste espazo formativo, coa súa potencial concreción nunha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia.

Nesta perspectiva temos a convicción de que os programas ou proxectos docentes que se elaboren deberán reflectir na formulación dos seus obxectivos os compromisos e responsabilidades que adquire esta Escola, e máis especificamente os seus profesores e alumnos, cun labor de estudo no que cabe destacar, polo menos, tres elementos principais:

- O *deseño curricular das áreas ou materias*, máis ou menos subordinado e/ou condicionado polas directrices propias do título ao que conduzan os Estudos Superiores de Arte Dramática, coas súas correspondentes especialidades e opcións de especialización.
- O *desenvolvemento docente-discente das prácticas pedagóxicas*, no que destaca a toma de iniciativa que lles corresponde á Dirección do Centro, aos profesores e aos estudantes, nos seus respectivos ámbitos de competencias, por separado e conxuntamente.
- O *alcance socio-profesional das súas propostas e realizacións*, que, tal e como anticipamos, deberá responder a criterios dunha cualificación e inserción profesional consonte unha formación de rango superior no eido das ensinanzas artístico-teatrais e dos ámbitos de actuación que lle son propios.

Con frecuencia, a formulación ou declaración de obxectivos remítese a unha serie de categorías ou taxonomías que favorecen a súa clasificación, ordenación, secuenciación, etc., sendo habituais as que distinguen entre obxectivos *cognoscitivos*, relativos aos coñecementos; aos *hábitos, destrezas e habilidades*, que teñen que ver co facer ou o saber facer; e aos *valores e actitudes*, prestando especial

atención ao código ético e deontolóxico no que se insire unha determinada profesión, máxime –como acontece no mundo das artes escénicas– se ten unha nidia proxección social. Para Marcelo (2001: 57-58), son obxectivos que poden exemplificarse recorrendo a unha variada terminoloxía, que nas súas achegas queda expresada do seguinte modo:

- a) No que respecta aos *obxectivos cognoscitivos*:
  - *Coñecemento*: referido a realidades, principios, modos e medios para a adquisición e tratamento dos saberes.
  - *Comprensión*: relativo á capacidade de entendemento, explicación e razoamento dunha información.
  - *Aplicación*: expresado na capacidade para trasladar os supostos teóricos a situacións concretas.
  - *Análise*: tradúcese na capacidade para descompoñer un conxunto de información nas súas partes.
  - *Síntese*: que se concibe como a capacidade para compoñer con elementos e partes un todo ou conxunto de información.
  - *Avaliación*: á que se asocia a capacidade de emitir xuízos de valor.
  
- b) No que atinxe a *obxectivos relativos a destrezas ou habilidades*:
  - *Académicas*: entre as que se inclúen ler, ver, escoitar, tomar notas, facer gráficos, interpretar documentos gráficos, construír diagramas, tabular, deseñar, etc.
  - *De investigación*: nas que priman tarefas como observar, formular hipóteses, analizar, valorar, aplicar, buscar documentación, utilizar instrumentos de investigación, manipular materiais, etc.
  - *Sociais*: sendo consideradas como tales as que aluden a cooperar, saber discutir, defender as propias ideas, argumentar, traballar en equipo, dirixir discusións de grupo, liderar grupos, resolver conflitos, etc.



c) Nas que pretenden transmitir *valores e actitudes* inclúense:

- *Percibir*: tomar conciencia, sensibilizarse, decatarse, etc.
- *Responder*: interesarse, apreciar, estimar, estar motivado, etc.
- *Valorar*: ter ou tomar en conta, aceptar, adaptar, etc.
- *Implicarse*: tomar parte, esforzarse, participar, etc.
- *Curiosidade e compromiso* por continuar aprendendo.
- *Participación e compromiso social*.
- *Actitude de iniciativa*: aprender a emprender.

Á marxe doutras consideracións, os obxectivos deben ser congruentes coas finalidades que se atribúen ás ensinanzas teatrais no sistema educativo, tanto no que respecta á súa contribución a unha formación integral dos individuos como no que implica de formación de profesionais que, directa ou indirectamente, observan a Arte dramática, as artes do espectáculo, ou similares, como un nicho ocupacional e laboral. De aí a necesidade de que nestes obxectivos se fagan explícitos obxectivos –de natureza macro ou micro– que estean orientados ao logro de aspectos coma os seguintes:

- Comprender e outorgar significados específicos aos diferentes compoñentes disciplinares que estruturan as materias e o Plan de Estudos no seu conxunto, estimando que son referentes substantivos para unha construción crítica, deliberativa e autorreflexiva do coñecemento teórico e práctico da Arte dramática.
- Posibilitar o coñecemento e uso dos elementos terminolóxicos e conceptuais correspondentes ás distintas materias e contidos temáticos das disciplinas, tanto a nivel xenérico coma específico, propiciando unha análise teórica-comprensiva dos fundamentos científicos e tecnolóxicos (incluídos os epistemolóxicos, teóricos e metodolóxicos) que soportan as ensinanzas artísticas e a súa proxección en distintas especializacións: dirección de escena, dramaturxia, interpretación, escenografía, etc.

- Propiciar a adquisición e dominio dos recursos instrumentais, técnicos, documentais, institucionais, etc. que modulan o quefacer profesionalizador neste ámbito, tanto no que se refire á formación teórica nas disciplinas como ao aproveitamento das experiencias e prácticas que se desenvolven noutros contextos sociais e educativos.
- Fomentar e consolidar actitudes e destrezas de estudo que activen unha formación permanente e autocrítica, sentando as bases para a continuidade da aprendizaxe máis aló dos espazos e tempos directamente vinculados ao marco académico no que se desenvolve a formación inicial; neste sentido, trátase de estimular a apertura cara a outros campos disciplinares, facilitando a transferencia dos saberes a outros ámbitos e áreas da formación-profesionalización teatral, cun decidido afán transdisciplinar e multiprofesional.
- Favorecer a inserción dos estudantes nun *prácticum*, que se concibe como unha vía para a formación práctica integrada, externa ao Centro Formativo –Escola Superior de Arte Dramática–, incidindo nas dimensións máis salientables da súa cultura profesional, sen obviar o importante papel que teñen os compoñentes éticos e morais na formación e no desempeño laboral.

### 3.4 Os contidos e a súa organización curricular

En opinión de Schwab (1973), os contidos constitúen a estrutura substantiva e sintáctica de calquera disciplina, configurando o núcleo central de toda proposta de acción docente. A estrutura substantiva estaría formada polos conceptos, principios, xeneralizacións e hipóteses que constitúen o coñecemento que a ciencia sistematiza, mentres que na estrutura sintáctica está presente o debate sobre a asimilación, integración e recreación do coñecemento.

Segundo Zabalza (1987: 121), toda tarefa didáctica ten un contido sobre o que traballa, arredor do que é preciso tomar unha serie de decisións, relativas á súa selección, secuenciación e organi-

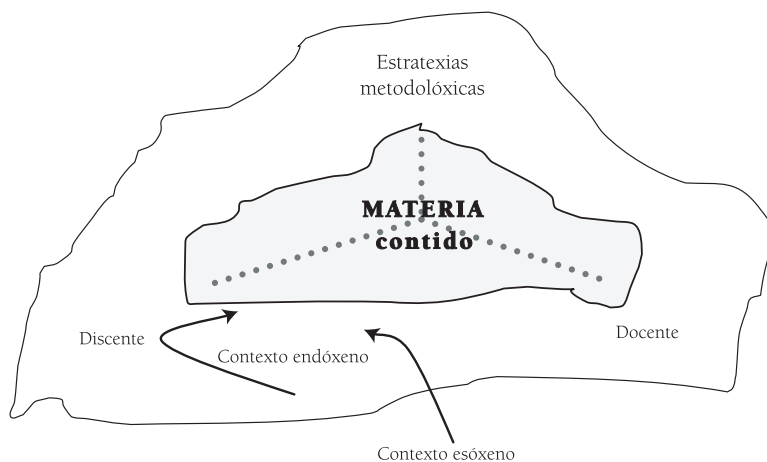
zación funcional. De aí que “falar de contidos non é só referirse a que ensinar, se iso fose xa pouco, senón que supón situarse nunha plataforma decisional, que, ao igual que sucedía cos obxectivos, está condicionada por unha serie de posturas previas respecto a que é a escola e para que, que peso debe adquirir cada disciplina, con que actitude temos que achegarnos aos coñecementos, se disciplinas singulares ou interdisciplinaria, etc.”.

Apoiando as anteriores consideracións, Ferrández e González Soto (2000: 202) poñen de relevo como a ensinanza non é nin pode ser unha acción centrada exclusivamente na transmisión de contidos, por moito que se insista en observalos como un compoñente central da Didáctica e do seu obxecto formal, a través dos que se propicia “a interacción do discente co docente grazas á posta en marcha das estratexias metodolóxicas máis adecuadas co fin de que o discente integre os valores culturais, logro que lle permitirá ser axente activo na transformación social de todas as manifestacións do cotián”. Estes valores, proseguen, acaban compoñendo o elenco dos programas curriculares e, como tales, “requiren unha sensatez enraizada na experiencia, na práctica contextualizada e na investigación para que cumpran esa finalidade de facer de cada cidadán un axente crítico e responsable de cambio social”. Esta proposta tense reflectido reiteradamente no modelo tetraédrico (véxase figura n.º 2), deseñado polo profesor Ferrández.

Deducimos, pois, que a configuración dos contidos disciplinares no marco dun Proxecto Docente esixe, necesariamente, contemplar unha serie de criterios que xustifiquen a súa elección entre unha gama máis ou menos ampla de posibilidades, así como a súa organización temática, o establecemento de relacións con outras disciplinas que integran un mesmo Plan de Estudos, a súa adecuación ás tarefas e funcións propias das ensinanzas, a súa articulación con outros compoñentes metodolóxicos e didácticos que interveñen no deseño e desenvolvemento curricular (obxectivos, tempos, proxección profesional, actividades, recursos dispoñibles, avaliación, etc.)... De aí que sexa preciso incidir na selección dos contidos procurando que teñan unha verdadeira significación educativa para os alumnos, que sexan coherentes coa caracterización epistemolóxica

do campo ou campos de coñecemento aos que aluden, que sexa factible abordalos e desenvolvelos alí onde se formulan como opcións para o ensino-aprendizaxe.

Figura n.º 2  
Modelo tetraédrico: os contidos como obxecto formal da Didáctica



Fonte: Ferrández e González Soto (2000: 202).

En xeral, estamos aludindo a aspectos que, como mínimo, implican considerar distintas fontes de decisión do currículo (Gimeno Sacristán, 1981: 175): a estrutura da propia ciencia ou coñecementos, as variables do suxeito que aprende e as forzas sociais que buscan na educación algún tipo de utilidade. Esta tarefa, para Rosales (1988), supón integrar tres perspectivas non sempre coincidentes: a persoal, a científica e a social; tres aspectos en que tamén incide Pérez Gómez (1988) cando sinala que as fontes na selección dos contidos deben ser, como mínimo, a comunidade social, a psicoloxía do alumno e a estrutura do coñecemento científico. A estes aspectos deben engadirse as directrices e normas legislativas que modelan un determinado Plan de Estudos, o perfil prescrito oficialmente e os condicionantes contextuais nos que os ditos contidos se

insiren, afectando ou determinando as súas posibilidades e limitacións curriculares.

Segundo Ferrández e González Soto (2000: 220), a selección de contidos pode efectuarse seguindo varias pautas, que se resumen en actuacións vinculadas a calquera destas orientacións, centrándose nunha soa ou en varias delas:

- *Logocéntrica*: de acordo coa sistematización do saber de que se trate, os contidos das distintas disciplinas estruturaránse da mesma forma que se sistematizan epistemoloxicamente. A correspondencia entre o coñecemento científico e o seu tratamento disciplinar sería moi alta.
- *Empirocéntrica*: toma en consideración as experiencias e características existenciais do grupo destinatario. Os alumnos que participan nos procesos de ensino-aprendizaxe son os principais referentes dos contidos que se seleccionan e desenvolven, tratando de adaptalos ás súas peculiares características persoais e colectivas, poñendo énfase na súa traxectoria bio-socio-gráfica.
- *Sociocéntrica*: predominan as necesidades sociais sobre as individuais. Neste caso as circunstancias e condicionamentos ambientais, de natureza sociolóxica, antropolóxica, histórica, económica, etc. son os elementos definitorios na selección e tratamento dos temas, aos que se subordinan os participantes nos procesos pedagóxicos.
- *Psicocéntrica*: os contidos adecúanse á forma de ser do alumno, poñendo énfase nas necesidades, intereses, actitudes, etc., relacionadas coa personalidade de cada suxeito de aprendizaxe. Os modelos de individualización ou personalización educativa constitúen a base do proceder educativo.
- *Obxectividade*: os contidos procuran axustarse aos feitos reais, aínda que se presupón a dificultade que isto comporta polo peso da subxectividade do profesor e do criterio logocéntrico. A suposta obxectividade trataríase de garantir mediante diferentes procedementos de contras-

tación e validación do coñecemento, acudindo a distintas fontes documentais, promovendo a pluralidade metodolóxica, etc.

- *Actualidade*: relacionada coa pertinencia dos contidos respecto do momento histórico, o que non significa necesariamente estar de acordo coa moda. Os temarios tratan de introducir e incluso de enfocarse prestando unha especial atención ás realidades cotiás, expresadas a modo de necesidades e problemas emerxentes, innovacións científicas e tecnolóxicas, etc.
- *Validez*: entendida como representatividade do dominio ao que pertence un contido. O coñecemento “válido” identifícase cos saberes máis representativos dunha determinada área do saber, froito do consenso establecido pola comunidade de especialistas que traballan nel.
- *Relación disciplinar*: presupón que os contidos deben gardar algún tipo de relación e significación entre eles para que poidan constituírse nunha referencia substantiva para a construción da aprendizaxe dos alumnos. Esta relación disciplinar pode configurarse mediante distintas fórmulas, nas que se poñen en xogo distintos modelos de relacionar e articular as disciplinas: disciplinariedade recíproca, interdisciplinariedade, pluridisciplinariedade, multidisciplinariedade ou transdisciplinariedade.

Na opinión de Ferrández e González Soto (2000: 221), “do que se trata é de combinar varios destes criterios a fin de adecuar a acción da ensinanza á aprendizaxe do alumno sen romper a esencia e características dos contidos de que se trate”. Ademais, antes e despois de proceder á selección dos contidos, será fundamental relacionalos cos obxectivos do proceso de ensino-aprendizaxe no que se insiren, facendo corresponder a súa sistematización e racionalización co máis adecuado ordenamento e secuenciación do que vai abordarse. De feito, a ordenación da que se parta, apuntan máis adiante ambos os autores, “vai condicionar o proceso de ensino e aprendizaxe e, en boa medida, a opción metodolóxica dese proceso”.

Polo que respecta á Arte dramática e ás ensinanzas teatrais, asumimos que a selección de contidos dunha determinada materia deberá procurar equilibrar as *esixencias externas*, definidas nas Directrices que conforman o Plan de Estudos –en aspectos tan relevantes como a denominación da materia, que esta sexa obrigatoria ou optativa, a temporalidade prevista para o seu desenvolvemento, a articulación dos compoñentes teórico-prácticos, a súa localización no proceso formativo dos estudantes, o seu carácter fundamentante ou especializado, etc.–, e as *propostas persoais de quen diseña o Programa ou Proxecto Docente*, nun contexto que está amparado normativamente pola “liberdade académica”.

Aludimos a unha liberdade que se proxecta na *liberdade de cátedra* –entendida como o exercicio do dereito que ten o profesorado a expresar libremente, na súa actividade docente, as súas ideas, opinións e conviccións científicas e artísticas–, na *liberdade de investigación* –que se manifesta no exercicio do dereito á libre utilización dos principios metodolóxicos, á elección dos obxectivos adecuados e á divulgación dos resultados obtidos na actividade investigadora e artística– e na *liberdade de estudo* –que supón servirse dos medios que teñen as institucións formativas para unha activa participación nos procesos de aprendizaxe.

Non obstante, ten que ser unha selección en que traten de integrarse e harmonizarse de xeito coherente diversas circunstancias que afectan ao desenvolvemento académico das ensinanzas teatrais, ou, se se prefire, dos Estudos de Arte Dramática en Galicia, consonte o seu desenvolvemento noutros niveis do sistema educativo español (obrigatorios e postobrigatorios) e do doutros países. E que, no fundamental, require atender aspectos coma os seguintes:

- A existencia dunha *comunidade científica, académica e profesional que, de forma explícita* (mediante propostas concretas) *ou implícita* (a través das súas publicacións, liñas de investigación, encontros e reunións científicas, actuacións profesionais, etc.), *establece as fronteiras dos contidos e problemas que en cada momento ocupan e preocupan aos que traballan tomando como referencia a Arte dramática.*

Neste senso, non poden obviarse as inquietudes que se xeraron nos últimos anos acerca deste campo, reivindicando a importancia dunha formación específica no ámbito das ensinanzas teatrais, asociada a unha cualificación e competencia profesional rigorosa, nos termos que permitan a súa plena inserción na Educación Superior.

- *As esixencias epistemolóxicas e metodolóxicas que converxen na identidade científica, académica e profesional das materias que conforman as ensinanzas teatrais*, contextualizando a súa adscrición a unhas determinadas Áreas de Coñecemento, fundamentalmente no ámbito das Ciencias Sociais, das Humanidades e das Ciencias da Educación. Ademais de tomar en consideración as coordenadas históricas, socioeconómicas, culturais, territoriais, institucionais, artísticas, etc. nas que se insire, deberá incidirse na importancia que ten a *coordinación horizontal e vertical* dos contidos que se adscriban a cada materia, nos diversos cursos académicos e ao longo da formación da cada estudante. Neste sentido, a relación entre os compoñentes teóricos de cada materia, as “prácticas de aula” e as prácticas preprofesionais –o que identificamos como *prácticum*– para realizar fóra da institución académica serán esenciais.
- *A adecuación de cada materia ao Plan de Ordenación Docente, aos espazos docentes-discentes asignados e ao calendario e horario que regulan a actividade lectiva*, conforme aos criterios e decisións adoptadas pola Dirección colexiada, neste caso, da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia.
- *A composición, formación previa e expectativas de profesionalización dos estudantes*, tanto nos seus aspectos máis cuantitativos e obxectivables (número de alumnos por grupo de clase, idades destes, antecedentes académicos, etc.) coma nos que teñen unha orientación máis cualitativa e subxectivable (motivacións, actitudes, intereses, etc.).



- *A experiencia docente, investigadora ou profesional acumulada*, a que cabe observar como un factor clave para seleccionar e organizar tematicamente os contidos das materias, xa que achegan referencias substantivas en termos de coñecemento, competencias e habilidades básicas, relacionamento institucional, etc.

Todos estes aspectos, ligados á selección e organización dos contidos, deberá procurarse que queden reflectidos no logro da máxima *congruencia interno-externa* que sexa posible á hora de elaborar un Proxecto Docente, de forma que se fagan claramente visibles as vertentes substantiva e sintáctica das materias, sexa nos aspectos ou contidos máis xenéricos, sexa nos que teñen unha dimensión máis específica e concreta; pero, en calquera caso, próxima aos intereses que deben guiar a formación e profesionalización dos estudantes de Arte dramática.

### 3.5 *A metodoloxía docente-discente*

Se a ensinanza pode ser entendida como un proceso no que converxen decisións, contidos, actividades e recursos que se organizan dun modo sistemático co obxecto de facilitar a aprendizaxe dos estudantes, a metodoloxía docente-discente podería definirse, en xeral, como un conxunto de procesos, estratexias e procedementos a través dos que se pretenden acadar unha serie de logros, como son a adquisición e dominio de coñecementos, actitudes, destrezas e habilidades relativas a un determinado campo do saber, que con frecuencia require a vinculación a unha materia ou disciplina científica concreta.

Para Medina (2001: 192), referíndose á docencia universitaria, é fundamental que o seu quefacer estea asentado nun “sistema metodolóxico coherente cos intereses e necesidades dos estudantes e a disciplina que se ensina, xerando situacións de aprendizaxe formativas e transformadoras nas que os participantes sintan un compromiso co estudo e adquiran actitudes adecuadas aos novos retos da súa futura profesión”. Nesta perspectiva, coincidimos co autor en

que “a metodoloxía docente é a organización harmónica e integradora dos métodos pensados, xustificados e aplicados que dan sentido e fundamento á concepción e práctica do ensino, establecendo as prioridades máis adecuadas a cada clase, equipo de estudantes e aprendiz, que require un tratamento próximo e individualizado”.

Os procesos, estratexias e procedementos aos que se alude toman como referencia unhas constantes metodolóxicas básicas (Fernández Pérez, 1994), nas que se combinan diversas opcións curriculares, desde o propio deseño da formación ata a súa correspondente implementación e avaliación. Ademais, e necesariamente, son procesos que deben contextualizarse e adecuarse á cultura institucional e académica na que se insire a formación (tipo de centro, factores sociais e culturais, plans de estudo, recursos dispoñibles, características persoais, estilos de aprendizaxe dos alumnos, etc.), sen que iso supoña renunciar á súa constante innovación e reforma; e, consecuentemente, a procurar mellorar a educación centrándose na calidade do ensino e na aprendizaxe dos alumnos, así como nas condicións que poden contribuír a alcanzar tales metas (Escudero, 1999): analizar os contornos da aprendizaxe dos estudantes; reestruturar tarefas e tempos para a indagación colectiva; incentivar a democracia activa mediante a participación de todos os implicados; conectar ao profesorado con coñecementos e propostas baseadas na complementariedade de saberes; traballar en pequenos grupos, compartindo responsabilidades e prácticas de axuda mutua; etc.

Entre outros aspectos, deberá terse en conta que tales procesos non poden situarse á marxe dos profundos cambios que se están producindo na Educación Superior en España e Galicia, coa intención de dar resposta a novas demandas e desafíos, que “afectan non só á natureza do dito nivel de ensinanza, senón á inserción das institucións que o prestan no conxunto da sociedade. Só se esta acerta a comprender o alcance das ditas transformacións –que non son senón consecuencia das novas necesidades de formación e aprendizaxe que se dan nela– estarase en condicións de afrontar os problemas de organización e de financiamento do sistema universitario” (Bricall, 2000: 3).

En xeral, son cambios que supoñen introducirse nunha exhaustiva e complexa análise das realidades en que se desenvolve a educación superior, nas súas problemáticas herdadas e nos retos inherentes á renovación das súas estruturas, tomando como referencia as circunstancias concorrentes na sociedade que emerxe co novo século (véxanse, entre outros: Luxán, 1998; Michavila e Calvo, 1998; Porta e Lladonosa, 1998; Martín e Ahijado, 1999; Bricall, 2000; Rosales, 2000). Como mínimo, e cunha visión alternativa, isto obriga a fixar a atención en aspectos como os seguintes: preparación profesional dos titulados, coordinación e goberno das institucións de educación superior, formación de docentes e investigadores, avaliación da calidade institucional, definición do papel dos estudantes universitarios na sociedade, incorporación das innovacións tecnolóxicas, utilización de novos métodos de formación, axuste da especialización ao cultivo das ciencias interdisciplinares, etc.

Para Carlos Marcelo (2001: 26), son cambios que obrigan a revisar como se entende o traballo do profesor e dos alumnos nas institucións de ensinanza superior e, moi especialmente, a cuestionarse sobre como debe organizarse a aprendizaxe nestas institucións, particularmente en catro dimensións principais, que supoñen pasar:

- Dunha formación xeral dirixida ao conxunto dos alumnos a unha formación máis individualizada, que atenda ás necesidades e características de cada estudante.
- Da “clase maxistral” e a exposición oral cara a un enfoque construtivista, centrado na aprendizaxe do alumno, implicándoo para que participe de cheo no seu propio desenvolvemento persoal.
- De traballar cos mellores alumnos a traballar con todos.
- De poñer un interese exclusivo nos coñecementos a unha mirada cara ás habilidades sociais e a aprendizaxe autónoma.

Neste marco, cremos que deben salientarse os principios que caracterizan a *aprendizaxe significativa, autónoma e funcional* en dife-

rentes contextos e situacións (Novak, 1982; Ausubel, Novak e Hanesian, 1986; Pérez Gómez, 1992; Kincheloe, 2001): unha aprendizaxe que relaciona intencionalmente as ideas novas coas nocións xa adquiridas polo suxeito que aprende; que posibilita que o alumno constrúa, dinamice e desenvolva os seus propios esquemas cognitivos; que responsabiliza aos estudantes da súa propia aprendizaxe, a través do estudo, a elaboración persoal de contidos e a execución de diversas tarefas; que fomenta o interese e unha actitude positiva cara á materia, de modo tal que os alumnos poidan despreñar as súas propias capacidades e recursos; que combina estreitamente a cognición coa ética e a razón coa emoción, etc. Para Barrón Ruiz (1991), é unha aprendizaxe que supón unha forte motivación epistémica e de logro por parte do estudante, que se asenta na posesión duns coñecementos previos e que o predispón cara a actitudes indagadoras; todo iso nun contorno académico con estruturas e iniciativas docentes que estimulan o afán polo estudo, que posibilitan a apertura de ideas e innovan nos procedementos, mostrándose flexibles e dispostos á introdución de cambios.

