

Ideología, cuerpo y experiencia en la construcción del conocimiento pedagógico en la formación docente en Artes.

Déborah Saiantz

debsai@gmail.com

Pablo Muruaga

pablodanielmuruaga@gmail.com

Natalia Ousset

nachausset@gmail.com

Facultad de Artes. Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

La formación docente supone el desafío de pensar y definir posicionamientos respecto a qué implica ser profesor en los contextos actuales y cuáles son los saberes y las herramientas básicas que necesitan los jóvenes para afrontar esta tarea en un futuro cercano. Esto supone tomar decisiones epistemológicas y metodológicas acerca de cómo debe ser el proceso de formación para alcanzar algunas competencias, asumiendo el compromiso moral que implica el encuentro con los otros para construir conocimientos valiosos acerca de la educación y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cómo va construyéndose un posicionamiento ideológico respecto al mundo fundamentado en conocimientos relevantes, que sostenga la futura práctica docente? ¿Cómo impactan los saberes de la enseñanza en el cuerpo de los futuros docentes? ¿Qué lugar ocupa la experiencia en los procesos de construcción de conocimiento pedagógico en la formación docente en artes? En las materias de formación general del área pedagógica del Profesorado en Juegos Teatrales de la Facultad de Artes de la UNT, se intenta resolver estos interrogantes con propuestas que buscan aprendizajes no sólo desde lo cognitivo sino también desde lo corporal, afectivo y vincular, como un modo de tender puentes entre la formación artística y la pedagógica. En éste sentido se recurre a la experiencia y la

reflexión permitiendo a los estudiantes contactarse con problemáticas actuales de la cultura y de la educación, con producciones artísticas y con experiencias lúdicas, que les posibiliten construir sus saberes pedagógicos.

En este artículo se presentan algunas ideas a las que hemos arribado en la búsqueda constante por dotar de sentido a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que nos proponemos en este contexto institucional, dando protagonismo a la experiencia de los estudiantes en sus múltiples dimensiones.

Palabras clave: Formación docente; Pensamiento del profesor; Experiencia; Carrera de Teatro; Arte

Introducción:

La formación docente inicial y continua se constituye como un objeto de reflexión valioso en el campo académico sobre la educación, así también como un terreno de interrogantes, ensayos y búsquedas de los actores que asumen ese desafío diariamente. De esta manera, influidos tanto por las decisiones políticas como por los trabajos académicos, los formadores de profesores para las diferentes áreas de conocimiento y los distintos niveles de los sistemas educativos, ensayan acciones y alternativas de formación de manera permanente, con diversos alcances y logros.

En esta oportunidad queremos sumar como aporte a ese campo la reflexión sobre el trabajo que estamos realizando en las materias de formación general pedagógica de la Facultad de Artes de la UNT con los futuros docentes de Teatro y Danza Contemporánea. Este aporte se configura como tal por la producción de conocimiento que se está realizando dentro del proyecto de Investigación: “La Formación Profesional en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán. El pensamiento de los profesores en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje”. De esta manera, se sistematizan algunos enfoques y conceptos que se describirán en este artículo con el objetivo no solo de darlos a conocer sino de ponerlos en diálogo con los saberes que ya circulan en relación a la formación docente en artes.

El posicionamiento respecto a la educación artística que sostiene el trabajo de las cátedras de Introducción a la Educación y Didáctica General de la FAUNT está en relación a los enfoques pragmatistas descritos por Aguirre Arriaga (2006) que suponen que “la acción educativa de comprender la cultura estética (la propia y la ajena) debe tener como misión ampliar el espectro del "nosotros", único modo posible de hacer efectiva la solidaridad ante el sufrimiento” (Aguirre Arriaga, 2006: 17).

Para ello, el investigador supone que no es suficiente develar los mecanismos de poder implícitos en las obras sino también proporcionar amplia información sobre los criterios, creencias y anhelos ajenos, de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas. Esta es la vía más eficaz para "identificar-nos" con el otro y "hacerlo de los nuestros".

La educación artística es idónea, en este sentido, para desarrollar una identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro y es eficaz para la transformación y la reconstrucción social en tanto que este tipo de identificación con el otro nos predispone a ser sensibles ante su humillación (Aguirre Arriaga, 2006: 17).

Este enfoque, según Barco Rodríguez (2016), considera en las prácticas artísticas una perspectiva formativa en la constitución de sujetos sensibles, reflexivos y críticos, capaces de aportar a la construcción de tejido social, asumiéndose a su vez como sujetos políticos que pueden aportar a la transformación del mismo.

Estos enfoques plantean que “todos somos capaces de experimentar en prácticas artísticas, por lo que la finalidad educativa consistiría en facilitar experiencias reflexivas que permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, acciones y sentimientos y con ello en la configuración de sus historias personales y su identidades”, (Barco Rodríguez, 2016).

Al plantear como propósito la construcción de sujetos críticos, también tomamos las ideas de la pedagogía fronteriza de Giroux (1997) que explica que, dado que no hay sujetos unificados, sólo estudiantes cuyas voces y experiencias, de múltiples estratos y a menudo contradictorias, no encajan fácilmente en la narrativa maestra de una cultura monolítica, una pedagogía radical, emancipadora, debe poner en cuestión esa cultura para permitir la emergencia de nuevos modos de estar en el mundo. De esta manera, los espacios educativos como zonas fronterizas se deben considerar lugares para el análisis crítico y también una fuente potencial de experimentación, creatividad y posibilidad.

