

Los talleres de arte municipales como una práctica social educativa

Una interpelación a la formación de Profesores de Teatro

*María Marcela Bertoldi*¹

*Martha Judit Goñi*²

*Marisa Ester Rodríguez*³

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “La Enseñanza Artística en contextos de diferentes grados de formalidad de la educación: prácticas, formatos, sujetos y saberes”. El mismo se encuentra radicado en el núcleo de investigación Teatro y Consumos Culturales (TECC) que pertenece a la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En dicho proyecto se indaga sobre los sentidos que toman las prácticas artísticas y culturales en distintos ámbitos no formales de la ciudad de Tandil.

En este trabajo se comunican los primeros acercamientos a los sentidos de estas prácticas desde los discursos de distintos referentes de la gestión municipal vinculada a la

¹ Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Diplomada y Especialista en Currículum y Prácticas escolares en contexto FLCASO. Ayudante ordinario en Didáctica General y Especial de Juego dramático. Facultad de Arte. UNICPBA. D.N.I: 22.839.766. Brivio N° 1356. 7000. Tandil mgcavallieri@arnet.com.ar.

² Prof. en Ciencias de la Educación (UNCPBA) D.N.I: 21.448.923. Diplomada en Currículum y Prácticas escolares en contexto. FLACSO. Magíster en Educación. FCH. UNICEN. JTP ordinaria en Psicología y Aprendizaje. Facultad de Arte. UNICEN. Las Heras N° 1646. 7000. Tandil. judigo@arte.unicen.edu.ar

³ Prof. en Ciencias de la Educación (UNCPBA) D.N.I: 22.032.120. Diplomada en Gestión de las instituciones educativas. FLACSO. Ayudante ordinario en Dinámica de grupos. Facultad de Arte. UNICEN Uriburu N° 35. 7000. Tandil. mrodri@arte.unicen.edu.ar.

Dirección General de Cultura y Educación de la ciudad de Tandil.

Esta aproximación a las prácticas desde la investigación dará la posibilidad de pensar la formación universitaria desde una Facultad de Arte y, en este caso desde el departamento de Educación Artística generando insumos para reflexionar acerca de la formación de grado y del impacto que la misma tiene en el ámbito político social.

Palabras claves: Prácticas artístico-culturales - talleres - gobierno municipal - formación docente.

Abstract

The municipal art workshops as a social practice of education.

An interpellation to the training of drama teachers.

This work is part of the research project entitled "*Art education in contexts of varying degrees of formality of education: practices, formats, subjects and knowledge.*" The present work is situated in the heart of Theatre Research and Cultural Consumption which belongs to the Faculty of Arts at the Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. In this project are investigated the ways that take cultural and artistic practices in various non-formal areas of the city of Tandil.

In this paper we report the first approaches to the meanings of those practices from different speeches regarding municipal management linked to the General Board of Culture and Education of the city of Tandil.

This approach to practice from research will give the possibility of thinking about university education from a faculty and, in this case from the Department of Art Education as a generator of inputs to reflect on university education and the impact it has on the field of social policy.

Key words: Artistic-cultural practices - Workshops - Municipal government - Teacher training.

Introducción

A partir de un primer acercamiento investigativo de carácter empírico realizado

durante el año 2009, interesa plantear una serie de ejes problemáticos para repensar las prácticas educativas artísticas que ubican a la universidad como institución formadora, promoviendo espacios de producción de conocimiento acerca de la práctica educativa artística. Estas inquietudes se enmarcan en el tránsito realizado en el presente proyecto de investigación que se está desarrollando en el departamento de educación artística, donde se indaga acerca de las mismas en espacios más allá de lo escolar, en este sentido nuestro foco se ubica en el formato de taller desde el cual se desarrollan distintas propuestas artísticas.⁴ En este sentido, en el presente texto se intenta dar cuenta de tres cuestiones que visualizamos como dimensiones analíticas para comprender las lógicas de funcionamiento de las prácticas artísticas que se desarrollan en los talleres bajo gestión municipal. En primer lugar consideramos, el sentido que adquiere lo educativo desde las prácticas artísticas en otros contextos pedagógicos, revisando su finalidad desde la