Con esta perspectiva, imaxinamos ao profesor como un axente máis –non o único– de todos os que, dentro e fóra das institucións académicas, facilitan información e formación aos estudantes. Non obstante, como responsable institucional ha de asumir os seus compromisos docentes no momento de deseñar e orientar os obxectivos persoais e grupais dos alumnos, xa sexa con relación ao conxunto do seu programa ou a actuacións didácticas concretas. Así mesmo, ten a responsabilidade de suxerir, organizar, estruturar, xestionar e poñer a disposición dos estudantes todos os medios e recursos que favorezan a súa aprendizaxe, desde o Programa da materia ou materias que imparte ata os diferentes soportes documentais, didácticos, tecnolóxicos, etc. que posibiliten no só o seu traballo na aula –compartido con outros– senón tamén o seu traballo autónomo, individual ou grupal, na biblioteca, nas titorías, no seu propio fogar, etc.

Sen dúbida, como en tantas outras cuestións que afectan á acción humana, e máis especificamente ás prácticas educativas, a metodoloxía e o método desempeñan un papel clave.

Como se sabe, igual ca outros conceptos aos que se recorre de xeito cotiá no quefacer social (obxectivos, recursos, estratexias, actividades, avaliación, etc.), e que foron transvasados ao quefacer pedagóxico, a palabra “método” ampara un amplo universo semántico. De partida, diremos que se ten definido o método de diversos modos, todos eles coincidentes coa súa orixe etimolóxica (do latín *methodus*, que equivale a camiño, procedemento, maneira...). Así o observa Bunge (1980: 28), quen o identifica con “un procedemento regular, explícito e repetible para lograr algo”; ou Sierra Bravo (1984: 146-149), cando considera que “se podería dicir que o método é a forma racional, ordenada, obxectiva e social dunha actividade, que establece o camiño ou proceso que aquela debe seguir para alcanzar o seu fin”, e precisa máis adiante que “o método como procedemento está constituído, se é completo, polas fases ou etapas xerais de actuación que forman o seu contido e polas técnicas ou procedementos concretos, operativos, para realizar nun caso determinado as fases xerais da actuación en cuestión”.

Nestas definicións, a natureza do método e das técnicas é a mesma, xa que ambos son procedementos, formas de actuación para o logro dun fin, consistindo a súa diferenza na envergadura das súas realizacións: o método é o procedemento xeral, as técnicas, polo contrario, son procedementos de actuación concretos e particulares, relacionados coas distintas etapas ou fases do método. Así, para Medina (2001: 165), os métodos deben ser estudados nunha secuencia de perspectivas: holístico-integradora, analítica e sintética. Empezar pola concepción holística da metodoloxía implica que o docente está en disposición de comprender o valor dos métodos aos que recorre, “na súa interrelación e posibilidades de entendemento global, aplicados á mellora do proceso comunicativo e ás accións que realizan os participantes”. Aínda que é unha visión que debe “completarse con opcións profundas e tarefas singularizadas nas que unha perspectiva metodolóxica sexa traballada como o núcleo vertebrador da integración. Así contemplamos a prioridade complementaria de cada un dos métodos citados para culminar na síntese metodolóxica de cada docente”.

Aludindo explicitamente ao modelo didáctico, Gimeno Sacristán (1981: 226) refírese ao método como a acción educativa mesma, sendo o camiño que se segue na realización da acción. Neste sentido, despois de advertir que a práctica do ensino “resulta difícil aprehendela en conceptos fixos e esquemáticos”, apunta unha serie de características asociadas á noción de método:

- a) É un concepto que adopta na súa expresión múltiples formas.
- b) A vía para penetrar na súa análise consiste en buscar as dimensións fundamentais polas que os métodos se diferencian.
- c) Os métodos que se distinguen na práctica complementanse no aspecto de métodos que se diferencian en función de dimensións distintas. Un método só se opón a outro se toman posturas antitéticas, nunha mesma dimensión.
- d) O método é en realidade unha síntese práctica de opcións de orde psicolóxica, didáctica e filosófica. Sendo así, “crear un método é confirmar unha forma de acción de ensinanza optando por unha posición concreta en cada unha das dimensións que poden distinguirse no modelo didáctico e adoptar unha posición psicolóxica acerca do alumno e o seu proceso de aprendizaxe”.

Creemos que este esquema permite aproximarse a unha definición da metodoloxía e das estratexias de ensinanza que son pertinentes en calquera Programa ou Proxecto Docente-Discente, outorgándolle á práctica educativa un sentido coherente e fundamentado. Isto é, unha idea do método na que se xustifica e adquire pleno significado a sistematización teórico-práctica que articula os procesos de ensino-aprendizaxe dunha disciplina, tomando en consideración diversos compoñentes e realidades do subsistema didáctico (os obxectivos e contidos, as relacións de comunicación, os medios e recursos dispoñibles, as actividades, a avaliación), psicolóxico (características do profesor, dos alumnos e do grupo de referencia) e insti-

tucional (a aula e o centro educativo, o contexto social e cultural, os condicionantes socioeconómicos e políticos, etc.).

Nesta perspectiva, combinando diferentes nocións e perspectivas, postulamos a necesidade dunha concepción o máis ampla posible do método e da metodoloxía didáctica, así como dos procedementos de ensino-aprendizaxe que a acompañan, de modo que poida identificarse cun conxunto de accións pedagóxicas que se deseñan, implementan e avalían contemplando a acción de diferentes axentes (profesores, alumnos, institucións, etc.) co propósito de facilitar a construción, transmisión e aplicación do coñecemento con fins formativos diversos.

Para Imbernon (1994: 9) na metodoloxía didáctica sempre se dá “unha relación de comunicación”, destacando que non pode concibirse como algo illado ou prescrito á marxe dos suxeitos e dos grupos que teñen que interpretar os seus significados e involucrarse nas súas aplicacións concretas, xa que estas dependen, en última instancia, das propostas e respostas que dean as persoas directamente afectadas polo seu desenvolvemento. Como se sabe, esta é unha cuestión á que debe prestarse especial atención na Educación Superior, polas características diferenciais dos estudantes, as súas expectativas profesionais, a necesaria democratización da vida académica, o sentido crítico e deliberativo que deben fomentar os procesos de ensino-aprendizaxe, etc. De aí que a metodoloxía didáctica deba entenderse como un marco destinado a “potenciar diferentes modelos, métodos e estratexias de ensinanza e aprendizaxe que terán máis ou menos validez e eficacia segundo cada situación formativa concreta” (Ferrer, 1994: 124).

Harmonizar as distintas posibilidades da aprendizaxe supón, en opinión de Rosales (2001: 114), facer un uso flexible das distintas formas de comunicación, dado que é nesta comunicación e no seu sentido didáctico onde os profesores e os alumnos deben encontrar un “instrumento para elevar a súa autoimaxe e autoestima, ao sentir que as súas intervencións son acollidas con respecto e aprecio. A comunicación, ademais, debería servir de canle para a práctica de relacións de carácter persoal e non soamente para a transmisión de mensaxes máis ou menos abstractas. Finalmente, a través da comu-

nicación didáctica profesor e alumnos deberían poder incrementar a súa eficacia nas tarefas respectivas de ensinar e aprender”.

Favorecer a *pluralidade metodolóxica*, segundo as circunstancias concretas nas que se desenvolvan os procesos de ensino-aprendizaxe, non só contribúe a mellorar os modos de ensinar senón tamén os de aprender. Dun lado porque, necesariamente, a *pluralidade* require flexibilidade no uso dos métodos e da metodoloxía didáctica, como expoñente dunha utilización diversificada de estratexias e actividades de aprendizaxe. Doutro porque tanto a *pluralidade* como a *flexibilidade* metodolóxica deben permitir aos alumnos acceder ao coñecemento por camiños e formas diferentes, outorgándolles unha ampla marxe de opcionalidade á hora de individualizar –e mesmo, de compartir– os seus proxectos formativos dentro dunha determinada disciplina ou programa académico. Entre outros aspectos, isto poderá plasmarse en:

- Propiciar distintas aproximacións metodolóxicas aos contidos curriculares.
- Diversificar os roles do profesorado, impulsando que, ademais de transmisor ou facilitador de coñecementos, asuma tarefas relativas á orientación, titorización, etc. do traballo dos alumnos.
- Adoptar criterios didácticos diferenciais a teor da idiosincrasia que caracteriza aos alumnos, aos programas formativos, aos centros educativos, etc.
- Incentivar que os estudantes se responsabilicen dos seus propios procesos formativos, implicándoos na toma de decisións e no quefacer metodolóxico.
- Activar iniciativas que sexan congruentes co principio de “aprender a aprender”, fronte á mera acumulación ou memorización de coñecementos.
- Ampliar o marco das actividades propostas para estimular a atención, multiplicando as estratexias intelectuais e os tipos de aprendizaxe que os alumnos deben poñer en xogo.



Tratando de ser coherentes con estas orientacións, semella esencial que en calquera Proxecto Docente se fagan explícitos unha serie de principios ou criterios que incidan na importancia da *contextualización* do Proxecto nas realidades académicas, institucionais, territoriais, sociais, culturais, profesionais, etc. nas que se insire; da *comunicación* (vertical e horizontal, entre profesor e alumno, dos alumnos entre si, etc.); da *flexibilidade* nos esquemas organizativos, curriculares, espaciais, temporais, etc.; da *diversificación*, tendo en conta o sentido diferencial e diferenciador das actividades, os logros para alcanzar, as percepcións e representacións sociais dos alumnos, etc.; e, por último, da procura dunha *aprendizaxe significativa e experiencial*, situando os estudantes no centro dos procesos de ensino-aprendizaxe, como verdadeiros protagonistas –sexa a nivel individual, sexa a nivel colectivo– da formación que se promove.

Estes criterios e principios, na formalización das relacións pedagóxicas que se establezan, implican a busca dunha efectiva converxencia entre a actividade dos profesores e dos estudantes, das institucións educativas e dos diversos departamentos ou seminarios nos que se proxecta a metodoloxía docente-discente, en cada unha das materias e nos distintos ámbitos en que se leve a cabo. Indubidablemente, son principios e criterios que deberán motivar unha participación activa, reflexiva e crítica de quen intervén no deseño e desenvolvemento curricular do Proxecto Docente, procurando tanto a súa inserción na realidade social e institucional como a superación dos aspectos máis cuestionables dunha ensinanza “tradicional”: programas alleos á realidade, rixidos e verbalistas, centrados case exclusivamente na transmisión de información, indiferentes ás características psicolóxicas e sociais dos alumnos, insensibles ás necesidades da profesionalización e do mercado laboral, etc.

### 3.6 *Concepción e sentido da función docente*

Sen renunciar á sistematicidade inherente a todo Proxecto Docente, ao concibir os procesos de ensino-aprendizaxe desde unha perspectiva flexible e aberta, posibilitase que o profesor se converta nun auténtico creador (ou, máis aínda, nun re-creador) do mé-

todo didáctico, restablecendo a súa participación no deseño, desenvolvemento e avaliación das prácticas curriculares; nesta perspectiva, lonxe de decrecer a implicación dos estudantes, preténdese a máxima interacción con eles, propiciando un labor innovador, mediador e facilitador do que se pode facer e non, simplemente, do que se espera que se faga. Segundo esta perspectiva requírese delimitar no só como entendemos a función docente nunha institución de Educación Superior –como é o caso, dunha Escola Superior de Arte Dramática– senón tamén como concibimos o papel dos estudantes no seo deste contexto formativo.

Pérez Gómez (1995: 341-342), sintetizando o pensamento de diversos autores, distingue tres enfoques ou perspectivas dominantes no discurso teórico e na delimitación práctica da función docente: a perspectiva tradicional, que concibe ao profesor como un “artesán”; a perspectiva técnica, que entende o ensino como unha ciencia aplicada e o docente como un técnico; e, finalmente, a perspectiva radical, “que concibe a ensinanza como unha actividade crítica e o docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre a súa práctica”. Sen obviar que a acción docente esixe certa capacidade de creatividade e improvisación, e que existen –sen dúbida– requirimentos técnicos que deben estar ao servizo das necesidades dos procesos formativos, consideramos máis suxestiva a terceira opción. Neste sentido, asumimos a necesidade de ser congruentes con criterios e directrices que tomen en consideración argumentos coma os seguintes:

- Desde unha perspectiva contextual e ecolóxica (Doyle, 1977; Tikunoff, 1979; Pérez Gómez, 1983; Gimeno e Pérez Gómez, 1994; Caride e Meira, 1995), o docente intervén nun *contorno hipercomplexo*. Neste contorno interactúa con múltiples variables situacionais, estruturais e dinámicas, ás que ten que responder facendo uso de diferentes recursos e competencias: combinando pensamento innovador e experiencia, as súas actuacións sempre transcenden as coordenadas espazo-temporais que se corresponden coa aula e co calendario, recibindo e

proxectando o seu quefacer pedagóxico en situacións que non sempre poden ser anticipadas na programación.

Os contextos en que se desenvolven os procesos de ensino-aprendizaxe adquiren na práctica didáctica un importante papel, reafirmandose a especificidade de cada escenario pedagóxico e o carácter ecosistémico das realidades ambientais, sen pasar por alto a influencia doutros contextos (internos e externos) cos que mantén unha permanente interdependencia (Caride e Meira, 1995: 146). Ao respecto, Elliot (1993) alude á “comprensión situacional” para referirse á capacidade dos profesores para *reflexionar, indagar e aprender* das condicións cambiantes de distinto tipo (materiais, grupais, institucionais, sociais, políticas, psicolóxicas, culturais...) nas que se insire a súa actuación docente.

- A docencia e a investigación son dúas funcións que a Educación Superior debe satisfacer a través do seu profesorado. Trátase de dúas tarefas converxentes, aínda que con frecuencia mostren itinerarios paralelos, xa que non sempre se produce unha efectiva transferencia á docencia dos logros derivados das liñas ou proxectos de investigación que se promoven nas diversas áreas de coñecemento e nos seus respectivos departamentos.

Lonxe de subscribir esta disxuntiva, ou de acentuar a preponderancia dunha ou doutra tarefa, entendemos que *o labor docente é tamén un labor de investigación* (Santos Guerra, 1993) ou, se se quere, de investigación-acción, no sentido máis amplo da expresión; non cabe imaxinalo doutro modo se verdadeiramente se aspira a sustentar a reflexión na práctica, e esta naquela, especialmente no que unha e outra supoñen de continua indagación sobre os feitos e circunstancias que están afectados polos procesos de ensino-aprendizaxe dunha determinada disciplina.

De aí que nos identifiquemos co perfil que propón Stenhouse (1984) á hora de orientar a profesión docente

cara a un desenvolvemento profesional máis autónomo, vinculado ao estudo de como actúan outros docentes e da comprobación de ideas mediante procedementos de investigación na aula. Nesta mesma dirección, tamén son estimables as propostas de autores como Schön (1992), alentando aos profesores para que sexan uns profesionais máis reflexivos, capaces de pensar por si mesmos, flexibles nos seus métodos, innovadores nas estratexias e na utilización de recursos que permitan distintas formas de acceso e expresión dos coñecementos, así como no desenvolvemento de habilidades cognitivamente máis ricas, socialmente máis amplas e persoalmente máis motivadoras, contextuais e significativas.

- A actividade docente, aínda que en moitos aspectos poida personalizarse na figura do profesor de cada materia, estende as responsabilidades formativas a diversos axentes sociais, sen que en ningún caso poida prescindirse dos que son os seus principais e indiscutibles referentes: os e as estudantes. En todo caso, considerando que a posibilidade de educar e educarse non presupón unha relación unidireccional (do profesor ao alumno ou alumnos) senón, máis ben, unha relación multidireccional: dos alumnos entre si, dos alumnos cara ao profesor, do profesor con outros profesores, etc., mediante procesos que fomenten distintos estilos de aprendizaxe. Consecuentemente, como sinala Escotet (1992: 191), aínda que ata hai pouco tempo os deseños curriculares centrábanse máis no que o profesor coñecía que no que o alumno debía coñecer, nada nin ninguén deberá impedir que identifiquemos na figura do estudante a alguén que “sempre foi, ou debeu ser, o obxecto e suxeito da educación”.

Non podemos negar, senón máis ben admitir con gratitude, que os profesores aprendemos moito dos nosos alumnos, no día a día e de moi variadas formas: en boa medida, a eles debémolles a construción das nosas par-

ticulares biografías docentes, ao referirse a eles a súa principal razón de ser no pasado e tamén con relación a calquera opción docente de futuro. En todo caso, propiciando que o labor profesional adscrito ao quefacer docente non se limite á oportunidade de ensinar que nos foi outorgada coa “condición humana”, para ser “polo menos nalgunha ocasión mestres de algo para alguén”, que diría Savater (1997: 42).

Identificar os docentes como suxeitos copartícipes da aprendizaxe supón asumir a necesidade de problematizar a autoridade dos profesores para que “as prácticas cruciais de nomear e escoitar” (Giroux, 1996: 190) poidan ter lugar na aula e para que, nunha relación de mutuo enriquecemento cultural, se poidan converter “os desexos, experiencias e historias dos alumnos” en parte integrante do labor que desenvolven os ensinantes.

- En coherencia co antedito, non cabe imaxinar ou representar os docentes como meros transmisores de contidos, amparados no dominio dun saber ou protexidos por unha suposta neutralidade. Na medida en que o coñecemento científico está vinculado a factores que atan o coñecemento a intereses de distinta índole (ideolóxicos, éticos, sociais, políticos, corporativos, etc.), nin os profesores nin os alumnos poden ser indiferentes. De aí que esteamos convencidos de que a neutralidade imposible da práctica educativa “coloca o educador ante o imperativo de decidir, polo tanto, de romper e de optar, por un suxeito participante e non por un obxecto manipulado” (Freire, 1994: 88).

Así mesmo, e aínda que poida resultar paradoxal, é imprescindible que tanto os estudantes coma os profesores sometan a dúbida as súas percepcións e saberes, como posicionamento heurístico indispensable para construír un ensino crítico e activo. A propósito desta aspiración, será fundamental sentar as bases para a creación e desenvolvemento dunha *comunidade de diálogo e investigación*

na aula (Ferrer, 1994: 111) que fomente o *pensamento crítico* nos alumnos, tanto sobre aspectos que afectan á concepción e desenvolvemento curricular das disciplinas como á súa formación integral. Neste sentido, subscribimos con Rosovsky (1997: 21) a noción dunha persoa educada nos parámetros dunha formación superior do século XXI: aquela que é capaz de estar formada no pensamento crítico; capaz de escribir, de comunicarse e pensar con eficacia; que posúa unha apreciación crítica da forma en que obtemos coñecementos sobre a nosa sociedade, sobre nós mesmos e sobre o noso universo; que teña coñecementos fundados sobre diversos saberes; que non ignore outras culturas e outros tempos; que sexa capaz de discernir na orde ética e moral; que conte con certo grao de especialización ademais dun coñecemento xeral...

- A “comunidade de diálogo” á que aludimos debe estenderse máis aló da relación que se establece entre un docente e un grupo de alumnos para, no posible, integrar a outros profesores e formadores (investigadores, titores, profesionais, expertos en temas diversos, etc.). A coordinación e colaboración con profesores que exercen a docencia noutros centros ou titulacións non debe limitarse á simple ordenación dos recursos e dos tempos académicos. De aí que debamos afrontar a concepción individualista do ensino e a conversión das materias en compartimentos estancos como un dos principais obstáculos para a innovación educativa. Neste sentido, o traballo en equipo pode mellorar e facilitar o desempeño docente e, sobre todo, posibilitar a articulación dun proxecto curricular e formativo máis congruente desde a óptica de quen son os seus principais referentes: os estudantes.

O papel central que se lles debe outorgar aos alumnos e alumnas nos enfoques metodolóxicos obriga a tomar en consideración o seu perfil psicosocial e cultural, tratando de estimar as súas expectativas sociais e profesionais, os vínculos que establecen entre a vida académica e o con-

torno sociocultural no que se socializaron e no que viven, os valores que definen o seu acervo cultural, as percepcións que posúen respecto do seu propio proceso formativo, etc.

### 3.7 *Estratexias metodolóxicas e actividades de ensino-aprendizaxe*

As diversas consideracións realizadas respecto do contexto e os criterios xerais que vertebran a metodoloxía docente-discente así como os obxectivos, contidos, etc. de calquera Proxecto Docente deben reflectirse en estratexias e actividades de ensino-aprendizaxe que permitan concretar o seu logro. No fondo, esta é unha esixencia racional de calquera proceso ou programa educativo que pretenda ir máis aló dunha práctica espontánea, baseada na improvisación ou en iniciativas circunstanciais ou rutineiras. A cuestión do método volve ocupar, aínda que desde outra perspectiva, un lugar relevante en moito do que abordaremos a continuación.

Basicamente, e tendo en conta as variables académicas, institucionais, persoais e contextuais nas que se insire o desenvolvemento teórico-práctico da Arte dramática e da educación teatral, aludiremos a unha serie de propostas metodolóxicas que cremos que posibilitan o seu tratamento curricular, proxectándose en situacións docentes-discentes que teñen como soporte as clases teóricas e prácticas; as actividades na aula e mesmo en institucións educativas externas; tarefas individuais e colectivas (en grupos intermedios e grupo completo); etc. Deste modo, procurando a máxima implicación e participación dos estudantes nas materias que cursan, consideramos que debe promoverse unha metodoloxía variada, na que se combinen distintos procedementos, actividades e estratexias didácticas. E que, fundamentalmente, resumimos nas seguintes opcións:

- Exposicións ou leccións maxistras.
- Discusións e debates colectivos.
- Técnicas de traballo intelectual, baseadas na aprendizaxe autónoma.

- Traballo en equipo, incluíndo diversas técnicas de dinámica grupal.
- Actividades de titorización individualizada e grupal.

En opinión de Medina (2001: 162), “o sistema metodolóxico do docente nin é unha suma de métodos nin unha xustaposición, senón un espazo novo de toma de decisións interrelacionadas e estruturadas que permiten o avance permanente do saber e dunha nova capacitación do profesorado”. Tendo isto en conta, é preciso que os docentes adopten unha visión metodolóxica na que se exprese a coherencia interna dos métodos utilizados, ás veces recorrendo de modo xustificadamente a un deles, ás veces procurando o uso de varios tendo en conta a súa complementariedade.

Subscribindo a importancia dunha apertura permanente da metodoloxía de ensino, a integración dos métodos, indica Medina (2001: 166), debe basearse “na pertinencia de cada un para dar sentido ao traballo formativo dos estudantes e a clase como sociogrupo, profundando no estilo persoal que se segue para aprender a aprender e proxectar unha imaxe innovadora da acción docente”. Por suposto, considerando que o desenvolvemento dun determinado sistema metodolóxico depende da súa converxencia coa práctica reflexiva e da adecuación deste aos estudantes, ás disciplinas, ao contexto institucional, ás necesidades globais ou específicas de formación na profesión, etc.

Sexa como sexa, Hernández (1989) lembra que o deseño da metodoloxía instrucional debe partir dunha serie de elementos básicos, como son:

- Os principios socio-psico-educativos, nos que ocupan un lugar prioritario a comunicabilidade informativa e a motivación para a aprendizaxe.
- A selección e organización dos contidos, segundo a significatividade que posúan nunha determinada área ou materia de estudo. O xeito de estruturalos e a orde en que se dispón a información que se pretende transmitir inflúe na comunicabilidade e na motivación, antes aludidas.



- As estratexias e actividades metodolóxicas, consideradas a modo de accións levadas a cabo polos profesores e os alumnos nun tempo determinado.
- O contexto e os recursos, que se asimilan, respectivamente, ao medio en que se leva a cabo a ensinanza e aos instrumentos en que se apoia.

### 3.7.1 *A exposición ou lección maxistral*

A chamada “clase ou lección maxistral” como recurso metodolóxico-didáctico con frecuencia encádrase dentro dos denominados *métodos expositivos*, nos que o profesor comunica verbalmente ao grupo que está presente na aula unha serie de nocións, contidos, argumentacións, etc., relativos a un asunto ou tema en cuestión, e que os alumnos deberán rexistrar por escrito. Aínda que na súa forma estándar os estudantes teñen a oportunidade de preguntar e participar nunha pequena discusión, en xeral non fan outra cousa que escoitar e tomar notas, destacándose deste modo o traballo instrutivo do profesor en detrimento do papel, esencialmente receptivo, dos alumnos; estes reciben a información de xeito persoal e fan uso dela, segundo os coñecementos previos que posúen.

Segundo Marcelo (2001: 64), os procesos claves inmersos na explicación son:

- A intención, referida aos propósitos e metas.
- A transmisión, mediante mensaxes verbais, extraverbais, non verbais e a través de medios audiovisuais.
- A recepción de información, xa que debe terse en conta que a atención flutúa durante as sesións de clase e nela inflúe a actitude.
- As respostas dos alumnos, que recibe e interpreta o profesor; son importantes as respostas manifestadas nos cambios de actitude e a comprensión dos estudantes, aínda que sexan a máis longo prazo.

Sendo unha estratexia que goza dun amplo recoñecemento e experimentación nas aulas, require que o docente prepare con es-

mero os contidos propios de cada tema, organice a información de maneira adecuada e favoreza que lles chegue aos seus destinatarios convenientemente estruturada a fin de que resulte significativa para eles e poida ser asimilada (Esteve, Guerrero e Hernández, 1994: 118-119). En calquera caso, convén ter presente a precisión coa que o profesor Vázquez (1975: 34) sinala cal é o sentido desta lección nas universidades: “ser, ante todo, universitaria, maxistral, acción propia de mestres na educación e no saber”. Nesta liña non pode obviarse que a lección require do profesorado unha atinada reflexión acerca do seu dominio da linguaxe, do vocabulario que utilizar, do seu estilo docente e da adaptación aos estudantes, aproveitando ao máximo as potencialidades semánticas e pragmáticas que se presuñon que ten.