Es por eso que consideramos que los saberes que necesitan los futuros docentes de arte no se acaban en la formación artística ni en lo pedagógico/didáctico como instrumentos para desarrollar competencias docentes. Necesitan también de saberes que les permitan comprender la cultura que vivimos, sus configuraciones políticas, sociales e ideológicas, y el aprendizaje de esos saberes nos desafía a proponer diseños innovadores, abordando conocimientos relevantes y desafiantes, y metodologías que provoquen el pensamiento crítico y la vivencia de experiencias significativas.

Desde esta perspectiva consideramos importante poner el cuerpo y el intelecto al servicio de la reflexión y el análisis de situaciones educativas para poder transformar las prácticas rutinarias, estereotipadas y conservadoras de la enseñanza del arte y resignificarlas desde el saber pedagógico y el compromiso ético, político y humanizador que impone la tarea docente en el campo del arte.

Pensar mirando lo que pisamos: la importancia del develamiento ideológico en la cultura

El condicionamiento del pensamiento dado por las condiciones materiales de existencia es un principio marxista que ha sido retomado y analizado muchas veces a lo largo de la historia de las ciencias sociales y de los estudios sobre la ideología. Entre otros, Giddens (1994:8) lo plantea al analizar el enunciado: “no es la conciencia la que determina el ser social sino el ser social el que determina la conciencia” de Marx, para explicar el papel fundamental que tiene en la comprensión del mundo el lugar que se ocupa en la estructura social. Tampoco son pocos los estudios desde el campo de la pedagogía que advierten sobre las relaciones entre educación, ideología y poder.

Entre los mismos, resulta de vital relevancia el pensamiento de Freire que plantea que las finalidades de la educación problematizadora, liberadora, reside en la posibilidad de “leer el mundo” en términos de realizar una “crítica ideológica” sobre la realidad, para poder advertir lo que se encuentra naturalizado en el mundo social y sobre lo que es posible accionar para transformarlo.

En este sentido, Gil y Cortez Morales (2018) dicen que “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” en un intertexto interesante con una afirmación de Marx y Engels (1845) que explica que las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante. Para poder advertir esto, los estudiantes deben problematizar sus propias ideas naturalizadas acerca del mundo social, de la cultura y de la educación, para llegar a comprender que en la actualidad, las prácticas educativas

están totalmente impregnadas de supuestos tecnocráticos que ocultan sus intereses en relación a las clases dominantes. “Y es que esta deshumanización de la profesión docente, implica para el docente una “distorsión de la vocación de ser más”, volviéndose cómplices, no solo de una educación deshumanizadora, sino también de la pérdida de sentido y autenticidad de la formación docente” (Gil y Cortez Morales, 2018: 24).

Una cuestión central en este proceso es que los futuros docentes puedan advertir cuáles son las ideologías que están colaborando a sostener y construir respecto a la educación y al mundo, para poder deconstruirlas y poder tomar decisiones conscientes al respecto.

Según nuestra perspectiva y propuesta de formación, la frase de Frei Beto para explicar la epistemología de la acción pedagógica de Freire: “Mi cabeza piensa donde mis pies piensan”, resume una de los problemas centrales en la formación docente inicial. Esto es así porque los estudiantes que inician una carrera de cualquier profesorado, y en este caso del campo artístico, tienen naturalizadas formas y contenidos de la educación que en general reproducen los modelos tradicionales vigentes. Con ello, las prácticas educativas que transitaron, que atravesaron, que “pisaron” hasta llegar a la Universidad conforman el marco que condiciona sus expectativas y deseos de formación.

En consecuencia, los trabajadores docentes son obedientes, sin juicio crítico, reflejo del “mercado de las ideas” de la escuela y esto lo reproducen con sus estudiantes. A ellos se les enseñan rasgos característicos que necesitarán después, cuando se incorporen al mercado laboral. Sabemos, tal como lo explica Paul Will, citado por Apple (1996), que los actores sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos reproductores de las estructuras existentes. (Gil y Cortez Morales, 2018: 21).

Es por esto que en nuestra propuesta de formación pedagógica, la posibilidad de “mirar dónde pisan nuestros pies” es una preocupación constante para poder cuestionar y elegir otros puntos de partida de esa mirada. El conocimiento pedagógico, político, histórico y sociológico que se comparte, en mayor medida, en *Introducción a la Educación* tiene por finalidad el develamiento ideológico de la cultura que vivimos y de nuestro lugar en ella para poder iniciar un proceso de humanización, en términos Freireanos.

En sintonía con estas ideas, fundamentamos nuestra propuesta en las ideas de Giroux (1997) acerca de la pedagogía fronteriza como una lucha genuina por una sociedad democrática radical, y

explicitamos este posicionamiento como uno más dentro de los posibles en la relación con nuestros estudiantes.

La noción de frontera según Giroux, permite reconocer los márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia.