⁴ En el proyecto de investigación sostenemos: “Los resultados alcanzados en los proyectos anteriores han puesto en evidencia la proliferación de prácticas culturales, que asumimos cumplen funciones pedagógicas, generadas e implementadas en ámbitos, contextos e instituciones/ organizaciones sociales cuyos objetivos y modalidades organizativas pueden diferenciarse de las instituciones escolares y que han adquirido relevancia en su capacidad para convocar a grupos y sujetos en el abordaje de experiencias de carácter artístico. Reviste así especial interés la consideración de estas prácticas educativas y sociales en tanto desde lo artístico intervienen en campos grupales/ organizacionales y socio- comunitarios en condiciones contextuales de gran heterogeneidad propias de los procesos de fragmentación social y de desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos, condiciones de carácter dinámico que atraviesan el sistema social en general y el educativo en particular. Escenarios estos que expresan variedad de intereses sociales, diversidad de expectativas, de formas de apropiación de los bienes culturales circulantes, de criterios de valoración de las experiencias.

Estos nuevos modos de inclusión de prácticas de enseñanza artísticas obligan a redefinir las características de las prácticas convencionalmente ligadas a la enseñanza escolar y sus dispositivos estructurantes, así como las formaciones discursivas en torno a la Educación Artística. (...) Este grupo de problemáticas requiere de una aproximación analítica micropolítica, que permita observar las tensiones y luchas al interior de las instituciones singulares, particularmente en lo que hace a la legitimación del conocimiento artístico, al prestigio profesional asignado a los profesores de arte y al despliegue de modalidades de enseñanza que podrían resultar complementarias, distanciadas o atravesadas con/ por las concepciones escolarizadas de arte.

Un segundo foco de atención está referido al tipo de prácticas de educación artística desarrolladas en esos contextos e instituciones, caracterizados por los distintos grados de formalidad en los dispositivos organizadores de las prácticas sociales educativas que despliegan, los formatos de abordaje de las necesidades, expectativas y conocimientos de los destinatarios de las acciones y el sentido social otorgado a estas prácticas.” (Facultad de Arte, TECC, Departamento de Educación Artística, Proyecto de investigación Código 4399- Educación Artística. Período 2008 – 2010)

pedagogía social. En un segundo eje intentamos poner en diálogo el rol del estado como actor social y a las prácticas educativas como campos de intervención. En un tercer eje, donde problematizaremos las relaciones entre los sujetos, los lugares que ocupan y detentan como destinatarios de la oferta o como coordinadores de la misma. A modo cierre, intentamos interpelar estas reflexiones con la formación docente al interior de la Facultad de Arte.

En este sentido es necesario aclarar que, si bien Tandil posee variedades de ofertas de prácticas educativas artísticas en este trabajo hacemos foco en aquellas que se desarrollan bajo la órbita Municipal y que adoptan el formato de taller. La proliferación de este tipo de propuestas y nuestro lugar como formadoras de Profesores de Teatro, que podrían desarrollar tareas de coordinación en algunos de estos talleres, nos interpela e instala la necesidad de construir algún tipo de saber sobre los mismos.

Consideraciones metodológicas

Las unidades de análisis consideradas están constituidas por los espacios de educación artística no escolarizados y gestionados tanto por el Estado como por organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de Tandil. Entre ellos identificamos a los Talleres dictados por la Secretaría de Cultura y Extensión de UNCPBA, las ofertas educativas artísticas que desarrollan distintas organizaciones de la sociedad civil, tales como iglesias, clubes, bibliotecas, sociedades de fomento, centros de día, sindicatos, entre otros y las ofertas de educación artística que se desarrollan desde el municipio.

La presente ponencia analiza específicamente las actividades desarrolladas en los espacios de educación artística que se gestionan desde la órbita municipal. Para esto se administraron entrevistas en profundidad a distintos referentes de la gestión municipal que ejercen funciones de dirección política, dirección de las instituciones de enseñanza o coordinación de actividades.

Las entrevistas fueron diseñadas considerando los siguientes ejes de indagación: expectativas, propuestas y evaluaciones realizadas desde los proyectos de gestión, registro de demandas y ofertas, concepciones sobre lo artístico y lo cultural, lo culto y lo popular, identificación y caracterización de posibles formatos⁵ de implementación,

⁵ Vincet y Lahire (2001) definen formato escolar como aquello que “hace a la unidad de una configuración histórica, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo

impacto social de las prácticas educativas artísticas proyectadas y efectivamente realizadas, entre otros aspectos.