Polas súas características, a lección maxistral tense asociado á ensinanza de carácter tradicional, deixando á marxe as virtualidades que o seu desenvolvemento adecuado e a súa contextualización nunha estratexia metodolóxica máis ampla e diversificada pode achegar desde perspectivas didácticas e científicas, como encontro e relación persoal co grupo de alumnos, como ocasión para proporcionar unha visión xeral dunha unidade de aprendizaxe, como recurso que pode ser utilizado para introducir e motivar a realización doutras actividades, etc. Neste sentido, non pode obviarse que as circunstancias en que se desenvolven determinados procesos de ensino-aprendizaxe, con grupos numerosos –ás veces superando os 100 alumnos por aula–, obrigan a adoptar estratexias docentes-discentes de carácter expositivo, entre as cales a lección maxistral ocupa un lugar fundamental, e mesmo ás veces preponderante. Neste sentido, entre as súas vantaxes cabe apuntar as seguintes:

- Posibilita a motivación e favorece a aprendizaxe de certos contidos dunha disciplina, facilitando unha visión xeral e relacional dos seus presupostos e das opcións que brindan para o traballo intelectual.
- Ofrece posibilidades para iniciar, orientar ou promover unha lectura crítica de determinados temas, especialmente os que son máis complexos, de difícil acceso e comprensión.

- Propicia unha relación persoal básica para unha acción grupal ou titorial posterior, salientando o seu carácter propedéutico.
- Pode servir de síntese, introdución ou orientación de actividades previas ou posteriores, nas que se faga uso doutras opcións metodolóxicas.

Fronte a estas vantaxes indicáronse unha serie de inconvenientes, como son:

- Fomenta a pasividade do alumnado, establecendo unha comunicación de carácter unidireccional, do profesor cara aos alumnos.
- Prima a aprendizaxe memorística, favorecendo a repetición, relegando o sentido crítico e minorando a capacidade reflexiva dos estudantes.
- Non sempre ofrece garantías para unha efectiva transmisión dos coñecementos, presentando o risco de inducir á rutina e á monotonía.
- Distancia ao profesor dos alumnos e a estes entre si, reducindo as posibilidades do traballo cooperativo.

Evidentemente, se a lección maxistral se converte “no” método, ou se consiste en meras exposicións formais do profesor sen conceder oportunidades á participación ou á consideración das expectativas dos alumnos, o seu valor didáctico é moi reducido e incluso nulo. Non obstante, a utilización dos métodos expositivos en secuencias de aprendizaxe máis amplas, combinados con modos máis participativos de presentar e traballar os contidos da materia, pode resultar de grande utilidade e eficacia para o tratamento de determinados temas e, globalmente, para un adecuado desenvolvemento curricular da materia. Ao respecto, Ferrer (1994) ofrece unha serie de consellos para mellorar a “estratexia persuasiva” na exposición:

- Coñecer ben o grupo de estudantes, para determinar que liñas argumentais se deben empregar.

- Manter un equilibrio entre o fondo e a forma da exposición.
- Presentar argumentos a favor e en contra en cuestións polémicas.
- Achegar a perspectiva doutros autores, se a visión que adopta o docente non é a única posible.
- Deixar tempos para a asimilación e a reflexión dos alumnos, se o tema é complexo para o grupo.
- Ter en conta que a atención dos estudantes ante unha exposición, se é complexa e relativamente monótona, non se mantén máis aló de 30 ou 40 minutos.
- Incorporar recursos de apoio para evitar a monotonía, mellorar a comunicación, facilitar a comprensión do exposto e incrementar o nivel de atención: utilización de complementos audiovisuais (presentacións en pantalla a modo de transparencias, diapositivas...), utilización dun guión, exploración dos coñecementos previos dos alumnos sobre a temática que se vai expor, introducir preguntas durante e ao final da sesión, propor tarefas intermedias para realizar, etc.

### 3.7.2 *A discusión e o debate colectivos*

Catalogada como unha metodoloxía participativa, o debate dirixido encádrase dentro dos denominados “grupos de discusión”. O obxectivo prioritario é promover o intercambio e confrontación de ideas e opinións sobre un tema ou problema definido coa intención de profundar nel, de remarcar diverxencias ou de consensuar acordos e solucións aceptadas colectivamente. Desde a perspectiva da construción crítica do coñecemento, a discusión e o debate colectivos constitúen, pola súa propia natureza, unha experiencia de gran potencial formativo ao facilitar a participación de todos os integrantes do grupo-clase, o esforzo cooperativo, o acceso a outros puntos de vista e a corresponsabilización dos alumnos no proceso de aprendizaxe. Sendo así, os procedementos de discusión e debate ofrecen, entre outras vantaxes, as seguintes:

- Individualizar ou personalizar a ensinanza, favorecendo a adecuación do ritmo de traballo de cada alumno ao grupo ou grupos aos que se adscribe.
- Promover a participación activa de todos os alumnos.
- Favorecer a adquisición de hábitos cooperativos e de respecto ás ideas e opinións alleas.
- Activar o pensamento crítico e autónomo.
- Impulsar a aplicación ou contraste de aprendizaxes previas.
- Fomentar o desenvolvemento da expresión oral e doutras habilidades comunicativas e sociais, etc.
- Propiciar o mutuo coñecemento entre profesor e alumnos, e dos alumnos entre si.

A tarefa fundamental do docente nas sesións de debate será promover un “clima” autenticamente dialogante e convivencial, no cal a opinión de todos sexa aceptada e respectada. A posibilidade de que sexa un alumno ou un grupo de alumnos os que coordinen a dinámica de debate –unha opción especialmente apropiada en situacións de traballo con pequenos grupos ou grupos intermedios– reforza as súas posibilidades educativas. Como subliña Vázquez (1976: 85), “a eficacia desta técnica baséase na expresión, ao mesmo tempo libre e ordenada, á que da lugar. A creatividade e a identificación co expresado é probablemente superior á que se consegue por outros medios de comunicación didáctica”. En todo caso, para conducir a discusión convén ter en conta unha serie de recomendacións (Ferrer, 1994), como son:

- Determinar claramente os obxectivos que se pretenden conseguir e os contornos temáticos das cuestións que son obxecto de discusión (realizando lecturas previas, formulando unha serie de preguntas iniciais, entregando un guión de apoio, presentando un vídeo ou representacións que axuden a captar significados, etc.).
- Incitar e motivar a todos os alumnos para que participen na dinámica, tratando de minorar as súas resistencias, temores, inhibicións, etc.

- Evitar que a discusión derive cara a cuestións que se distancian da temática de referencia, ou que a abordaxe desta sexa superficial ou redundante.
- Introducir preguntas e reflexións intermedias para profundar en aspectos concretos da discusión, así como para reconducir o seu desenvolvemento se fose preciso.
- Evitar as intervencións demasiado prolongadas, a focalización do debate arredor duns poucos alumnos e os ataques persoais.
- Eludir condicionar desde a “autoridade” docente o desenvolvemento do debate.
- Propoñer a realización de sínteses conclusivas, tarefas de exploración das ideas expresadas (comentarios escritos, elaboración de conclusións, definición de posicións persoais, análise das ideas propias antes-despois do debate...) e avaliar, no momento ou posteriormente, o desenvolvemento da actividade.

Esta estratexia de traballo docente-discente é, sen dúbida, unha das máis interesantes desde unha perspectiva metodolóxica que trate de ser innovadora, posibilitando a súa aplicación tanto en clases teóricas como prácticas. Entre outras, pode facerse uso dela en situacións e modalidades de ensino-aprendizaxe como as seguintes:

- Na *elaboración e presentación do Programa Docente* e das iniciativas que se suxiren para o seu desenvolvemento.
- Na *realización de seminarios monográficos*, principalmente con pequenos grupos e grupos intermedios, tomando como centro de interese temas ou problemáticas cotiás sobre os que resulta suxestivo promover a discusión colectiva, e que teñan sentido nun determinado ámbito disciplinar. Igual que outras técnicas de ensino en grupo, que se basean no diálogo entre os participantes, ademais de permitir levar a cabo novas formas de aprendizaxe, tamén posibilita focalizar a tarefa formativa en actitudes, comportamentos, habilidades sociais, etc., especialmente

relevantes en profesionais –como os que se relacionan coas ensinanzas teatrais– que deben fundamentar o seu desempeño laboral neste tipo de dimensións e calidades.

- No *estudo e debate de textos, temas e documentos* que polo seu carácter contextual ou permanente teñan relevancia no proceso formativo dos estudantes, no marco da formación integral que estamos a defender.
- Na *análise e estudo de experiencias ou casos*, que poden ser simulados ou extraídos de circunstancias reais.
- Nas *sesións de traballo tipo “fórum”*, centradas en vídeos, discos ou libros relativos a contidos da materia, que serven de punto de partida para un debate posterior.

### 3.7.3 *Técnicas de traballo individual*

Promover unha formación en que se recoñezan as diferenzas individuais dos estudantes, poñendo énfase na súa caracterización como protagonistas principais dos procesos de aprendizaxe, responsabilizándoos do seu propio desenvolvemento intelectual e académico, supón un importante desafío para calquera centro de Educación Superior, especialmente coa masificación que nestes centros –especialmente nas universidades– se produciu a partir dos anos setenta. Neste sentido, considérase que promover a evolución cara a unha aprendizaxe cada vez máis autónoma dos estudantes, baseada na autoformación, o autodidactismo e na súa capacidade para “aprender a aprender” no son tan só formas de aproximar o ensino a cada persoa, senón máis ben a finalidade básica dun modo de saber pensar e ampliar a implicación persoal na mellora permanente da formación de cada un (Medina, 2001).

Para este autor, a autoaprendizaxe, lonxe de restrinxirse a un proceso metodolóxico, comporta unha ampla concepción do saber e da cultura académica, requirindo do docente “uns modos innovadores de aprender a ensinar e, especialmente, un estilo de facilitación real da autonomía de cada estudante. A tarefa do docente non é xa presentar unha información estruturada e pechada, senón ofrecer ao estudante unha visión ampla e as fontes apropiadas para que

comprenda a súa realidade, cuestione as súas bases e decida por si mesmo o itinerario de valoración e interpretación dos procesos e concepcións do saber” (Medina, 2001: 168).

Facer compatible a individualización coa dinámica do grupo de clase constitúe un importante desafío para o quefacer docente, do que debe agardarse a maior adecuación posible dos contidos e dos procesos de ensino-aprendizaxe aos intereses, capacidades, habilidades, estilos de pensamento e necesidades psicossociolóxicas e culturais de cada alumno, axudándolle a construír o seu itinerario formativo, ampliando os seus horizontes persoais e profesionais, ao mesmo tempo que se agrandan as oportunidades educativas e sociais que fornece a institución en que se está formando.

Non é menos importante, na óptica da responsabilidade docente, que un dos fins institucionalizados da formación académica consista en valorar o “rendemento” persoal de cada estudante expresado nunha cualificación que figurará, xunto a moitas outras, no seu expediente, como un mérito que poderá ter no futuro importantes consecuencias para a construción de seu *currículum vitae* profesional e social.

No marco dun *Proxecto Docente* que sexa acorde cos obxectivos dunha formación teatral polivalente ou especializada, as técnicas de traballo intelectual individualizadas ás que se pode recorrer co obxecto de traballar as dimensións teóricas e prácticas das súas disciplinas, cunha finalidade esencialmente autoformativa para os estudantes, son múltiples. Entre outras, poden concretarse en iniciativas como as seguintes:

- Elaboración e, no seu caso, *presentación escrita* ou *oral de temas* ou de contidos parciais destes.
- *Estudo de casos* e *comentario de documentos*, a modo de informes, monografías, artigos, etc. que presenten concepcións teóricas, modelos, iniciativas, programas, etc. nos que se aprecie unha estreita vinculación entre a formación e a profesión.
- Realización de *lecturas*, sexa con carácter preceptivo ou voluntario, orientadas á elaboración de *recensións*, *resu-*



*mos de libros e/ou artigos, comentarios de texto, noticias de prensa, etc.*

- Realización de *mapas, esquemas conceptuais e representacións gráficas*, que tomen como referencia conceptos, argumentos, situacións, etc. nas que se expresen contidos ou realidades obxecto de estudo.
- Elaboración e presentación de *traballos individuais de investigación e investigación-acción*, preferentemente sobre cuestións relacionadas coa vida cotiá dos estudantes ou co seu contorno, e nas que se reflectan situacións ou problemas prácticos que acheguen algún tipo de significado á formación na Arte dramática.
- Realización dunha *memoria sobre as prácticas preprofesionais* –o que tamén podemos conceptualizar como *prácticum*– contempladas no currículo, coas súas correspondentes especialidades e opcións.
- Realización dunha *memoria auto-avaliativa* que permita incorporar a perspectiva de cada alumno na valoración da súa propia formación, dando conta da súa experiencia e dos logros acadados: estimación dos coñecementos adquiridos, implicación nas dinámicas de traballo, adecuación dos procesos metodolóxicos, etc.

Aínda que poidamos destacar a importancia de todas estas opcións metodolóxicas, consideramos especialmente significativa a elaboración, por parte dos alumnos, de *recensións de libros* ou de *monografías* que figuran na bibliografía das distintas materias, ao constituír un recurso excelente para propiciar o traballo individual e creativo dos estudantes. A recensión consiste fundamentalmente nun comentario crítico en profundidade sobre os contidos dun texto recomendado, que actúa como punto de partida e pre-texto para profundar nun determinado tema, ámbito ou problemática relevante para a formación académica e profesional dos alumnos. Dalgún modo, como diría Freire (1990: 30-32), a recensión sitúanos ante novas posibilidades do traballo intelectual que comporta o “acto de estudar” como unha forma de reinventar, recrear ou reescribir, propias dun suxeito activo: unha actitude crítica e dialogante co autor

do texto e coas súas ideas, abrindo novos horizontes arredor da súa comprensión e interpretación, favorecendo que estudar non sexa un mero consumo de ideas senón unha oportunidade para “crealas e recrealas”.

A realización de *mapas conceptuais* é outra actividade individual –aínda que tamén pode levarse a cabo en pequenos grupos– de indubidable interese para abordar determinados ámbitos temáticos dunha materia, constituíndo un recurso útil para o diagnóstico dos coñecementos previos dos alumnos (paso esencial para unha aprendizaxe significativa), para avaliar o proceso de ensino-aprendizaxe (permite detectar “erros” de asimilación e interpretación no transcurso do Programa) e para apreciar o dominio e manexo conceptual que posúen os alumnos acerca da materia. A elaboración de mapas conceptuais remítese a unha técnica ou procedemento que ten como obxecto representar relacións significativas entre conceptos en forma de proposicións; unha vez rematada a construción do mapa, engaden, ofrece un resumo esquemático de todo o que se aprendeu, ou de todo o que se sabe antes de iniciar o proceso formativo; de aí que sexa unha técnica especialmente adecuada para que os estudantes elaboren, ordenen e estruturen cognitivamente as súas aprendizaxes.

O *estudo de casos*, que pode enfocarse como un traballo individual ou colectivo, remítese a unha proposta metodolóxica que goza dunha crecente estima na formación entre distintos profesionais, particularmente no ámbito das Ciencias Sociais e da Educación. Tal e como expresa Marcelo (2001: 68), isto pode explicarse en función dunha serie de vantaxes:

- Permite desenvolver destrezas de análise crítica e resolución de problemas.
- Incide na promoción dunha práctica reflexiva e dunha acción deliberativa, ao posibilitar o estudo de diferentes alternativas e plans de actuación.
- Axuda aos estudantes a familiarizarse coa análise e acción en situacións complexas, favorecendo o desenvolvemento dunha consciencia máis sensible ao contexto e ás diferenzas individuais.

- Implica os estudantes na súa propia aprendizaxe, achegando non só os seus coñecementos académicos, senón tamén as súas experiencias previas, os seus sentimentos, disposicións, crenzas e valores persoais.
- Promove a creación dun ambiente de traballo en grupo e colaboración entre os estudantes, favorecendo que compartan os seus coñecementos e que desenvolvan estratexias de análise conxunta de situacións.

Tal e como sinala Vázquez (1976: 88-89), “a aprendizaxe por medio do estudo de casos sitúase entre o estudo teórico e a aprendizaxe a través da práctica. Con ela preténdese, sobre todo, que o partícipe adquira ou perfeccione hábitos de pensamento, válidos para distintas situacións particulares. Dalgún modo convértese nunha aprendizaxe por medio da simulación da realidade”.

Nas propostas de traballo individual non pode pasarse por alto a importancia que ten o *estudo autónomo* como perspectiva metodolóxica baseada no autodidactismo e na capacidade dos estudantes para aprender a aprender desde a propia iniciativa e a motivación intrínseca, “evidenciando que cada discente é o principal protagonista da súa formación” (Medina, 2001: 168). Neste sentido, require do docente uns modos de ensinar que propicien a autonomía real de cada estudante, favorecida por unha visión ampla e creativa das fontes apropiadas para sentirse plenamente responsable das tarefas realizadas. Consecuentemente, “a programación da acción docente debe concretarse, entre outros elementos, na proposta creativa das tarefas e na elaboración dos medios e recursos coherentes co desenvolvemento da autonomía dos estudantes” (Medina, 2001: 171).

### 3.7.4 *Técnicas de traballo baseadas nas dinámicas de grupo*

Con esta denominación xenérica aludimos a distintas técnicas formativas que teñen nos grupos (pequenos, medianos ou grandes) a súa unidade funcional de traballo. A constitución de grupos atendendo a necesidades concretas de aprendizaxe ou de actividades experienciais, para o desenvolvemento teórico e práctico do ‘currí-

culum', representa desde a década dos sesenta, e en todos os niveis do sistema educativo, unha das innovacións máis destacadas na renovación dos métodos de ensino-aprendizaxe. Na Educación Superior, fundamentalmente nos estudos de Ciencias Sociais e Humanidades, incorporáronse paulatinamente aos procesos formativos que se promoven, aínda que non sempre se utilizan co rigor metodolóxico que esixen as súas peculiares características.

En xeral, cabe observar as técnicas de dinámica grupal como modos de favorecer o traballo colaborativo, permitindo aos estudantes organizar o seu pensamento e as súas actuacións en contacto cos seus compañeiros de aula, co obxecto de ampliar as posibilidades formativas que ofrece o coñecemento, o diálogo, a busca de consensos e a posta en común.

Como se sabe, ofrecen múltiples variantes na súa concepción e desenvolvemento, requírese que a elección dunha ou dun conxunto delas teñan en conta unha serie de criterios (Marín e Pérez Serrano, 1984: 255-256), tales como: os obxectivos que o grupo poida fixar; a madurez e o entendemento do grupo; o tamaño do grupo, o seu nivel de cohesión e interacción; o ambiente físico e temporal; o medio externo; as características dos membros; a capacidade do profesor, animador ou orientador. Entre outras, cabe mencionar as seguintes técnicas: grupo de base, fotoproblema mural, panel, mesa redonda, Phillips 6/6, diálogo simultáneo, foro, comisión, clínica do rumor, xogo de roles, promoción de ideas, sesión tribunal, cadrados, etc.

Entre as vantaxes que ofrecen estas técnicas destacan aquelas que poñen énfase na súa incidencia no logro dunha maior motivación dos estudantes, a oportunidade de cotexar diferentes puntos de vista, o estímulo de actitudes cooperativas e de tolerancia, a adquisición de hábitos e destrezas para o traballo en equipo, a posibilidade de ampliar as aprendizaxes, o incremento da cohesión entre os membros do grupo, etc. Entre os inconvenientes que poden ocasionar destacan a posibilidade de que se presenten desequilibrios na participación dentro de cada grupo, a xeración de conflitos interpersoais, a carencia de hábitos de traballo en equipo, a dificultade dos docentes para facer un seguimento pormenorizado cando se trata de

moitos grupos, a inexistencia de espazos adecuados, a avaliación dos logros e aprendizaxes que se producen, a falta de tempo para que todos poidan abordar con profundidade as cuestións ou proceder a unha exposición exhaustiva, etc.

A importancia destas técnicas para a formación na Arte dramática é indiscutible. Por unha parte, dinámicas de grupo concretas como as baseadas nas *técnicas de simulación*, de *resolución de problemas* ou de *estudo de casos* son especialmente indicadas para traballar determinados aspectos teóricos e instrumentais dun amplo conxunto de materias, principalmente aquelas que se distinguen pola súa complexidade ou pola dificultade para acceder directamente a situacións ou problemáticas reais. Por outra parte, a realización de actividades en equipo ofrece a posibilidade de adquirir hábitos e destrezas sociais especialmente suxestivas de cara á profesionalización. Neste sentido, e entre outras posibles, ademais do “estudo de casos” que xa abordamos, suxerimos as *simulacións*, os *traballos de investigación-acción* para a resolución de problemas e os *traballos monográficos “convencionais”*.

### 3.7.5 Simulacións

A *simulación*, como técnica didáctica, pode definirse como a reprodución, nun modelo simplificado, dunha realidade complexa coa finalidade de experimentar con ela, de facela accesible a un grupo de aprendizaxe e de ensaiar procesos operativos con resultados que sexan extrapolables en maior ou menor medida á mesma realidade que se simula. Segundo Vilarrasa (1999: 6), desde o punto de vista didáctico, é unha técnica interactiva que “permite aos alumnos construír activamente o seu coñecemento a partir da observación do modelo, comprender o funcionamento de procesos sociais complexos e exercitarse na toma de decisións e a resolución de problemas nun modo que dificilmente podería ter lugar na realidade”.

As distintas modalidades de simulación (estudo e réplica de casos, interpretación de roles, duplicación de circunstancias, xogos por ordenador, etc.) presentan unha serie de características pedagóxicas que lles outorgan un gran potencial formativo, como son:

- Permiten “experimentar” coa realidade que se simula, posicionarse, actuar... respecto a situacións reais que doutra forma serían dificilmente accesibles, manexando acontecementos do pasado, presentes e incluso do futuro.
- Favorecen a representación simplificada e a análise dos elementos básicos dun sistema real e das interrelacións que se establecen entre eles.
- Posibilitan ensaiar distintas estratexias e solucións para actuar posteriormente no sistema real que se simula, como técnica de resolución de problemas.
- Propician a clarificación dos intereses, valores e percepcións psicosociais que interveñen en conflitos e problemas comunitarios vinculados a determinadas dinámicas sociais.
- Permiten ensaiar situacións prácticas de actuación profesional.
- Adoitan asumir un enfoque interdisciplinar, combinando técnicas de expresión verbal e corporal, artística, manual, cálculo, lectura, escritura, etc.
- Estimulan a participación e a implicación dos alumnos na actividade, no marco dunha actividade lúdica, relativamente espontánea e desinhibida.
- Implican, necesariamente, a busca de información por parte dos participantes, que se converten en protagonistas da acción.
- Supoñen sempre a toma de decisións e a análise das consecuencias asociadas a aquelas, ademais de favorecer o contraste de opinións e o descubrimento doutras posturas, estimulando o cambio actitudinal.

Simular implica, en todo caso, simplificar a realidade e, polo tanto, facela máis abordable e comprensible ao establecer conexións entre a teoría dunha materia e as súas implicacións prácticas. Como expresa Wagensberg (1994: 103), “a simulación pode desempeñar o papel da experiencia fronte á teoría” e pode exercer tamén, nunha transposición máis interesante se cabe, “o papel da teoría fronte á experiencia”.

Non obstante, no uso educativo das técnicas de simulación tamén existen riscos e inconvenientes, que obrigan a extremar as esixencias metodolóxicas e de “control” sobre o seu deseño e desenvolvemento en procesos de ensino-aprendizaxe:

- Son refractarias a unha avaliación de carácter tradicional, de xeito que a observación participante ou externa e a autoanálise grupal constitúen algunhas das estratexias avaliativas máis adecuadas.
- Determinadas modalidades poden xerar procesos competitivos cando se antepón a idea de “gañar-perder” sobre os obxectivos educativos e formativos do xogo de simulación.
- Cada tipo de simulación require unha temporalización e un espazo adecuado, e é conveniente que se apoie en actividades complementarias e que se contextualice nunha secuencia metodolóxico-didáctica máis ampla.

Cabe sinalar que a construción por parte do grupo das súas propias simulacións constitúe a aplicación educativa máis avanzada deste recurso metodolóxico con fins didácticos. Deseñar unha simulación ou un xogo de simulación (ou desentrañar a súa estrutura unha vez construído e/ou “xogado”) facilita a aplicación e o adestramento de distintas habilidades cognitivas: identificar os elementos básicos dun sistema real (análise), recoñecer as estruturas e pautas de interacción entre eses elementos (análise e comprensión de realidades complexas) e construír un modelo ou acontecemento simplificado (capacidade de síntese, de asociación lóxica, de comprensión, etc.).