La categoría de frontera prefigura además la crítica cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruce de fronteras. Eso es, denota formas de transgresión con las que las fronteras existentes, forjadas desde la dominación, se pueden cuestionar y definir de nuevo. En segundo lugar, también habla de la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder. (Giroux, 1997:45).

En las caracterizaciones sobre la pedagogía fronteriza Giroux destaca su carácter decolonial, en el que se convierte en primordial el lenguaje político y ético como aporte a una política más amplia de la diferencia. Lo que interesa en las prácticas de la pedagogía fronteriza es generar espacios donde los estudiantes puedan escribir, hablar y escuchar en un lenguaje “en el que el significado cobre múltiples acentos, se disperse y resista al encerramiento permanente” (Giroux, 1997:46). Esto es, una práctica pedagógica que permita comprender, compartir, participar de múltiples culturas en las que emergen diversas subjetividades. Desde el cuestionamiento acerca de los significados hegemónicos, la pedagogía intenta descentrar y cartografiar de nuevo. Estos principios de la pedagogía fronteriza, esta intencionalidad, permite visualizar que en la formación docente inicial en artes, en general, se han privilegiado prácticas áulicas que en muchos casos forman parte más de la lógica normalizadora, homogeneizadora, reproductora de la cultura dominante, antes que prácticas que posibiliten a los estudiantes recorrer espacios “de frontera”.

Esto provoca que los estudiantes traigan posturas muy conservadoras no sólo en relación a la educación y sino también al arte, al teatro y a la danza, vinculadas a un sólo tipo de manifestaciones más ligadas a la modernidad y a las antiguas concepciones de “alta cultura” y al preciosismo técnico que a la diversidad de posibilidades que ofrecen el arte y la cultura contemporáneos.

De allí la necesidad de crear espacios o escenas educativas que posibiliten el encuentro de los estudiantes con múltiples y diversas prácticas artísticas, culturales y educativas a fin de que puedan quebrar con las ideas monolíticas que tienen respecto a las mismas. El propósito es que en ese encuentro los estudiantes no sólo celebren la diferencia cultural sino que además la deconstruyan y

en un futuro esto les permita realizar intervenciones oportunas y relevantes para ponerlas en igualdad de derechos con otras que tienen posiciones más hegemónicas en nuestra cultura.

La cultura en este sentido no es objeto de una veneración incuestionable, sino un campo móvil de relaciones ideológicas y materiales que están sin acabar, estructuradas en múltiples estratos y siempre abiertas al examen minucioso. Además, esta imagen de la cultura es definida pedagógicamente como prácticas sociales que permiten tanto a los profesores como a los alumnos interpretarse como agentes en la producción de la subjetividad y el significado. Una pedagogía así trasciende la dicotomía de cultura de élite y popular, al definirse mediante un proyecto de educar a los estudiantes para sentir compasión por el sufrimiento de los otros, dedicarse a un análisis continuo de sus propias circunstancias de existencia, construir lealtades que asuman el significado e importancia de la vida pública y creer que pueden ser importantes, que pueden actuar desde una posición de fuerza colectiva para alterar las configuraciones existentes de poder” (Giroux, 1997:50).

Estas ideas que marcan el sustento ideológico y pedagógico de nuestra propuesta, permite pensar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que los estudiantes son convidados permanentemente a reflexionar sobre su posición respecto al mundo que habitamos y a sus posibilidades de transformación, para poder encontrar los modos de enunciar un posicionamiento ideológico propio sostenido en saberes provenientes del campo de la educación.

Para ello se propone un abordaje metodológico en el que se intenta permanentemente poner en juego y como punto de partida la experiencia individual y social respecto a lo educativo y a lo artístico, para iniciar a partir de las mismas, un trabajo de indagación de los puntos en común y las ausencias y construir y más bien de-construir las ideas de educación, cultura y arte que se han tomado como naturales en nuestra sociedad.

La metodología pretende establecer espacios de diálogo e intercambio que no siempre son los espacios de clase presencial; por ello también apoyamos nuestras prácticas con un soporte virtual y de acceso generalizado como es la red social de Facebook. Con ello, se intenta favorecer la comunicación y el intercambio entre el grupo de estudiantes, en tanto es una herramienta con la que casi la totalidad de los jóvenes cuenta y está familiarizado. En esa plataforma se proponen temas de debate en los que deben participar a partir de indagaciones propias en la web, y en las que deben dar cuenta de sus reflexiones en torno a alguna problemática, por ejemplo el contenido ideológico de determinadas pautas publicitarias en relación a cuestiones como la meritocracia, o problemáticas de género. También se propicia la visita a espacios educativos diversos, se invita a compartir clases a actores ligados a la educación popular y se invita a compartir experiencias artísticas como un modo

de ampliar el universo cultural de los estudiantes, siempre para volver a los mismos para abordarlos desde el develamiento ideológico de los mismos.

Aprender didáctica con el cuerpo: nuestra didáctica de autor

Edith Litwin (1993) define a las configuraciones didácticas como las maneras particulares que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción de conocimiento.

La configuración didáctica da muestra del carácter particular de un campo disciplinario en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza reconociendo el “estilo” en los contextos institucionales. La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como al estilo de implementación de la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente. (Litwin, 1993:82).

