

## ***Formación docente en arte. Nuevas configuraciones comunitarias y nuevas demandas a la tarea de enseñar***

Claudia Castro<sup>1</sup>

### **Resumen**

En este artículo se hace referencia al proyecto de investigación que hemos desarrollado durante los últimos tres años en el núcleo de investigación Tecc (Teatro y Consumos Culturales) denominado “La Enseñanza Artística en contextos de diferentes grados de formalidad de la educación: prácticas, formatos, sujetos y saberes” y luego al proyecto que actualmente nos convoca, “Producción cultural juvenil mediada: una aproximación a las dinámicas de apropiación, elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes”. El primero de ellos, en una de sus líneas, focalizó en las prácticas de educación artística en contextos no formales de educación y analizó la emergencia de nuevos espacios de intervención educativa, intereses que guía propuestas de organizaciones sociales intermedias en los aspectos socio culturales y educativos, y las nuevas demandas a la formación docente que se generan a partir del trabajo pedagógico en ámbitos educativos no formales.

### **Summary**

This article refers to the research project we have developed over the last three years in the research center Tecc (Theatre and Cultural Consumption) called “Arts education in contexts of varying degrees of formality of education: practices, formats, subjects and knowledge “and then the project now calls us,” youth-mediated cultural production: a dynamic approach to the ownership, development discourses and practices of sociability in young people.” The first, in one of his lines, focused on art education practices in non-formal education and discussed the emergence of new areas of educational intervention, the interests that guide the proposed intermediate social organizations in the socio-cultural aspects and education, and new demands on teacher education that are generated from educational work in non-formal educational settings. The multiplicity of perspectives with which to approach the task of teaching, it became necessary to deepen the look of the main recipients of our actions,

La multiplicidad de perspectivas con la que abordar la tarea de enseñanza, hizo necesario profundizar la mirada a los principales destinatarios de nuestras acciones, los jóvenes y a la formación docente frente a la emergencia de nuevas cuestiones, nuevas tematizaciones y nuevos problemas relativos al tratamiento de lo artístico fuera del sistema escolar. El análisis y comprensión de las prácticas culturales que involucran a los jóvenes en distintos ámbitos educativos consideramos aportará a la comprensión de las nuevas dinámicas de vinculación y construcción de conocimiento, así como sobre las nuevas formas de sociabilidad, dimensiones necesariamente conflictivas como para repensar los procesos de formación de profesores de arte y las acciones de capacitación docente y de extensión emprendidas por el grupo.

**Palabras clave:** Enseñanza Artística - Formación Docente - Nuevas Configuraciones Sociales.

young people and teacher training to the emergency of new issues, new thematic works and new problems concerning the treatment of art out of school. The analysis and understanding of cultural practices that involve youth in various educational fields believe will contribute to understanding the new dynamics of bonding and building of knowledge, as well as new forms of sociability, necessarily conflicting dimensions to rethink the processes training of art teachers and teacher-training activities and outreach undertaken by the group.

**Key words:** Artistic Education - Teacher Training - New Social Configurations.

Fecha de Recepción: 29/09/12
Primera Evaluación: 06/11/12
Segunda Evaluación: 15/03/13
Fecha de Aceptación: 22/04/13

## **Formación docente en arte y nuevas configuraciones comunitarias**

Las líneas que siguen procuran abonar al espacio de reflexión compartida sobre la formación del profesorado y las diferentes dimensiones de análisis que se imbrican en el trayecto formativo en el marco del Simposio Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, llevado a cabo durante las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)”, organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), el Departamento de Pedagogía de la citada unidad académica y la Asociación IdentidadSur.

En esta ocasión, considero interesante compartir algunas preocupaciones que orientan y constituyen el centro de las investigaciones que llevamos a cabo en nuestra tarea docente en la carrera de Teatro en la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro.

Pienso en las didácticas específicas y pienso en el lugar que tiene la investigación como propiciadora de reflexiones desde diferentes campos de conocimiento, reconociendo el lugar del docente quien, como afirmaba Edith Litwin (2008: 214) “al construir conocimiento relativo a su quehacer profesional, lo cuestiona y lo pone en tensión”.