### 3.7.6 *Traballos de investigación-acción orientados á resolución de problemas*

A perspectiva metodolóxica que incorpora a *investigación-acción*, desenvolva a partir do estudo de casos e das técnicas de resolución de problemas en contextos reais, cremos que é especialmente adecuada para establecer un cuádruplo vínculo: o dos contidos

dunha determinada disciplina con realidades sociais específicas; o da mesma disciplina con problemas significativos (experiencial e vivencialmente) para os estudantes; o do saber teórico coa práctica; e o da acción coa reflexión. Neste sentido, coincidimos co profesor Mario de Miguel (1990: 80) en subliñar que podemos definir a “investigación na acción” como un “proceso continuo de acción e reflexión sistemática e de desenvolvemento de coñecementos, habilidades e actitudes no que participan axentes-traballadores sociais ben individual ou cooperativamente investigando as súas propias prácticas sociais para coñecelas mellor e melloralas”. Pola súa parte, Elliot (1993: 24-26) distingue ata oito trazos que caracterizan a aplicación desta perspectiva metodolóxica en situacións educativas; aínda que o autor se refire, en concreto, ao uso da investigación-acción na escola, cremos que a súa proposta é perfectamente xeneralizable a outros niveis e ámbitos educativos, mostrando unhas grandes posibilidades na formación de profesionais na Arte dramática. Son trazos que poden expresarse nos seguintes termos:

- Analiza as accións humanas e as situacións sociais cotiás que experimentan os estudantes para convertelas en problemáticas susceptibles de ser cambiadas e obxecto dunha resposta práctica (prescritiva).
- O seu propósito é que os estudantes, individualmente ou en grupo, afonden nunha situación socio-educativa real da que eles forman parte.
- A comprensión dos problemas prácticos da acción educativa (nun contexto formal ou non formal) é o paso previo para adoptar unha determinada estratexia de intervención.
- A comprensión da situación para intervir educativamente sobre ela implica analizar o conxunto de factores continxentes e interdependentes que actúan nela; isto é, realizar un estudo de caso.
- Presenta o que ocorre desde o punto de vista dos que interveñen na situación, principalmente dos estudantes e das persoas coas que se pon en práctica o seu traballo.



- Recolle as explicacións “do que sucede” segundo os protagonistas e coa linguaxe da vida cotiá, o que permite captar como perciben, valoran, racionalizan, actúan... sobre e na realidade.
- O diálogo coas persoas implicadas, a autorreflexión, a autoanálise e a observación participante son as principais estratexias de “recollida de información” sobre a situación.
- Existe un fluxo libre de información entre “investigadores” e “investigados”, que chega a integrarse como un compoñente máis da mesma estratexia de intervención educativa.

### 3.7.7 *Traballos monográficos de curso*

Denominamos deste modo os traballos realizados individualmente ou en pequeno grupo que consisten no desenvolvemento teórico dun tema ou dun ámbito temático correspondente a unha determinada disciplina. A partir dunha bibliografía básica e das orientacións docentes recibidas, cada estudante ou grupo de estudantes debería estar en condicións de elaborar, sintetizar e presentar a modo de “unidade didáctica” os contidos asociados a algúns dos tópicos que figuran no programa da materia. Para evitar que a realización do traballo sexa unha actividade pechada sobre si mesma pódese enriquecer e rendibilizar metodolóxicamente coa estratexia de “jigsaw” (Ferrer, 1994). Consiste en que os estudantes que integran un grupo de traballo sexan responsables dunha parte do tema, que deben preparar para, nunha segunda fase, transmitir as súas “aprendizaxes” a outros compoñentes do grupo-aula, propiciando deste modo a síntese e engarzamento final; seguindo esta cadea, os traballos monográficos de cada grupo poden ser expostos ao conxunto da clase. Unha adecuada orientación e titorización destes traballos polo profesor é un requisito fundamental para garantir que se cumpren os seus obxectivos formativos.

### 3.7.8 Actividades de titorización

A titorización dos estudantes, máis aló da oportunidade que lles ofrece para procurar novos modos de aprender, en contacto directo cos profesores, é –tal e como anticipamos– un elemento clave para a articulación dunha educación que pretenda ser verdadeiramente personalizada e integral. Pola súa propia natureza debería ser unha das tarefas máis importantes desde o punto de vista formativo, aínda que moitas das prácticas asociadas á actividade titorial, nos diferentes niveis do sistema educativo, a teñan convertido nunha tarefa residual e marxinal, na que se tratan de resolver problemas ou consultas puntuais relativas ás probas académicas, á entrega de traballos, etc.

Como alternativa a unha concepción e práctica desvirtuada da función titorial, debe reivindicarse o seu protagonismo no quefacer docente-discente como un tempo dedicado a orientar os alumnos sobre aspectos teóricos, prácticos e metodolóxicos relacionados co desenvolvemento nas distintas materias e coa súa traxectoria formativa nas institucións educativas. En todo caso, entendendo que a titoría pode realizarse tanto individualmente como en grupo, debendo existir unha estreita conexión coas actividades que se levan a cabo nas aulas, ademais de ser congruente con outras accións formativas contempladas no Proxecto Docente ou no Programa de cada materia.

A relevancia da titoría, especialmente no marco dunha ensinanza cada vez máis masificada, é indiscutible na práctica docente cotiá, cumprindo un importante papel en aspectos que toman como referencia iniciativas do tipo de:

- Consultas individualizadas coa intención de abordar problemas persoais que poidan incidir nas tarefas académicas dos alumnos.
- Explicacións sobre a corrección e valoración de exames e traballos individuais.
- Consultas sobre as fontes documentais –sobre todo bibliográficas–, para complementar ou orientar as aprendi-

zaxes das materias e para preparar posibles tarefas complementarias.

- Asesoramento sobre o *Prácticum* e outras iniciativas formativas que se desenvolven dentro ou fóra da propia institución formativa.
- Seguimento e orientación de traballos individuais e en pequenos grupos. O contacto frecuente cos alumnos e os grupos que constitúen facilita a avaliación dos traballos realizados e evita algunhas das disfuncións que este tipo de dinámicas adoita presentar (por exemplo, a falta de implicación dalgúns integrantes, a desorientación ao enfocar o traballo, dificultades de interpretación do material dispoñible, insuficiencias no uso da bibliografía, complicacións no uso de recursos externos, problemas nas xestións que realizan con responsables institucionais, etc.).

### 3.8 Recursos e medios didácticos

Ningún proceso formativo pode aspirar a satisfacer plenamente os seus obxectivos, ou a desenvolver os contidos e as estratexias metodolóxicas nas que se sustenta, se non dispón dun repertorio de recursos que poidan dar cobertura humana e material ao Proxecto Docente que fundamentan. De aí que sexa frecuente entender por “recurso didáctico” todo o que é susceptible de ser utilizado como “medio” para alcanzar unhas determinadas metas ou finalidades. No plano didáctico e cun enfoque reduccionista, chegaron a definirse como “os puntos de apoio que instalamos na corrente da aprendizaxe para que cada alumno alcance ou se aproxime ao seu obxectivo discente” (Fernández Huerta, 1983).

O uso deste concepto como equivalente ao de medios didácticos (Bartolomé, 1992) permite que, en sentido amplo, os recursos se asimilen a calquera dos soportes humanos, tecnolóxicos e instrumentais que configuran un modelo didáctico: elementos de tipo material, institucional, persoal, contextual, etc. A necesidade de telos en conta para optimizar o desenvolvemento das prácticas docen-

tes-discentes suscitou interesantes reflexións e propostas acerca da súa selección e tipoloxías.

Na concepción do Proxecto Docente que defendemos, cremos que é importante tomar en consideración dous principios fundamentais: por unha parte, tal e como sinala Gimeno Sacristán (1981: 52), “a selección do medio ou dos medios ten que basearse en función da relación que poida existir entre estes e a súa capacidade para levar a cabo os obxectivos”; e, por outra, que “o valor pedagóxico dos medios abrolla do contexto en que se usan máis que das súas propias calidades e posibilidades intrínsecas. Ese contexto é “o que lles dá o seu valor real, o que é capaz de dar ou non dar xogo ás súas posibilidades técnicas para obxectivos concretos, de forma que un mesmo medio técnico pode ter unha función didáctica moi distinta nunha situación e noutra” (Gimeno, 1981: 197). Para este autor, os aspectos de maior relevancia na orde didáctica –aínda que especialmente referidos aos recursos de tipo instrumental– son os que aluden á súa función pedagóxica, ao tipo de linguaxe simbólica que utilizan, á participación dos receptores na súa avaliación, ao seu poder metodolóxico e ás características propias de cada recurso.

Atendendo a estes criterios, a adecuada selección e contextualización dos medios e recursos que empregar no desenvolvemento dun Proxecto Docente minimamente suxestivo supón poñer énfase en todos aqueles aspectos de tipo humano, metodolóxico, tecnolóxico, institucional, etc., que fan factible e criben os enunciados programáticos que o definen. Neste sentido, non pode descartar nin os recursos dispoñibles no momento en que ese Proxecto se elabora nin tampouco os que poidan xerarse ou incorporarse no futuro dos curtos e medios prazos. Aínda que poden ser caracterizados de diversos modos, optamos pola súa categorización atendendo a unha tipoloxía en que se distinguen: recursos humanos; recursos institucionais académicos e extra-académicos; e, finalmente, recursos de contido, metodolóxicos e tecnolóxicos.

Os *recursos humanos* fan referencia a todas as persoas que, directa ou indirectamente, dentro e fóra da aula, interveñen nas prácticas formativas relacionadas co programa da materia. Aínda que aluden fundamentalmente aos docentes e alumnos, tamén poden e

mesmo deben contemplar a participación doutros axentes formativos (profesionais en activo, investigadores, axentes sociais, etc.).

Cando aludimos aos *recursos institucionais, académicos e extra-académicos* contemplamos baixo esta denominación os recursos que están dispoñibles para o traballo docente-discente no centro formativo ou noutros espazos institucionais, posibilitando física, social e culturalmente o quefacer pedagóxico de cada disciplina. Cabe distinguir, fundamentalmente, dous niveis de concreción dos ditos recursos:

- O *institucional académico*, entre os que se inclúen a aula de clase e outros espazos que habilita o centro formativo como soportes físicos para o encontro dos profesores cos alumnos; as salas e dependencias de uso polivalente (biblioteca, o salón de actos, sala de medios audiovisuais, sala de medios informáticos, etc.).
- O *institucional e social extra-académico*, onde poden situarse diversas institucións e entidades públicas, tanto na Administración local (municipios e provincias) como na Administración autonómica (a través das súas consellerías); institucións, entidades privadas e organizacións non gobernamentais, etc.

Finalmente, consideramos *recursos de contido, metodolóxicos e tecnolóxicos* aqueles recursos (técnicos, estratéxicos, didácticos, etc.) que participan do proceso de ensino-aprendizaxe, aos que cabe observar como dispositivos de apoio e desenvolvemento curricular fundamentais para a súa mellora cuantitativa e cualitativa. Entre outros, poden ser considerados como tales os seguintes:

- A *programación xeral das materias*, coa súa correspondente estruturación e sistematización por apartados en que se aluden aos obxectivos, contidos, recursos, procesos avaliativos, etc.
- Os *contidos temáticos das disciplinas*, presentados a modo de apuntamentos, artigos, dossieres documentais, representacións gráficas, libros e monografías, etc.

- *A bibliografía das materias*, na que deberán incluírse libros e monografías, tamén revistas especializadas en Arte dramática e formación teatral, así como títulos e autores propios doutras áreas de Ciencias da Educación, Humanidades e Ciencias Sociais.
- *Os recursos tecnolóxicos e audiovisuais*, entre os que se inclúen vídeos, diapositivas, transparencias, etc. que permitan profundar en aspectos teóricos, metodolóxicos e prácticos relacionados coas disciplinas.
- *Os recursos informáticos* e outros vinculados ás *novas tecnoloxías da comunicación*, especialmente os que poidan estar habilitados a través do acceso a Internet e demais utilidades telemáticas de uso personalizado ou institucional.

### 3.9 Criterios e actividades de avaliación

Igual que acontece noutros niveis do sistema educativo, a avaliación constitúe un elemento central no quefacer institucional e formativo da Educación Superior. Tanto é así que, tal e como indica Zabalza (2001), estamos ante un dos puntos máis sensibles dos procesos de ensino-aprendizaxe, sobre o que pivota gran parte da estrutura curricular, na que sempre acaba tendo unha incidencia radical. Expresado doutro modo: a avaliación representa unha dimensión fundamental das prácticas educativas, das que resulta inseparable xa que en relación a elas permite obter información e emitir xuízos de valor que son esenciais para a orientación e a toma de decisións sobre os procesos de ensino-aprendizaxe, incluído neles a quen os protagoniza de xeito directo: profesores e alumnos.

A teor das achegas derivadas da teoría da avaliación, así como da posta en práctica de novos modelos e sistemas avaliativos, nas últimas décadas conséntase unha gran diversificación dos seus enfoques, deixando de asimilarse a avaliación coa realización exclusiva de probas finais ou exames por parte dos estudantes, coa intención de acreditar o seu rendemento académico. Máis que isto, son moitos os factores ou dimensións que xa se someten ao proceder avaliativo:

os profesores, os plans de estudo e os programas académicos, as infraestruturas e os recursos, o clima institucional dos centros educativos e a Educación Superior no en seu conxunto, etc. Globalmente, son aspectos que inciden na relevancia da avaliación e dos procesos metodolóxicos que permiten operativizala, poñéndose de manifesto que se trata dun proceder complexo, afectado por circunstancias que van moito máis aló da boa vontade ou da opinión persoal de cada docente, polo menos se o que se pretende é promover unha avaliación integral e formativa, extensible a moi diversos compoñentes da práctica docente-discente.

En xeral, en calquera nivel educativo o deseño da avaliación e a práctica avaliadora debe contemplar, polo menos, referencias aos alumnos, aos programas da materia ou materias, aos procedementos didácticos e ao docente ou docentes implicados. Neste sentido, Gimeno Sacristán (1981: 215) destaca que “a entidade, propiedades e modos de realizar a avaliación deben inspirarse no conxunto de elementos do modelo didáctico, do cal é unha parte compoñente”. Así concibida, a avaliación terá que integrarse no proceso educativo, sen límites temporais especialmente definidos nin criterios ríxidos, proxectándose sobre o quefacer pedagóxico no seu conxunto, desde a súa planificación ata a propia “avaliación da avaliación”.

Necesariamente cabe pensar nunha avaliación que procure integrar os elementos conceptuais e metodolóxicos que suxiren diferentes concepcións. Así, por exemplo, a que, segundo Gimeno e Pérez (1994: 338), identifica a avaliación con “calquera proceso por medio do cal algunha ou varias características dun alumno, dun grupo de estudantes, dun ambiente educativo, de obxectivos educativos, de materiais, profesores, programas, etc., reciben a atención de quen avalía, analízanse e valóranse as súas características e condicións en función duns criterios e puntos de referencia para emitir un xuízo que sexa relevante para a educación”. Ou, de acordo cunha conceptualización máis sintética, pero igualmente clarificadora, a percepción da avaliación que sosteñen Stufflebeam e Shinkfield (1993: 19), para os que a avaliación “é o axuizamento sistemático da valía ou do mérito dun obxecto”. Na mesma liña maniféstase Barbier (1993: 37), ao destacar que a avaliación nun contexto institucional,

por exemplo no sistema educativo, debe ser o froito dun “acto deliberado e socialmente organizado”, no que se teñen que explicitar os procesos, as funcións, os criterios, os instrumentos e as condicións nos que o xuízo de valor se produce. A avaliación é, ademais, un construto cultural: “avalíase pola función social que con ela se cumpre” (Gimeno e Pérez, 1994: 364).

Desta constatación inferimos que os criterios que fundamentan os xuízos emitidos, a selección dos procedementos e instrumentos de avaliación, así como as funcións institucionais e pedagóxicas que ten que cumprir, son sempre relativos e están condicionados polo contexto histórico, social e académico-curricular no que acontecen e se utilizan, considerando que, tal e como apunta Marcelo (2001: 74), todo proceso avaliativo debe satisfacer catro funcións básicas:

- Debe ser *útil*, contribuíndo a que as persoas implicadas (principalmente, alumnos e profesores) poidan identificar e examinar os aspectos positivos e negativos do seu proxecto educativo.
- Debe ser *factible*, é dicir, utilizar procedementos avaliativos que poidan ser levados á práctica sen dificultade.
- Debe ser *ética*, baseándose en compromisos explícitos que garantan a cooperación das persoas implicadas, así como a protección dos seus respectivos dereitos.
- Debe ser *exacta*, no sentido de describir con claridade o obxecto na súa evolución e no seu contexto.

Partindo dos anteriores supostos conceptuais e pragmáticos, é preciso que na avaliación se teñan en conta unha serie de orientacións normativas, metodolóxicas e operativas respecto dos modos de resolvela, entre as que destacamos:

- Que sexa un proceso sistemático, formalizado e continuo, que estando inserido no quefacer educativo permita reflexionar criticamente, emitir xuízos valorativos e tomar decisións co propósito de mellorar as circunstancias e factores que interveñen nel.



- Ten que estar plenamente integrada no deseño e desenvolvemento curricular do Proxecto Docente-Discendente ou do Programa, vinculándose ás súas distintas fases ou secuencias e non exclusivamente aos seus momentos finais ou á constatación dos seus logros e resultados; unha orientación en que prevalece a dimensión “proceso” fronte ao compoñente “produto”.
- A súa realización esixe recoller informacións consistentes e substantivas sobre o deseño, desenvolvemento e resultados do proceso didáctico, indispensables para fundamentar os xuízos que se emitan acerca das súas realizacións.
- É necesario elaborar unha serie de criterios e indicadores, que permitan seleccionar, ponderar e interpretar a información que sexa pertinente para “apreciar a distancia entre o estado detectado e o valor de referencia co que se compara” (Gimeno e Pérez, 1994: 350).
- Ao limitarse aos resultados da aprendizaxe dos alumnos, debe promover melloras no conxunto de elementos que o compoñen: ideas previas, obxectivos, contidos, métodos e técnicas de aprendizaxe, profesores, recursos didácticos, proceder avaliativo, etc.
- Debe proporcionarlles aos alumnos, sexa desde unha perspectiva individual ou colectiva, datos e informacións que redunden na optimización do seu rendemento, no progreso cara á autoaprendizaxe e na mellora cualitativa do clima social da clase.

Por outra parte, non pode obviarse que a avaliación responde a distintas funcións, de modo tal que, xunto a aquelas que están directamente relacionadas co quefacer educativo e formativo, destacan outras de tipo social e meritocrático (selección e clasificación dos estudantes, promoción académica, control administrativo, xestión da eficiencia institucional, medición das cantidades e calidades do sistema...). Como xa sinalamos, para os alumnos a avaliación non pode representar un elemento máis do Proxecto ou Programa Docente,

senón un dos máis importantes, para o que debe ser un proceso formativo e continuo, cooperativo, integral e holístico.

*a) Unha avaliación formativa e continua*

Implica concibir a avaliación como un proceso destinado a perfeccionar o Programa ou Proxecto Docente-Discente a medida que é elaborado e executado, nas súas distintas secuencias e compoñentes, como un elemento integrante do mesmo proceso de ensino-aprendizaxe. A avaliación formativa, aplicada ao diagnóstico e orientación permanente da situación formativa dos alumnos, presenta algúns problemas, principalmente os que se derivan da masificación das aulas, dificultando e mesmo facendo inviable un tratamento individualizado. O reforzo que proporciona a función titorial representa un modo positivo de afrontar tales problemas.

Sen obviar que ao final do proceso debe satisfacerse a esixencia institucional de concretar nunha cualificación individual o “resultado” do traballo de todos os alumnos, a información compilada no proceso avaliador debe aspirar a descubrir as dificultades específicas que se lles presentan no acceso aos coñecementos teóricos e prácticos das distintas disciplinas. É neste sentido no que Elliot (1993: 224) alude á “avaliación da comprensión” para fomentar a aprendizaxe comprensiva, promovendo o acceso dos alumnos a un diálogo crítico sobre aqueles problemas que encontran ao realizar as súas tarefas. Este tipo de avaliación forma parte do proceso de aprendizaxe e non é só unha actividade final, centrada exclusivamente nos resultados daquel.

*b) Unha avaliación cooperativa*

Tomar como referente a “cooperación” nos procesos avaliativos significa insistir na necesidade de concibilos como unha práctica que debe posibilitar a participación de todas as persoas que interveñen nos procesos de ensino-aprendizaxe. As posibilidades de que isto poida suceder –dentro do proceso formativo, continuo e integral que propoñemos– son elevadas, sempre e cando se combinen a

autoavaliación –do profesor e dos alumnos–, a heteroavaliación e a avaliación grupal como elementos consubstanciais ao Proxecto Docente-Discente que se elabore.

A implicación dos alumnos na avaliación, lonxe de concibirse como unha formalidade retórica, entendemos que constitúe unha *esixencia pedagóxica* de primeira magnitude, coherente coa concepción que mantemos acerca dos procesos de ensino-aprendizaxe, especialmente cando se trata de comprometer a todos os estudantes cunha construción crítica do saber. Ademais, a participación dos alumnos no conxunto do proceso permite abordar, con certas garantías, a complexidade inherente ás situacións formativas e ás distintas variables que condicionan os seus resultados.

Por outra parte, a implicación dos estudantes na avaliación é tamén unha *esixencia ética* na medida en que permite establecer as bases para “protexer os dereitos das partes implicadas e a honradez dos resultados” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993: 27).

### c) *Unha avaliación integral e holística*

A avaliación non debe limitarse a unha práctica consistente en tomar nota e dar conta dos resultados derivados do proceso de ensino-aprendizaxe que se leva a cabo cos alumnos; ademais, debe permitir a valoración e a análise das estratexias metodolóxicas, dos contextos do proceso instrutivo, dos recursos didácticos, do quefacer docente, etc. Como sinala Gimeno (1981), a necesidade dunha avaliación integral vén demandada por catro tipos de razóns: a diversidade de obxectivos e efectos metodolóxicos implicados en calquera proceso de ensino-aprendizaxe; o feito de que calquera efecto ou resultado educativo é expresión da interacción de múltiples factores; os resultados detectables na avaliación son froito da interacción entre todos os compoñentes do modelo didáctico; e a idea dunha avaliación holística, como concepto fundamental para a “didáctica recuperativa”, no sentido de que permite resolver as dificultades de aprendizaxe ou outras que afecten ao desenvolvemento do Programa.

Polo que se refire aos aspectos formais e prácticos da avaliación, calquera estratexia que se poña en marcha debe facer explícitos

os criterios que orientan a toma de decisións, así como os procedementos e instrumentos que permiten a súa aplicación. É desexable que a información en que se fundamenten os xuízos avaliativos proveña de diversas fontes, expresarse con distintos indicadores –cuantitativos e cualitativos– e interpretarse atendendo a ponderacións e criterios tamén múltiples.

Como principio estratéxico, e dado que a “cualificación final” (a “nota”, que debe constar na correspondente “Acta de Avaliación”) é unha esixencia institucional que comporta unha gran responsabilidade para os docentes, con repercusións sociais e persoais que afectan á traxectoria biográfica de cada alumno (entre outras cousas porque condiciona a súa permanencia e promoción no sistema educativo, ademais de incidir na súa inserción no mercado laboral), é fundamental acumular e combinar diferentes informacións, diversificando as súas fontes de procedencia. Deste xeito, ademais de facer “xustiza” ao traballo e rendemento académico de cada estudante, é posible axudar a resolver, tamén de modo xusto, as inevitables comparacións entre eles.

Sendo consecuentes coa proposta metodolóxica que anticipamos, a avaliación debe afectar a aspectos moi diversos do deseño e da práctica curricular, especialmente os que están relacionados coa consecución dos macro e microobxectivos de cada materia, cos contidos tratados, coa metodoloxía e coas actividades desenvoltas polos docentes e polos alumnos –tanto nas clases teóricas coma nas clases prácticas e outras iniciativas formativas complementarias–, cos recursos didácticos empregados, etc. En todo caso, debe preverse a realización de distintas actividades e exercicios con fins avaliativos co obxecto de favorecer a aplicación destes criterios. De aí que, apoiándonos nas contribucións de distintos autores e na propia experiencia, poñamos énfase en que as actividades avaliativas deben estar referidas aos alumnos, aos profesores e, no seu conxunto, aos procesos de ensino-aprendizaxe que se poñen en xogo.

### 3.10 Fontes e recursos documentais

Nas últimas décadas, cando son moitos os analistas que insisten en identificar o mundo en que vivimos coa “sociedade da

información”, vincular o coñecemento coas fontes e recursos documentais que permiten almacenalo, distribuílo e utilizalo devén nunha tarefa inxente. Non só porque se produciu un considerable incremento dos seus rexistros en función de temas, descritores, dispositivos, soportes ou linguaxes... senón tamén porque son moitas as vías a través das que se crea e difunde sen apenas posibilidade para discriminar os seus contidos e potenciais utilidades; a non ser mediante procedementos mecánicos, dixitalizados, telemáticos, etc., cuxa principal función consiste en “filtrar” e “derivar” información atendendo a uns propósitos moi concretos.

Como se sabe, o enorme impacto que causaron as innovacións tecnolóxicas, xa desde os primeiros anos oitenta, provocou unha verdadeira revolución informacional (Toffler, 1980), na que “o elemento emerxente máis importante, tanto para a produtividade e a competitividade económica como para o poder político e a influencia cultural, é a información” (Tezanos, 2001: 55), incluíndo os mecanismos que permiten controlala e procesala a través de distintos sistemas ou redes de comunicación en tempo real, como é o caso da telefonía móbil e Internet. O potencial inherente a esta revolución alterou significativamente os modos de organizar e utilizar os recursos documentais dispoñibles, multiplicando as súas posibilidades de ‘usabilidade’ –un termo que se emprega para indicar a navegabilidade polas estruturas que os configuran–, así como a eficiencia e a eficacia nos sistemas que se manexan.

De feito, e fronte a un pasado carente ou deficitario de oportunidades para sistematizar, ordenar e procurar a accesibilidade da información-comunicación aos especialistas dun determinado campo, os avances combinados da microinformática, da tecnoloxía dixital e da telemática puxeron ao alcance de calquera investigador numerosas fontes e recursos documentais, posibilitando que obteña información cuantitativa e cualitativamente relevante para o seu traballo. Con frecuencia, é unha información que se capta recorrendo a formatos relativamente simples, configurados en bases de datos, publicacións electrónicas, docutecas e bibliotecas virtuais, páxinas WEB especializadas, foros virtuais, grupos de noticias, buscadores temáticos, etc.