A partir de las expresiones que se enuncian en cada una de las entrevistas se intentará visualizar y problematizar las prácticas educativas artísticas en estos contextos que presentan diferentes grados de formalidad en la organización de sus ofertas educativas.

Consideraciones generales

En las últimas décadas, se han generado cambios importantes a nivel global que configuran nuevos escenarios con particularidades específicas en nuestro país. Según Sandra Carli (2003), algunos de estos cambios se podrían ubicar como fenómenos concurrentes que definen un diagnóstico actual de los nuevos escenarios. Estos fenómenos involucran la pérdida progresiva de eficacia simbólica y material de las instituciones; el empobrecimiento de la sociedad Argentina, las transformaciones económicas y políticas de orden nacional e internacional, el impacto de las nuevas tecnologías, el contexto tanto de disponibilidad como de saturación de la información, las nuevas lógicas de relación entre el Estado, la sociedad civil y el mercado. Éste último fenómeno ha producido “la desresponsabilización estatal frente a demandas sociales básicas, la aparición de un nuevo tipo de beneficencia privada y la gestación de alternativas de la sociedad civil ante situaciones de crisis aguda como la presente” (Carli 2003: 79). En estas últimas prácticas, los proyectos artísticos, al decir de Wortman (2009), cobran una significatividad que opera en la construcción de hegemonía, la cual estaría dando cuenta de los cambios en los sistemas de creencias y en las bases simbólicas de las representaciones que cada clase construye en la actualidad sobre lo artístico cultural.

Siguiendo este planteo, la educación hoy se encuentra inserta en un mapa de fenómenos educativos con características nuevas, entre las que se destacan un fortalecimiento de las tendencias de privatización de la educación y la ampliación del espectro de experiencias educativas de tipo comunitario que surgen a partir de las nuevas

tiempo que otras transformaciones” (p: 35). Es decir que en los espacios educativos se crea un contexto de tradiciones y regularidades transmitidas por los actores que transitan esos espacios educacionales y hacen a algunos modos de hacer y de pensar compartidos.

necesidades sociales.

En este sentido, Ana Wortman (2009) intenta problematizar los sentidos y lógicas que operan hoy en la constitución del campo cultural y artístico. En su libro *Entre la política y la gestión de la cultura y el arte* sostiene que la cuestión cultural, en tanto dimensión simbólica e imaginaria de lo social, moldea las prácticas sociales. La globalización cultural tiñe los procesos y prácticas sociales vinculados a la emergencia de nuevas formas de estructura de clases. De esta manera, la autora explicita que en la última década se han constituido nuevos horizontes de creencias y formas de legitimación social.

Cabe destacar que es necesario tener en cuenta que los análisis que realicemos del campo local no podrán estar desvinculadas de las tramas constitutivas que se configuran en el atravesamiento de lo global, lo nacional y lo local. Como parte de este marco nacional analizamos el caso de la ciudad de Tandil, donde identificamos una gran cantidad de propuestas de educación artística que se generan en espacios no escolarizados. Estas ofertas tienen un proceso histórico de constitución que vinculamos con la historia del surgimiento de las organizaciones civiles y con los procesos de mutación social acaecidos a partir de los 90.

Con esta perspectiva indagaremos sobre los espacios de educación artística que se han creado desde el gobierno municipal, formatos que se instalan como novedosos pero que, al decir de Wortman (2009), no necesariamente son alternativos, ni mucho menos, contra-hegemónicos. Dado que, si bien son novedosos, pueden estar constituyendo nuevos formatos de las mismas prácticas de regulación social hegemónicas en nuestra sociedad.

La ciudad de Tandil cuenta con seis escuelas municipales de arte y una serie de talleres que se dictan en las mismas y, además, en distintas zonas y barrios de la ciudad de Tandil. Entre ellas podemos mencionar a la Escuela de Música Popular, la Escuela de Teatro, la Escuela de Danzas y dos Escuelas de Artes Visuales –una con sede en la ciudad de Tandil y una en la localidad de María Ignacia (Vela) distante a 54 kilómetros de la cabecera de partido- y una Escuela de Artes y Oficios. Estas ofertas pertenecen a la Dirección General de Cultura y Educación del municipio, espacio que nuclea desde hace dos años a ambas áreas y que recientemente ha creado el cargo de coordinador para el área de educación y de coordinador para el área de talleres. La oferta de talleres se inscribe parte en esta dirección y otra bajo dependencia de la Dirección de Desarrollo Social y la Dirección de Juventud de la comuna. En el presente artículo destacamos

algunos aspectos de la entrevista realizada al coordinador de escuelas con el intento de focalizar algunas problemáticas que posibiliten comprender las lógicas subyacentes a las prácticas que tienen lugar en estos “nuevos espacios educativos”.

