

La contribución

La contribución del juego dramático al análisis de episodios de aula, desde el punto de vista de la formación en valores en las carreras de pedagogía.

Silvia del Solar Sepúlveda

Resumen

En este artículo se analizan, desde la perspectiva de la formación en valores, dos situaciones de aula en las cuales los estudiantes de pedagogía en educación básica y pedagogía en educación diferencial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano realizan su práctica. Los episodios de aula han sido vivenciados por los estudiantes de pedagogía en la interacción con sus profesores guías y los alumnos de los cursos correspondientes; posteriormente, fueron reconstruidos en un curso electivo denominado "Otra pedagogía es posible", a partir de la técnica del juego de roles y trabajados a partir de la técnica del teatro foro. Todo lo cual permite comprender en forma concreta los aportes teóricos y prácticos provenientes de una visión dialéctica de la escuela, en la cual los conflictos no solo son frecuentes, sino que constituyen para los docentes la oportunidad de reflexionar acerca de las prácticas y de transformarlas, en función de utopías y de metas.

Palabras clave: Análisis de la práctica docente - Formación en valores - Visión transformadora de la escuela.

Summary

From the point of view of value acquisition, the present article deals with an analysis of the effective results that student-teachers of elementary school pedagogy and handicapped pedagogy from Universidad Academia de Humanismo Cristiano got during their internship through two stages.

First they could interact with their professors and their own students in the classroom during their practice. Later, they carried out the same activities in an elective course called “ Another kind of pedagogy is possible”.

They made use of the role-play game and the discussion- group techniques

which actually allowed them to understand the theoretical and practical support of a school with a dialectic vision of the frequent conflicts teachers must face. They may also have the opportunity to meditate about their practice and transform them into utopical targets

Key words: Analysis of teaching practice - Value acquisition - Vision of a changing school

I. Introducción

En este artículo me propongo ingresar en la zona más velada de las instituciones educativas, en la caja negra de ellas, en la que ha costado mucho introducirse y solo en las últimas décadas se ha avanzado al respecto. Me refiero al aula, naturalmente.

Vamos a adentrarnos, para ello, en un aula específica y en una actividad también muy definida, que nos permitirá a su vez mirar por el ojo de la cerradura otras aulas, las de un par de escuelas y cursos de la educación básica y diferencial. Se trata de proceder como en el computador, en el cual uno va abriendo ventanas y desde allí, como si cada vez necesitara más aire, abre otras en forma sucesiva.

Todo esto con el afán de estudiar un aula universitaria, en la cual, entre otros objetivos, se trabaja en valores. De esta forma podremos conjuntar la teoría y la práctica de la enseñanza en valores, reflexionando acerca de lo que sucede en dicha aula universitaria y cómo en ella se está estudiando no solo lo que sucede en un episodio específico de la sala de clases, sino también a cómo podría abordarse el mismo episodio de manera alternativa.

La idea es investigar el aula en un enfoque comprensivo y transformador, tomando en cuenta que ella es un espacio configurado para intencionar aprendizajes, donde se muestran significados culturales y sociales que se construyen en la propia escuela y más allá de ella, que pueden convertirse, a su vez, en objeto de interpretación y construcción de nuevos *saberes* pedagógicos.

Mi presentación se centrará, entonces, en la contribución que hace el juego dramático a la formación en valores, en el contexto de un curso electivo de las carreras de pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano denominado “Otra pedagogía es posible”. No presentaré una mirada panorámica de dicha contribución, sino solo algo que me ha llamado poderosamente la atención en estos últimos días y que se relaciona con las dificultades que viven algunos estudiantes al insertarse como observadores participantes o como practicantes en las escuelas.

Lo que me ha parecido significativo es cómo allí se expresan dificultades y conflictos relacionados con los valores. Presentaré, por lo tanto, algunos casos

o episodios trabajados, mostrando parcialmente su análisis en la situación de clases en la universidad y agregando o quitando algunos elementos, según me permita eso mostrar mi posición respecto a cómo se puede trabajar los valores en el contexto de la formación de los futuros pedagogos. Para asegurar una mirada exhaustiva respecto a cada caso presentado, narraré cada uno de los episodios seleccionados y mostraré, a continuación, la forma en que fue analizado desde la perspectiva de los valores.