A velocidade e inmediatez coa que se resolve a consulta, a individualización á que pode dar lugar, a diminución dos custos asociados ás operacións, a posibilidade de manexar non só textos senón tamén imaxes –fixas e animadas– e sons, de almacenar información en moi pouco espazo, de integrar distintas fontes e recursos accesibles por un só canal ou medio (como por exemplo Internet) son algunhas das vantaxes prácticas que ofrecen as Novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (NTIC). A elas engádense outras fontes e recursos máis convencionais: as bibliotecas, nas que principalmente se cataloga e posibilita o acceso a libros e revistas; os centros de documentación e información documental; os organismos, entidades e institucións dependentes das administracións públicas ou de particulares... ofrecendo a oportunidade dun contacto físico cos documentos, a posibilidade da pregunta e a consulta directa, a interacción material cos formatos de cada produto, etc., aínda que cada vez máis condicionadas e influenciadas polos soportes físicos e polos modos de operar as NTIC, ás que teñen que recorrer adaptándose de xeito continuado.

A sobreabundancia de información relacionada directa ou indirectamente con calquera tema é en si mesma un problema. Non tanto pola dispoñibilidade e acceso a “contidos” relacionados con ese tema, senón xustamente polo contrario: o seu exceso. De aí que, paradoxalmente, poidamos coincidir con Cebrián (1998: 151) cando sinala que na “sociedade rede” o feito de ter máis información non implica, necesariamente, mellor información: é fácil sentirse saturados, perdidos, con serios problemas para localizar e seleccionar información que, ademais de ser oportuna, sexa valiosa e veraz.

A situación que vimos describindo, tal e como mostrou Pablo Meira (1998) exemplificando a súa argumentación no eido da Educación Ambiental, pode arrastrarnos cara a calquera universo temático posible, confundindo “información” e “coñecemento” ou “cantidade e calidade”. Nestes casos –subliña– o problema non consiste tanto na dispoñibilidade de información como na necesidade de identificar criterios e procedementos operativos para poder seleccionar aquela información que realmente interesa e aquela que poida ser procesada nos limitados límites cognitivos do intelecto humano.

Por outra parte, non toda a información ten o rigor esixible para o seu uso como “contidos” dos que se pode facer uso en procesos de investigación e indagación científica ou en actividades docentes.

Dúas leccións semellan desprenderse do que expuxemos: por un lado, segue sendo necesario recorrer a “fontes” e “recursos” tradicionais, xa que neles visualízanse certas garantías á hora de dispoñer dun coñecemento construído con rigor e solvencia, ao que se engade a posibilidade de poder realizar un traballo intelectual máis diversificado, crítico e creativo. Doutro lado, impónse o acceso e uso dos múltiples circuitos que habilitan as Novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación, ao permitir xestionar e transferir mellor –e en menor tempo– grandes cantidades de *información*, que se codifica e presenta en distintos soportes e linguaxes (son, texto, hipertexto, imaxe fixa e móbil, multimedia e hipermedia, etc.), abrindo as comunidades educativas e científicas a novas formas ou contornos de *comunicación*, coas vantaxes que proporciona a interactividade, a simultaneidade e o baixo custo.

Aceptando a posibilidade de integrar ambas as opcións, coincidimos con Boticario e Gaudioso (2000) nas oportunidades que brindan aos procesos de ensino-aprendizaxe un uso adecuado dos recursos informacionais e documentais actualmente dispoñibles. E que, resumidamente, poden expresarse no seguinte:

- *Fomentar a participación do alumno nos procesos de aprendizaxe*, xa que a propia natureza do material hipermedia obriga a que o alumno teña un papel activo no acceso ao material de estudo, conforme ás súas preferencias e necesidades.
- *Incrementar as posibilidades de comunicación entre os protagonistas*, sexan estes profesores ou alumnos, xa que se favorece que poidan empregar unha gran variedade de recursos de comunicación (grupos de debate, espazos de traballo compartido, listas de correo, caixas temáticas, etc.), para acceder en calquera momento, de forma inmediata e desde calquera lugar ao resto das persoas interesadas.

- *Incrementar o fluxo e a calidade da información*, ao permitir que o dinamismo inherente aos procesos actualice continuamente o material relacionado; en principio, non existen límites de contido e nunca se ten unha fotografía fixa e restritiva da información dispoñible, de modo que canto maior sexa o nivel do lector mellores serán as fontes de información ás que se accede.
- *Enriquecer os formatos dos contidos*, xa que teñen a posibilidade de integrar textos, gráficos (animados ou non), audio e vídeo. Nesta perspectiva, cabe sinalar que máis ben existe un problema de sobrecarga ou de aplicación desmesurada de “soportes”, xa que se pode descentrar o proceso de aprendizaxe ou condicionar a propia existencia da comunicación debido ás limitacións actuais do sistema.
- *Espertar a responsabilidade da ‘autoformación’*, posto que ao ser o marco de acceso á información case universal e dinámico cada persoa acaba sendo responsable do seu propio proceso de formación, nun contexto social e laboral cada vez máis proclive á ‘autoesixencia’ de novas cotas de formación.

Segundo Area (2001: 239), os niveis de integración e uso das redes de ordenadores na educación superior, especialmente a través de Internet, posibilitan que existan distintos niveis de uso e desenvolvemento das accións educativas que comprende un programa docente-discente, e “poden ir desde pequenas experiencias docentes (por exemplo, publicar unha páxina web co programa da materia) ata a creación e posta en funcionamento de todo un sistema de formación a distancia”. Na súa opinión, estas actuacións poden resumirse en catro niveis principais de traballo, que van desde o máis simple ao máis complexo, “que evoluciona desde Internet como un elemento *ad hoc* á práctica docente convencional, ata a creación de escenarios virtuais de ensino”.

Aínda que, como sinala Sureda (1990), “xustificar a importancia da documentación é unha tarefa, cando menos, ociosa”, en-



tendemos que a identificación e sistematización das fontes documentais dunha determinada disciplina no marco dun Proxecto Docente teñen relevancia, polo menos, en dous sentidos:

- En primeiro lugar, e desde unha óptica eminentemente científica, as fontes e recursos documentais constitúen unha plataforma indispensable para que unha comunidade de persoas progrese no saber que constrúen, aplican ou transmiten cunhas determinadas finalidades. A través do fluxo de información que difunden as comunidades científicas pódense identificar e definir colectivamente temas e problemas sobre os que fixar a atención, establecer liñas de investigación para mellorar o coñecemento ou acrecentar o traballo compartido acerca dun específico obxecto de estudo.

En relación coa súa diversidade e evolución temática, as fontes documentais permiten facer un seguimento sistemático e diacrónico das cuestións que preocupan aos especialistas que conforman unha comunidade científica, mostrando a súa evolución. Ademais, son un reflexo das demandas que distintas instancias sociais proxectan sobre un determinado ámbito do saber, facilitando a reciclaxe profesional e a actualización académica dos que o cultivan. Configuran, en suma, un universo teórico, simbólico e experiencial de referencia, no que conflúen aqueles que comparten certas preocupacións científicas, académicas e profesionais.

- En segundo lugar, desde unha perspectiva máis académica e formativa, coma a que se concreta nun Proxecto Docente, as fontes documentais configuran un recurso metodolóxico indispensable para os procesos de ensino-aprendizaxe de calquera disciplina. Neste sentido, a súa selección debe achegar orientacións básicas para que os alumnos que cursen unha materia accedan a un fondo documental abundante, adecuado e rico de fontes e recursos, a partir do cal poidan complementar e ampliar a súa formación de xeito continuado.

A importancia das fontes documentais relacionadas cunha materia é maior se na concepción metodolóxico-didáctica que se promove se procura favorecer que os alumnos emprendan procesos de autoformación. A oferta dunha gama ampla de recursos que permitan aos estudantes seleccionar información, elaborala, valorala criticamente e traballar con ela individualmente ou en grupo convértese nun recurso e nunha estratexia didáctica fundamental para provocar e facilitar a construción da aprendizaxe. Cabe dicir que esta orientación refórzase pola necesidade que terán os alumnos, unha vez completado o seu ciclo formativo, de coñecer e manexar diversas fontes, modificando as estruturas de pensamento e acción ás que recorren para adecuar as súas formas de aprender ás esixencias dunha sociedade con estilos de vida que obrigan a unha continua e incesante actualización.

Entre as variadas tipoloxías existentes sobre fontes e recursos documentais, optamos por unha clasificación mixta (cadro n.º 1), na que se combinan propostas convencionais, como a realizada por Puig (1984), con outras máis innovadoras e recentes. Deste modo, pode darse cabida ás innovacións que emerxen con Internet e outras formas de favorecer o acceso á información e ao coñecemento cien-

Cadro n.º 1: Fontes e recursos documentais

- Fontes documentais primarias e secundarias
  - Dicionarios, enciclopedias e lexicografías
  - Revistas especializadas
  - Abstracts e índices de sumarios
  - Teses de doutoramento
- Centros de información e documentación
- Bases de Datos
- Recursos en Internet
  - Buscadores de información
  - Recursos institucionais
  - Portais e comunidades educativas virtuais
  - Revistas electrónicas
  - Librerías

tífico. Por outra parte, é unha clasificación de fontes na que se ten en conta a terminoloxía UNESCO e a comunmente aceptada de “fontes primarias e secundarias”, segundo o nivel informativo ou de contido dos documentos. Non obstante, non contemplamos a categoría de “fontes terciarias” ou documentos reproducidos por algún medio mecánico sen modificación do orixinal.

### 3.10.1 *Fontes documentais primarias e secundarias*

Poden incluírse neste apartado diferentes “obras de consulta” bibliográfica, que achegan unha visión xenérica ou específica sobre cuestións relacionadas coas Ciencias Sociais, as Humanidades, as Ciencias da Educación, a Pedagogía, a Arte dramática nas súas diferentes manifestacións, etc. No esencial, son fontes documentais que teñen un soporte impreso –en papel– que as asimila ao “libro”, cubrindo numerosas áreas temáticas, aínda que con distintos formatos: dicionarios e enciclopedias, tratados e manuais, revistas especializadas, boletíns, actas de congresos e reunións científicas, teses de doutoramento, informes, etc.

#### a) *Dicionarios, enciclopedias e lexicografías*

En xeral, acóllense a esta denominación aquelas obras que son identificadas como “Dicionarios”, “Enciclopedias”, “Léxicos” e “Vocabularios”, nas que teñen unha especial relevancia as palabras e a súa explicación, axustándose a unha determinada estrutura temática. Nelas, os usuarios poden atopar referencias máis ou menos extensas a voces, definicións, conceptos, expresións, tópicos, descripcións, etc. relativas ao amplo campo das Ciencias Sociais, da Arte dramática, da Cultura e da Educación, etc., na maioría dos casos a resultados dun traballo interdisciplinar, compartido por distintos especialistas.

#### b) *Revistas especializadas*

As revistas son publicacións periódicas que cobren áreas temáticas ou disciplinares delimitadas (miscelánea e/ou monográfica-

mente), constituíndo unha das principais fontes documentais primarias para os que son especialistas nun determinado ámbito do coñecemento científico. Teñen a vantaxe da súa relativa actualidade, ofrecendo unha mostra representativa das achegas teóricas e metodolóxicas, así como das liñas de investigación predominantes nun momento dado. Ademais, é frecuente que conteñan seccións máis ou menos estables de información bibliográfica e científica (estudo de casos, comentarios críticos, recensións bibliográficas, novidades, etc.), que lles confiren un valor complementario como fontes secundarias.

#### *c) Abstracts e índices de sumarios*

Neste apartado inclúense aquelas publicacións periódicas que teñen como principal finalidade a catalogación e presentación de forma descritiva do material bibliográfico que se edita e difunde de modo regular. Proporcionan información sobre o contido do documento descrito ou comentado, para que os lectores poidan facer uso dela de acordo cos seus intereses e o grao de relevancia que lle outorguen en cada caso.

#### *d) Teses de doutoramento*

A produción de teses de doutoramento constitúe un indicador clave para analizar o desenvolvemento científico e a implantación académica dunha disciplina. Pódense definir como traballos de investigación orixinais, de relativa profundidade e extensión, que abordan con enfoques innovadores e rigor metodolóxico cuestións científicas, tecnolóxicas ou/e artísticas relevantes nun determinado campo do saber. Ademais de responder a motivacións e obxectivos científicos, as teses teñen como fin o acceso a un determinado grao académico. Existen distintos documentos secundarios de consulta que permiten acceder a inventarios das teses realizadas en distintos ámbitos xeográficos e temáticos, como é o caso do ficheiro mecanizado TESEO en España.

### 3.10.2 Centros de información e documentación

Agrupamos baixo este epígrafe a entidades, institucións e organismos, de iniciativa pública ou privada, que proporcionan información e documentación co obxecto de favorecer a busca, selección, análise, almacenamento, recuperación e difusión de diversas fontes documentais. Xeralmente desempeñan un labor mediador entre quen produce o coñecemento científico e os usuarios potenciais deste. Diferéncianse entre si polo ámbito xeográfico (internacionais, rexionais, nacionais, locais, etc.), as áreas de coñecemento científico que cobren cos seus respectivos campos temáticos, o grao de especialización, os bancos ou bases de datos cos que están conectados, etc. Ofrecen distintos servizos aos seus usuarios, habitualmente canalizados a través de procedementos e funcións de busca, selección, análise e catalogación de documentos.

### 3.10.3 Bases de datos e recursos en Internet

As bases ou bancos de datos configuran soportes informáticos que poden ser adquiridos e instalados nunha determinada rede de acceso e distribución de información. Habitualmente están dispoñibles para a súa consulta multidisciplinar ou por áreas temáticas específicas, por exemplo en Ciencias Sociais, Humanidades, Expresión Artística, etc.

“Internet” é unha expresión na que se resume a inmensa “rede de redes” que permite comunicar persoas e ordenadores de forma directa, compartindo información e servizos por case todo o Planeta, xerando cambios de gran transcendencia nos modos de acceder á información, de relacionarse con ela, de ensinar e aprender os seus contidos, de investigar, de dialogar..., requirindo incluso unha “nova alfabetización”, novas habilidades e competencias. Máis que isto, con Internet modificáronse os hábitos e comportamentos de millóns de persoas que, actualmente, se sentirían desorientadas sen as opcións que esta vía ofrece para o traballo, a recreación ou a formación.

Ningunha institución educativa é allea a esta “revolución”, cuxo impacto nos sistemas educativos e na vida académica apenas

ten precedentes ao logo da súa historia. A irrupción das novas tecnoloxías na aula, nas propias institucións docentes, nos seus servizos académicos e investigadores, nas tarefas de xestión ou nos relacionamentos coa sociedade... non só transforma os centros educativos, fisicamente apegados a un territorio, e unha sociedade que as acolle, senón que incluso chega a crear novos e emerxentes centros formativos: virtuais, en liña, inmateriais..., e con eles un novo tipo de alumnado e de profesorado, cada vez máis centrados na busca e elaboración de información, de interaccións con sistemas multimedia, de formarse e adecuar os procesos de ensino-aprendizaxe ao dominio das Novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación. Neste sentido, Guitart (2001: 65) resume as posibilidades de Internet en dúas grandes funcións: “transmitir información e facilitar a comunicación. Por iso, mediante os programas de correo electrónico, navegadores, ‘FTP’, ‘chats’, listas de discusión, etc., pode proporcionar un novo e eficaz soporte didáctico, tanto no ámbito da ensinanza presencial como na ensinanza a distancia”. Ao respecto, considera que o seu carácter alternativo pode constatarase en tarefas ou circunstancias como as seguintes:

- Consultorías e titorías telemáticas de alumnos, especialmente a través do correo electrónico.
- Telebibliotecas que permiten acceder a fondos bibliográficos das bibliotecas convencionais, consultando recensións de libros e solicitando a súa reserva.
- Proxectos e redes cooperativas, relacionando diferentes centros educativos entre si ou poñéndoos en contacto co seu contorno.
- Clases e conferencias a distancia mediante sistemas de videocomunicación.
- Centros de recursos virtuais, proporcionando ao profesorado e aos alumnos materiais didácticos, programas educativos, información sobre cursos, asesoramento, etc.
- Centros educativos virtuais, que poden realizar practicamente toda a súa actividade docente a través de medios telemáticos.

- Servizos ‘on-line’ de asesoramento ao estudante, dando resposta ás súas consultas ou resolvendo problemas relativos á comprensión de contidos, toma de decisións, procedementos de traballo, etc.
- Comunidades virtuais, que só existen na rede e nas que participan os membros da comunidade educativa aínda que con outras pautas de implicación e relación.

De *Internet* pode destacarse que, ademais de ser unha vía de comunicación e información, configura un verdadeiro contorno para a interacción didáctica, permitindo o diálogo virtual, incluso en tempo real, co obxecto de intercambiar case calquera tipo de mensaxe sonora, textual ou icónica. Así o entende Jacquinet (1992), para quen a interactividade é a principal novidade que achegan á educación as novas tecnoloxías da información, baseadas nos soportes dixitais, o uso do ordenador e da telemática, permitindo que cada usuario realice o seu propio itinerario didáctico entre infinidade de opcións alternativas. Nesta perspectiva tamén se posicionan Boticario e Gaudioso (2000), ao considerar que *Internet* é un medio especialmente adecuado para favorecer os procesos dunha aprendizaxe significativa e activa, dado que o acceso ao material hipermedia obriga ao lector a tomar un papel activo; de feito, apuntan, a gran vantaxe do acceso ao material nunha WEB é que a lectura deste depende das seleccións e accións realizadas polo usuario –de acordo cos seus intereses– e non só da estrutura previamente concibida polo deseñador. Para estes autores, unha das vantaxes que ofrece Internet reside en poder basear o modelo de ensino na experiencia dispoñible ata o momento, favorecido polas oportunidades de busca que ofrecen as fontes existentes na mesma rede.

En opinión de Area (2001: 237), coa chegada das denominadas tecnoloxías dixitais da información e da comunicación, con achegas que inciden directamente nos procesos de ensino-aprendizaxe, hai anos que constatamos a chegada dunha verdadeira transformación na concepción e práctica da Educación Superior, en cuxo seo “as redes telemáticas poden converterse, a medio prazo, no catalizador do cambio pedagóxico” das súas institucións. Este cambio, apunta Area, “non pode consistir unicamente na mera incorporación

das novas tecnoloxías ao servizo dos modelos tradicionais de ensino universitario (o docente como transmisor de contidos a un grupo numeroso de alumnos na clase, recepción e fotocopiado de apuntamentos, memorización do contido e reprodución nun exame, horarios ríxidos, etc.). O reto de futuro está en que os centros educativos innoven non só a súa tecnoloxía, senón tamén as súas concepcións e prácticas pedagóxicas, o que significa modificar o modelo de ensino na súa globalidade: cambios no papel do docente, do proceso e actividades de aprendizaxe do alumnado, nas formas organizativas da clase, nas modalidades de titorización, etc.

Convertido nun mundo que se abre a moitos mundos, as realidades xeradas polo mercado multimedia invalidan calquera pretensión de exhaustividade á hora de listar recursos, de propoñer ou recomendar un determinado percorrido polas distintas posibilidades educativas que ofrece a rede. Entre elas as que veñen dadas polos buscadores e metabuscadores de información, nos que é factible encontrar solución a un dos maiores problemas que presenta o acceso a *Internet*: a falta de direccións (URL) das web.

Estes buscadores adoitan ter estruturada a información por temas e permiten diversas formas de interrogación tomando como referencia a súa base de datos. Así mesmo, cabe sinalar que, co propósito de facilitar a busca de “sitios educativos” na rede, existe un amplo repertorio de enderezos web, nos que se inclúen organismos públicos e privados, centros de investigación e recursos, comunidades virtuais, centros de información e documentación, librerías, etc. Pola propia natureza da rede e pola experiencia que a maioría dos profesores e outros usuarios van adquirindo dela, pode afirmarse que as listaxes existentes non son máis que un convite a iniciar a viaxe e a seguir unhas determinadas rutas. Unha vez emprendido, o camiño multiplica os seus posibles destinos.

### 3.11 Bibliografía

- Ahumada, P. (1993): *Formulación de proyectos educativos*. Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Akal, Madrid.



- Area, M. (2001): "Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales". En García-Valcárcel, A. (coord.): *Didáctica Universitaria*. La Muralla, Madrid, pp. 231-260.
- Ausubel, D.; Novak, J. D. e Hanesian, H. (1986): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas, México.
- Barbier, J.-M. (1991): *Élaboration de Projets d'Action et Planification*. PUF, París.
- Barbier, J.-M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Barrón Ruiz, A. (1991): *Aprendizaje por descubrimiento: análisis crítico y reconstrucción teórica*. Amarú Ediciones, Salamanca.
- Bartolomé, A. (1992): "Tecnología i metodologia a l'ensenyament universitari". *Temps d'Educació*, n.º 8, pp. 61-82.
- Boticario, J. G. e Gaudioso, E. (2000): *Aprender y Formar en Internet*. Paraninfo-Thomson Learning-UNED (disponible en <http://iaserv.dia.uned.es/jgb/publica/libros/apr-for.html>).
- Bunge, M. (1980): *Epistemología*. Ariel, Barcelona.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa, Barcelona.
- Bricall, J. M. (2000): *Universidad 2 mil*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Madrid.
- Caride, J. A. (2000): *Estudiar ambientes: a análise de contextos como práctica educativo-ambiental*. Concello de Oleiros-Xunta de Galicia, Oleiros.
- Caride, J. A. e Meira, P. A. (1995): "A perspectiva ecológica: referencias para o conhecimento e a praxis educativa". En Dias de Carvalho, A. (org.): *Novas metodologías em Educação*. Porto Editora, Porto, pp. 135-169.
- Castillejo, J. L. (1994): "La acción educativa". En Castillejo, J.; Vázquez, G.; Colom, A. J. e Sarramona, J.: *Teoría de la Educación*. Taurus, Madrid, pp. 29-44.
- Cebrián, J. L. (1998): *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Círculo de Lectores, Barcelona.
- Dias de Carvalho, A. (1990): "Do projecto à utopia pedagógica". En Leite, E. e outros: *Trábalo de Projecto, 2: leituras comentadas*. Edições Afrontamento, Porto, pp. 87-104.

- Dias de Carvalho, A. (1992): *A Educação como projecto antropológico*. Afrontamento, Porto.
- Doyle, W. (1977): "Learning the classroom environment: an ecological analysis". *Journal of Teaching Education*, vol. 6, n.º 28, pp. 51-55.
- Eisner, E. W. (1983): "Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 257-264 (edición orixinal, 1967).
- Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid.
- Escotet, M. A. (1992): *Aprender para el futuro*. Alianza, Madrid.
- Escudero, J. M. (1980): *Cómo formular objetivos operativos*. Cincel, Madrid.
- Escudero, J. M. (1999): "Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículo: ir más allá de las reformas". En Escudero, J. M. (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis, Madrid, pp. 341-364.
- Esteve, J. M.; Guerrero, R. e Hernández, A. E. (1994): "Metodología didáctica en Teoría de la Educación". *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 157, pp. 117-139.
- Fernández Ballesteros, R. (1982): "El contexto en evaluación psicológica". *I Reunión Internacional sobre Investigación Psicológica: Evaluación de contextos*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Fernández Huerta, J. (1983): "Didácticos, Recursos". En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana, Madrid, 412 pp.
- Fernández Pérez, M. (1994): *Las tareas de la función de enseñar*. Siglo XXI, Madrid.
- Ferrández, A. e González Soto, A.-P. (2000): "La configuración de los contenidos". En Sociedad Española de Pedagogía: *Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio. Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (relatorios). Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, pp. 201-239.
- Ferrater Mora, J. (1991): *Diccionario de Filosofía*. Círculo de Lectores, Barcelona (4 vols.).