Así, y de manera de explicar los aportes que la investigación del grupo nutren nuestra intervención en el trayecto

formativo de los futuros docentes de Teatro, quisiera referirme en primer lugar al proyecto de investigación que hemos desarrollado durante los últimos tres años en el núcleo de investigación Tecc (Teatro y Consumos Culturales) denominado “La Enseñanza Artística en contextos de diferentes grados de formalidad de la educación: prácticas, formatos, sujetos y saberes”.

Luego, me remitiré al proyecto que actualmente nos convoca, “Producción cultural juvenil mediada: una aproximación a las dinámicas de apropiación, elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes”, ya que sus resultados, aunque provisorios y sujetos a reelaboraciones, aportan a la especificidad de nuestro objeto de enseñanza, el teatro y muy especialmente su enseñanza en contextos sociales desfavorecidos y la influencia que las prácticas culturales fuera de la escuela tienen en la construcción de saberes colectivos.

En relación con el primero de ellos, una de las líneas que el proyecto profundizó en sus investigaciones indagó respecto de las prácticas de educación artística en contextos no formales de educación y analizó la emergencia de nuevos espacios de intervención educativa, los intereses que guían las propuestas de organizaciones sociales intermedias en los aspectos socio culturales y educativos, y las nuevas demandas a la formación docente que se generan a partir del trabajo pedagógico en ámbitos educativos no formales.

Observamos que diferentes organizaciones de la sociedad civil, especialmente en las dos últimas décadas, se fueron haciendo cargo de las responsabilidades que históricamente correspondían al Estado en materia de Educación. Así, una nueva configuración social ha focalizado su acción en el barrio *“que fue surgiendo como el espacio natural de acción y organización y se convirtió en el lugar de interacción entre diferentes actores sociales reunidos en comedores, salas de salud, organizaciones de base, formales e informales, comunidades eclesiales, en algunos casos, apoyadas por organizaciones no gubernamentales”* (Svampa, 2005).

Estas instituciones que van creando las mismas comunidades y organizaciones societarias, en condiciones de auto-organización comunitaria, despliegan una serie de estrategias pedagógicas alternativas que pasan desde las específicamente políticas hasta las sociales y recreativas.

Las nuevas configuraciones comunitarias que intervienen y se constituyen como agentes educativos y culturales, requieren de la formación docente en general y también en el ámbito que nos ocupa -la formación de docentes de Educación Artística, particularmente del lenguaje teatral-actualizaciones, revisiones y otros abordajes que suponen la ampliación de la mirada hacia otras disciplinas o estudios de los que nutrirse o interactuar.

Ante la emergencia de nuevos espacios de sociabilidad ligados al barrio, a la comunidad local, a las

organizaciones intermedias, cambian los contextos de práctica educativa. Y cambian también las demandas sobre dichas intervenciones. Y es aquí dónde nos interrogamos acerca de los nuevos conocimientos profesionales que requiere la formación de docentes de Teatro para el trabajo pedagógico en otro tipo de instituciones sociales diferentes de la escuela.

La adecuación metodológica, la redefinición de propósitos de la enseñanza del arte en dichos contextos, la selección de contenidos socialmente significativos y la consideración de los aspectos sociales y culturales de los contextos de intervención, constituyen algunos criterios de análisis para la elaboración de las propuestas de enseñanza de los lenguajes artísticos en general y del teatro en particular, en contextos comunitarios.

La demanda creciente de talleres teatrales en organizaciones comunitarias parece capturar intereses y necesidades no suficientemente satisfechas por los servicios educativos formales. Es notable el incremento de la enseñanza del Teatro en los últimos años, extendiéndose a espacios educativos no formales tales como sindicatos, iglesias, centros comunitarios, clubes barriales, centros de salud dependientes de organismos gubernamentales y no gubernamentales, entre otros.

Actualmente, y de manera especial en la provincia de Buenos Aires y en Tandil, ciudad intermedia que constituye el territorio donde localizamos nuestras investigaciones, encontramos un mayor

número de oportunidades para enseñar Teatro en el ámbito no formal que para hacerlo en las escuelas como asignatura curricular.

