

11.7. PARA ENSEÑAR HAY QUE INVENTAR UN MUNDO

Alicia Filpe

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Uno de los mayores problemas que tenemos los educadores es que al ingresar en el aula tenemos que inventar un mundo. Todo aquello que queremos enseñar no se encuentra allí con nosotros... Ni el teorema de Pitágoras, ni el Coliseo Romano, ni Plutón, ni los Hermanos Lumiere están presentes en el aula. Tampoco nuestros estudiantes nos requieren con urgencia conocer esos aspectos del mundo porque tienen en ese momento un problema que necesita esos saberes para ser resuelto. Pero nosotros queremos enseñar eso que nadie parece necesitar, eso que no está presente, eso que nadie nos pide que le enseñemos.

El mayor problema, aquello que tantas veces hace que lo que enseñamos carezca de sentido para el que tiene que aprenderlo, es que el mundo real en el que las cosas pasan de verdad, está afuera del aula. Y eso es algo que no podemos evitar.

Necesariamente la enseñanza, entonces, es un problema de representación. ¿Cómo hacer para dotar de sentido a esas representaciones?

¿Y si lo que queremos enseñar pertenece al campo de las artes? Las representaciones ahora se potencian y se amplifican con nuevas metáforas en busca de sentido.

Palabras clave

Enseñanza; representación; educación formal; artes

El riesgo de estar escindidos del mundo real

Uno de los mayores problemas que tenemos los educadores es que al ingresar en el aula tenemos que inventar un mundo. Todo aquello que queremos enseñar no se encuentra allí con nosotros... Ni el teorema de Pitágoras, ni el Coliseo Romano, ni Plutón, ni los Hermanos Lumiere están presentes en el aula. Tampoco nuestros estudiantes nos requieren con urgencia

conocer esos aspectos del mundo porque tienen en ese momento un problema que necesita esos saberes para ser resuelto. Pero nosotros queremos enseñar eso que

nadie parece necesitar, eso que no está presente, eso que nadie nos pide que le enseñemos.

El mayor problema, aquello que tantas veces hace que lo que enseñamos carezca de sentido para el que tiene que aprenderlo, es que el mundo real en el que las cosas pasan de verdad, está afuera del aula. Y eso es algo que no podemos evitar.

Por eso uno de los mayores peligros con los que nos enfrentamos en las aulas es el de estar desintegrados de la experiencia de la vida, escindidos del mundo real.

Por otra parte, lo que aprendemos espontáneamente en nuestro entorno social es personal, vital, es una verdadera experiencia educativa porque las cosas están efectivamente sucediendo allí: necesitamos aprender a encender ese fuego porque estamos acampando, es de noche y hace frío. En el aula, el maestro enseña a prender fuego sin campamento, sin ramas, sin frío, y hasta sin fuego. Porque la realidad no está allí, está en otra parte. ¿Desde cuándo enseñamos separados del mundo real? ¿Por qué hacemos esto?

En las sociedades más sencillas, los “nuevos” -como llama Meirieu a los que van llegando al mundo-, aprenden los saberes necesarios participando en la vida real de los adultos. En una comunidad de pescadores, los nuevos aprenden a pescar yendo a pescar con los adultos que ya son expertos en eso. Esos aprendizajes están plagados de significaciones, no hace falta explicar por qué hay que saber pescar, es un conocimiento útil legitimado por todos, que se aprende haciendo, mirando hacer y haciendo con otros; se aprende enfrentando los problemas reales de la práctica “profesional”; los errores enseñan a hacerlo mejor la próxima vez. Y además, el que aprende desea y necesita saber eso. No hay que inventar el río, los peces, las cañas, ni los problemas; todo está ahí en la complejidad de la situación real que nos desafía y nos involucra por lo que tiene de imprevisible, irreplicable, porque es la vida misma.

Pero en nuestras sociedades complejas en las que existen multiplicidad de ocupaciones y en las que los avances científicos y tecnológicos producen una variedad inabarcable de conocimientos, es imposible pensar en educar a los que van llegando al mundo sólo por participación directa en las actividades de los adultos. Por una parte, porque ningún adulto podría conocer todos los conocimientos existentes, y por otra porque la complejidad de los saberes los separa también de la vida cotidiana. Estos aprendizajes espontáneos y no planificados pueden tener lugar para las cuestiones más sencillas, las que pueden aprenderse por mera imitación, pero para el importantísimo caudal de saberes sistematizados, es indispensable recurrir a personal especializado que garantice su posesión (maestros, profesores, especialistas, profesionales, investigadores en los diferentes campos disciplinares) y a instituciones especialmente diseñadas para esa transmisión (escuelas, academias, universidades, institutos). Estas instituciones y estos sujetos tienen que conocer el universo simbólico de los diferentes saberes y estar legitimados para su distribución. La legitimación no es un tema menor e involucra al Estado que debe acreditarla, y que además avala y garantiza el funcionamiento de las instituciones y es responsable de su financiamiento. Es así como la educación pasa de ser un tema de índole familiar e individual, particularizado y experiencial, a un problema social, político, a una cuestión de Estado; pasa de estar constituida por aprendizajes contingentes, azarosos, pero también contextualizados -ya que surgen de las urgencias cotidianas, cargados de sentido, de utilidad-, a constituirse en un extenso y

complicadísimo sistema de saberes clasificados, ordenados, planificados, que deben ser enseñados por medio de representaciones, de manera masiva y muchas veces homogeneizadora. Lundgren afirma que estos problemas surgen cuando comienza la separación entre los procesos de producción y los de reproducción (que en sociedades más simples se dan juntos) “el

problema de la representación, que consiste en representar los procesos de producción de forma tal que puedan ser reproducidos, se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la Pedagogía como campo de estudio.” (Lundgren, 1992: 18 y 19).