La pedagogía social como marco analítico posible para pensar estas prácticas sociales.

Comprender el sentido de lo educativo nos lleva a pensar los alcances que la pedagogía social tiene para analizar las particularidades del proceso educativo local. En los últimos años gran cantidad de aportes teóricos se han gestado en el contexto europeo, tratando de definir la pedagogía social y su objeto de análisis. Tomaremos aportes de Petrus (2000), Trilla (2000), Parcerisa (2007), Tizio (2005), Nuñez (2002), quienes intentan definir, desde diferentes aristas, los alcances de la pedagogía social.

En la actualidad no existen acuerdos acerca de la definición de la pedagogía social. Diversas acepciones nos permiten visualizar que el adjetivo social parece indicar que se trata de un tipo de educación. En este sentido Parcerisa señala “el término social que acompaña a educación no debería entenderse como referido a una determinada dimensión de la personalidad ni a un objetivo en relación con la educación de aquella dimensión. La educación social debería concebirse como la educación integral de la persona, es decir, de todas sus capacidades.” (Parcerisa, A 2007:16). Su propósito es desarrollar las potencialidades individuales de la persona (autonomía, creatividad, espíritu crítico, etc) en un marco social.

Reflexionar sobre la pedagogía social nos remite a situarla en los tiempos que corren, al decir de Parcerisa, (2007) en el contexto de crisis del estado de bienestar y de dualización de la población a que están conduciendo las políticas. En este contexto es que podemos interrogarnos sobre si la educación social se enmarca en una política social que se dirige a la inclusión social y a fomentar la convivencia o si, en realidad, está contribuyendo a la exclusión social mediante prácticas regulatorias.

Jaime Trilla (2005), por su parte, presenta tres caracterizaciones que son esencialistas e intentan situar la discusión sobre la denominación de la pedagogía social. Las mismas son criticadas por el autor, pues ninguna de ellas permite determinar qué es lo esencial en pedagogía social.

Una primera hace referencia a “La restricción de la dimensión de la personalidad:

pedagogía social y desarrollo de la sociabilidad”. El adjetivo social se referiría a un objetivo de la educación: el desarrollo de la dimensión social de la personalidad. La pedagogía social sería entonces la disciplina que tiene por objeto la educación social del individuo. Pensarla desde esta acepción, la pedagogía social tendría por objeto el estudio de aquellas acciones que producen efectos educativos en la dimensión social de la personalidad.

Una segunda acepción sostiene “la restricción de los sujetos educando: pedagogía social e individuos en situación de conflicto social”. Lo distintivo del objeto de esta disciplina pedagógica sería que ella trata de las acciones educativas orientadas específicamente a una clase especial de destinatarios. Estos destinatarios son aquellos individuos que requieren atención educativa particular en razón de las carencias sociales que padecen o por encontrarse en alguna situación de conflicto con su entorno social.

La tercera acepción marca “La restricción del agente o ámbito educativo. Pedagogía social y educación no formal”. El adjetivo social iría referido a los agentes, ámbitos o contextos de la actuación educativa. Es decir, la pedagogía social se ocuparía de la educación que se da en contextos o a partir de agentes sociales. Entonces, los contextos sociales son los contextos educativos no escolares; es decir, la pedagogía social se ocuparía de la educación social, entendiendo por esta última aquella que se produce en ámbitos no escolares o, más exactamente, no formales.

Trilla sostiene que abocarse a una de estas acepciones es reducir el objeto de la pedagogía social. Por ello, define que la pedagogía social estaría formada por todos aquellos proceso educativos que comparten, al menos, dos de los tres mencionados. En este sentido como pedagogía social señala a “La intersección entre las tres parcelas como objeto de la pedagogía social”. La definición correspondiente podría ser como sigue: “pedagogía social es la disciplina que tiene por objeto el conjunto de acciones educativas no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de sujetos y colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva con su entorno social”. (Trilla, 2000: 31)

Todos estos aportes intentan mejorar la definición de educación social y, a su vez, consideramos que en nuestro contexto argentino toma inclusive un nuevo sentido en el cual es necesario seguir profundizando.