II. Descripción y análisis de casos

La actividad se presentó en el aula universitaria como “Dramatización de conflictos en torno a valores vivenciados por estudiantes en práctica en su relación con profesores guías”. Se anunció, además, que se trabajaría con la técnica del Teatro Foro. El primer conflicto presentado es el siguiente:

2.1 El dibujo roto

Un estudiante durante el período de su práctica de observación se encuentra en un tercer año básico apoyando a una profesora guía que, en ese momento, trabaja en el ramo de lenguaje el tema de los sinónimos. La docente parte desde definiciones en torno a lo que es un sinónimo; ella hace que los estudiantes repitan a coro, en voz alta, las definiciones dadas; a continuación, solicita de los alumnos que aporten ejemplos. Estando en ello, la docente observa el ambiente de desinterés que existe y cómo algunos de los alumnos dibujan distraídamente en sus cuadernos algo que nada tiene que ver con lo que se empeña en enseñar. Procura captar la atención de los niños conminándolos a concentrarse en el tema, pero algunos chicos persisten en su distracción, por lo cual ordena al estudiante en práctica que les quite los dibujos a todos ellos.

Al pasar por las filas, el muchacho va rompiendo los dibujos transgresores; sin embargo, al hacer lo mismo con uno de los chicos sentados al fondo de la sala, este le dice: “Tío, el dibujo era para usted”. En ese momento, el estudiante comprende la dimensión de lo que ha hecho, cómo ha violentado al niño y se descoloca completamente.

Al presentar este episodio durante una de nuestras clases en la universidad, señala que se siente muy mal, que quiere trabajarlo porque considera que en su intento de adaptarse al aula, y a la profesora guía, ha llegado a realizar lo que él tanto abomina: ser autoritario, violentar a los chicos, violar sus derechos. Para bajar su nivel de autocritica al respecto, dice sentirse sin opciones frente a la necesidad de adaptarse a lo que la escuela básica y la profesora guía le exigen para aprobar.

Trabajamos el caso a través de la técnica de teatro foro, que consiste en reconstruir el episodio y dramatizarlo frente a estudiantes que se constituyen en un foro de pares que debe encontrar alternativas de acción ante un conflicto vivido. El foro no puede decir oralmente cómo se podría actuar alternativamente frente a ese caso, sino que tiene que intervenir reemplazando al que vivió el conflicto,

como si se tratara de un laboratorio en el que se prueban en borrador dinámicas de acción, buscando nuevas orientaciones o lineamientos que los representen. Esta técnica permite que se vivan los conflictos con toda la intensidad posible en una simulación que, partiendo de la realidad vivida, procura que las fuerzas presentes en el conflicto no se pierdan, sino que continúen actuando.

Después de dramatizado una vez más el episodio, una estudiante intervino en la escena y en vez de romper los dibujos les pidió a los niños que se los prestaran un rato, que luego ella se los devolvería. De acuerdo con la consigna de trabajo del teatro foro, quienes constituyen el foro deben aplaudir si, y solo si, están de acuerdo con la alternativa de acción mostrada por quien interviene. En este caso, los aplausos surgieron de inmediato.

Este ejercicio nos permitió, en primer lugar, ingresar en el tema de la racionalidad desde la que actúa la docente, en sus emociones, y cómo ella conceptúa su vínculo con los niños y sus atribuciones. Ella está situada en medio de una cantidad importante de niños que, de permitirseles hacer lo que ellos quieran, podrían llegar a extremos difíciles de manejar. El control es importante para esta maestra cuando debe enseñarles a muchos niños al mismo tiempo una cantidad de contenidos que se supone que todos deben aprender. Tiende a la homogenización, por lo tanto; necesita asegurarse, sentir que no va a ser desbordada por los niños. Procura mantenerlos a todos trabajando en la misma actividad, concentradamente, y hacerlos repetir en voz alta las definiciones como si hacerlo significara aprendizaje. No se da cuenta de que está minimizando a los niños y sus posibilidades de aprender; situada en la racionalidad instrumental que la obliga a asegurar resultados, opta por el camino que cree más fácil: la repetición mecánica, desprovista de toda significación. Con ello, baja el sentido de la actividad para los niños, quienes deben someterse, obedecer las consignas o rutinas ofrecidas, nada más que porque la autoridad lo pide o lo obliga. La disciplina se resiente con la baja del sentido y ella debe aumentar las medidas de control para mantener el orden deseado.