Esta situación modifica en buena medida las previsiones académicas organizadas para la formación docente, que en el actual plan de estudios de la carrera del Profesorado de Juegos Dramáticos propone la formación de un egresado capaz de desempeñarse en los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo formal. Observamos que la formación docente actual requiere de adecuaciones que atiendan a las demandas sociales propias de cada contexto socio cultural. Se torna imprescindible, entonces, profundizar las investigaciones y prácticas educativas para comprender las lógicas institucionales de cada nuevo espacio social donde se lleva a cabo la tarea de enseñanza, tanto como una revisión crítica de las intervenciones pedagógicas. Estos espacios no formales de actuación educativa y cultural, presentan lógicas organizacionales variadas, propósitos institucionales diversos, formas de participación y comunicación complejas y atienden poblaciones altamente heterogéneas.

También, notamos que se hace necesario fortalecer y profundizar el análisis de la dimensión política de la educación y de la participación cultural a través del arte como una constante de todos los programas de formación pedagógica.

Desde la perspectiva de educación con que abordamos la formación

de profesores de teatro en el nivel universitario, impulsamos el trabajo en sectores sociales que cuentan con escasas oportunidades para la producción y el disfrute de los bienes artísticos y culturales, como un aspecto sustancial de los compromisos políticos en el marco de los principios de la universidad pública.

De este modo, consideramos que la Educación Social proporciona un marco teórico adecuado para nuestras intervenciones en tanto compartimos la importancia de la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

### **La formación docente desde la perspectiva de la educación social**

La formación docente, comprendida desde la perspectiva de la educación social, requiere de habilidades para el trabajo en equipo y la integración interdisciplinaria, el respeto por la diversidad cultural y los diferentes puntos de vista de quienes participan de experiencias artísticas.

Las instituciones de la sociedad civil que demandan y/o reciben las propuestas de educación artística, muestran una marcada heterogeneidad de objetivos (asistenciales, terapéuticos, culturales,

recreativos, cooperativos, entre otros), y requieren una específica definición de los contratos pedagógicos que se suscriben en cada caso.

En estos ámbitos, la contraposición con las lógicas escolares pone en tensión los propósitos de enseñanza de una disciplina artística, así como las decisiones instrumentales. Aun cuando en las escuelas se sustenten enfoques que no alcanzan la comprensión de los procesos de apropiación y producción cultural, la referencia al currículo escolar presupone una relación con unos conocimientos a ser enseñados y aprendidos.

La diferenciación de objetivos institucionales obliga a una resignificación de las funciones del docente en cuanto a la especificidad de la enseñanza. Permite, asimismo, identificar los sentidos atribuidos al campo del arte por diferentes sectores sociales, las percepciones respecto de la participación cultural y las necesidades de los distintos sujetos. Posibilita problematizar si se trata de adaptar, reorientar, redefinir y/ o negociar los objetivos de la enseñanza del teatro en estos espacios.

También notamos que en los últimos años se ha acentuado la expectativa de que las disciplinas artísticas contribuyen a “disciplinar” a los alumnos. Así, la enseñanza del arte focalizó sus objetivos en otros fines distantes de los propósitos artísticos, como una herramienta eficaz para cumplir objetivos de socialización, recreación y contención social

Se hace evidente, entonces, una tensión entre la enseñanza de los

contenidos del lenguaje teatral como arte y la enseñanza de esos contenidos exclusivamente como herramienta de contención y de socialización.

Así, consideramos necesario poner en reflexión las vinculaciones entre el campo de la formación docente y los efectos entrecruzados entre las decisiones macropolíticas y las acciones sociocomunitarias que generan la aparición de nuevos escenarios para las prácticas docentes y las prácticas pedagógicas de enseñanza del Teatro.

Se advierten nuevas demandas formativas para atender la necesidad de una formación específica para la intervención pedagógica en los nuevos contextos de actuación profesional, reconociendo la historicidad de los procesos culturales que estructuran estos nuevos espacios como a la complejidad de la misma formación docente. Esto nos debería permitir reconocer los intereses, significaciones y propósitos de la educación artística, más allá de las fronteras de la educación escolar.