Esta manera particular de enseñar, de organizar el contenido, de proponer tareas de aprendizaje, de presentar los materiales y recursos, de establecer un vínculo particular con los estudiantes y el conocimiento, es definida por los profesores y al mismo tiempo los define. Puede entenderse de este modo como una “didáctica de autor”, ya que en esa configuración didáctica se imprime el estilo de esa propuesta como un sello personal y único.

Luis Porta (2015) explica que la “didáctica de autor” implica necesariamente pensar la clase como una arquitectura, como una narrativa que elegimos para decir lo que decimos, concebida como espacio de libertad, con la fidelidad reservada para la afección del otro (Porta, 2015: 50). Esta afección tiene que ver con una concepción sobre la enseñanza que supone que es el acto de proponer experiencias para “afectar” al otro, y que el otro debe tener cierta disposición a dejarse afectar para que el aprendizaje suceda. Dice Porta

Sólo en este contexto es posible comprender algún tipo de modificación subjetiva (Sztulwark, 2015), un movimiento que hemos caracterizado como “prácticas del conocer” (Porta & Yedaide, 2014) y que implica la reconfiguración inscripta no sólo como cambio intelectual o cognitivo sino como transformación vital (2015: 50).

Porta dice también que en la “didáctica de autor” adquieren centralidad los afectos y las emociones en la enseñanza, es decir que adquiere sentido en términos de vínculos, de percepciones, de

sensualidad. Entonces se pregunta ¿cuándo se convierte el aula en algo sensual?, a lo que responde: “En el momento en el que nos emociona, sobre todo en secreto, como una clase” (2015:50).

La configuración didáctica de nuestra propuesta de formación pedagógica en el profesorado en Teatro y Danza Contemporánea puede ser entendida en esta dirección como una “didáctica de autor” en la que las emociones y las “afecciones” se producen no sólo cuando se ponen en cuestión las miradas ya arraigadas sobre el mundo, desde lo ideológico, sino también cuando se realizan propuestas de trabajo donde el cuerpo no queda afuera, ya que se intenta recuperarlo como territorio de la experiencia y así también problematizarlo. Porque creemos que de otra manera, estaríamos reproduciendo una concepción de educación y en particular de educación artística que provoca la enajenación de los sujetos de su propia corporalidad y emocionalidad.

Diversos estudios han puesto énfasis en el disciplinamiento de los cuerpos desde la modernidad y en el papel de la educación en ese proceso, particularmente de las instituciones escolares. Entre ellos Foucault, Le Breton, Bourdieu. Nuestra propuesta de “aprender con el cuerpo” los conocimientos pedagógicos se sostiene en estos análisis, bajo el supuesto de que si no se proponen experiencias donde los estudiantes tengan que “poner el cuerpo”, mal podrían ellos registrar, tener un aprendizaje vital, acerca de sus posibilidades de generar experiencias artísticas con sus aprendientes en sus futuros espacios laborales, donde los dispositivos de disciplinamiento de los cuerpos ya están montados, en perfecto funcionamiento y muchas veces apuntalados con manifestaciones artísticas.

Toda sociedad requiere de la ritualización de las actividades corporales. A la vez, en todo momento el sujeto simboliza a través del cuerpo, con sus gestos, mímicas, etc., la tonalidad de sus relaciones con el mundo. En cualquier sociedad humana el cuerpo está siempre significativamente presente; sin embargo, las sociedades pueden elegir entre colocarlo a la sombra o a la luz de la sociabilidad (Le Breton, 2002:122).

Los estudiantes del nivel superior, en este caso de profesorado, llegan a esa instancia después de haber pasado por múltiples prácticas donde su cuerpo fue “puesto a la sombra”, fue ocultado, disciplinado, con el fin de constituir los sujetos dóciles y obedientes que necesitan los aprendizajes escolares tradicionales. Esto es así, pese a que en la actualidad los antiguos dispositivos de control y disciplinamiento corporal de la escuela han perdido vigencia (Scharagrodsky, 2007:12). Scharagrodsky (2007) dice que hace más de tres décadas que el dispositivo curricular no insiste con términos como “vigilancia”, “orden”, “control” y “corrección”, sino con nuevas propuestas sobre el cuerpo tales como “expresividad”, “autopercepción” y “autoconocimiento”. Sin embargo, los estudiantes tienen internalizada una corporalidad dócil en relación a la construcción de conocimiento en el nivel superior. Esta docilidad se observa por un lado, en las posiciones, posturas,

gestos y disposiciones espaciales que ponen en juego en las clases de materias “teóricas”, más vinculadas a la pasividad, y, por otro, en la disciplina y la sujeción que ponen en juego en el aprendizaje de las técnicas artísticas del campo teatral y de la danza. Esto es una consecuencia del disciplinamiento producido en sus trayectorias escolares previas así como también de la cultura institucional de la universidad que refuerza este sentido.

Es por todo esto que nuestra propuesta de enseñanza les propone a los estudiantes actividades de aprendizaje desde y con el cuerpo. Esto implica que cada clase de Didáctica General por ejemplo, se diseñe con dos momentos de trabajo: uno de inicio con dinámicas lúdicas en las que se les proponen experiencias personales, interpersonales y grupales donde pueden explorar los conocimientos de la didáctica poniendo en juego lo sensorial, lo afectivo, y lo corporal, y un segundo momento donde mediante el diálogo se propone la construcción conjunta de los mismos saberes desde la reflexión sobre lo vivenciado.