Lo más interesante, sin embargo, fue descubrir por qué nuestro alumno actuó como actuó. Descubrimos que se siente incómodo con la profesora guía con quien trabaja; que siente que ella lo obliga a realizar actos que están reñidos con su noción de lo que debe ser un aula, con su propio saber acerca de cómo aprenden los niños; no coincide esta situación de aula con lo que él considera debe ser el lazo articulador entre los niños y un maestro, que él concibe como mediador. Sin embargo, en lo concreto, al actuar como actuó, revivió no solo las escenas que ha observado en esa aula, en la interacción específica de la profesora guía con sus alumnos; lo que revivió fueron otras escenas aprendidas durante largos años de escolaridad, que naturalizaron la posibilidad que tiene un docente de determinar cuáles son los gestos que debe realizar un alumno en clases, qué puede hacer o no hacer en ella y qué debe hacer él para reprimir la libertad considerada excesiva de un alumno o alumna.

De pronto, nuestro estudiante en práctica descubrió cómo las teorías de la reproducción se aplican a su propio caso. Por otra parte, el grupo de estudiantes del taller lo ayudó a considerar cómo, en medio de una escala jerárquica, surge el concepto de obediencia debida, que puede ir más allá de la orden entregada

por un superior. Porque nunca se le ordenó que rompiera los trabajos de los niños; en su intento de adaptación, nuestro estudiante en práctica supuso una orden que nunca hubo.

Lo curioso es que este estudiante en práctica es conocido y reconocido por su adscripción a valores de respeto a los derechos de los niños y niñas; también, por su espíritu crítico y su postura frente a la educación como instancia contribuyente a la liberación de las personas. Pero otra cosa es con guitarra, comentaron algunos estudiantes del curso universitario. Claro, otra cosa es con guitarra, porque para sostener una postura consistente en valores no basta con la formación en el plano de lo cognoscitivo: se requiere, además, un desarrollo emocional que claramente a nuestro estudiante le falta. Porque es preciso sostenerse a sí mismo, cuando se está situado en medio de una cultura escolar de larga tradición, en la que operan mecanismos concretos mediante los cuales se ejerce presión sobre los profesionales y estudiantes. Y no solo a ese estudiante le hace falta desarrollo en el aspecto emocional aludido. Probablemente a varios más, lo que nos ha motivado como escuela de educación a promover una formación en ese sentido que se concretará el 2008, en la línea formativa de la práctica.

La acción alternativa, sin embargo, la propone una alumna que examina el problema con cierta distancia; la dramatización, que ha reconstruido el drama vivido por nuestro estudiante y por el chico que ha sido violentado, le ha permitido “ver” lo que el otro no vio: nadie le había ordenado romper los trabajos de los alumnos del curso. En el caso de nuestro estudiante, ello era producto de sus propios problemas afectivos e inseguridades, al no contar aún con la entereza para poder posicionarse más firmemente en sus propios pies y en sus valores. Temeroso frente a la autoridad de la maestra, en conflicto con sus metodologías, y en la tensión de desear complacerla a la vez para ser aceptado, ha traicionado sus propios valores y buena parte de su profesionalismo. Se ha ubicado no como un futuro profesional frente a la maestra, sino como un subordinado. Es el hábito social, también, lo que lo lleva a suponer que la docente le ordena romper los trabajos; la violencia y negación del alumno que está presente en el acto de romperle sus producciones no solo se aprende en la escuela, sino en el contacto con la autoridad.