- Ferrer, V. (1994): *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Freire, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Freire, P. (1994): "Educación y participación comunitaria". En Castells, M. e outros: *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Paidós, Barcelona, pp. 83-96.
- García-Valcárcel, A. (2001): "La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional". En García-Valcárcel, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. La Muralla, Madrid, pp. 9-43.
- Gimeno Sacristán, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Giroux, H. (1996): *Placeres inquietantes*. Paidós, Barcelona.
- Guitart, J. (2001): "Los multimedia e Internet al servicio de la educación". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 301, pp. 64-80.
- Hernández, A. J. (1989): *Metodología sistemática en la enseñanza universitaria: un proyecto de integración ecológica y pedagógica*. Narcea, Madrid.
- Ibáñez, J. (1985): *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI, Madrid.
- Imbernon, F. (1994): "Prólogo: metodología i professionalitat a la docència universitària". En Ferrer, V. (1994): *La metodología di-*

- dáctica a l'ensenyament universitari*. Universitat de Barcelona, Barcelona, pp. 9-11.
- Imbernon, F. (2001): "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En Marcelo, C. (ed.): *La función docente*. Síntesis, Madrid, pp. 27-45.
- Jacquinet, G. (1992): "Más allá de un género: hacia una nueva teoría de los programas educativos". En Pablos, M. e Gontari, C. (eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Alfar, Sevilla, pp. 31-45.
- Kincheloe, J. L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Barcelona.
- Laffitte, R. M. (1993): *La planificación de la docencia universitaria*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Luxán, J. M. de (ed.) (1998): *Política y Reforma Universitaria*. Cedecs, Barcelona.
- Marcelo, C. (2001): "El Proyecto Docente: una ocasión para aprender". En García-Valcárcel, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. La Muralla, Madrid, pp. 45-77.
- Marín, R. e Pérez Serrano, G. (1984): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. UNED, Madrid.
- Martín, E. e Ahijado, M. (1999): *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Medina, A. (2001): "Los métodos en la enseñanza universitaria". En García-Valcárcel, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. La Muralla, Madrid, pp. 155-198.
- Meira, P. A. (1998): *Educación Ambiental: fontes e recursos documentais*. Concello de Oleiros, Oleiros-A Coruña.
- Michavila, F. e Calvo, B. (1998): *La Universidad española hoy*. Síntesis, Madrid.
- Miguel, M. de (1990): "La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las Ciencias Sociales? En Vázquez, J. (coord.): *Metodología da investigación científica*. ICE da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 75-84.
- Not, L. e Brut, M. (1995): "Noções de método, sistema e modelo em Didáctica: referências para a organização da variabilidade

- das condições de aprendizagem”. En Dias de Carvalho, A. (org.): *Novas metodologías em educação*. Porto Editora, Porto, pp. 23-56.
- Novak, J. D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Alianza, Madrid.
- Pérez Gómez, A. I. (1983): “Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica”. En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 95-138.
- Pérez Gómez, A. I. (1988): *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Pérez Gómez, A. I. (1992): “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”. En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, pp. 34-62.
- Pérez Gómez, A. I. (1995): “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En Varios: *Volver a pensar la educación (vol. II): prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Morata-Fundación Paideia, Madrid, pp. 339-353.
- Porta, J. e Lladonosa, M. (coords.) (1998): *La Universidad en el cambio de siglo*. Alianza-Universidad de Lleida, Madrid.
- Puig, J. M. (1984): “Información pedagógica”. En Sanvisens, A. (ed.): *Introducción a la Pedagogía*. Barcanova, Barcelona, pp. 425-444.
- Rosales, C. (1988): *Didáctica: núcleos fundamentales*. Narcea, Madrid.
- Rosales, C. (coord.) (2000): *Innovación en la Universidad*. Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Rosales, C. (2001): “Comunicación didáctica en la Universidad”. En García-Valcárcel, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. La Muralla, Madrid, pp. 113-153.
- Rosovsky, H. (1997): *La Universidad del siglo XXI: problemas actuales, misión cambiante y posibles soluciones*. Editorial Complutense, Madrid.

- Santos Guerra, M. A. (1993): "Profesor/profesora o el oficio de aprendiz". En Varios: *Evaluación y desarrollo profesional: III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas, Las Palmas, pp. 261-288.
- Sartre, J. P. (1984): *El existencialismo es humanismo*. Orbis, Barcelona.
- Savater, F. (1997): *El valor de educar*. Ariel, Barcelona.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Schwab, J.-J. (1973): *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Sierra Bravo, R. (1984): *Ciencias Sociales: Epistemología, Lógica y Metodología*. Paraninfo, Madrid.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- Stufflebeam, D. L. e Shinkfield, A. J. (1993): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós-MEC, Madrid.
- Sureda, J. (1990): *Guía de la Educación Ambiental: fuentes documentales y conceptos básicos*. Anthropos, Barcelona.
- Tezanos, J. F. (2001): *La sociedad dividida: estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Tikunoff, W. J. (1979): "Context variables of a teaching-learning event". En Bennett, D. e McNamara, D. (eds.): *Focus of Teaching: reading in the observation and the conceptualization of Teaching*. Logman, Nueva York, pp. 168-176.
- Toffler, A. (1980): *La Tercera Ola*. Plaza y Janés, Barcelona.
- Touraine, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Temas de Hoy, Madrid.
- Vázquez, G. (1975): *Técnicas de trabajo en la Universidad*. EUNSA, Pamplona.
- Vázquez, G. (1976): *El perfeccionamiento de los profesores*. EUNSA, Pamplona (2ª ed.).
- Vilarrasa, A. (1999): "Educar desde el laberinto. La práctica de los juegos de simulación en aula". *Aula de Innovación Educativa*, n.º 80, pp. 6-9.

- Wagensberg, J. (1994): *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Tusquets Editores, Barcelona.
- Zabalza, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid.
- Zabalza, M. A. (1993): “Criterios didácticos para elaborar planes de estudios”. En Varios: *Evaluación y desarrollo profesional: III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas, Las Palmas, pp. 321-350.
- Zabalza, M. A. (2001): “Evaluación de los aprendizajes en la universidad”. En García-Valcárcel, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. La Muralla, Madrid, pp. 261-291.

INFORME PARA A IMPLANTACIÓN  
DOS ESTUDOS DE ARTE DRAMÁTICA  
EN GALICIA

MANUEL F. VIEITES  
*IES Politécnico, Vigo*





## 4 INFORME PARA A IMPLANTACIÓN DOS ESTUDOS DE ARTE DRAMÁTICA EN GALICIA<sup>1</sup>

### 4.1 *Presentación*

Os datos ofrecidos pola Sociedade Xeral de Autores e Editores nos últimos anos, referidos á actividade teatral en Galicia, informan de que estamos diante dun sector que presenta grandes posibilidades para a creación de emprego, e cada vez son máis os mozos e mozas que desexan vincular a súa actividade profesional ao ámbito das artes escénicas, un campo con novas potencialidades se consideramos a relación co sector audiovisual. Os sectores audiovisual e teatral comparten elencos artísticos –actores, dramaturgos, guionistas, actrices, escenógrafos– e cadros técnicos –iluminadores, tremoieiros, técnicos de escena, produtores–, e conforman un campo profesional sumamente rico e diversificado. O sector teatral e audiovisual tamén adquire relevo se consideramos a importancia crecente da creación e distribución de produtos culturais, política prioritaria para a Unión Europea, non só para enriquecer a oferta orientada ao mesmo tempo libre e a un turismo de calidade senón na creación de viveiros de traballo.

O pleno desenvolvemento dos ámbitos profesionais sinalados, no teatral e no audiovisual, precisa de medidas que potencien a formación inicial dos seus traballadores de xeito que se garanta a súa cualificación e competencia profesional, para que cada un poida desenvolver, con eficacia e competitividade, as tarefas que lle son propias. Similar importancia ten a formación permanente, en ámbitos que requiren unha permanente adecuación ás necesidades e

1. O presente informe, que coñeceu diferentes versións, foi elaborado a petición de Carlos Casares Mouriño, presidente do Consello da Cultura Galega, e de Ramón Castromil, vicepresidente da citada institución e coordinador da Sección de Música e Artes Escénicas. Foi elaborado seguindo a lexislación educativa vixente e atendendo aos regulamentos da Lei da función pública, en relación coa contratación do profesorado. No seu día foi presentado a diversas instancias da Xunta de Galicia, a representantes das forzas políticas de Galicia e a outros axentes sociais, sempre coa finalidade de impulsar a creación da ESAD de Galicia.

tendencias do mercado, situación que se deixa ver, por exemplo, na crecente importancia da produción de espectáculos musicais, o que implica que un número considerable de actores e actrices sigan cursos especializados de música, canto, baile e danza.

De igual maneira, hai que considerar o incremento doutras demandas de formación que proveñen de moi diferentes campos: monitores das escolas municipais de teatro, educadores sociais, animadores socioculturais, grupos de teatro afeccionado, operadores turísticos, escritores, terapeutas ocupacionais, xornalistas ou estudantes de terceiro ciclo.

Recentemente a Consellería de Familia e Promoción de Emprego, Muller e Xuventude publicaba un traballo, *Informe de ocupacións en progresión*<sup>2</sup>, que vén a confirmar todas as consideracións que se veñen facendo respecto da crecente incidencia das artes escénicas na xeración de novas ocupacións. No segundo capítulo, “Caracterización individualizada das ocupacións en progresión”, aparece reflectida a profesión de actor/actriz e diversas consideracións e táboas que analizan esa progresión. Dadas as características específicas da actual dinámica en produción, exhibición e distribución teatral non resulta rechamante que o número de contratos indefinidos sexa inexistente, mais si que resulta moi interesante comprobar como o número de contratos temporais pasou de 212 en 1997 a 1.129 en 2001, e que os contratos temporais a tempo parcial pasaron de 17 en 1997 a 634 en 2001. Os datos non poden ser máis significativos pois fan referencia a incrementos dun 51,91% e dun 147,12% respectivamente.

Quizais estes datos, que mostran a importancia e as posibilidades do sector do mundo da representación, deberían ser un elemento que os responsables da ordenación educativa de Galicia deberían considerar para proporcionarlles a estes profesionais condicións axeitadas para enfrontar a súa formación inicial e permanente, pois outro estudo complementario editado pola mesma Consellería en 2002, *Ocupacións desde a perspectiva de novos filóns de emprego*, incide na importancia estratéxica dos servizos culturais e de ocio desde

2. Xunta de Galicia, 2002.

unha perspectiva que nós entendemos que é dobre: dunha banda os xa referidos filóns ou viveiros de emprego, pero, da outra, a importancia que estes servizos culturais e de ocio teñen na mellora da calidade de vida da cidadanía, e sobre todo en ámbitos como os servizos á comunidade, onde mantemos un déficit considerable respecto doutras nacións e rexións europeas nos planos cuantitativo e cualitativo.

Os estudos superiores de Arte dramática foron regulados pola Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) e desenvolvidos posteriormente polo Real decreto 754/1992, que establece os aspectos básicos do currículo destes estudos e regula a proba de acceso a eles. Constan de catro cursos académicos completos nos que os alumnos e alumnas deben cursar un total de 3.600 horas e, unha vez que os superan, reciben unha titulación equivalente para todos os efectos á de licenciado universitario, e poden estes alumnos e alumnas realizar estudos de terceiro ciclo. Os estudos de Arte dramática cúrsanse nas Escolas Superiores de Arte Dramática, reguladas mediante Real decreto 389/1992, que establece os requisitos mínimos dos centros que imparten ensinanzas artísticas. Este Real decreto, no seu título III, artigo 33, establece que *os centros superiores de ensinanza da Arte dramática impartirán, cando menos, dúas especialidades, das que unha será Interpretación*. No artigo 35 tamén se fan constar os requisitos mínimos referidos a instalacións e condicións materiais, entre os que destacan as aulas acondicionadas para materias prácticas, un teatro, almacéns ou “vestiarios con duchas” en número axeitado á capacidade do centro. No artigo 37 establece que a relación profesor alumno nas materias de carácter práctico será, como máximo, de 1/12.

Na actualidade existen Escolas Superiores de Arte Dramática en Madrid, Murcia, Barcelona, Valencia, Málaga, Sevilla, Córdoba e na comunidade autónoma de Canarias. Nas comunidades autónomas de Asturias, Cantabria, Navarra, Aragón, Estremadura, Castela e León ou Castela-A Mancha, existen centros públicos de formación teatral, dependentes das respectivas consellerías ou departamentos de Cultura e/ou Educación e mesmo das deputacións provinciais, que nestes momentos están en proceso de adecuación para

se converter en escolas superiores segundo o modelo establecido na LOXSE. Falamos da Escola de Arte Dramática de Valladolid, do Instituto do Teatro de Xixón, da Escola de Arte Dramática de Cantabria, da Escola Rexional de Teatro de Guadalaxara, da Escola Rexional de Teatro de Albacete, da Escola de Actores de Canarias, da Escola das Artes Escénicas de Victoria, da Escola Municipal de Teatro de Zaragoza ou da Escola de Arte Dramática de Estremadura. Nestes momentos Galicia é unha das poucas comunidades autónomas onde non existe un centro de formación, e en pouco tempo pasará a ser unha das poucas comunidades autónomas pendentes da implantación dos estudos superiores de Arte dramática.

A finais de 1997 o Consello da Cultura Galega, por proposta do seu presidente, Carlos Casares Mouriño, e do coordinador da Sección de Música e Artes Escénicas, Ramón Castromil, decide a creación dunha Comisión Técnica de Teatro co obxectivo de elaborar un informe para propoñer a creación dunha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia. O citado informe, titulado *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. [Proxecto]*, foi presentado en novembro de 1998 nunhas xornadas celebradas no Consello da Cultura Galega nas que participaron o director do Instituto do Teatro de Barcelona, o director da Escola Superior de Arte Dramática de Murcia e profesores da Real Escola Superior de Arte Dramática de Madrid e da Escola Superior de Arte Dramática de Sevilla.

Desde aquel momento Carlos Casares Mouriño realizou moi diversas xestións para promover a creación do citado centro, fundamentalmente diante da Presidencia da Xunta de Galicia, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e da Corporación Municipal de Santiago de Compostela. Desde o primeiro momento as tres institucións mostraron o seu interese por promover a iniciativa, pero a proposta segue paralizada debido á imposibilidade de situar temporalmente a Escola nunhas instalacións provisionais namentres a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria non conte cos fondos necesarios para construír un edificio de nova feitura. Como se mostraba no informe editado polo Consello da Cultura Galega, este edificio presenta unhas características singulares, pois amais das infraestruturas e equipamentos específicos, require que as aulas e outros espazos educativos se distribúan de tal xeito

que non se produzan interferencias entre as clases, debido ao uso de elementos expresivos como a voz, o son, a música... En consecuencia, falamos dun edificio para construír na horizontalidade e non na verticalidade, polo que o número de metros cadrados dispoñibles aumentan respecto doutro centro educativo.

A pesar de que o conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria mostrou a súa disposición a poñer en marcha a Escola, de que a Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo tamén manifestou o seu desexo de contribuír temporalmente no seu mantemento e da vontade do Concello de Santiago de Compostela por acoller a Escola, a situación non variou con respecto á de 1998. Esta situación de punto morto pode chegar a retardar considerablemente a posta en marcha dunha institución verdadeiramente necesaria para o progreso das artes escénicas e da cultura de Galicia, sen esquecer a súa indubidable influencia na produción audiovisual, un ámbito de creación cultural sumamente estratéxico neste momento e con moitas posibilidades de crear emprego e riqueza amais de contribuír á proxección cultural exterior da nosa comunidade. Mais canta maior sexa a demora na súa posta en marcha, maiores serán as carencias dun sector que precisa dunha renovación permanente e do oportuno relevo xeracional. A falta de profesionais cualificados e a perda daqueles que continúan a súa traxectoria profesional fóra de Galicia pode ser sumamente prexudicial para o pleno desenvolvemento dos sectores teatral e audiovisual. Hai que pensar que, se agardamos a que se constrúa a Escola para que esta poida iniciar as súas actividades, os primeiros titulados saírían da Escola catro anos despois da súa creación, polo que se a súa posta en marcha se realiza no curso escolar 2006/2007, teremos titulados superiores no ano 2010, dentro de oito anos. Na hipótese que manexamos, os primeiros titulados saírían da Escola en xullo de 2007, *dentro de cinco anos*.

Por todo iso semella aconsellable considerar outras posibilidades para situar a Escola, sobre todo se temos en conta que esta non é unha institución educativa de carácter municipal senón de carácter autonómico, que debe ofrecer os seus servizos a toda a cidadanía de Galicia. Sendo así, o verdadeiramente importante é a súa existencia, de xeito que os pais, as nais, os alumnos e as alumnas

que ano a ano toman como referencia as escolas existentes noutras comunidades autónomas poidan por fin ver cumprido o seu desexo de que tamén en Galicia se poidan cursar estudos de Arte dramática. Nese sentido o servizo á cidadanía e a atención ás súas demandas de formación debería estar por riba de calquera outra consideración de carácter localista ou corporativo. O importante é que Galicia poida ofrecer a toda a cidadanía os servizos e a oferta educativa que agora hai que ir procurar fóra, cos conseguintes prexuízos económicos para moitas familias ou a inevitable inhibición e frustración daquelas que carecen dos recursos suficientes.

A finalidade do presente informe é analizar os aspectos máis salientables que haberá que considerar á hora da implantación en Galicia dos estudos superiores de Arte dramática e de crear, en consecuencia, a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia (ESAD). Para poder realizar un informe de carácter técnico, cómpre determinar con exactitude, sequera como hipótese de traballo, os prazos e períodos en que se deben enmarcar as diferentes fases do proceso de implantación, polo que partimos da hipótese de que durante o próximo curso escolar, 2003-2004, se comezasen a impartir ensinanzas do primeiro curso nas especialidades de Interpretación e Dirección de escena. Partir desa hipótese implica a posta en marcha dunha serie de iniciativas de diverso carácter tendentes á:

- Elaboración, aprobación no Consello da Xunta de Galicia e posterior publicación no Diario Oficial de Galicia, dos *decretos e ordes que regulan a implantación dos estudos, a creación da ESAD e os desenvolvementos curriculares* de cada unha das especialidades e opcións.
- Decisión sobre a *instalación da ESAD de Galicia nun espazo físico* concreto e adecuación das instalacións.
- *Presentación pública* en abril de 2003 da ESAD de Galicia<sup>3</sup>.
- *Apertura do prazo de matrícula* para as probas de acceso o 16 de xuño de 2003.

3. Esta presentación pública obedece tamén á necesidade de dar a coñecer as características e contidos da proba de acceso, que se realizará en setembro.

- *Inauguración oficial* da Escola a principios de xuño de 2003.
- *Apertura oficial do curso escolar* a finais de setembro de 2003.
- *Inicio das clases* o día 29 de setembro de 2003.

Esta temporalización implica o desenvolvemento dunha serie de procesos e o cumprimento dunha serie de tarefas que imos analizar, nos seus aspectos máis substantivos, nas páxinas seguintes.

#### 4.2 Os estudos de Arte dramática

En primeiro lugar hai que dicir que os estudos superiores de Arte dramática están regulados pola Lei orgánica 1/1990, de Ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE). Trátase, xa que logo, de ensinanza non universitarias, aínda que o título que obteñen os alumnos e alumnas que finalizan os estudos é equivalente para todos os efectos ao de licenciado universitario. Isto implica que a posta en marcha dunha Escola Superior de Arte Dramática pode realizarse seguindo procesos similares aos da apertura dun instituto de educación secundaria ou dun conservatorio superior de música, aínda que os centros superiores teñan características específicas que hai que considerar, sobre todo en relación co profesorado e co alumnado, e das que logo falaremos.

Os estudos de Arte dramática teñen unha duración de catro anos, para acceder a eles os alumnos deben ter finalizado COU ou o Bacharelato LOXSE e superar a correspondente proba de acceso, que se realiza na segunda e terceira semanas de setembro. Os estudos constan de tres especialidades: Interpretación, Dirección de escena e Escenografía, e as dúas primeiras teñen varias opcións. Tamén é posible acceder mediante unha proba específica destinada a aquelas persoas que contan coa experiencia profesional suficiente e non poidan acreditar estudos medios.

Despois de que o Ministerio de Educación e Ciencia publicase no Boletín Oficial do Estado o Real decreto 389/1992<sup>4</sup>, onde se

4. Boletín Oficial do Estado do 28 de abril de 1992.



establecen os requisitos mínimos que deben cumprir os centros que impartan ensinanzas artísticas, e o Real decreto 754/1992, polo que se establecían os aspectos básicos do currículo das ensinanzas de Arte dramática, foron publicadas as correspondentes ordes e decretos de implantación:

- Ministerio de Educación e Ciencia: Orde do 1 de agosto pola que se aproba o currículo das ensinanzas de Arte dramática (BOE, 25/8/1992).
- Comunidade Autónoma de Valencia: Decreto 62/1993, da Consellería de Cultura, Educación e Ciencia, do Goberno Valenciano, polo que se establece o currículo das ensinanzas de Arte dramática (DOGV, 28/05/1993).
- Comunidade Autónoma de Andalucía: Decreto 112/1993, da Consellería de Educación e Ciencia, da Xunta de Andalucía, pola que se establecen as ensinanzas de Arte dramática en Andalucía (BOJA, 28/10/1993).
- Comunidade Autónoma de Andalucía: Orde do 27 de setembro de 1993, da Consellería de Educación e Ciencia, da Xunta de Andalucía, pola que se establecen criterios e orientacións para a elaboración de proxectos curriculares de centro, as disciplinas das diferentes especialidades, a súa distribución horaria e a súa correspondencia coas materias das ensinanzas de Arte dramática en Andalucía (BOJA, 30/10/1993).
- Comunidade Autónoma de Cataluña: Decreto 73/1994, da Consellería de Educación da Generalitat de Cataluña, polo que se establece a ordenación curricular do grao superior das ensinanzas de Arte dramática (DOGC, 14/4/1994).

Segundo o acontecido noutras comunidades autónomas, en Galicia habería que elaborar un *Decreto de implantación* das ensinanzas de Arte dramática en Galicia, no que tamén se recollese a ordenación curricular en cada unha das especialidades e opcións, indicando as materias (áreas de coñecemento) e disciplinas de cada especialidade, os seus contidos básicos e a súa distribución horaria.

Hai que salientar que na actualidade existe un estudo realizado e publicado desde a Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega no que se tentou recoller os aspectos máis salientables dos desenvolvementos curriculares realizados en cada un dos decretos e ordes sinalados. O desenvolvemento curricular proposto foi analizado por unha comisión de profesores das escolas de Arte Dramática de Madrid, Murcia e Sevilla e do Instituto do Teatro de Barcelona, que salientaron as melloras substanciais recollidas no documento elaborado desde o Consello da Cultura Galega. Este documento podería ser utilizado case na súa totalidade, aínda que sería aconsellable algunha pequena modificación para axustar mellor a adscrición das diferentes materias aos departamentos didácticos.

O Real decreto 754/1992<sup>5</sup>, polo que se regulan os aspectos básicos do currículo das ensinanzas de Arte dramática e a correspondente proba de acceso, establece as seguintes especialidades e opcións:

#### INTERPRETACIÓN

- Opción A: Interpretación textual* (formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que o textual sexa o soporte do feito interpretativo).
- Opción B: Interpretación corporal* (formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que o corpo sexa o instrumento expresivo fundamental).
- Opción C: Interpretación con obxectos* (formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que a manipulación de obxectos sexa o instrumento expresivo fundamental).
- Opción D: Interpretación musical* (formación de intérpretes, profundando naqueles ámbitos en que o canto, a danza e a música sexan os instrumentos expresivos fundamentais).

5. Boletín Oficial do Estado, 25 de xullo de 1992.

## DIRECCIÓN DE ESCENA E DRAMATURXIA

*Opción A:* *Dirección de escena* (orientada á formación de directores de escena).

*Opción B:* *Dramaturxia e teoría teatral* (orientada á formación de especialistas en dramaturxia<sup>6</sup> e en teoría do feito teatral).

## ESCENOGRAFÍA

Unha *única opción* destinada á formación de especialistas en deseño escenográfico.

Por moito que Galicia sexa unha comunidade autónoma na que non tería sentido implantar as sete opcións que contempla o Real decreto 754/1992, si semella aconsellable que se implanten as tres especialidades, dado que calquera sistema teatral precisa de actores e actrices, directores e directoras e escenógrafos ou escenógrafas. Analizando a realidade sociocultural de Galicia e as posibilidades de desenvolvemento do sistema teatral, das artes escénicas no seu conxunto e o campo complementario da creación e da realización audiovisual, entendemos que serían catro as opcións que habería que implantar, a curto prazo, nun proceso progresivo cunha duración aproximada de cinco anos.

### *4.3 Proposta de implantación: formación inicial, permanente e complementaria*

Como acabamos de sinalar no apartado anterior e considerando que o Real decreto 389/1992 establece no seu título III, artigo 33, que os centros superiores de Arte dramática deberán impartir, cando menos, dúas especialidades, unha das cales haberá de ser Interpretación, entendemos que na Escola Superior de Arte Dramática de Galicia, a curto e medio prazo se deberían implantar as seguintes ensinanzas:

6. Dramaturgos, adaptadores e guionistas de cine e televisión.

PROPOSTA DE IMPLANTACIÓN ESTUDOS DE ARTE DRAMÁTICA					
Titulación Curso Escolar	<i>Interpreta- ción</i> (opción A)	<i>Dirección de escena</i> (opción A)	<i>Dramaturxia</i> (opción B)	<i>Escenografía</i>	<i>Número de alumnos alumnas</i>
2003-2004	(12-12 <sup>7</sup> )	(12)			36
2004-2005	(12-12) (12-12)	(12) (12)	(12)		84
2005-2006	(12-12) (12-12) (12-12)	(12) (12) (12)	(12) (12)		132
2006-2007	(12-12) (12-12) (12-12) (12-12)	(12) (12) (12) (12)	(12) (12) (12)	(12)	192 <sup>8</sup>

Estas catro especialidades serían suficientes para atender as demandas de formación dos profesionais do teatro (e do cine e da televisión), pois a proposta de currículo que se realizaba desde o Consello da Cultura Galega presentaba a posibilidade de crear espazos de optatividade para que o alumnado puidese establecer itinerarios formativos específicos, opción que nestes momentos xa se contempla no Instituto do Teatro e que tamén se vai implantar na Real Escola de Arte Dramática de Madrid.

Outras necesidades de formación nos ámbitos non contemplados (especialidade de Interpretación) poden ser atendidas non só desde a optatividade, senón desde a organización de cursos de especialización. É por iso que semellaría aconsellable que a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia non só tivese entre as súas funcións a organización da Formación Inicial, senón que tamén puidese realizar actividades no eido da Formación Permanente e da Formación Complementaria, asinando para iso convenios de colaboración con moi diversas institucións e entidades. Nese sentido, *habería que*

7. O Real decreto 389/1992 sinala que nas materias prácticas a relación profesor alumno debe ser de 1/12 (Título III, artigo 37), aínda que nalgunhas escolas ese número aumenta ata 1/14 ou 1/16 no primeiro curso. Segundo a experiencia doutras Escolas, resulta aconsellable aumentar esa proporción no primeiro curso.