Entre otras, se utilizan estrategias y dispositivos como:

- Narrativas pedagógicas sobre vivencias personales de enseñanza o aprendizaje, en las que los estudiantes pueden registrar en el cuerpo y reconstruir sus vivencias a partir de los saberes pedagógicos y didácticos. Este tipo de actividades se realiza propiciando un espacio diseñado (que se distancie de los ya dados por la institución) para la ocasión y que permite estimular el encuentro con la afectividad de esa historia.
- Actividades lúdicas, representaciones, desafíos para resolver en grupo, retos mentales, consignas para resolver desde la creatividad, textos, cuentos o poesías para reflexionar desde la emoción, dinámicas que provocan la sensibilidad y propuestas sensoriales movilizadoras.
- Propuestas que interpelan la reflexión crítica y el análisis a partir por ejemplo de la proyección de cortometrajes, escenas de películas, entrevistas a especialistas o programas televisivos que tratan problemáticas educativas.

La educación experiencial y la posibilidad del aprendizaje “auténtico”

Otra de las cuestiones centrales sobre las cuales se investiga en el campo de la formación docente reside en los tipos y cantidades de saberes prácticos y teóricos que necesitan los futuros profesores para poder construir situaciones de aprendizaje en un futuro no tan lejano.

Al respecto, María Silvia Serra dice:

Los que trabajamos en el ámbito de la formación docente transmitimos un conjunto de saberes sobre el enseñar que supuestamente harán que quienes los aprendan se conviertan en docentes o enseñantes. Pero, como sabemos los que nos dedicamos a esto, la cosa no es tan simple. Un conjunto de instrucciones a seguir no hacen a un buen docente, o para decirlo de otro modo, la enseñanza no se reduce a un conjunto de instrucciones bien cumplidas. No es que las instrucciones no sirvan, es que no alcanzan, no son suficientes. El que enseña pone algo que excede al buen enseñar: voluntad, según algunos, pasión según otros; obstinación, deseo, etc: todos términos irreductibles a una regla o una instrucción. (2010: 79)

¿Qué es lo que hace a un buen docente en educación artística? ¿Y particularmente en Teatro y en Danza? Tal como venimos planteando, la respuesta a esa pregunta es lo que define la propuesta curricular y el conjunto de prácticas de enseñanza en las instituciones dedicadas a ello.

En nuestro caso, la respuesta a esa pregunta se articula en torno a las tres cuestiones mencionadas antes y que dan forma a nuestra propuesta de enseñanza. Una está ligada a la experiencia como componente central del saber pedagógico y artístico, la segunda está sostenida en la posibilidad de recuperar el cuerpo en la construcción de saberes “teóricos” y la otra está en relación al posicionamiento ideológico respecto al mundo social y cultural que sostiene el quehacer docente.

Como si fuesen puntos de paso de una cinta de moebius, las actividades de aprendizaje de los estudiantes en estas materias pivotan sobre esos pilares: experiencia, cuerpo e ideología. Y cuando nos referimos a las actividades de aprendizaje de los estudiantes, compartimos con Fenstermacher (1989: 158) que dice que “una tarea esencial de la enseñanza es permitir al alumno efectuar su trabajo de aprender. En otras palabras, implica el compromiso de brindar al estudiante ocasiones y apoyo para enseñarle cómo aprender y para interesarlo en ese proceso”.

Entonces, de lo que se trata es de que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje que les permitan atravesar una experiencia lo suficientemente significativa, con tantas posibilidades de transformación que pueda dejar una huella en su subjetividad y que le permita registrar en el cuerpo también un posicionamiento ideológico acerca del mundo y de la sociedad, construido en base a conocimientos específicos del campo de la educación.

Para ello el concepto de experiencia de Larrosa (2006: 88) resulta de vital importancia. El filósofo dice entre otras cosas que “la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento, algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” y que “la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio”.

Es así como las actividades de aprendizaje propuestas en estas materias se diseñan como acontecimientos susceptibles de ser convertidos en experiencias por cada uno de los participantes, a sabiendas que las mismas serán significadas de manera particular por cada uno de ellos.

Entendiendo que:

En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2006:90)

En relación con estas nociones de experiencia, Camilloni define a la educación experiencial como un tipo particular de aprendizaje y una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real.

Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (2013:15)

Un elemento fundamental en esta propuesta es el proceso reflexivo del estudiante, y que por supuesto no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Esa es la manera en que Camilloni dice que una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal.