También, nos hace pensar que, si no se interviene de manera crítica, se puede estar actuando en el sostenimiento de legitimaciones de la fragmentación del acceso y participación cultural.

Esto hace necesario revisar las bases teóricas y metodológicas de la formación docente, sobre las bases de la investigación colaborativa entre docentes, investigadores, estudiantes y los actores sociales comunitarios, estableciendo nexos de interlocución y acción compartida, que permita avanzar en el conocimiento del papel

transformador de las experiencias de enseñanza no formal en la construcción del pensamiento profesional docente.

Consideramos que la formación docente para los nuevos escenarios, debería propiciar el temprano reconocimiento de los contextos de intervención. Así, los docentes podrían comprender los códigos que los alumnos utilizan en su comunicación y, de este modo, resignificarlos para una intervención verdaderamente transformadora.

Enseñar teatro implicaría ofrecer herramientas para reconocer el contexto y poder intervenir desde una perspectiva que contemple la enseñanza del lenguaje teatral al tiempo que atiende cuestiones relativas a la dinámica grupal y social.

La educación artística contribuye a la formación en el respeto por la diversidad, a la no homogeneización del gusto, a promover el discurso crítico y a reconocer el derecho ciudadano a disfrutar de la producción artística en todas sus dimensiones. Con esto queremos decir que consideramos que el acceso al aprendizaje de los lenguajes artísticos contribuye a la defensa de los derechos humanos, de las identidades locales y regionales y a la valoración de la participación crítica para la construcción de ciudadanía.

Participación que consideramos, con Violeta Núñez, posibilita hacer de la educación “una herramienta anti-destino, que permite a los sujetos “ponerse en camino”, partir de un lugar a otros, cuyas arquitecturas, alcances y toponimias desconocemos de

antemano”. La educación, la educación social, nos impulsa en los tránsitos o trayectorias vitales, en la medida que nos provee no sólo de los artilugios simbólicos necesarios para la circulación social y las difíciles relaciones con los otros, sino de la confianza para realizar dichos trayectos, para intentarlo. Porque la educación social, en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Es decir, habilita, configura y relanza nuestra percepción de ser sujetos de deberes y derechos (Núñez, V. 2005).

### **La formación docente. Perspectiva imbricadora de aspectos productivo, crítico y cultural**

Si propiciamos una formación docente que integre las miradas sobre el arte desde su multidimensionalidad, no podemos soslayar los aportes de Elliot Eisner (1995), quien sostiene la imbricación de tres aspectos en el aprendizaje de los lenguajes artísticos:

Eisner enfatiza en la centralidad de los aspectos productivo, crítico y cultural y, si bien pondera estos aspectos particularmente en las disciplinas plástico-visuales, consideramos su vigencia y resignificación para los procesos de aprendizaje del lenguaje teatral.

La enseñanza del arte, para este autor presupone en el primer aspecto, habilidad en el tratamiento del material, en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas productivas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales, habilidad de inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando y habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

En el aspecto crítico, señala la relevancia de seis dimensiones formativas al momento de propiciar la mirada valorativa. La primera de ellas, la dimensión experiencial remite a lo que hace sentir la obra. Estas emociones podrían ser el resultado de respuestas a las formas de la obra o las ideas que estas formas han generado. En cualquier caso, las primeras respuestas a una obra pueden servir como punto de partida para el análisis ulterior. Pero debe destacarse que la función del análisis no es realizar un ejercicio intelectual, sino aumentar la percepción que se tiene de la obra.

En la segunda dimensión, Eisner advierte sobre los aspectos formales de la obra artística en la que el observador atiende a la estructura formal; esto es, atiende a las relaciones existentes entre las diversas formas individuales que constituyen la obra. Este modo de ver la obra, puede incluir así mismo contemplar la composición general de la obra como una totalidad. El observador está menos interesado por lo que estas formas hacen sentir, que por descomponer la estructura de la obra.