“Cuanto mayor es el desarrollo del conocimiento, de las formas técnicas de destreza, mayor es también el peligro de separación de la vida, de pérdida de sentido, de ausencia valorativa generada por una distancia insalvable entre la abstracción de los contenidos transmitidos y la realidad de los sujetos”. (Filpe, 2010: 6). Dewey afirma, con respecto a esta situación: “La instrucción sistemática llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias.” (Dewey, 1971:16). Ahora bien, la educación sistemática es un avance gigantesco, algo que sostenemos como derecho social y humano inalienable. Y hasta ahora no hemos inventado una tecnología educativa mejor que la escuela, en sentido amplio, incluyendo en el concepto todos los niveles educativos hasta el universitario y los posgrados. ¿Qué podemos hacer para potenciar sus posibilidades y atenuar sus consecuencias no deseadas?

El problema de la enseñanza como representación

Hemos reflexionado acerca de lo inevitable que es, en sociedades complejas, la sistematización del conocimiento para que pueda ser transmitido. Antes de llegar a ese momento áulico de la transmisión -de la enseñanza- de un saber, existen numerosas mediaciones y complejos procesos propios de la construcción curricular. En primer lugar, es indispensable realizar un recorte de la totalidad del conocimiento presente en una cultura, ya que es imposible pensar en la transmisión de la totalidad de los saberes existentes. Una vez decidido el universo de saberes que se transmitirán en el sistema educativo, se procederá a seleccionar, fraccionar, graduar, organizar y jerarquizar esos conocimientos para su transmisión. Dicho de otro modo se decidirá qué saberes deberán adquirir todos los miembros de una sociedad, por lo que formarán parte de los niveles obligatorios del sistema; cuáles se reservarán para niveles de especialización y serán ubicados en currículos que atienden una matrícula selectiva (formación de profesionales de un determinado campo disciplinar, por ejemplo, artistas y profesores en artes, médicos, ingenieros...). El tema aquí es que esos procesos no son objetivos ni neutrales, sino cargados de politicidad, subjetividad e ideología, aunque este aspecto permanece generalmente oculto cuando se plasma en la realidad de las aulas. Lo que colabora a hacernos creer que aquello que se está enseñando es la única verdad y es además el saber científico en estado puro, sin transformaciones ni adecuaciones, ingenuidad a la que Chevallard llama ilusión de transparencia (Chevallard, 1997). Cuando un maestro cree estar enseñando la “Revolución de Mayo” y la convierte en un edificio amarillo con ventanas verdes, una plaza con vendedores ambulantes y paraguas, donde se reparten escarapelas, está en realidad creando una representación de ese saber que, además, está muy lejos del conocimiento del campo

disciplinar de la Historia, una representación que intenta “reproducir” esa producción en el aula y que transforma ese saber científico en otra cosa (en este caso en algo que se aleja demasiado tanto de su contexto de producción real como del contexto de producción científico). Los maestros, entonces, no son siempre conscientes de la complejidad de la transmisión, de la necesaria representación que tiene lugar en las aulas, de estar inventando un mundo. Y eso obtura la reflexión consciente sobre esos procedimientos, sobre sus prácticas.