En esta línea de trabajo, son muchos los espacios de formación docente donde se pone de relevancia la experiencia y la reflexión sobre la misma. Sin embargo, no son pocos los intentos en los que la experiencia resulta proponerse sólo como un “ejemplo”, una actividad cargada de simulaciones donde lo que se produce es un proceso de enajenamiento con el saber. Nora Elina Dabas sostiene respecto del saber, que la alienación frente al producto y al acto de producción que llevan a que el sujeto se vuelva extraño consigo mismo determina también que su cuerpo le resulte extraño, ya que la actividad vital aparece imposibilitada. El aprendizaje se vuelve extraño con su producto, con su acto de producción, consigo mismo y con respecto a los demás, también se vuelve extraño a la condición humana... si la actividad que es propia es vivida como ajena, lleva al sujeto a pensar que ésta pertenece a alguien distinto a él mismo. A través de un aprendizaje que no es vivido como propio, que se ha vuelto ajeno, aliado, el sujeto establece un tipo de relación con otro sujeto que es extraño a él. (Dabas E., 1988)

De esta manera resulta que:

1. El conocimiento pedagógico se presenta en formatos académicos donde prima la declamación, la exposición, su carácter prescriptivo y se habla de la experiencia pero nunca se la propone como un acontecimiento a construir y compartir con los propios estudiantes.
2. Los estudiantes realizan ejercicios, trabajos prácticos e informes donde se acercan sólo a prácticas áulicas escolares, y no a la diversidad de escenas y proyectos educativos existentes.
3. El conocimiento se presenta de modo fragmentado en cada una de las materias que constituyen el eje de formación pedagógica, sin tenerse en cuenta lo vivido y aprendido en los espacios anteriores o posteriores en la trayectoria académica del estudiante.

Frente a esto, nuestra propuesta de trabajo sostiene la necesidad de proponer la formación pedagógica como un espacio continuo e integrado durante las trayectorias de los estudiantes en las que puedan atravesar por experiencias de formación en situaciones reales y no cuasi reales, en contextos educativos diversos, para poder reflexionar sobre las mismas con diferentes dispositivos que privilegien la apropiación subjetiva del conocimiento.

Cuando se trabaja en el marco de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir deben convertirse en habilidades inescindibles entre sí. Anticipar y mirar hacia el pasado de cada situación, avanzar y retroceder cuando sea necesario. Analizar y sopesar cada decisión antes y después de encarar las acciones. Si las situaciones artificiales o simuladas, frecuentes en la educación, se diseñan y programan, las que surgen en situaciones auténticas, en cambio, son nuevas, con frecuencia imprevistas y hasta impredecibles, llegando incluso a generar asombro y temor por su ocurrencia. Plantean así problemas nuevos, no rutinarios, que obligan a formular buenas hipótesis y a hallar nuevas soluciones (Camilloni, 2013:16).

En relación a las “situaciones reales” en nuestra propuesta de formación, se destacan algunas en escenarios educativos fuera de la institución en la que los estudiantes asumen roles de planificación y coordinación de acciones educativas específicas y dentro de la institución, con experiencias de micro clases o como participantes de propuestas extracotidianas.

Entre las primeras, vale la pena mencionar una experiencia que se realizó por primera vez en el año 2017. La misma consistió en llevar a cabo una práctica educativa en una escuela secundaria de San Miguel de Tucumán. La particularidad de la práctica fue que se trabajó de manera articulada con un equipo de abogados en torno a la aplicación del código de contravenciones para efectuar la detención de menores en la vía pública. Para concretar la experiencia se fueron llevando a cabo distintas etapas: 1) Capacitación a cargo del equipo de COCEDE, sobre el encuadre legal e histórico

del código contravencional, exposición de casos reales en la provincia de Tucumán, modos de intervención legal, seguimientos legales, y trabajo en base a experiencias propias de los alumnos. 2) Conformación de un grupo de trabajo para abordar la temática a través de talleres vivenciales, con estrategias relacionadas al teatro popular, con la finalidad de poder indagar cuales son las situaciones por las que atraviesan los jóvenes menores de edad de esa comunidad. En esta etapa se establecieron pautas de trabajo, roles involucrados, diagramación de actividades, discusiones en torno a las acciones a realizar y elaboración de consignas. Para el momento de la intervención, se articularon contenidos de Introducción a la Educación y de Didáctica General al ponerlos en situación a los estudiantes de diseñar una propuesta de trabajo en torno a una práctica educativa específica, teniendo en cuenta los componentes de la planificación, objetivos, actividades, tiempos y evaluaciones grupales, y todo ello sostenido en una fundamentación ideológica acerca de las finalidades de la misma 3) Implementación en la Escuela con el grupo de alumnos de 5to y 6to año turno mañana. La actividad se desarrolló y se transformó en una experiencia real que después fue objeto de análisis y reflexión.

La experiencia favoreció la consolidación del grupo de estudiantes que cuentan con realidades y miradas heterogéneas sobre la realidad de estos jóvenes y eso, a su vez, favoreció la discusión y la posibilidad de la construcción colectiva de acuerdos de trabajo, a partir de la enunciación de los supuestos ideológicos que sostenían las diferencias.

Otra experiencia similar sucedió en el año 2015, cuando desde las cátedras formamos parte del equipo de trabajo de un Voluntariado denominado “El hospital va a la escuela”, en articulación con una cátedra de la Facultad de Medicina. En este caso, se organizó la experiencia con momentos similares al descrito anteriormente, realizando talleres de promoción de la salud en un jardín de infantes, aportando una mirada lúdica y en relación a la expresión artística de los niños sobre los contenidos previstos.