La tercera dimensión refiere que las obras de arte emplean a menudo símbolos que tienen un significado especial, y cuando las obras de arte poseen tales símbolos, la experiencia adecuada de la obra requiere que se reconozcan y descodifiquen. La cuarta dimensión, temática, está vinculada a una apreciación del significado general subyacente a la obra. Una vez comprendido el tema, este retroalimenta a las formas, ofreciendo una nueva matriz que confiere un sentido nuevo a las formas. La quinta dimensión analizada por Eisner es la material, relacionada con el significado que el artista quiere transmitir, por lo que la selección del material es crucial, a menudo está directamente asociada al tipo de significado visual que el artista desea expresar. Y, finalmente, la dimensión contextual que implica la contemplación de una obra como parte del devenir y la tradición artística que la precedió. Esta percepción, requiere una comprensión de la tradición en la que la obra está inmersa o de la que se desvía, comprender las condiciones en que surgió la obra y cómo esta afectó a la época en que se creó.

También Eisner señala los aspectos culturales como centrales en la formación artística, para lo cual es necesario conocer la historia del arte, ya que los artistas trabajan sobre la base de la tradición pasada. Son los hombres los que realizan las obras de arte; estos hombres viven en culturas y estas culturas les han ofrecido muestras de los intentos de artistas anteriores. Por lo tanto, la tradición del pasado sirve como base desde la que trabaja el artista.



Su trabajo refleja un intento de ampliar esta tradición trabajando dentro de sus fronteras, ya sea llevándola hacia delante o rechazándolas y desarrollando otras nuevas.

Las aportaciones de Eisner en sus aspectos productivos, críticos y culturales, pueden ser analizadas por separado, pero los tres se encuentran relacionados íntimamente entre sí. Integrando estos aspectos en la formación docente en arte podremos hacer que el futuro docente desarrolle sus potencialidades como un sujeto capaz de crear, criticar y entender a las obras artísticas como un producto cultural y de esta manera sabrá hacer, sabrá enseñar y sobre tendrá herramientas para enseñar a aprender críticamente y a saber leer las nuevas configuraciones sociales.

Por eso decimos, concordando con Violeta Núñez, que “si la educación social dimite de su tarea de hacernos parte de lo social y cultural, el lugar que abre es el de la exclusión de los beneficios a los que todo sujeto humano tiene derecho. Esta dimisión puede tener coartadas. Puede pensarse que a los pobres no les toca. No es “su” parte. La parte a la que tienen derecho es a la pauperización de la cultura, a hacer de la pobreza su morada, a acomodarse a la brutalidad de la exclusión, a la formar parte de ese “resto social” llamado “los prescindibles”, ya que de ellos no se espera ni que sean productores ni consumidores. Y es aquí donde ratificaremos nuestro compromiso con una formación docente que bregue por la equidad en el acceso a los bienes, servicios y productos artísticos y culturales

## **Recuperar la centralidad de la ética en la escena educativa**

En relación con la construcción que la sociología hace del concepto “realidad social”, dice Bauman (2004) que “después de mucho probar y equivocarnos hay cada vez más razones para comprender que no hay sustituto aceptable para el diálogo”. Para que se den las condiciones del diálogo (y la educación no sería otra cosa que procurar la construcción del diálogo y del conocimiento compartido) es necesario que se reconozca y respete la dignidad como condición de partida. Este es otro aspecto sustancial en la formación docente, la promoción del diálogo como premisa para los aprendizajes.

Bauman afirma que “es necesario que sintamos que todos tenemos las mismas oportunidades en la vida y la misma posibilidad de disfrutar los frutos de nuestros logros comunes. La mayor parte de estas condiciones está ausente o se sospecha que lo están en el “nuevo desorden mundial” que surge del proceso unívoco, “desregulado” de la globalización (...) En este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace responsables por cada uno de nosotros. La responsabilidad “está ahí”, firmemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global, reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no. Cada vez que negamos su presencia, minimizamos su presencia

práctica o simplemente pedimos que no nos molesten, mientras alegamos nuestra impotencia, estamos asumiendo la actitud del “transeúnte”: gente que ve el mal, oye el mal (como todos hoy en día y en tiempo real, por cortesía de Internet y las redes televisivas mundiales), y a veces dice el mal, pero no hace nada, o no lo suficiente para detenerlo, coartarlo o frustrarlo.