8. Efectivamente, estas cifras finais van depender do número de alumnos e alumnas que consigan superar cada curso escolar, polo que semella probable contar cun número menor de alumnos e alumnas ao remate de cada promoción.

*sinalar que as actividades de Formación Permanente e Complementaria deberían autofinanciarse, para que, en ningún caso, supuxesen custos complementarios para os presupostos anuais da Escola, senón que mesmo constituísen fontes complementarias de financiamento para a adquisición de infraestruturas, equipamentos e recursos didácticos e técnicos.*

Estas cuestións xa foron presentadas no capítulo primeiro polo que agora só cómpre subliñar que a realización de actividades de Formación Permanente e Complementaria e de divulgación do feito teatral implicaría non só a procura de convenios de cooperación con diversas institucións e entidades, como xa se dixo, senón a elaboración dun Plan Anual de Actividades que necesariamente tería que ser aprobado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que sería, por outra banda, a institución responsable de aprobar e asinar, se é o caso, os convenios de cooperación e colaboración que a dirección da ESAD puidese promover.

#### *4.4 A posta en marcha da ESAD de Galicia. Fases*

Co obxectivo de que a finais de setembro de 2003 comencen con plena normalidade as actividades lectivas, haberá que ter cubertas as seguintes fases:

- a) Prazo de *matrícula para realizar as probas de acceso*: do 16 de xuño ao 31 de xullo e do 1 ao 6 de setembro.
- b) *Probas de acceso*, entre o 8 e o 20 de setembro.
- c) Prazo de *matrícula*, entre o 22 e o 25 de setembro.
- d) *Inauguración oficial da Escola e acto de apertura do curso escolar* entre os días 26 e 29 de setembro.

E para que todo ese calendario se poida cumprir, nos meses anteriores habería que desenvolver os seguintes planos de traballo.

##### *4.4.1 Plano lexislativo*

Nos meses de abril de 2003 realizaríase a publicación dos decretos e ordes que regulan a *creación da escola*, a *súa posta en fun-*

cionamento, a implantación dos estudos e os currículos das diferentes especialidades e opcións na comunidade autónoma de Galicia.

- *Publicación no Diario Oficial de Galicia dun Decreto polo que se establecen as ensinanzas de Arte dramática en Galicia e se crea a Escola Superior de Arte Dramática.* Trátase dunha simple adaptación do Real decreto 754/1992 (BOE, 25/07/1992), incorporando os artigos relativos á creación da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia.

- *Publicación no DOG dunha Orde pola que se establecen criterios e orientacións para a elaboración do Proxecto Curricular de Centro na Escola Superior de Arte Dramática de Galicia, as materias e disciplinas das diversas especialidades, a súa distribución horaria e a súa correspondencia coas materias das ensinanzas de Arte dramática.*

Na comunidade autónoma de Andalucía o Decreto foi publicado no BOJA (Boletín Oficial da Xunta de Andalucía) do 28 de outubro de 1993 e a Orde no BOJA do 30 de outubro de 1993, pero as escolas de Málaga, Sevilla e Córdoba xa levaban funcionando anos. Foi no curso 1994 cando se fixo a adaptación. No noso caso, como non temos escola, a elaboración destes dous documentos pode realizarse desde finais de abril a mediados de maio para publicalos a finais de maio. Unha boa parte deste traballo xa foi realizado polo Consello da Cultura Galega e publicado no volume *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. [Proxecto]*.

- *Elaboración dunha circular que regule a organización e o funcionamento da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia para o curso 2003-2004.*

Este documento pode elaborarse durante os meses de maio e xuño de xeito que estea dispoñible a principios de xullo, momento en que se debería constituír o claustro da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia, de maneira que durante todo ese mes de xullo se puidese realizar un avance do citado Proxecto Curricular de Centro, co desenvolvemento mínimo dos programas de cada materia

e disciplina (sobre todo naquelas disciplinas que se cursan en varios anos) e, sobre todo, coa elaboración dos programas do primeiro curso nas especialidades que se implanten.

#### 4.4.2 *Plano administrativo*

Seguindo coa temporalización coa que vimos traballando, este proceso debería comezar no mes de abril de 2003 e, entre outras cousas, implicaría:

- Dotación do persoal de administración e servizos: conserxería e secretaría.
- Nomeamento, segundo a lexislación vixente (Decreto 324/1996, título II, capítulo II, artigo 14, apartado 2)<sup>9</sup>, dun equipo directivo (ou dun director que propón un equipo) para a supervisión de diversas actividades.
- Organización dos diferentes servizos: servizo de limpeza, subministracións varias, teléfono, correo, contas bancarias, material de oficina (papel, sobres...), bases de datos, programa de xestión de alumnado, cuños, correo electrónico, fotocopiadora, material funxible de oficina, horario de atención ao público, adecuación dos programas de xestión de centros...

#### 4.4.3 *Plano académico*

Comezaría no mes de maio de 2003 e entre as actividades que desenvolver habería que considerar as seguintes:

- Necesidades de profesorado e definición dos perfís de cada un dos postos para a súa saída a concurso público (comisións de servizo e interinidades).
- Organización das actividades docentes e dos órganos e estratexias de coordinación didáctica (departamentos,

9. Diario Oficial de Galicia do 9 de agosto de 1996, páxina 7.604.

xunta de departamentos) para a elaboración dos programas das diferentes materias e disciplinas e para a súa supervisión e posterior aprobación por parte da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- Avance da Programación xeral anual que deberá ser realizada e aprobada en setembro.
- Necesidades de dotación, equipamento e outros recursos materiais e didácticos.
- Previsión de gasto para o curso escolar desde o 1 de maio de 2003 ao 31 de decembro de 2003 e do 1 de xaneiro de 2004 ao 1 de decembro de 2004.

Ao mesmo tempo, os integrantes do primeiro equipo directivo deberán realizar as seguintes tarefas:

- Supervisión das obras de acondicionamento dos espazos onde se vai acoller a ESAD de Galicia: aulas, despachos, oficinas e outros servizos. Supervisión da dotación destes: cadeiras, mesas, andeis, material didáctico, material informático e outros equipamentos específicos.
- Elaboración dun cartel e dun folleto explicativo sobre os estudos de Arte dramática e a súa distribución polos centros de Bacharelato e outros espazos educativos.
- Programa de charlas para o alumnado de centros de Bacharelato e outros espazos educativos.
- Elaboración e publicación da proba de acceso á ESAD de Galicia.

#### 4.4.4 *Difusión e divulgación*

Presentación pública da ESAD de Galicia. Entre finais de maio e mediados de xuño de 2003. Presentación oficial da Escola polas autoridades competentes. Presentación do edificio e das instalacións, do programa educativo e do cartel, do folleto e das probas de acceso.



#### *4.5 Profesorado, persoal de administración e servizos, infraestruturas e equipamento*

Estamos diante dun dos capítulos máis significativos á hora de poñer en marcha unha Escola Superior de Arte Dramática, sobre todo considerando aspectos de tanto relevo como a carga lectiva do profesorado, o cadro de persoal non docente e as diversas infraestruturas, equipamentos e recursos que son necesarios na consecución dos niveis de calidade educativa dos que se vén falando nos diversos traballos que integran este volume.

Resulta necesario deixar claro desde o principio que na posta en marcha dunha ESAD podemos distinguir dúas fases, unha de implantación e outra de consolidación; fases que están asociadas a dous momentos non menos importantes: no primeiro a ESAD situaríase nunhas instalacións provisionais, o que impediría desenvolver todas as súas potencialidades, e no segundo a ESAD ocuparía un edificio propio, deseñado especialmente para acoller ese tipo de ensinanzas. Será nesta segunda fase, de consolidación en todos os niveis, cando haxa que completar o cadro de Persoal de Administración e Servizos, dado que as novas infraestruturas e equipamentos esixirán persoal cualificado para desenvolver as funcións que cada unha delas leva implícitas: teatro, salas de exhibición, biblioteca, centro de documentación teatral e videoteca...

Consecuentemente, nesta proposta só consideramos as necesidades básicas propias dun centro educativo en fase de instalación e desenvolvemento, e as nosas orientacións só cobren o primeiro ou os dous primeiros anos de funcionamento, segundo os casos. No seu día, será o profesorado da ESAD e o equipo directivo, xunto coa inspección educativa e as direccións xerais implicadas, as que determinen todos os aspectos e variables que aquí se consideran nunha primeira lectura.

##### *4.5.1 Do profesorado*

Deseguida presentamos a docencia que habería que cubrir no primeiro curso escolar e, con ela, o cadro de profesorado necesario. Nos cadros de docencia indícanse que disciplinas son teóricas e

cales prácticas pola súa incidencia nas ratios profesor/alumno, que tamén se sinalan. Partimos dunha primeira consideración das horas de docencia en cada unha das disciplinas substantivas, para despois determinar, sempre de forma hipotética e tentativa, un cadro posible de profesorado.

Curso escolar 2003-2004	INTERPRETACIÓN
Horas	Disciplinas
8 (4+4)	Técnicas de coñecemento corporal (práctica; ratio: 1/12)
8 (4+4)	Expresión corporal (p)
3	Teoría e historia da arte (teórica; ratio: 1/24)
8 (4+4)	Ortofonía (p)
6 (3+3)	Música (p)
3	Literatura dramática (t)
2	Teoría e historia da interpretación (t)
2	Lingua galega (t)
3	Teoría teatral (t)
4 <sup>10</sup>	Optativas para o primeiro curso: Análise de textos (1 grupo) (cuadrimestral) Historia da posta en escena (1 grupo) (cuadrimestral)

Curso escolar 2003-2004	DIRECCIÓN DE ESCENA
Horas	Disciplinas
3	Teoría teatral (teórica; ratio: 1/24)
3	Literatura dramática (t)
3	Análise de textos (t)
2	Historia da posta en escena (t)
3	Prácticas de interpretación (práctica; ratio: 1/12)
3	Teoría da interpretación (t)
3	Introdución á dirección de escena (t)
3	Espazo escénico (t)
2	Lingua galega (t)
3	Estética (t)
4 <sup>11</sup>	Optativas do primeiro curso: Técnicas de coñecemento corporal (cuadrimestral) Iniciación á expresión corporal (cuadrimestral)

10. Dous grupos a dúas horas cada grupo (dúas cada cuadrimestre).

11. Dous grupos en primeiro. Dous grupos en primeiro.

A xornada laboral do profesorado de centros públicos está cifrada en 30 horas semanais, establecéndose as diferenzas entre corpos no número de horas lectivas e noutras funcións, que presentan unha considerable variedade. Considerando a existencia de diferentes cargas de docencia entre o persoal funcionario e interino, habería que sinalar como o alumnado das Escolas Superiores de Arte Dramática inicia os seus estudos logo de ter rematado COU e Bacharelato LOXSE, polo que as necesidades de cualificación, competencia docente e formación do profesorado son sensiblemente superiores ás que esixen outros niveis educativos e equiparables, por tanto, ás do profesorado universitario, pois o número de horas de formación do alumnado (3.600 horas para Arte dramática) é moi similar.

Partindo do feito de que os estudos de Arte dramática conducen á obtención dunha titulación equivalente para todos os efectos á de licenciado universitario, e considerando o alto nivel de cualificación e especialización que cómpre esixir ao profesorado, nos eidos da docencia e da investigación, semella aconsellable que a carga docente se estableza en *12 horas lectivas, 4 horas de tutoría* (para atención ao alumnado) e *2 horas* de coordinación docente (reunións semanais de departamento e de coordinación académica), o que conforma un total de *18 horas semanais de permanencia* obrigada no centro, tal e como ocorre nas escolas existentes.

Por outra banda, hai que considerar que o primeiro equipo de profesores vai ter a responsabilidade de elaborar o desenvolvemento curricular, no ámbito da selección e da secuenciación dos contidos, das materias que se integran nas diferentes áreas de coñecemento, e ao mesmo tempo coordinar eses desenvolvementos cos das outras áreas, tanto para lograr a maior coordinación como para evitar lagoas e duplicidades. Unhas tarefas que implicarán reunións periódicas non só para enfrontar o deseño curricular referido aos contidos senón para realizar os oportunos seguimentos e as correccións que a práctica educativa aconselle. Non están computadas na distribución da docencia as horas que un grupo de catro profesores/as deberán dedicar a tarefas de dirección, nin outros traballos de coordinación que se veñen desenvolvendo nas escolas en funcionamento, como a Xunta de Coordinación Académica (seguimento dos plans de estudo

e da marcha dos alumnos e alumnas), os diferentes equipos que se poden crear (producción de espectáculos, publicacións, actividades culturais) ou as actividades de coordinación dos traballos fin de curso que o alumnado presenta durante todo o mes de xuño, actividades que aumentan as horas de dedicación e de permanencia no centro.

Partindo deses criterios, e sen considerar as deducións de docencia que afectarían necesariamente aos integrantes do equipo directivo e ás xefaturas de departamento, poderíamos chegar a establecer o seguinte cadro de persoal docente, sempre nunha dimensión tentativa que non persegue outra cousa que ilustrar, xamais preestablecer, determinar ou asignar:

PROFESOR/A NÚMERO 1			
1º Interpretación	Técnicas de coñecemento corporal	Movemento e danza	(4) (4)
1º Dirección (OPT)	Técnicas de coñecemento corporal	Movemento e danza	(2)
	Coordinación didáctica		(2)
	Titorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>18<sup>12</sup></b>

PROFESOR/A NÚMERO 2			
1º Interpretación	Expresión corporal	Movemento e danza	(4) (4)
1º Dirección (OPT)	Iniciación á expresión corporal	Movemento e danza	(2)
	Coordinación didáctica		(2)
	Titorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>18</b>

PROFESOR/A NÚMERO 3			
1º Interpretación	Literatura dramática	Teoría e historia da literatura dramática	(3)
1º Dirección	Literatura dramática	Teoría e historia da literatura dramática	(3)
1º Dirección	Análise de textos	Teoría e historia da literatura dramática	(3)
	Coordinación didáctica		(2)
	Titorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>17</b>

12. Todos os profesores e profesoras deben ter un horario de permanencia no centro de 23 horas.

PROFESOR/A NÚMERO 4			
1º Interpretación	Música	Música e expresión oral	(4) (4)
	Coordinación didáctica		(2)
	Tutorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>16</b>

PROFESOR/A NÚMERO 5			
1º Interpretación	Teoría e historia da interpretación	Interpretación	(2)
1º Dirección	Prácticas de interpretación	Interpretación	(3)
1º Dirección	Teoría da interpretación	Interpretación	(3)
1º Interpretación	Teoría e historia da arte	Teoría teatral e ciencias do teatro	(3)
	Coordinación didáctica		(2)
	Tutorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>19</b>

PROFESOR/A NÚMERO 6			
1º Interpretación	Lingua galega	Teoría e historia da literatura dramática	(2)
1º Dirección	Lingua galega	Teoría e historia da literatura dramática	(2)
1º Interpretación (OPT)	Análise de textos	Teoría e historia da literatura dramática	(2)
	Coordinación didáctica		(2)
	Tutorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>14</b>

PROFESOR/A NÚMERO 7			
1º Interpretación	Teoría teatral	Teoría teatral e ciencias do teatro	(3)
1º Dirección	Teoría teatral	Teoría teatral e ciencias do teatro	(3)
1º Dirección	Estética	Teoría teatral e ciencias do teatro	(3)
	Coordinación didáctica		(2)
	Tutorías		(4)
	Formación en centros		(2)
	Gardas		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>19</b>

PROFESOR/A NÚMERO 8			
1º Dirección	Introdución á dirección de escena	Dirección de escena	(3)
1º Dirección	Historia da posta en escena	Dirección de escena	(2)
1º Interpretación (OPT)	Historia da posta en escena	Dirección de escena	(2)
1º Dirección	Espazo escénico	Espazo escénico	(3)
	Coordinación didáctica		(2)
	Titorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>18</b>

PROFESOR/A NÚMERO 9			
1º Interpretación	Ortofonía	Música e expresión oral	(4) (4)
	Coordinación didáctica		(2)
	Titorías		(4)
	Formación en centros		(2)
<b>TOTAL</b>			<b>16</b>

Nesta distribución horaria orientativa habería que realizar unha redistribución de docencia e de responsabilidades nos departamentos de coordinación didáctica despois de establecer o Equipo Directivo, polo que a maioría do profesorado vería incrementada a súa dedicación básica (docencia, coordinación didáctica, formación en centros e titorías) ata as 20 ou 22 horas. Para a mellor ordenación das actividades docentes e para organizar a coordinación docente das diferentes materias e disciplinas, tamén resultaría aconsellable poñer en marcha, durante este primeiro curso académico, os seguintes departamentos:

Teoría teatral e ciencias do teatro  
 Dirección de escena  
 Interpretación  
 Música e expresión oral  
 Movemento e danza  
 Teoría e historia da literatura dramática

A adscrición das diferentes materias e disciplinas a departamentos realízase en función da existencia de grandes áreas de coñe-

cimento que implican, ao mesmo tempo, un nivel específico de especialización do profesorado. En relación co cadro de profesorado para o primeiro curso escolar, pero tamén para a súa ampliación en anos sucesivos, hai que salientar que se podería contar cun número importante de profesores e profesoras que na actualidade son funcionarios do Corpo de Profesores de Ensino Secundario ou de Ensino Primario, e que posúen unha contrastada cualificación profesional no eido teatral, o que non só permitiría a mobilidade entre os corpos<sup>13</sup>, senón que tamén garantiría que o profesorado que puxese en marcha a ESAD de Galicia contase coa experiencia docente necesaria para facer fronte aos desafíos educativos que a empresa leva implícitos. Contando con esa posibilidade, no primeiro curso escolar tan só sería necesario realizar dúas novas contratacións, pois os docentes restantes poderían saír do profesorado funcionario ou interino actual.

#### 4.5.2 *Do persoal de administración e servizos*

En relación coa área do persoal de administración e servizos, considerando de partida as necesidades propias de calquera institución escolar, nestes dous primeiros anos sería necesario contar co seguinte cadro de persoal:

- 1 Administrativo para asumir as tarefas de xefe/a da Secretaría e da Administración.
- 1 Auxiliar administrativo.
- 2 Ordenanzas para conserxería.
- 1 Auxiliar de biblioteca<sup>14</sup>.

Durante o primeiro ano o persoal de Secretaría e Biblioteca tería que estruturar o funcionamento dos respectivos servizos, o que

13. Falamos de dous corpos: o de Catedráticos de Música e Artes Escénicas e o de Profesores de Música e Artes Escénicas.

14. Para dotar de fondos a biblioteca poderíase xestionar a doazón de fondos por parte de particulares, sempre que o autorizase a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. O persoal de Secretaría e Biblioteca tería, nese sentido, un considerable traballo para catalogalos, fichalos e poñelos á disposición do alumnado.

non só implica a realización dos traballos administrativos propios deses departamentos, senón acometer outras tarefas como informatizar o funcionamento académico e administrativo da escola, elaborar bases de datos de carácter educativo e teatral e outras encomendas do equipo directivo.

Como xa dixemos anteriormente, a partir do primeiro curso escolar e sempre en función das necesidades e previsións de futuro, será necesario elaborar un cadro de persoal en función dos diversos ámbitos de actividade e que contemplará desde a oferta de prazas para almacén de vestiario e xastrería ata o persoal técnico dun teatro: electricistas, mantemento de maquinaria ou técnicos de escena.

#### 4.5.3 De espazos, infraestruturas, equipamentos e recursos

O Real decreto 389/1992, do 15 de abril (BOE, 28/04/1992), establece no título terceiro as condicións que deberán reunir os centros superiores que imparten ensinanzas da Arte dramática. Na presente previsión de espazos docentes non se contemplan todas as indicacións do citado Real decreto na medida en que facelo supoñería construír ou habilitar adecuadamente (con custos moi elevados) un edificio específico, posibilidade de difícil plasmación na actualidade. Trátase, xa que logo, de definir as condicións mínimas que permitan o normal desenvolvemento das actividades lectivas e que permitan igualmente garantir un nivel alto na calidade do ensino, así como que aseguren o cumprimento dos obxectivos terminais que para cada especialidade e opción se establecen no Real decreto 754/1992, do 26 de xuño (BOE, 25/07/1992).

Cómpre subliñar que aínda que a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia iniciaría a súa andaina nunhas instalacións provisionais, é moi importante que en todo momento a Dirección da Escola poida controlar todas as variables que poden incidir na marcha das actividades docentes e na adecuación do espazo ás necesidades da institución, para evitar problemáticas que poden derivar en conflitos como folgas, paros, protestas, conflitos con outros colectivos ou grupos de docentes e alumnos e alumnas... Contar cunhas *instalacións propias*, aínda que provisionais (cedidas, alugadas...), é



unha *garantía para a boa marcha do proxecto* e para a *corresponsabilidade de toda a comunidade escolar na xestión deste*.

Sería importante controlar en todo momento esas variables externas que poden hipotecar permanentemente o proxecto de desenvolvemento e influír moi negativamente na imaxe dunha institución que nace con moitas esixencias e desafíos que cumprir e afrontar, e que ten entre os seus primeiros obxectivos conseguir a maior proxección e lexitimación social, amais de converterse nun referente educativo, artístico e cultural na cidade que a acolla, en Galicia e en todo o noroeste peninsular. Por iso a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia precisa neses catro ou cinco primeiros anos, nos que se vai situar nunhas instalacións provisionais, *un espazo propio*, do que se poida dispoñer en función das necesidades educativas que ano a ano van xurdir e no que toda a comunidade escolar poida desenvolver con rigor, calidade e excelencia profesional un verdadeiro Proxecto Educativo.

Non está de máis insistir no feito de que desde o primeiro momento a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia ten diante súa un importante labor no eido da normalización da formación teatral permanente e complementaria, actividades transcendentais para garantir a súa proxección sociocomunitaria, a súa implantación académica e institucional e que de seguro van redundar na súa lexitimación social e no cumprimento dos obxectivos e metas que lle son propios. Nese sentido, sería desexable que á hora de analizar posibles localizacións se consideren as seguintes variables:

- Unha parte significativa dos currícula de Arte dramática está integrada por materias que implican un traballo permanente co aparato físico do futuro actor, actriz ou director, o que esixe contar con aulas de dimensións razoables. Aulas que, en función das condicións en que se realiza o traballo oral ou corporal, esixen unhas condicións mínimas de insonorización e temperatura. Igualmente fanse necesarios duchas e vestiarios para que os alumnos poidan ter presentes normas de hixiene persoal e de saúde mínimas.

- Edificio que permita que o equipo directivo poida gozar da autonomía necesaria á hora da toma de decisións académicas e administrativas.
- Edificio que permita que o profesorado e os alumnos e alumnas sumen os seus esforzos na construción e consolidación dun proxecto común. O edificio, malia as súas carencias, debe posuír un carácter integrador e non disgregador, debe fomentar a suma de vontades e non o enfrontamento de pareceres. O edificio non pode ser un elemento de permanente desestabilización da vida académica.
- Edificio situado no espazo urbano, de forma que se garanta un acceso fácil e, o que resulta moito máis importante, que permita que sexa facilmente recoñecible e identificable, contribuíndo así á lexitimación social e institucional da Escola.
- Edificio situado no espazo urbano que lle permita practicar ao equipo directivo unha política de “portas abertas” e de conquista efectiva da “sociedade teatral” e que, en consecuencia, facilite a organización de todo tipo de actividades, desde a necesaria formación permanente e complementaria até a realización de ciclos de conferencias, másters e cursos de especialización.
- A localización provisional da Escola nun espazo que non reúna as cinco primeiras premisas podería realizarse sempre que as institucións implicadas garantan que no segundo ou terceiro ano a Escola se traslade a espazos que si cumpran esas condicións que, desde un punto de vista puramente educativo, consideramos mínimas. Non resulta aconsellable ou desexable que a Escola Superior de Arte Dramática inicie a súa andaina con problemas que afecten o normal desenvolvemento das actividades que lle son propias.

Considerando os aspectos sinalados, e tendo en conta o que podemos definir como funcionamento académico e administrativo

“baixo mínimos”, a Escola Superior de Arte Dramática, en función da proposta de implantación de especialidades e do número de grupos en cada curso escolar, tería que garantir os seguintes espazos:

#### DE CARÁCTER XERAL:

- (1) Conserxería, fotocopiadora...
- (2) Secretaría e arquivo.
- (3) Espazos para equipo directivo (2).
- (4) Biblioteca.
- (5) Sala de profesores e profesoras.
- (6) Ximnasio ou salón de actos reconvertible en Teatro (para prácticas específicas de interpretación, para prácticas de dirección, para iluminación, para mostras fin de curso, para proxectos fin de carreira e para organizar funcións).
- (7) Duchas para mozos e profesores, duchas para mozas e profesoras.

#### DE CARÁCTER ESPECÍFICO. AULAS:

- Curso 2003/2004, *TRES GRUPOS*: tres aulas prácticas e dúas teóricas.
- Curso 2004/2005, *SETE GRUPOS*: catro aulas prácticas e catro teóricas.

Para as aulas prácticas habería que contar con dúas aulas convencionais unidas con chan de moqueta, igual que para as aulas técnicas (para obradoiros de escenografía). Na cuantificación das aulas hai que ter en conta que unha parte significativa dos currícula das diferentes especialidades e opcións dos estudos de Arte dramática inclúen materias de carácter práctico (expresión, interpretación, música, voz, dirección...), nas que a ratio profesor/alumno non pode ser superior a 1/12. Para garantir condicións básicas na docencia das materias de carácter práctico tamén sería aconsellable que esas materias se cursen en bloques de dúas horas e pola mañá, ben no bloque

que vai de 9 a 11 ou no que iría de 11.15 a 13.15, como se mostra no cadro correspondente.

