

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Educación artística, formación docente y nuevas configuraciones sociales

Claudia Andrea Castro¹

¹ Facultad de Arte – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
ccastro@arte.unicen.edu.ar; castro.claudia.andrea@gmail.com

Educación artística, formación docente y nuevas configuraciones sociales

La ponencia que se presenta en esta oportunidad, se inscribe en el marco del proyecto de investigación denominado “La Enseñanza Artística en contextos de diferentes grados de formalidad de la educación: prácticas, formatos, sujetos y saberes”, radicado en el núcleo de investigación TECC (Teatro y Consumos Culturales) del que la autora es integrante.

Una de las líneas del proyecto desarrolla sus investigaciones en torno de las prácticas de educación artística en contextos no formales de educación y analiza 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, e investiga las nuevas demandas a la formación docente que se generan a partir del trabajo pedagógico en ámbitos educativos no formales.

En Argentina, especialmente en las dos últimas décadas, la sociedad civil se fue 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 autoorganización 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 socialidad 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 que la enseñanza del Teatro se ha incrementado 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, 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 los siguientes postulados:

- 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.
- 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.

Los desafíos de una educación para la diversidad. Una mirada a la educación artística desde 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 éstos ámbitos, la contraposición con las lógicas escolares pone en tensión los propósitos de enseñanza de una disciplina artística, así como las decisiones instrumentales. Aún 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.

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.

En esta presentación procuramos 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 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.

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 Nuñez, posibilite 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 (Nuñez, V. 2005).

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:

el aspecto productivo, el crítico y el cultural. 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, 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 aporta a 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. Y decimos con violeta Nuñez 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, como en su momento lo hizo Pestalozzi, 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.

La ética en el centro de la escena educativa

Después de mucho probar y equivocarnos, como dice Bauman refiriéndose a la construcción que la sociología hace del concepto “realidad social”, 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.

Dicho autor 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. Bauman 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 asumamos 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*. (F. 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.

Para finalizar, quiero compartir con ustedes dos breves relatos extraídos del Libro de los Abrazos, de Eduardo Galeano, para irnos pensando en el valor de la metáfora y en la capacidad transformadora del arte

La función del arte

1

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

—*¡Ayúdame a mirar!*

2

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.*

Bibliografía

Bauman, Z. *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2004.

Bidegain, M. *Teatro comunitario. Resistencia y transformación social*, Atuel. Buenos Aires, 2007

Eisner, E. *Educación la visión artística*, Paidós Educador, Barcelona, 1995.

Castro, C; Troiano, M. B y Urraco Crespo, J.M. *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 2007.

Galeano, E. *El libro de los abrazos*, Catálogos Editora S.R.L., Buenos Aires, 1998

Merklen, D. *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Gorla, Buenos Aires, 2005

Núñez, V. *Participación y educación social*, Ponencia presentada en el contexto del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay. Noviembre 2005.

Savater, F. *Ética para Amador*, Ariel, 2º impresión, Buenos aires, 2009

Svampa, M. *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires. 2005