El sociólogo, filósofo y ensayista polaco alude así a la sentencia que acompaña la imagen de los tres monos que se tapan con las manos los ojos, las orejas y la boca respectivamente y que dice “no veas el mal, no oigas el mal, no digas el mal. Pero en la nueva frontera que el planeta constituye en su totalidad, el mal -cualquier forma que éste asuma- nos afecta a todos. Un mundo global es un lugar en el que, por una vez, el desideratum de la responsabilidad moral y los intereses de la supervivencia coinciden y se funden. La globalización es, entre otras cosas (y quizás más que ninguna), un desafío ético.”

Todo esto tiene que ver con la cuestión de la libertad, que es el asunto del que se ocupa propiamente la ética.

Libertad es poder decir “sí” o “no”; lo hago o no lo hago, digan lo que digan los demás; esto me conviene y lo quiero, aquello no me conviene y por tanto no lo quiero. Libertad es *decidir*, pero también *darse cuenta* de que estás decidiendo. Lo más opuesto a *dejarse llevar*. (Savater, 1991)

Entendemos que también es responsabilidad de la formación docente proporcionar herramientas teóricas y

metodológicas para la toma de decisiones coherentes y de profundo compromiso para una práctica sustentada en valores que contemplen por igual la enseñanza de principios éticos y estéticos.

En nuestra ciudad, los vecinos de diferentes edades, tienen acceso a una oferta gratuita de talleres teatrales, en centros de jubilados, en centros comunitarios, en las localidades rurales, en suma, en diferentes ámbitos sociocomunitarios, que tienen raíz en las iniciativas de las propias comunidades que ven en el teatro una manera de encauzar los intereses artísticos y reflexivos, de índole colectiva, social y recreativa. Pero no siempre estas acciones conjuntas, formalizadas o auto-generadas, que dan lugar a los siempre enriquecedores intercambios de saberes, de cuyo camino recién se empieza a transitar el comienzo, reflexionan sobre el lugar del arte en la formación de ciudadanos críticos, capaces de disfrutar de los bienes culturales y artísticos que producen y que por derecho les son propios, sino también capaces de pensar sobre su actuación en el mundo.

Si pretendemos que este mundo sea un lugar donde vivir con justicia, con libertad, con paz, la formación docente es un buen punto de inicio para nuevos modos de gestar las transformaciones, donde los saberes que se transmitan no sean tan lejanos para los estudiantes como para provocarles apatía, ni tan cercanos como para que sientan que no hay nada que valga la pena ser aprendido.

A veces, ese punto medio, tan cercano al sentido común, se nos pierde de vista cuando pretendemos enseñar teatro sin tener en cuenta que antes tenemos que recuperar el espacio de confianza y de respeto con el otro, ese “otro” que no nos es distante, que está aquí, al lado nuestro, que de ese “otro” cercano tenemos mucho que aprender y viceversa, que tenemos mucho que ofrecer para aportar a la mirada plural, a la formación de ciudadanos que se reconozcan como tales en un mundo diverso.

Si este mundo con su lógica capitalista y neoliberal no nos satisface, podemos revertirlo sin caer en la ingenuidad ni la omnipotencia, proponiendo acciones cotidianas de respeto, de creación, de miradas nuevas a fenómenos viejos como la humanidad, solo que no se tratará de una única y exclusiva mirada, que excluya o se posicione por sobre las demás, sino una mirada con el “otro”, reconocido como un par.

### **La formación docente y la emergencia de nuevas cuestiones, nuevas tematizaciones y nuevos problemas relativos al tratamiento de lo artístico fuera del sistema escolar**

La multiplicidad de perspectivas con la que abordar la tarea de enseñanza, nos vuelve la mirada a los principales destinatarios de nuestras acciones, los jóvenes.

Y es aquí donde me referiré a las investigaciones que orientarán nuestra labor en el próximo trienio.

En la fundamentación del proyecto, planteamos que la caracterización y el análisis de las prácticas de enseñanza, los saberes puestos en juego, así como los formatos diseñados para implementarlas fuera de las instituciones formales de enseñanza, permitieron observar la emergencia de nuevas cuestiones, nuevas tematizaciones y nuevos problemas relativos al tratamiento de lo artístico fuera del sistema escolar. Allí, en esos espacios formativos, parecieran encontrarse respuestas más próximas a los intereses de los sujetos, propuestas más convocantes, más comunicantes, no ficcionalizadas, más auténticas.