	Luns	Martes	Mércores	Xoves	Venres
09.00/10.00 <sup>15</sup>					
10.00/11.00					
11.00/11.15	Primeiro recreo <sup>16</sup>				
11.15/12.15					
12.15/13.15					
13.15/13.30	Segundo recreo				
13.30/14.30					
16.00/17.00	Titorías	Coordinación			Actividades
17.00/18.00	Titorías	didáctica			Actividades
18.00/19.00	Titorías	Formación			Actividades
19.00/20.00	Titorías <sup>17</sup>	en centros			Actividades

Cadro horario de apertura e funcionamento da Escola

Considerando igualmente que o computo da formación se realiza en horas, e considerando a perda de 5 minutos que se produce por cada período lectivo, o curso escolar tería unha duración aproximada de 33 semanas, o que implicaría unha docencia de 990 sesións, sendo preceptivo impartir 900 horas por curso. Esas 90 sesións sobrantes servirían para compensar esa perda por período lectivo así como festivos e outras incidencias. Tamén reproducimos o cadro horario recomendable para a organización das actividades lectivas, que terían lugar de mañá e tarde, cos espazos específicos para actividades e titorías, de xeito que estas non interrompan as primeiras.

15. Os períodos lectivos son dunha hora. Dado que o número de créditos para cursar no primeiro ano é de 90, o curso escolar tería unha duración de trinta semanas completas para cubrir as 900 horas de docencia.

16. A existencia de dous recreos vén motivada por varios factores. Primeiro porque os alumnos e alumnas realizan traballo físico, polo que é recomendable unha ducha despois de rematar, logo polo cansazo que ese traballo pode provocar e, finalmente, para facilitar os tránsitos entre as clases teóricas e as clases prácticas.

17. As titorías realízanse en horario non coincidente co horario dos alumnos, evitando así que se coloquen durante as horas lectivas dos interesados.

Canto ao equipamento, haberá que distinguir entre o que se precisa para a dotación inventariable dun centro educativo calquera (na que haberá que incluír mesas e cadeiras, mesas de oficina e despacho, archivadores e andeis, compartimentos para profesores e armarios para alumnos e alumnas, equipos informáticos, programas de xestión de centros) e o equipamento máis específico que, nesta primeira etapa, se pode considerar o mínimo imprescindible, e que estaría integrado, para os dous primeiros cursos que aquí contemplamos, polos seguintes recursos:

1 fotocopiadora, 1 aula de música, 4 radiocasetes, 2 televisións con vídeo e un equipo de vídeo para tomar imaxes, 1 equipo de iluminación, 1 equipo de son.

En relación a aquelas dotacións que non se inclúen nos gastos de funcionamento xeral do centro, sería interesante contar cunha dotación inicial extraordinaria para poñer en marcha a Biblioteca, o que pode implicar a adquisición no primeiro curso escolar dun número aproximado de 1.000 volumes. Neste capítulo tamén hai que salientar a posibilidade de xestionar a doazón de arquivos e bibliotecas pertencentes a persoas vinculadas co mundo teatral, ora na súa totalidade ora coa achega dun pequeno número de volumes por persoa que, nun cómputo xeral, poden ofrecer cifras moi significativas.

#### *4.6 Criterios posibles na selección do profesorado*

O profesorado constitúe un dos elementos fundamentais da institución escolar, entendida como sistema. A súa selección debe realizarse seguindo os criterios establecidos pola lexislación vixente e sempre en función do nivel de competencia que as ensinanzas demandan. O que presentamos deseguida é un cadro posible, e incompleto, dos méritos que se poderían considerar nun concurso para a provisión de profesorado, sexan interinos ou funcionarios en comisión de servizos. É un documento aproximativo que non ten outra pretensión que servir de borrador para que administración, sindicatos e outros axentes sociais poidan ir considerando a elaboración

dun documento definitivo, sumamente importante para que a selección do profesorado se axuste ás necesidades de cualificación e competencia profesional que precisa unha Escola Superior de Arte Dramática.

Dado que se trata dun centro educativo, e non unha unidade de produción e realización de espectáculos, haberá que valorar por igual a experiencia e os coñecementos específicos e especializados nos dous ámbitos fundamentais que se poden considerar, o educativo e o teatral, pois que se pretende seleccionar profesionais da ensinanza teatral. De igual maneira, tendo en conta que se trata dun centro superior, prestarase especial atención aos estudos, investigacións e traballos realizados polos aspirantes así como á condición de doutor. Considerando os diferentes perfís disciplinares do profesorado, o baremo que se propón é o suficientemente amplo e diversificado para que todas as persoas interesadas poidan presentar todos os méritos que crean oportunos.

Finalmente, adquire especial relevo o *Proxecto Docente* na medida en que constitúe o documento en que o aspirante fai valer a súa experiencia e coñecementos nos eidos teatral e educativo e no que explica os eixes e principios fundamentadores da súa acción educativa. A puntuación do Proxecto Docente non debería ser, en ningún caso, inferior a un cuarto da puntuación final, de xeito que, se o baremo lle permitise acadar a un candidato ou candidata ideal 100 puntos, o proxecto docente puidese ser puntuado ata 25 puntos. Por esa razón este volume inclúe un traballo do profesor José Antonio Caride no que se analiza que é e como elaborar un Proxecto Docente, sen esquecer as súas vinculacións coa docencia e a investigación.

## BAREMO

### Ámbitos considerados

Estudos realizados

Actividades no ámbito da docencia

Actividades no ámbito das artes escénicas

Outros méritos

Proxecto docente

A. ESTUDOS REALIZADOS<sup>18</sup>

01. Expediente académico
02. Doutoramento
03. Cursos de lingua galega
04. Outras titulacións

B. ACTIVIDADES NO ÁMBITO DA DOCENCIA<sup>19</sup>

05. Experiencia docente<sup>20</sup>
  - Experiencia docente na mesma materia e/ou disciplina
  - Experiencia docente en materias e/ou disciplinas afíns<sup>21</sup>
  - Experiencia docente noutras áreas
06. Postos e cargos docentes desempeñados<sup>22</sup>
07. Docencia en cursos de formación e/ou actualización didáctica<sup>23</sup>
08. Asistencia a cursos de formación<sup>24</sup> e/ou actualización didáctica
09. Realización de investigacións<sup>25</sup> ou participación en equipos, seminarios permanentes ou equipos de traballo
10. Artigos e traballos en revistas especializadas<sup>26</sup>
11. Libros, coordinación de libros e colaboracións en libros

C. ACTIVIDADES NO ÁMBITO DAS ARTES ESCÉNICAS<sup>27</sup>

12. Participación<sup>28</sup> en espectáculos. Compañías profesionais
13. Participación en espectáculos. Compañías non profesionais

18. Os méritos e actividades alegadas deben presentarse seguindo os criterios establecidos pola lexislación vixente.

19. Neste apartado só se consideran os méritos e actividades de carácter xeral, agás no caso da experiencia docente específica.

20. En centros oficiais ou recoñecidos, do mesmo nivel da Escola Superior de Arte Dramática.

21. Afinidade entre materias como Historia e disciplinas como Estética.

22. Director, vicedirector, secretario, xefe de estudos, administrador, xefe de departamento...

23. Convocados ou validados por institucións competentes.

24. Convocados ou validados por institucións competentes.

25. Patrocinadas ou validadas por institucións competentes.

26. Revistas recoñecidas pola comunidade científica e con ISSN.

27. Neste apartado considéranse os méritos e actividades directamente relacionados coa actividade teatral.

28. Como actor, autor, actriz, escenógrafo, dramaturgo, iluminador...

14. Asistencia a cursos de formación<sup>29</sup>
15. Docencia en cursos de formación<sup>30</sup>
16. Artigos e traballos en revistas especializadas
17. Realización de investigacións<sup>31</sup> ou participación en equipos, seminarios permanentes ou equipos de traballo
18. Libros<sup>32</sup>, coordinación de libros<sup>33</sup> e colaboracións en libros

#### D. OUTROS MÉRITOS

19. Outros postos e cargos desempeñados<sup>34</sup>
20. Organización e participación en encontros, seminarios, xornadas
21. Relatorios e comunicacións en xornadas, encontros, seminarios
22. Críticas e recensións na prensa ou revistas especializadas
23. Outros méritos alegados (tradución de libros, dirección de publicacións, outra obra de creación<sup>35</sup>, películas, discos, consellos de redacción, deseño de elementos de tecnoloxía teatral<sup>36</sup>, patentes...)

#### E. PROXECTO DOCENTE

24. Proxecto docente<sup>37</sup>

### 4.7 Conclusións

Despois de todo o que se leva considerado ou explicado neste volume ou neste último traballo, podemos concluír que a posta en marcha dunha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia xa cons-

29. Convocados ou validados por institucións competentes.
30. Convocados ou validados por institucións competentes.
31. Patrocinadas ou convocadas por institucións oficiais.
32. Aquí é onde se computan as obras dramáticas de creación propia.
33. Con ISBN.
34. Dirección de organismos públicos ou privados, dirección de proxectos, docencia universitaria...
35. Cadros, novelas, poemarios, esculturas...
36. Mesas de son, de luces, focos...
37. Todo proxecto docente debe contar, cando menos, cos seguintes apartados: Xustificación, Obxectivos, Contidos, Criterios metodolóxicos, Criterios para a avaliación e Bibliografía, recomendada ou obrigatoria (se fose o caso).



titúe nesta altura, inicios do século XXI, un reto tan necesario como posible. As circunstancias de desenvolvemento actual das artes escénicas en Galicia, xunto coa indubidable proxección do sector audiovisual, confirman as hipóteses coas que viñemos traballando nos últimos anos: a ESAD de Galicia pode ser un dos elementos máis dinámicos e vertebradores no inicio dun novo ciclo para as artes escénicas, quizais caracterizado por un novo horizonte onde comezan a asomar as compañías residentes, fito transcendental na consolidación da produción, a distribución e a exhibición teatral. Unha programación teatral estable e permanente esixe, en consecuencia, espazos de formación, actualización, reciclaxe e encontro de colectivos profesionais (actores e actrices, directores e directoras, escenógrafos e escenógrafas, autores e autoras, tradutores e tradutoras, técnicos e técnicas de escena, deseñadores e deseñadoras varias...), que terán diante súa a responsabilidade de confirmar todas as potencialidades e virtualidades que o teatro galego mostra día a día.

Finalmente, tampouco deberíamos esquecer que en xaneiro de 2003 se celebrou na Coruña o Primeiro Centenario da creación da *Escuela Regional Gallega de Declamación* (1903-1905), primeira compañía de teatro galego, que na súa denominación xa mostraba a necesidade dunha escola de formación teatral, naquela altura responsabilidade dos conservatorios, onde se adoitaba crear a correspondente sección de declamación. Sería un fito histórico que na celebración desa efeméride, que organizaron, entre outras entidades, o Consello da Cultura Galega, a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia estivese en funcionamento e se puidese sumar á celebración como unha máis entre as entidades colaboradoras do evento. Cen anos despois daquela data certamente inaugural, non estaría de máis que a Xunta de Galicia, a través da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, tomase plena conciencia de que “os tempos son chegados”.

# BIBLIOGRAFÍA BÁSICA COMENTADA

MANUEL F. VIEITES



## 5 BIBLIOGRAFÍA BÁSICA COMENTADA

Deseguida presentamos un feixe de volumes que consideramos interesantes para analizar con maior detemento algunhas das cuestións máis fundamentais presentadas nos traballos incluídos neste volume. Na selección partimos do criterio de presentar materiais sinxelos, que sirvan de introdución ás diferentes funcións pedagóxicas analizadas e que conteñan claves para lecturas futuras, sabendo que existen outros volumes que tratan con maior fondura e exhaustividade os temas propostos, aínda que os que agora se presentan tamén destacan pola súa dimensión cualitativa. Tamén optamos por propoñer volumes de doada localización, publicados por editoriais de recoñecido prestixio no campo educativo e algúns mesmo publicados pola Xunta de Galicia, o que pode facilitar a súa consulta.

Aebli, Hans (1995): *12 formas básicas de ensinar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid, Narcea.

A finalidade deste volume é desenvolver o pensamento didáctico no profesorado a través da experiencia cotiá e da exploración das posibilidades de doce formas básicas de ensinar, que destacan pola súa sinxeleza pero tamén polas moitas posibilidades que esas formas poden ter no campo específico das ensinanzas teatrais, ora en relación coas disciplinas de carácter teórico ora coas que teñen unha dimensión práctica.

Ántunez, Serafín (1996): *Proxecto Educativo de Centro*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

É este un traballo dividido en catro partes: o estudo do marco onde ten lugar a actividade escolar, a presentación dos elementos que definen un PEC, os elementos que hai que considerar na súa elaboración e, finalmente, o proceso de aplicación e desenvolvemento. Catro partes que coinciden co

proceso que hai que seguir en calquera centro escolar á hora de iniciar a elaboración do PEC e que van debullando múltiples problemas e cuestións que inevitablemente han xurdir nese proceso.

Colom, Antoni J. (1998): *Teorías e institucións contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel Educación.

Unha excelente introdución ao concepto de educación, á evolución das teorías educativas, á acción educativa e ás institucións educativas, escrito cunha finalidade divulgativa, polo que resulta de doada lectura sen renunciar a presentar os aspectos máis relevantes en cada un dos ámbitos máis singulares, destacando aqueles capítulos dedicados ao profesor, ao alumnado, ao proceso educativo e ás teorías da aprendizaxe, ao currículo e á atención á diversidade. Cada capítulo vai acompañado ademais dunha bibliografía sucinta de moita utilidade para ampliar coñecementos.

Colom, Antoni J. e Núñez Cubero, Luís (2001): *Teoría de la educación*. Madrid, Editorial Síntesis.

Como se sinala na contracapa deste interesante volume, a tese dos autores é diáfana e non ofrece dúbida ningunha: só se pode falar de Teoría da Educación se se trata dunha teoría orientada á práctica da educación, que teña ademais en conta a realidade sociocultural do alumno e da institución educativa. Nesa perspectiva, o volume ofrece unha acertada deriva práctica ou aplicada na que se agradece unha revisión crítica das últimas tendencias educativas.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1993): *O Proxecto Curricular de Centro*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Este é outro dos volumes editados pola Consellería de Educación e destinados á formación do profesorado, polo que tenta responder a preguntas tan básicas como fundamentais: En que consiste un Proxecto Curricular de Centro? Para que serve? Como se elabora? Quen o elabora? Unha excelente introdución para coñecer polo miúdo ese proceso fundamental á hora de definir a oferta educativa dun centro escolar.

Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, Ángel (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

A finalidade deste volume é presentar diversos materiais que permitan ao docente comprender o seu labor como profesional do ensino para así coñecer e controlar as variables para melloralo e transformalo. Constitúe unha excelente introdución aos aspectos fundamentais da práctica educativa, desde a análise das principais teorías da aprendizaxe ata os procesos de avaliación. Ten ademais a virtude de ofrecer diferentes visións dun mesmo problema, mais os autores non renuncian a presentar o seu propio enfoque, no que propoñen unha visión reflexiva, crítica, transformadora e emancipadora da ensinanza.

Giné, Núria (1996): *Acción tutorial*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Estamos diante dun libro de moi doada lectura e que presenta aspectos básicos da acción tutorial, centrando a mirada dos lectores e lectoras en catro ámbitos: as funcións e obxectivos, os axentes, os ámbitos e as tarefas e instrumentos da acción tutorial. Escrito con verdadeira sinxeleza e cunha pulsión divulgativa e didáctica, constitúe unha excelente introdución a unha función pedagóxica de singular relevo.

Torres, Jurjo (1994): *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid, Morata.

Neste volume singular o profesor da Universidade da Coruña ofrece unha interesante aproximación aos conceptos de globalización e interdisciplinidade mostrando camiños para explorar na práctica educativa diaria a necesaria interrelación entre materias, contidos, procedementos e profesorado. Unha proposta de sumo interese no eido das ensinanzas artísticas, onde tamén se producen interaccións permanentes entre diferentes linguaxes.

Zabala Vidiella, Antoni (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Editorial Graò.

Neste volume atopamos moitas das claves que poden axudar a un profesor ou profesora a organizar a súa actividade docente desde unha perspectiva metodolóxica, pois presta especial atención a cuestións tan relevantes como a secuenciación dos contidos, a organización dos contidos, os materiais e recursos didácticos e a avaliación. Pero tamén considera aspectos relativos ás relacións e interaccións que se producen no grupo de clase e o rol do profesor en todo ese proceso. Aínda que hai bastantes propostas referidas ás ensinanzas obrigatorias, o libro non deixa de ter unha considerable utilidade para calquera profesor ou profesora que queira coñecer e mellorar a súa práctica docente.

Zabala, Antoni (1996): *Metodoloxía: referentes para a práctica educativa*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Outro libro escrito a pedimento da Consellería de Educación para integrar o paquete de materiais que se ofrecen en cursos de formación do profesorado, polo que destaca pola súa dimensión didáctica e pola acertada presentación de cuestións de especial relevo na planificación da acción educativa diaria. Malia que se pode considerar como unha versión galega do traballo anterior, hai algúns aspectos diferenciais e

un deles radica na sinxeleza con que se presentan diversas variables metodolóxicas para organizar a intervención educativa na aula.





# AUTORES



## AUTORES

**FELIPE TRILLO ALONSO** (A Coruña, 1958). Profesor da Universidade de Santiago de Compostela desde 1984, é titular de Didáctica e Organización Escolar desde 1989 e o decano da Facultade de Ciencias da Educación desde novembro de 2002. Doutor en Filosofía e Ciencias da Educación (Pedagogía), recibiu o Premio Extraordinario de Doutoramento (1986) cunha tese titulada “Fracaso Escolar y Desamparo Aprendido”. Profesor visitante en diferentes universidades de Portugal, Arxentina, Chile e Brasil, o seu labor docente e investigador vinculouse preferentemente ás seguintes liñas de traballo: fracaso escolar, pensamento dos estudantes, actitudes e calidade discente na universidade, avaliación das aprendizaxes e avaliación educativa de programas, centros e profesores. A todas elas refírense unha centena de publicacións en libros, monografías e revistas especializadas. Cómpre destacar igualmente a dirección de 10 teses de doutoramento e 15 traballos de licenciatura e mestrado.

**JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ** (Vilamarín, Ourense, 1955). Catedrático de Pedagogía Social no departamento de Teoría e Historia da Educación da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, na que é profesor desde decembro de 1979. Doutor en Filosofía e Ciencias da Educación (Pedagogía), recibiu o Premio Extraordinario de Doutoramento cunha tese titulada “Ruralidad, Educación Institucional y Desarrollo Social en Galicia”. Profesor visitante en diferentes universidades europeas e latinoamericanas, o seu labor docente e investigador vinculouse preferentemente ás seguintes liñas de traballo: Educación e Desenvolvemento Rural en Galicia, Animación Sociocultural e Desenvolvemento Comunitario, Pedagogía e Educación Ambiental, Tempos sociais e educativos, Formación e profe-

sionalización en Educación Social, Educación Social e Políticas Culturais, Análise de realidades e propostas no sistema educativo. A todas elas vincúlanse máis de 200 publicacións en libros, monografías e revistas especializadas en Galicia, España e outros países. Cómpre destacar igualmente a dirección de 20 teses de doutoramento e máis de 50 traballos de licenciatura e mestrado.

**MANUEL F. VIEITES** (Lorbé, 1956). Doutor en Filosofía e Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago de Compostela cunha tese sobre teatro e educación, desde 1980 vén desempeñando a función docente como profesor de Lingua Inglesa no IES Politécnico de Vigo, onde é director na actualidade. Participou na creación de Teatro de Ningures e Kalandraka Teatro, dirixindo varios espectáculos, e impartiu numerosos cursos de Iniciación ao teatro, Animación teatral e Pedagogía teatral. Pertence aos consellos de redacción da *Revista Galega de Teatro* e *ADE/Teatro*, ao tempo que dirixe o *Anuario Galego de Estudos Teatrais*, editado polo Consello da Cultura Galega. Ten publicados diversos estudos sobre Teoría e historia do teatro, Políticas culturais e Pedagogía teatral. É membro da Asociación de Directores de Escena de España, forma parte da Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega, e do Consello Rector do IGAEM en representación do PSdeG-PSOE.

## ÍNDICE

Sumario .....	7
<b>Presentación</b> , por D. ALFONSO ZULUETA DE HAZ .....	9
<b>Limiar</b> , por DAMIÁN VILLALAÍN .....	11
<b>1 Educación teatral e estudos de Arte dramática</b> , por MANUEL F. VIEITES .....	15
1.1 As ensinanzas teatrais .....	30
1.1.1 Concepto e tipoloxías en educación teatral. ....	35
1.1.2 Os estudos superiores de Arte dramática ..	39
1.1.3 Conclusións .....	50
1.2 A función docente en Arte dramática: aspectos es- pecíficos .....	50
1.2.1 Delimitación dun ámbito propio de actua- ción .....	62
1.2.2 Preparación disciplinar, científica e peda- góxica .....	69
1.2.3 A formación permanente do profesorado ..	92
1.2.4 Dereitos sociais. ....	93
1.2.5 Autonomía na actuación. ....	101
1.2.6 Compromiso deontolóxico .....	103
1.3 A formación permanente en Arte dramática. ....	114
1.4 A modo de conclusión. ....	130
1.5 Bibliografía .....	131
<b>2 Que debe saber de didáctica un profesor de teatro</b> , por FELIPE TRILLO .....	139
2.1 Introducción: “o escenario” da acción didáctica. ...	143
2.2 De como a epistemoloxía da didáctica pode non ser un ladrillo .....	148

2.3	O currículo: ou o <i>curriculizador</i> que o <i>descurriculiza</i> ...	155
2.3.1	O syllabus	159
2.3.2	O currículo programa	159
2.3.3	O currículo sistema	167
2.3.4	Sobre as teorías do currículo	169
2.3.5	A propósito da metateoría curricular	170
2.4	Aprender algo sobre a aprendizaxe, nunca sobra	172
2.5	Os estudantes: quen son e de onde saíron?	181
2.6	A ensinanza: iso si que é unha lea	183
2.6.1	O que se pode aprender dunha definición de ensinanza	184
2.6.2	A avaliación: a nosa última baza	193
2.7	O profesor: que fago eu nun sitio como este?	197
2.8	A escola: como un lugar tan cheo pode resultar tan baleiro?	204
2.9	Epílogo	209
2.10	Bibliografía	211
<b>3</b>	<b>O Proxecto Docente</b> , por JOSÉ A. CARIDE GÓMEZ	217
3.1	O Proxecto Docente como proceso e resultado da acción de programar	227
3.2	Fundamentación e contextualización do Proxecto Docente	233
3.3	O papel dos obxectivos como referente programático na elaboración e desenvolvemento dos proxectos docentes	234
3.4	Os contidos e a súa organización curricular	243
3.5	A metodoloxía docente-discente	250
3.6	Concepción e sentido da función docente	258
3.7	Estratexias metodolóxicas e actividades de ensino-aprendizaxe	264
3.7.1	A exposición ou lección maxistral	266
3.7.2	A discusión e o debate colectivos	269

3.7.3	Técnicas de traballo individual . . . . .	272
3.7.4	Técnicas de traballo baseadas nas dinámicas de grupo. . . . .	276
3.7.5	Simulacións . . . . .	278
3.7.6	Traballos de investigación-acción orientados á resolución de problemas . . . . .	280
3.7.7	Traballos monográficos de curso. . . . .	282
3.7.8	Actividades de titorización . . . . .	283
3.8	Recursos e medios didácticos . . . . .	284
3.9	Criterios e actividades de avaliación . . . . .	287
3.10	Fontes e recursos documentais . . . . .	293
3.10.1	Fontes documentais primarias e secundarias . . . . .	300
3.10.2	Centros de información e documentación . . . . .	302
3.10.3	Bases de datos e recursos en Internet. . . . .	302
3.11	Bibliografía. . . . .	305
<b>4</b>	<b>Informe para a implantación dos estudos de Arte dramática en Galicia, por MANUEL F. VIEITES . . . . .</b>	<b>313</b>
4.1	Presentación . . . . .	315
4.2	Os estudos de Arte dramática . . . . .	321
4.3	Proposta de implantación: formación inicial, permanente e complementaria . . . . .	324
4.4	A posta en marcha da ESAD. Fases . . . . .	326
4.5	Profesorado, persoal de administración e servizos, infraestruturas e equipamento . . . . .	330
4.6	Criterios posibles na selección do profesorado. . . . .	342
4.7	Conclusións . . . . .	345
<b>5</b>	<b>Bibliografía básica comentada, por MANUEL F. VIEITES . . . . .</b>	<b>347</b>
	<b>Autores. . . . .</b>	<b>355</b>





A posta en marcha da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia implica contar cun grupo de profesionais que posúan un coñecemento altamente especializado das artes escénicas e un amplo abano de coñecementos relacionados coa función docente.

Con este informe, a Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega pretende ofrecer a todas aquelas persoas interesadas na función docente no eido da Arte dramática un conxunto de materiais que poidan servir para tomar conciencia das características da función docente e asumir os seus principios, problemáticas e desafíos dado que as ensinanzas artísticas presentan unha serie de trazos e peculiaridades sumamente específicas e diferenciadas.



**XUNTA DE GALICIA**  
CONSELLERÍA DE CULTURA,  
COMUNICACIÓN SOCIAL E TURISMO

**IGREM**



*Instituto Galego  
das Artes Escénicas  
e Músicas*



**CONSELO  
DA CULTURA  
GALEGA**