Pero ello ha sido comprendido a tiempo, en una sala de clases de la universidad donde cuenta con el apoyo de todos sus compañeros y con la contención necesaria para no caer en descalificaciones. Todo el grupo lo ha ayudado a comprender que lo que sucede ya no solo deviene de la maestra del aula de básica, como fuente de autoritarismo, sino principalmente de sí mismo. Porque es bueno advertir que nuestro centro de interés para trabajar este tema no ha sido el individuo, sino todo el grupo, que se constituye en ese momento en una comunidad que analiza los problemas que vive, al sumergirse en procesos de práctica e insertarse en cierta condición similar en las escuelas. Lo que se aprende del análisis de lo que este estudiante ha traído a nuestra aula no solo sirve para él, sino para que todo el grupo desarrolle aprendizajes y valores. Lo más importante en este caso ha sido la posibilidad que han tenido estos estudiantes de pedagogía de participar en un colectivo, reflexionando acerca de la práctica y las consecuencias de la propia acción en los niños y niñas, tanto

desde el punto de vista de su desarrollo personal como desde la perspectiva de la formación de ciudadanos.

Se expresa en este episodio uno de los temores que algunos estudiantes presentan, que es el de ser absorbidos por el sistema y no poder desarrollar su rol profesional en forma consistente con su postura crítica frente a la cultura escolar tradicional. Surge así una pregunta fundamental, a mi juicio: ¿Será verdad que una vez instalados en las instituciones nuestros estudiantes van olvidando sus valores e ideales y pasan a una adaptación conformista, de manera irremediable? ¿Son tan precarios los valores desarrollados que se van atenuando a la vez que los nuevos profesionales se posicionan en medio de las fuerzas y dinámicas institucionales y sistémicas? ¿O lo que realmente importa acá es que los valores sean trabajados de manera más perdurable, toda vez que se desarrollan en forma ligada a los problemas concretos que ellos viven como estudiantes y vivirán como profesionales?

A continuación presento el segundo episodio seleccionado para analizarlo en este artículo.

2.2 “Mamá papá”

Una alumna de la carrera de Educación Diferencial está trabajando con una niña con síndrome de Down que presenta carencia radical de vocabulario, al punto de que la expresión “mamá papá” la usa reiterativamente para aludir a situaciones o deseos de naturaleza muy diversa. Están ambas sentadas cara a cara; mientras la estudiante en práctica procura interesar a la chica en el aprendizaje de algunos vocablos, a través de imágenes, la niña la pateo, situación ante la cual reacciona, de manera muy profesional, explicándole que no lo haga, retirándole delicadamente la pierna y diciéndole que no hay motivos para ello.

Insiste nuestra estudiante en que la niña trabaje en lo que le propone; frente a cada requerimiento la niña solo dice: *mamá papá*, variando el tono e indicando la puerta, con lo que claramente manifiesta su intención de salir a jugar al patio. La estudiante procura ponerle límites; debe realizar esa tarea; *Puedes aprender, le dice, debes hacerlo. No saldrás a recreo si no trabajas.* La niña repite majaderamente *mamá papá*, con expresión firme y lastimera a la vez, como cuando los chicos quieren manipular una situación a partir de la porfia o la pataleta en ciernes. La estudiante en práctica se pone firme; no saldrá, a menos que trabaje previamente.

Pero de pronto acude la profesora guía a la sala y se conmueve con la reiteración de la chica solicitando salida al patio. Sin consultar la opinión de la estudiante, autoriza a la chica a salir, acariciándola previamente. Se avecina el conflicto. ¿Cómo actuará la estudiante en práctica? ¿Se atreverá a expresar su opinión frente a la autoridad de la profesora guía? ¿Su profesionalismo le proporcionará argumentos válidos y suficiente ética como para manifestar lo que piensa?

Efectivamente, la estudiante fue capaz de expresarse, de legitimar su postura profesional, defendiendo la necesidad que tenía la niña de ampliar su

vocabulario y ellas de no entenderle todo lo que quería expresar a partir de la sola escucha de esas palabras que le servían de comodín para resolver todas sus necesidades. Es más, la niña, dijo, ya había dado muestras de que era capaz de aprender, de modo que estimaba que había que ponerse firme y exigirle que trabajara.