Los talleres artísticos como dispositivos de producción de gobernabilidad. ¿Nuevas formas de regulación social?

Desde el discurso de uno de los entrevistados, es frecuente identificar a los talleres o propuestas educativas no escolarizadas como un lugar de contención en el sentido de sacar al niño de la calle. Entendemos que esta problemática se presenta en la cultura actual y puede advertir sentidos diferenciados según las lógicas que operen allí. Por un lado, este sacar al niño de la calle puede estar asociado a posibilitar otras tramas subjetivas desde las prácticas artístico – culturales que, al configurarse en estos nuevos escenarios podrían posibilitar operaciones de composición social, de producción subjetiva emancipatoria en el sentido de ser capaces de sostener los procesos de individuación signados por un contexto social de quiebre vincular, de lazos sociales de mayor fragilidad o, por otro lado, podría estar configurando un sentido de educación regulatoria y ubicando al arte como una solución para que los sujetos no estén en la calle, constituyendo así nuevas prácticas de gobierno de sí.

En este sentido, los talleres en donde se realizan prácticas artísticas culturales propuestas desde la gestión municipal, podrían estar operando como nuevos espacios de construcción de tramas subjetivas. Tramas que configurarían condiciones de posibilidad para que ese sujeto en condición de vulnerabilidad pueda ser productor de acontecimiento social y político en su contexto. Cabe destacar que la configuración de nuevos dispositivos no implica un único sentido, sino que en el mismo se estructura una trama de múltiples significaciones, que operan en la configuración también, de prácticas diversas.

Planteada esta cuestión, el diseño de políticas educativas municipales que enmarquen las acciones desarrolladas en los talleres mencionados estarían operando en la configuración de determinados sentidos, sentidos que habría que problematizar si pensamos en la educación como acto político creador.

Desde aquí podríamos problematizar si las propuestas que se enuncian como “de los barrios” tienen en cuenta estas tramas subjetivas y en ellas a las necesidades de los niños y/o los jóvenes. En este sentido, una primera discriminación analítica de esta trama ubica al barrio como espacio y territorio que imprime determinadas lógicas.

Al respecto podemos decir que, como afirma Gravano (2005), el barrio es un indicador de la segregación en el uso del espacio urbano de determinados sectores

sociales y, en consecuencia, lo que se distingue como parte de un todo. Las ciudades crecen por medio de sus barrios y en este proceso construyen nuevas identidades que modifican, al mismo tiempo, la identidad de la totalidad. En este proceso surge la necesidad de un uso connotador de determinados valores que hacen a la convivencia y a la calidad de vida urbana en comunidad. El barrio se ubica dentro del mundo de las representaciones o del imaginario social, trascendiendo la espacialidad.

El barrio asume el significado de lo que rodea al centro, “barrio a su vez es la parte negativa de las ciudades sólo por ser una parte de la ciudad, opuesta a lo positivo de la vida en las comunidades, que no se denominan barrios, pues no se las considera partes, sino supuesta y teóricamente unidades autocontenidas. Barrio es lo partido, lo no-total”. (Gravano, A; 2005: 24)

Haciendo foco en los múltiples sentidos que estas prácticas pueden advertir nos serviremos de los estudios de M. Foucault quien realiza una interesante caracterización de la educación moderna. Se trata de un disciplinamiento incorporado que moldea la subjetividad desde afuera, a los efectos de tornar a cada individuo en una pieza provechosa para la maquinaria social, dócil a la legislación, físicamente útil, espacialmente ubicable, cualitativamente clasificable, cuantitativamente numerable, cronológicamente seriable y siempre visible a la mirada del vigilante invisible” (Russo, 1998: 139).

Este tipo de dispositivo alude a lo que Foucault (1991) denomina gubernamentalidad. Noción que nos permite dar cuenta de un tipo de entrelazamiento estructural del gobierno de un Estado con las técnicas de gobierno de sí mismo de los sujetos. En este sentido, el concepto de gubernamentalidad y biopolítica pueden ser un marco útil para pensar los talleres como dispositivos de producción de gubernamentalidad. El crecimiento y el sostén de estos talleres desde el Estado Municipal podría estar dando cuenta de nuevas formas de regulación, en el cual el “taller” aparece como un formato innovador, rescatado no sólo por los sujetos en su carácter de funcionarios sino también por aquellos que, en tanto destinatarios, demandan el acceso al taller. En este sentido, esta doble consistencia del taller desde el Estado que los ofrece y a los barrios que lo demandan, podría evidenciar determinadas prácticas de gobierno de sí⁶.