Morduchowicz (2003:14) marca estas diferencias cuando plantea que *“La práctica escolar a menudo es para los jóvenes una especie de verdadera ficción, de penitencia más o menos prolongada, terminada la cual se puede volver a la auténtica y verdadera realidad”*.

Las razones por las que enfatizamos en la categoría jóvenes en el nuevo proyecto se explican porque ellos constituyen uno de los grupos sociales que en las últimas décadas vieron afectadas sus posibilidades de desarrollo, sociales, culturales, educativas y económicas. Al respecto Feijoo (2006) señala que *“(...) son los jóvenes los que sufren el impacto de los cambios en el modelo económico, la desocupación, los efectos de la propagación de la epidemia de sida, el embarazo adolescente, la falta de capacidad para tomar decisiones sobre su propio destino”*. Svampa (2005), por su parte, plantea que *“en la sociedad actual, los jóvenes constituyen el sector*

*más vulnerable de la población, pues vienen sufriendo los múltiples efectos del proceso de desinstitucionalización (crisis de la escuela, crisis de la familia), así como la desestructuración del mercado de trabajo que caracteriza a la Argentina en los últimos quince años” (...)*”.

A ello se suma la ausencia de oportunidades educativas, en un contexto en el cual la escuela se encuentra en una situación de crisis y deterioro, pese a los denodados intentos de ampliación de la obligatoriedad escolar de la educación secundaria desde 2006. La educación escolar como instancia tradicional de transmisión y producción cultural ya no estaría dando respuestas a los jóvenes, sino generando enfrentamientos entre dos culturas: la de los jóvenes y la propia de la tradición escolar.

Junto a estos procesos, las/los jóvenes, en tanto “nativos digitales” están siendo parte de experiencias que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico diferente. Las posibilidades que ofrecen las tecnologías y los modos en que los jóvenes se apropian de ellas y las recrean imprimen una fuerte marca generacional entre grupos sociales y etarios.

García Canclini (2010) hace referencia al contexto latinoamericano más amplio cuando afirma que *“Nunca los jóvenes tuvieron mejor nivel educativo en América Latina que ahora, nunca tuvieron tantas competencias. Y, sin embargo, nunca tuvieron tantas dificultades para conseguir trabajo y para ser reconocidos. Esto hace del arte y de*

*los comportamientos juveniles lugares más libres, más inestables, inseguros y creativos. Me sirven no sólo para pensar la sociedad en la que vivimos, sino para pensar la necesidad de ser creativos y armar redes por fuera de las institucionalizadas”*.

Con las investigaciones actuales nos proponemos avanzar sobre el modo en que los jóvenes se apropian de formas elaboradas, cómo producen formas o productos de resistencia y de producción cultural propia original, heterogénea, contradictoria, intercultural, a escala local

El desafío educativo reside en reconocer la creatividad de los productos culturales de los jóvenes, promover su desarrollo y generar condiciones de conexión entre este tipo de prácticas, teniendo en cuenta su enorme capacidad para reapropiarse de determinados elementos culturales y hacerlos a su medida, dado que seleccionan y combinan gran cantidad de material simbólico que reciben de diversas fuentes como la música o la moda.

En esta nueva etapa de trabajo consideraremos el sentido político de los procesos de producción, distribución y consumo cultural analizados en relación con los jóvenes, dado que *“no son actividades políticamente inertes o neutrales”*, de acuerdo con Scolari (2008) quien, además, afirma que *“Todos estos procesos tienen lugar bajo relaciones sociales marcadas por el conflicto y deberían encuadrarse en las confrontaciones hegemónicas que atraviesan la sociedad”*.