¿Qué valores defiende nuestra estudiante en práctica en este caso? Es probable que a ustedes se les ocurran más valores que los que yo descubro, pero señalaré algunos, para mostrar mejor la contradicción en que va a entrar nuestra estudiante con su profesora guía.

En primer lugar, la estudiante defiende el derecho de la niña a ser educada. A acceder al lenguaje, a convertirse en un ser humano que puede y debe interactuar con otros a través de este vehículo privilegiado. También defiende su propia ética profesional, que la obliga a formarse expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de la niña: su obligación de no mirar con lástima a una chica a la que, por más limitaciones que tenga, puede y debe otorgársele la opción de explorar al máximo su capacidad de aprender. Por otra parte, está atendiendo a las necesidades de la familia que ha traído a su hija a esa institución educativa con la esperanza de que pueda tener mejor calidad de vida, al mejorar su sistema de comunicación e interacción.

La estudiante muestra conocer el hecho de que los alumnos, de cualquier condición, suelen evadir trabajar en aquello que les cuesta aprender; también, que los alumnos pertenecen a sistemas familiares o institucionales que actúan, sin darse cuenta, en forma no siempre contribuyente al crecimiento y desarrollo de los alumnos, ya sea porque no los consideran capaces de aprender o porque no le otorgan suficiente valor al aprendizaje, toda vez que alguien puede compensar la carencia de autonomía de los que no aprenden a valerse por sí mismos.

Sin embargo, en este caso, por más que se trabajó seriamente con la técnica del teatro foro en nuestra aula universitaria, interviniendo creativamente varios miembros del foro en las sucesivas reiteraciones dramáticas del episodio, no se logró un camino alternativo que permitiera plenamente orientar la acción en casos semejantes. Nunca el foro pudo aplaudir, porque tras una y otra intervención, la profesora guía imponía su postura. ¿A qué se debió eso? Antes de enfrentar esa pregunta tratemos de responder a las siguientes: ¿Cuál era la postura de la profesora guía? ¿Qué valores defendía?

El vínculo que la profesora guía establece con la chica con síndrome de Down es cálido y maternal. La acaricia y protege. En la reconstrucción dramática se podía observar que ella siente piedad por la chica. Que desea que lo pase bien, porque no cree que tenga esperanzas de desarrollo. Es una postura entendible que surge de una proyección de roles maternos, tradicionalmente entendidos, en la que prima el presente: se desea proteger y proporcionar momentos de felicidad a los seres amados, sobre todo si son débiles y tienen pocas expectativas de futuro. Más que un rol profesional parece nuestra maestra jugar un rol maternal. Los valores que defiende se relacionan, de esta forma, con la protección del más débil, con el derecho a la felicidad de esa persona enferma, frente a la cual no se levantan expectativas.

Frente a la posición de la maestra nuestra estudiante en práctica parece dura y fría. Ella exige, cree en las posibilidades de la chica, pero ello supone postergar la gracia del momento feliz por avances que a la maestra le parecen dudosos o tal vez imposibles. La estudiante se posiciona ante la chica como una profesional, le habla como si fuera capaz de comprender en forma efectiva los mensajes que le envía.

Pasemos ahora a responder por qué no fue posible llegar muy lejos en nuestro intento de torcerle la mano a la maestra, logrando colectivamente que cediera espacios de trabajo y autonomía a la practicante, siquiera en este espacio virtual que supone la simulación o reconstrucción de episodios vividos.

En primer lugar, es necesario atender a la asimetría. La estudiante en práctica y la profesora guía no se relacionan de manera simétrica. La docente mira a la estudiante como a una joven ingenua y optimista, que necesitará aprender en la escuela misma, y como profesional, a bajar sus expectativas. No le va a venir a enseñar a ella cómo proceder respecto a una niña. Ella, que ya tiene experiencia y que está situada en el poder del cargo, con un proyecto de trabajo aprobado institucionalmente e, incluso, a nivel comunal. De hecho, alude a ello. Hay un plan ya aprobado, esa es la forma de trabajo establecida y la alumna en práctica debe insertarse en él, como un apoyo, guardando una vez más la obediencia debida.