En estas propuestas ocurrió realmente lo que Camilloni denomina aprendizaje experiencial. Al respecto ella dice:

Cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos. Aprende en un marco en el que se apunta al logro simultáneo de fines comunitarios y educativos. El alumno aprende a usar los conocimientos en el trabajo. Pero para que se sostengan los valores a los que antes nos referimos, debe tratarse de un trabajo con organización democrática, que otorgue a la vez derechos y responsabilidades al

estudiante, un trabajo en el que se promueva la adopción de decisiones autónomas (Camilloni, 2013:17)

Dentro de las experiencias que ocurren en el marco de las prácticas de enseñanza de las cátedras, como escenas extracotidianas podemos mencionar por ejemplo:

- a) Un taller coordinado por un integrante de un grupo de Teatro Popular que se conforma según los lineamientos del Teatro del oprimido, cuyo marco teórico se apoya en los postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire y su Pedagogía de la Liberación. Para su desarrollo se trabajaron previamente los contenidos teóricos y luego un taller experimental en el que los estudiantes pudieron poner el cuerpo, crear y recrear escenas que dieron cuenta de las posiciones que ocupamos en la sociedad a través de situaciones de la vida cotidiana. También se vincularon con las estrategias utilizadas por el teatro invisible y se analizó el impacto en el colectivo social de estas acciones.
- b) Una visita a la Escuela Taller de Títeres de la provincia donde los alumnos tuvieron la oportunidad de recorrer una institución histórica de la provincia con sesenta años de vida, hacer entrevistas a los docentes y conocer la historia de ésta mística institución para comprender las lógicas que residen en ella siendo una institución educativa artística del ámbito no formal. Allí también los estudiantes realizaron un taller vivencial y elaboraron un títere para llevárselo. La experiencia se posicionó como un insumo muy interesante ya que permitió que los estudiantes puedan develar los posicionamientos ideológicos de los profesores y de la institución que visitaron así como también registrar sensorialmente lo que ocurre con los cuerpos fuera de los marcos normativos de las instituciones formales, y generar un espacio de reflexión sobre esa vivencia y las posibilidades que ofrecen los diversos contextos educativos.
- c) La participación en una instalación que se exhibió en el Museo de la UNT, en el marco del Salón de Arte Contemporáneo del mismo en el año 2017. La obra se denominó “Efecto marea. La Urgencia del vínculo” de Valentina Díaz. Se diseñaron dinámicas vivenciales en donde los estudiantes pudieron experimentar con el objeto artístico, sus formas, sus posibilidades, su textura y su diseño, de un modo dinámico y simbólico. A partir de la vivencia se reflexionó acerca de los vínculos con las

instituciones educativas y de arte, sobre los movimientos instituidos e instituyentes en las mismas, y las tensiones que se perciben frecuentemente entre las relaciones arte y educación.

Finalmente, queremos mencionar como una experiencia particular que da cierre a este trayecto de formación, las escenas de clases en las que los estudiantes asumen el rol docente frente a sus propios compañeros, poniéndose en situación de compartir un saber que consideren relevante para ese grupo, para ese contexto y dentro del proceso de aprendizaje que están vivenciando juntos. En esas situaciones los estudiantes eligen un saber que los constituye como sujetos para compartir con sus compañeros. La experiencia consiste en elaborar una planificación donde den cuenta de las razones de por qué ese saber es relevante para futuros profesores de Teatro y Danza, para luego llevar a cabo la propuesta con sus compañeros, completándose con la reflexión sobre lo vivido.

En todas estas experiencias pero particularmente en esta última que se describe, podemos decir que se dan los pasos del ciclo de aprendizaje de Kolb (1984). En los que según Camilloni (2013) se da una suerte de espiral de aprendizaje.

cada experiencia concreta requiere una nueva perspectiva para su observación reflexiva, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que sólo puede hacer el mismo sujeto, a su conceptualización abstracta, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una experimentación activa en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas. (Camilloni, 2013:16).

Consideramos que planteadas de este modo, secuenciadas en un trayecto donde cada vivencia se va anudando con el develamiento de lo ideológico y un atravesamiento corporal de los saberes pedagógicos, interactuando con situaciones reales de contacto con prácticas educativas, culturales y artísticas, estas vivencias pueden aportar a la construcción de una pedagogía fronteriza en relación a la enseñanza del arte en un futuro cercano.

Conclusiones:

El interjuego entre los márgenes y fronteras de la Ideología, el cuerpo y la experiencia en la construcción del conocimiento implican rebasarlos para posteriormente buscar acompañarlos en una

misma y única propuesta conjunta, y esto tiene que ver con lo desarrollado como propósito de trabajo entre ambas cátedras. Los enfoques, experiencias y conceptos planteados en el presente artículo se conciben desde un modo de pensamiento particular, en un contexto determinado y un sistema de prácticas en situaciones específicas dirigidas a la formación docente. El marco donde se desarrollan es también en una institución singular pero, al ponerlo en tensión, el aporte se resignifica en tanto ofrece instancias de apropiación de experiencias y conocimientos pedagógico-didácticos que posibilitan una aproximación a la vida profesional del docente de Educación Artística.