⁶ Desde esta categoría Foucault analiza los principios del gobierno en tanto creador, productor y objetivador de realidades e individuos. En este sentido la subjetivación sería una forma de sujetar al sujeto y de funcionamiento del alma a través de una jerarquía de poderes. Poder que, en términos de este autor consiste en conducir conductas y en arreglar las probabilidades entendiendo

Si bien los talleres surgen desde la Dirección General de Cultura y Educación Municipal, su ampliación a otras esferas municipales (Dirección de Desarrollo Social y Dirección de la Juventud) podría evidenciar un impacto del tipo de práctica que se instala o la instalación sucesiva del taller como mecanismo de seguridad. Esta particularidad de dependencia a múltiples direcciones estaría dando cuenta de una lógica particular del diseño del dispositivo o de una forma que éste adquiere a fin de poder sostener la propuesta y cubrir las demandas crecientes. En este sentido podríamos pensar a los talleres artísticos culturales como una transformación de los mecanismos de seguridad⁷, una mutación que ubicaría a las prácticas artístico – culturales como estrategias de regulación social.

En los últimos años existe convicción pública acerca de sostener una representación social que ubica al teatro como un área de formación artística que posibilita la materialización de propuestas de tipo regulatorio. Se ha naturalizado la “misión” asistencial y de contención social. En este sentido, nos preguntamos si ésta es una función del teatro o si desde el teatro se puede lograr tal regulación. Teniendo en cuenta el sentido de lo artístico como lenguaje y al teatro como una forma de interpretación, representación y posicionamiento del sujeto en lo social, es necesario que estos sentidos regulatorios sean problematizados al interior de nuestra Facultad para desnaturalizar, lo que discursivamente se utiliza como contención – entretenimiento y posicionar la contención en términos de promoción social, de dotar al sujeto de herramientas para su intervención autónoma en la sociedad.

Indagar en estas prácticas educativas artísticas nos ha llevado a pensar en el lugar que tienen las políticas públicas, en este caso municipales. Situarnos desde los sentidos desde los cuales son pensadas nos posibilitaría problematizar acerca de las intencionalidades político pedagógicas de las mismas, tanto a nivel de diseño como desde aquellas particularidades y especificidades que adquieren en su puesta en acción, ya sea en coherencia y concordancia con los fines diseñados o desde el carácter azaroso que puede advertirse desde la gestión, sus actores y escenarios.

que el mismo tiene poco que ver con la lucha entre dos adversarios y mucho más con lo que el denomina gobierno.

⁷ Al decir de Palamidessi (1998) esta categoría se plantea al visibilizar las lógicas que instala el liberalismo político en la estructuración social. En este sentido, el principio de seguridad establece una racionalidad abierta, flexible y móvil frente a los mecanismos cerrados y territorializados del gobierno disciplinario – policial.

En este sentido, entre el Estado y la sociedad civil se estaría configurando una interfaz con una lógica particular, a partir del tipo de intercambio que se genera entre ambos. En estudios recientes (CEPAL) se establece que la misma está atravesada por vínculos socioculturales de todo tipo. En el caso objeto de análisis que consideramos se trataría de un vínculo materializado en dos formatos de ofertas: por un lado las escuelas municipales con su sede urbana – céntrica en la ciudad o pueblo y, por otro, la inserción de propuestas de talleres en distintas zonas y barrios de la ciudad y de pueblos vecinos del distrito.

Aquí nos preguntamos acerca del sentido que adquiere el espacio territorial como configurante de las prácticas. Al decir de Renato Ortiz (2005), el vínculo entre fenómeno social y medio espacial permanece. El “taller” que aparecería como el formato “novedoso” de la actual gestión municipal encierra un sentido político pedagógico que discursivamente no aparece claro en los discursos de las entrevistas realizadas hasta la fecha. Uno de los entrevistados señala: “lo llevamos al barrio” “vemos si prende sino probamos con otro”, expresiones que dan cuenta de un registro del espacio barrial en tanto componente físico, no necesariamente de su configurante cultural. Aquí el barrio es representado o percibido por el funcionario, carga simbólica que operaría en la gestión de estas políticas educativas en tanto práctica social.