Esta docente no está abierta, como otras y otros profesores guías, a aprender de estos jóvenes practicantes que pueden llegar a las escuelas con nuevos aportes teóricos, con nuevas metodologías o con formas de construir vínculos con los alumnos que pueden resultar refrescantes. En el momento del conflicto, y pese a la dulzura que ha manifestado con la chica con síndrome de Down, se coloca frente a la estudiante de la universidad como una fiera que defiende un terreno propio amenazado de invasión ajena. Es la autoridad, está inserta en el sistema institucional, tiene el poder de decisión y la estudiante debe adaptarse a ello, deponiendo su interés por trabajar de manera autónoma y callando sus propias posiciones profesionales. La estudiante deberá conformarse con los pequeños resquicios de libertad que se presenten en esa aula demarcada por su dueña o esperar, pacientemente, poder determinar también ella su territorio. La posibilidad de trabajo en equipo está aún muy restringida en nuestras prácticas docentes; cuando se produce el milagro de que se encuentren dos o más profesionales en la misma sala, se suelen posicionar entre sí como jefes y subordinados, o como profesionales y ayudantes.

III. A modo de conclusiones

El aprendizaje de valores no se pone en acto en medio del discurso o declaración. La adscripción a valores supone ponerlos en juego en medio de esos espacios concretos que nos ponen en tensión, al no poder declararnos neutros y necesitar definimos en medio de la acción y la presión.

El juego dramático posibilita la simulación y reproducción de escenas imaginarias o reales, donde se trabaja con personajes y formas de interacción

que permiten una dinámica vívida, en un juego rico de fuerzas y posturas. Las situaciones intersubjetivas de la acción dramática permiten comprender la naturaleza socio-constructiva de la interacción humana, la comprensión empática de la posición de los otros en medio de los conflictos, la comprensión política del juego de intereses, necesidades y valores allí presentes, y la desestructuración y reestructuración de los propios argumentos, actitudes y acciones.

El trabajo con conflictos extraídos de la experiencia de inserción en el aula de los estudiantes de diversas pedagogías les permitió contar con un material de primer orden para analizar comprensiva y críticamente la micro política del aula, abordándolos de manera didáctica y poniendo en juego todas sus capacidades de sujetos reflexivos, que se constituyen democráticamente en copensadores a través del diálogo y la demostración de la acción alternativa. Frente a la cual se posicionaban como sujetos capaces de orientarse con visiones y fundamentos distintos, construyendo en conjunto acuerdos con relación a un ideal democrático de la acción docente.

La técnica del teatro foro es una forma del juego dramático donde la participación es máxima, porque son los propios miembros de un grupo de pares los que narran sucesos vividos, los que escogen cuál de ellos será representado y por qué, y luego es el público el que interviene en el desarrollo alternativo de los acontecimientos.

“En este tipo de experiencias se representa el mundo para que sea transformado, y el teatro brinda esa posibilidad, como un espejo que muestra virtudes y defectos, y en el que se puede penetrar”²⁷.

Esta alteración de los acontecimientos en la que el foro participa no es cualquier transformación; en ella está presente la búsqueda de una forma ideal de actuación en función de principios y valores que, en nuestro caso, se corresponde con el desempeño docente en la búsqueda de una pedagogía de formación democrática y liberadora. En la línea de contribuir a forjar la identidad del docente y fijar algunas normas y valores para el desempeño de su rol.

“...Esto no significa adaptar a los sujetos para que se ajusten al mundo de lo existente y para que puedan tener éxito, acomodándose a los valores dominantes, sino capacitarlos para que, de forma consciente y crítica, elijan el mundo y las circunstancias que quieran para ser vividos por ellos...”