Organizados desde una estructura que comprende primero un enfoque donde se considera el hacer y la experiencia artística como elementos de una práctica, capaces de involucrarse en la vida social y provocar significados e interpretaciones subjetivas y diversas. Luego con la aproximación a las pedagogías radicales y emancipadoras que cuestionan crítica y analíticamente los saberes de la cultura en la que vivimos. Estos núcleos conceptuales se integran en una relación dialógica a través de la experiencia, entendida ésta como la vivencia que atraviesa e interpela el cuerpo, la sensibilidad y la reflexión para develar la composición de lo establecido. Es así como se concibe un espacio potente para el recorrido de las trayectorias académicas de los estudiantes de los profesorados.

Postular estrategias de enseñanza vinculadas a la reflexión, la construcción ideológica, la creatividad, el cuerpo expresivo, emotivo y sensible, proporciona vivencias transformadas en experiencias de aprendizaje. Esto nos sitúa en escenarios que experimentan oportunidades para la adquisición de herramientas que contribuyen a la formación del docente de Teatro y Danza.

Los postulados enunciados en éste trabajo se alinean directamente con el posicionamiento de la investigadora María Cristina Davini para quien “la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político. Implica siempre un compromiso y una responsabilidad social y del Estado con efectos sociales e individuales a largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva que los educadores asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas” (Davini., 2015:32).

Estas prácticas, concebidas como sociales y políticas no están, como ya dijimos, por fuera de una ideología, sino que se encuentran atravesadas por las mismas. Por ello se promueve la posibilidad a los sujetos que aprenden, de problematizar las ideas naturalizadas respecto de las relaciones entre Educación, ideología y poder en el mundo social y las lógicas que radican en él instaurando la posibilidad de debatir, deconstruir, compartir y participar para luego decidir, sin reproducir modelos y miradas instituidas. Posibilitando cuestionar para divisar otros horizontes posibles que generen transformaciones libres de tradiciones opresoras.

Entonces, las prácticas futuras de nuestros alumnos ya serán prácticas develadas, con una ideología explícita, libre de una actitud moralizante sino producto de una reflexión crítica y transformadora, porque como dice Freire “El futuro no es lo que tiene que ser, sino lo que hagamos con y del presente” (2005: 128). Es entonces en el presente de nuestras prácticas que el futuro estará siendo a partir de nuestras intervenciones.

En este trabajo de develamiento y experiencias proponemos a cada uno de nosotros un convite a afectarse con un otro, a través de acciones que involucran una presencia, un estar poniéndole el cuerpo porque “Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es” (Bourdieu, 1991:124) de manera tal que las posturas, desplazamientos, gestos, movimientos de segmentos corporales reaccionan un paso social inscripto en los individuos” (Connerton, 1989), “sedimentado en el cuerpo” (Milstein y Mendes, 2017: 38) y es a partir de ello que creemos que cada estudiante lleva consigo un saber que lo ubica distinto, que lo posiciona distinto frente al conocimiento y frente a su construcción como educador.

Esto no podría concebirse si no es a partir de atravesar instancias que interpelen a los sujetos en tanto protagonistas de sus procesos de aprendizaje, y con esto nos referimos a, como propone Larrosa (2006)” dar cierta densidad a "eso de la experiencia" y demostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso”....”Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia...”(Larrosa, J. 2006: 87).

Registrar, sistematizar, socializar y compartir nuestra experiencia a partir de la escritura de este artículo es, en términos de Larrosa, proporcionarle la densidad necesaria para dotarla de significado pedagógico-didáctico más allá de los planteos teóricos tradicionales.

Bibliografía:

- Aguirre, Arriaga, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra. Disponible en: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-arte3adstica.pdf>. Recuperado el 30 de Abril de 2019
- Barco Rodríguez, (2016) Apuestas por la formación integral desde los modelos de enseñanza en educación artística, en "(Pensamiento), (palabra)... Y oBra" Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. No.16, julio - diciembre de 2016. PP. 36-47
- Camilloni, A. "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario". En Menéndez, Gustavo et al (2013) Integración, docencia y extensión. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Argentina CLACSO "http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf"
- Dabas, E. (1988) Los Contextos del Aprendizaje. Situaciones Socio- psico- pedagógicas. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C., La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos, Paidós, Barcelona.
- Freire, P. (2005) Cartas a Cristina. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI editores.
- Giddens, A. (1994) El Capitalismo y la moderna. Teoría Social. Barcelona, Editorial Labor.
- Gil, R. y Cortez Morales, A. (2018) Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En Gil, et al: Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CLACSO, Buenos Aires. Libro digital, PDF.
- Giroux, H. (1997) Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Buenos Aires. Paidós.
- Larrosa, J. Sobre la experiencia I. Revista Educación y Pedagogía, [S.l.], v. 18, apr. 2006. ISSN 0121-7593. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>. Fecha de acceso: 30 apr. 2019
- Le Bretón, D. (2002) Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Litwin, E. (1993) Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria. Las narrativas metaanalíticas, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE, Año II, N° 3. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Milstein, D., Mendes, H. (2017) La escuela en el cuerpo. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Hernández, F. (2007). Espigador@s de la Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor". Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria". En Revista del IICE /37. UBA.
- Serra, M. S. (2010) "¿Cuánto es 'una pizca de sal'? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En: Frigerio, G. y Diker, G.: Educar, saberes alterados. Buenos Aires. El Estanque.

Scharagrodsky, P (2007). El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Davini, M. C (2.015) La Formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.