A partir del reconocimiento de la existencia de nuevas miradas hacia los procesos culturales y de mediaciones sucesivas, nos proponemos indagar en aquellos rasgos que constituyen las nuevas formas de comunicación mediadas por tecnologías digitales que permitan situar prácticas y discursos sociales en un mundo social complejo. Porque, como sostiene Scolari (2008:113-114) “*sin mediaciones no habría hipermediaciones*”<sup>29</sup>. Por ello, se hace necesario dejar a un lado los nuevos medios de comunicación en forma aislada y analizar, en cambio, las hipermediaciones que tienen lugar, considerando el rol activo y protagónico de los jóvenes, simultáneamente productores y consumidores de prácticas y discursos sociales.

El análisis y comprensión de estas prácticas culturales que involucran a los jóvenes en distintos ámbitos educativos aportará a la comprensión de las nuevas dinámicas de vinculación y construcción de conocimiento, así como sobre las nuevas formas de sociabilidad, dimensiones necesariamente conflictivas como para repensar los procesos de formación de profesores de arte y las acciones de capacitación docente y de extensión emprendidas por el grupo.

Se espera que, como resultado de estos estudios, pueda profundizarse en el conocimiento de las dinámicas de apropiación, producción, circulación y consumo de productos culturales por parte de jóvenes. Esta indagación aportará insumos teóricos y metodológicos para el abordaje de las condiciones reales en las

que se desarrollan las prácticas docentes de arte en contextos diversificados.

Para finalizar, quiero compartir con ustedes un breve relato de Eduardo Galeano, para irnos pensando en el valor de la metáfora y en la capacidad transformadora del arte, para que pensemos el lugar de la escuela en la transmisión y en la construcción de saberes y en la significatividad de nuestras prácticas docentes.

### La función del arte

El pastor Miguel Brun me contó que hace algunos años estuvo con los indios del Chaco paraguayo. Él formaba parte de una misión evangelizadora. Los misioneros visitaron a un cacique que tenía prestigio de muy sabio. El cacique, un gordo quieto y callado, escuchó sin pestañear la propaganda religiosa que le leyeron en lengua de los indios. Cuando la lectura terminó, los misioneros se quedaron esperando.

El cacique se tomó su tiempo. Después, opinó:

—*Eso rasca. Y rasca mucho, y rasca muy bien.*

Y sentenció:

—*Pero rasca donde no pica.*

El desafío implica, entonces, estar atentos para abordar las nuevas configuraciones sociales y procurar dar respuestas a las nuevas demandas en el trayecto formativo, con la observación, la reflexión y la acción como herramientas insoslayables de la docencia.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora de Juegos Dramáticos, Intérprete Dramático y Licenciada en Teatro, graduada en la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Especialista en Administración Cultural, graduada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora Cat. III – del Grupo de Investigación TECC (Teatro y Consumos culturales) Facultad de Arte. Unicen. Actual Profesora Adjunta Cátedras Procesos del Juego y la Creación Dramática y Prácticas de la Enseñanza. Licenciatura y Profesorado de Teatro, Facultad de Arte. UNICEN.

<sup>2</sup> Scolari define hipermediaciones como los procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí.

## Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: F.C.E.
- BIDEGAIN, M. (2007). *Teatro comunitario. Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Atuel.
- EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- CASTRO, C.; TROIANO, M. B. y URRACO CRESPO, J. M. (2007). *Alternativas para la equidad en el acceso a los bienes simbólicos: Talleres de Teatro en ámbitos de educación formal y no formal. Contextos de exclusión, oportunidades para la integración*. Ponencia presentada en el III COLOQUIO INTERNACIONAL DE TEATRO. TEATRO E IMAGINARIOS CULTURALES, Montevideo, 9 al 11 de Noviembre.
- GALEANO, E. (1998). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Catálogos.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2010). "El arte es un lugar libre, más inestable, más inseguro". En Página 12, 8 de septiembre de 2010.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1996). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999). *Las industrias culturales en los procesos de integración*. Buenos Aires: Eudeba.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MORDUCHOWICZ, R. (2003). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: FCE.
- NUÑEZ, V. (2005). *Participación y educación social*, Ponencia presentada en el contexto del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay. Noviembre 2005.
- SAVATER, F. (2009). *Ética para Amador*. Buenos Aires: Ariel, 2º impresión.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- SVAMPA, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.