“...No pretendemos que acepten el mundo tal como es, sino que lo comprendan y después lo puedan transformar democráticamente. Éste es el sentido de “educar para la vida, en la vida misma” (Gimeno Sacristán, 2000:27).

La técnica del teatro foro puso en nuestra aula universitaria las condiciones para que todos los presentes pudieran sentir que era posible transformar las escenas de la vida cotidiana del aula de la escuela básica, que tienen el poder de modificar los rumbos de la acción, ejercitando su pensamiento crítico, a

²⁷ Entrevista a Boal Augusto, realizada por Flavia Torricelli, en *Dramateatro*, Revista digital, dramateatro.fundacite.org.gov.ve/ensayos/edicion_prueba_2boal.html

través de la reflexión colectiva. Se trata de apoyarse entre los pares para pensar y repensar la realidad, actuando en “borrador”.

El trabajo con esta técnica del teatro foro nos permitió, por una parte, evidenciar cómo la necesidad de adaptación a la realidad de un aula y a la forma en que los profesores guías se vinculan con los alumnos pone a los estudiantes en tensión respecto a su propia convicción y valores. Así, nuestros estudiantes pudieron comprender que los valores no son meras abstracciones; se viven en medio del conflicto y las exigencias concretas de las instituciones y personas con las que uno interactúa cada día.

Se trabajó no solo desde el deber ser sino desde la realidad misma de las escuelas, en un ejercicio comprensivo de ellas desde el punto de vista político. Político porque ya no se trata de considerar a las escuelas como realidades míticas, donde la armonía es la tendencia y la paz su estado natural, sino como instituciones en las que los docentes y los estudiantes hacen su vida, insertos en situaciones de poder, autoridad y jerarquía, diferencias de opinión, lucha por el reconocimiento y la aceptación, etc. Situación de la que no escapan tampoco las instituciones formadoras de docentes, por muy democráticas que procuren ser.

Lo que hemos logrado acá, en forma concreta, es la difícil articulación entre la universidad y los centros escolares, tomando como materia o contenido de aprendizaje las dificultades experimentadas por los estudiantes al insertarse como practicantes en la dinámica misma de institución, con todo su juego de fuerzas, racionalidades y conflictos. Se ha logrado, asimismo, una articulación entre la teoría y la práctica, difícilmente realizable si no se considera que la formación no solo depende de la universidad, sino de las instituciones que se prestan como centros de práctica.

Referencias

Castillo Guzmán, Elizabeth. *Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana*, en http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?

Bardissa, Teresa (1997). “*Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*”, en Revista Iberoamericana de Educación, Número 15, Septiembre Diciembre 1997

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC.

Boal, Augusto (2002). “*Juegos para actores y no actores*”, Editorial Alba.

Gimeno Sacristán, J. (2000). “*La educación obligatoria: su sentido educativo y social*”. Madrid: Morata.

Del Solar, Silvia: “*La gestión de los cambios y los cambios de la gestión en las organizaciones escolares chilenas*”, en Revista Docencia N° 15 Colegio de Profesores de Chile.

----- (2001). “*Si yo no fuera yo - El juego de roles como recurso para analizar y transformar prácticas sociales en el ámbito escolar*”. Mineduc. P 900.

----- (2004). *Conflicto y cambio en las organizaciones escolares* – Documento de trabajo. Proyecto Fondef Valoras, Chile.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*, Paidós, Barcelona, Pp. 171-178.

Jarés, Xesús (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. En Revista Iberoamericana de Educación, 15.

Quinteros, Josefina, Munévar, Raúl y Yepes, Juan Carlos (2007). “*Aula investigativa: Un espacio para construir saber pedagógico*”, en www.xoc.uam.mx/~cuaree/no26/Aula/Aula.htm, 11 de Diciembre del 2007.

Rittershausen Klaunig, Sylvia (2007). “*Chile: Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica*”, www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorep12.pdf. 11 de Diciembre del 2007.

Torricelli, Flavio. *Entrevista a Augusto Boal*, en Dramateatro, Revista digital, dramateatro.fundacite.arg.gov.ve/ensayos/edicion_prueba_2boal.html