Lo educativo se constituye así desde un diseño de gestión municipal no sólo por su nivel de intencionalidad político pedagógico sino también en su configurante contextual. Podemos observar que esta intencionalidad no aparece ligada a un modelo o estrategia de gestión cultural definida en relación a conocer, comprender o problematizar las identidades culturales barriales sino a intencionalidades o posibilidades personales, a proyectos propios de quienes sostienen los talleres a nivel comunitario, de aquellos que los coordinan y que constituyen la complejidad de posiciones estructurantes del campo “taller”.

Se evidencian una intencionalidad que se va construyendo azarosamente en la misma acción educativa, dependiendo de vínculos personales, de posiciones singulares de los sujetos que permiten o posibilitan una articulación de espacios, de proyectos, lo cual denotaría un sentido que se construye en la acción y en relación a los sujetos y no previamente como proyecto regulador institucional de la acción educativa. Así pensado, podríamos preguntarnos acerca del lugar del Estado desde esta política educativa, si el estado municipal tiene en claro sus propósitos educativos en el desarrollo de estas

prácticas y entonces, ¿cuál es el sentido que se le está dando a lo educativo – artístico desde los discursos y las acciones cotidianas de la gestión cultural municipal?

Articulando lo planteado acerca del significado con el cual es tomado el barrio y teniendo en cuenta este estilo de proyección educativa, es oportuno profundizar acerca de las condiciones necesarias para la instalación sociocultural de una práctica educativa. Al decir de Tizio (2003 – 2005), para ello es necesario tomar como configurante del acto educativo la lectura que se hace de la demanda como así también la regulación de los tiempos y espacios para la escucha y para que se ponga en juego la palabra de los distintos actores involucrados, en este caso el Estado municipal y los habitantes de la ciudad demandantes de ofertas culturales- artístico –educativas en tanto “otros” que constituyen el acontecimiento educativo. “La educación es un proceso que orienta al sujeto a encontrar un lugar propio en la estructura social. Pero para que se produzca el trabajo educativo se deben crear unas condiciones que posibiliten que cada chico que es atendido en la institución tenga reservado su plaza particular como sujeto de la educación. Para ello es importante unas condiciones previas que promuevan el trabajo educativo, que produzcan el consentimiento del sujeto a ser educado.” (Tizio, 2005: 50)

Las prácticas educativas hoy: resignificar el sentido de la tarea de educar desde la formación universitaria del profesorado de Teatro.

Autores tales como Dubet, F(2004); Tenti Fanfani, E (2005); Esteve, E (2006), entre otros, coinciden en señalar la creciente complejidad del oficio docente en los nuevos contextos de la escolaridad contemporánea, donde la formación de profesores, tiene lugar a nivel institucional. Es importante destacar que las discusiones suscitadas en el campo de la formación docente giran en torno a cuáles son los rasgos que definen a un buen profesor y qué saberes y competencias deben formarse. Las discusiones plantean desde la ampliación de los ámbitos de conocimiento que el profesorado debe dominar, hasta otros saberes ligados a la investigación, la capacidad de indagar y reflexionar sobre su práctica y sobre el contexto donde desempeña su tarea. Es clara la necesidad de resignificar la formación y la tarea docente a fin de posibilitar un posicionamiento reflexivo en los escenarios actuales y una mejora concreta de las prácticas educativas en sus distintas expresiones del trabajo pedagógico.

Incorporar como competencias aquellos saberes y prácticas que nos ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante y a comprendernos a nosotros mismos como

profesionales de la docencia y el mundo en el que vivimos, se convierte en una responsabilidad en la formación de grado. Esta resignificación de la tarea docente no puede ser reducida sólo a los ámbitos escolares sino que debemos ampliar nuestra mirada analítica a otros contextos con distintos grados de formalidad de la enseñanza, valorizando la función mediadora de las identidades, las relaciones y las diferentes formas de representación y de producción de nuevos saberes. “Se trata de acercarse a esos “lugares”, a esos espacios culturales donde niños/as, jóvenes están encontrando hoy muchas de sus referencias para construir identidad.” (Hernández, F; 1999). Estos “otros espacios” dan cuenta de que la construcción de la subjetividad ya no es exclusividad de los dispositivos modernos como la escuela, sino que sus marcas se producen también en otros escenarios y con la intervención de otros mediadores en el marco del contexto actual, signado por la fragmentación y la expulsión social, que priva a muchos sujetos de condiciones materiales y simbólicas.

En este sentido, es importante que como docentes, en tanto actores sociales, podamos visualizar esas operaciones de construcción de subjetividad situacional y desarrollar nuestra acción educativa desde estos nuevos acontecimientos, dado que la consistencia de la situación radica en su propia producción. Al decir de Camilloni (2009) esto se evidencia en el desempeño profesional, al requerirse una comprensión profunda del significado de las acciones no sólo prescriptas sino configurativas. De esta manera, es necesario viabilizar trayectorias y dispositivos de formación que hagan posible identificar los problemas y diseñar estrategias de intervención específicas, teniendo en cuenta que la tarea docente debe crearse en cada momento, porque cada situación es única, escapa a las prescripciones tradicionales y hace necesaria una revisión constante.

Pensar la educación implica pensarla como “natalidad” pues es, esencialmente, acción y creación de una radical novedad (Arendt, H, 2005). Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad (Barcena, F y Melich, J C, 2000:63). En este sentido, la acción educativa es el inicio de algo nuevo, no previsto.

Históricamente, la formación de docentes de Teatro se orientó hacia las lógicas escolares. La dificultad que hoy se presenta para el abordaje de nuevas experiencias de práctica docente lleva a cuestionarnos sobre la formación, sobre la intervención pedagógica del docente en estas nuevas condiciones. ¿son las actuales trayectorias de formación suficientemente eficaces para abordar estas nuevas experiencias de práctica

docente atravesada por los distintos escenarios?. “Es importante considerar la etapa de formación como un trayecto, pero sin pensar que es un camino totalmente predefinido. Podemos postular que se trata de un proceso con la apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas instancias formativas, lo que supone advertir que es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre” o la mera transmisión de contenidos”. (Anijovich, R; 2009: 25-26)

La problematización realizada a partir de la visualización de un dispositivo pedagógico específico, como son las escuelas municipales y los talleres que desde allí se dictan, nos habilita un espacio de reflexión al interior del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Arte. Parafraseando a Nuñez, V (1999), si consideramos que la educación social colabora en la producción de un tejido social capaz de articular las diferencias, entonces requiere de un profesional especializado. ¿cuál es la especialidad que requiere el contexto actual para el Profesor de Teatro?, ¿es una formación posterior al grado o son competencias a ser construidas en la formación?. Este planteo nos lleva a pensar nuestra experiencia como formadores y a la necesidad de propiciar al interior de nuestra institución formadora, un proceso reflexivo acerca de las competencias que requieren nuestros graduados para su inserción profesional en los nuevos escenarios de intervención y los dispositivos que, para ello ponemos en juego como institución formadora.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca; (2009) (comp) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.

Carli, Sandra (2003) “Educación pública. Historia y promesas”. En Feldfeber, M (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc. Bs As.

CEPAL, Capitulo II Capital social comunitario y políticas públicas en *Capital social campesino en la gestión del desarrollo rural*, Pagina 43 – 52. Santiago de Chile. Chile.

Foucault, Michel. (2006) *Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France.(1977-78)*. Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Foucault, Michel; (1991) *La gubernamentalidad en Espacios de poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid.

ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

- Gravano, Ariel. (2005) *El barrio en la Teoría Social*, Ed. Espacio, Buenos Aires.
- Merklen, Denis; Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del gran Buenos Aires hacia fines de los 90 en Svampa, M; *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Editorial Biblos, Bs. As.
- Ortiz, Renato; (2005) *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Editorial Universidad de Quilmes, Bs As.
- Palamidessi, Mariano (1998) “La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad” en *Propuesta Educativa*. Año 9, N° 19, 1998, página 89 – 95. Bs. As. FLACSO.
- Parcerisa, Artur (2007) *Didáctica de la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Editorial Grao. España.
- Russo, Hugo (1998) “La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?” En Corbalán, Alejandra. y Russo, Hugo. (Comps) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Ediciones Espacios en Blanco. Buenos Aires. Argentina.
- Svampa, Maristella, (2003) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Editorial Biblos – Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Tizio, Hebe, (2005) (coord) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Ed. Gedisa 2003 – 2005. España.
- Wortman, Ana (comp) (2009); *Entre la política y la gestión de la cultura y el arte. Nuevos actores en la Argentina contemporánea*. Bs. As. Eudeba.