En ese proceso de representación, la transmisión que se lleva a cabo en las aulas se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos artificiales y convencionales que no pueden ser obtenidos en el intercambio ocasional o accidental con los otros miembros de la sociedad. Consecuencia de esto es que, de manera hegemónica, el conocimiento acumulado presente en la sociedad no se pone en práctica en las instituciones educativas, sólo se enuncia. La mayor parte de lo que se va a aprender se halla depositado –como se ha afirmado– en símbolos; es un material artificial con respecto a la realidad circundante y “...existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión” (...) por eso “Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes.” (Dewey, 1971: 17). Este peligro sobre el que nos alerta Dewey, deriva muchas veces en una especie de “doble sistema conceptual”: uno donde alojamos los saberes escolares que requerimos solamente para responder a necesidades académicas; y otro extraescolar al que apelamos para resolver los problemas de la vida cotidiana. Muchos investigadores (Gilbert y Swift, Contreras Domingo, entre otros) afirman la existencia de estos dos sistemas y su funcionamiento como estructuras paralelas que no se podrían unir, fusionar o interactuar. La distancia entre estos dos sistemas es tal que no admite cruces ni rupturas cognitivas, permitiendo que se sostengan perspectivas contradictorias sobre la misma cosa según se la analice de modo escolar o se la use en la vida real. Este es un grave problema epistemológico, político y pedagógico. En el primer caso porque deberíamos reflexionar acerca de la validez de esos saberes, en el segundo por el tipo de sujeto que estamos aportando a formar con estas construcciones dicotómicas, y en el tercero porque es indispensable que nos planteemos intervenir sobre esta problemática educativa, interrogándonos acerca de estas cuestiones. ¿Qué puentes tender entre las representaciones que rebosan el aula y las cosas reales que están en el mundo? ¿Cómo hacer para que esas necesarias representaciones no se alejen tanto de sus contextos de producción que dejen de ser reproducciones para convertirse en creaciones que no representan ya a esos saberes? Es necesario reflexionar sobre este problema para evitar que la Revolución de Mayo se reduzca a un edificio amarillo con ventanas verdes. La respuesta que surge en el segundo interrogante, es que resulta indispensable que el que enseña pierda esa “ilusión de transparencia” y sea consciente de estar enseñando una representación. Ese primer paso es fundamental para poder responder la pregunta acerca de los puentes entre escuela y realidad.

La formación de profesores en artes o el aula como espacio transicional

Las problemáticas antes abordadas, se resignifican cuando las pensamos desde la formación docente. Como formadores de profesores, tenemos que tener en cuenta estas cuestiones en

nuestras prácticas de enseñanza, pero además tenemos que encontrar los modos en que nuestros estudiantes –futuros docentes– puedan reflexionar sobre estos problemas, haciéndolos conscientes en la construcción de sus propias prácticas de enseñanza.

Como veníamos afirmando, una vez que comprendemos que nuestro trabajo de enseñanza consiste en realizar representaciones de la realidad, podremos empezar a pensar cómo hacer para que esas representaciones se vinculen con el mundo real que está afuera de las aulas, para que los aprendizajes que pretendemos promover estén plagados de

significaciones, de sentido, y conserven la complejidad de la situación real que, como decíamos, “nos desafía y nos involucra por lo que tiene de imprevisible, irreplicable, porque es la vida misma”.

El concepto de “espacio transicional” (Winnicott, 1971) resulta interesante para adentrarnos en el tema. Este psicoanalista y pediatra inglés lo utiliza para pensar el espacio de juego simbólico de los niños, lo define como

(...) un área intermedia de experiencia, en la que concurren participativamente tanto la realidad interna como la externa. Es un espacio ilusorio, el espacio transicional. Zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo que es exterior a los individuos.” (Winnicott, 1971: 13)

Cuando un/a niño/a juega a ser médico/a, bombero/a o bailarín/a, no es todavía ninguna de esas cosas; sin embargo al jugar comienza a construir esos roles. Ese espacio transicional que habita cuando juega es un modo de acceder a aquello en lo que quiere convertirse. Se está “preparando” para ser lo que todavía no es. Y de eso se trata la formación: de prepararnos para ser algo que no somos ahora pero que queremos ser. En nuestro caso: prepararse para ser profesores en artes.

¿Cómo aportar desde este concepto de “espacio transicional” a la construcción de los puentes entre el aula y el mundo real? En nuestras aulas de formación de profesores desplegamos acciones que ayuden a nuestros estudiantes a representarse la realidad profesional para poder actuarla, porque estamos convencidos de la necesidad de que puedan apropiarse de ese rol antes de “jugarlo”. Winnicott dice que en el juego entre sí mismo y la realidad, se va construyendo un personaje. Convertir el aula en un espacio transicional implica facilitar la construcción de ese “personaje – profesor en artes” que el estudiante quiere ser, vinculando lo que él mismo es hoy con aquel que será según las necesidades sociales del rol que va a desempeñar. Y ese “lo que él mismo es hoy” nos requiere una mirada particular sobre nuestros estudiantes, una mirada que tome en cuenta sus subjetividades, sus trayectorias, las experiencias que los constituyen como “eso que son hoy”.

Entendemos entonces que esas representaciones que vamos a ofrecerles a los que hoy habitan nuestras aulas tienen que apuntar a la construcción de un conocimiento situado por parte de nuestros estudiantes, un conocimiento que no tenga sentido solamente dentro del aula sino que refiera clara y explícitamente a las cosas que pasan en el mundo. Para eso es necesario ser conscientes de los procesos de transformación que sufren los conocimientos que intentamos transmitir, reemplazar la ilusión de transparencia por la vigilancia epistemológica (Chevallard, 1997) estando continuamente atentos a que nuestras representaciones sobre el mundo no se alejen patológicamente de sus contextos de producción, de las situaciones reales que les

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

otorgaron -y otorgan- sentido ni de los saberes sistematizados y legitimados en el campo científico. Nuestra tarea tiene un alto nivel de complejidad.

Sabemos que lo que enseñamos no es el mundo porque el mundo está afuera del aula, ahora también sabemos que lo que enseñamos no es el saber sabio porque ese es el conocimiento científico que se produce en el ámbito de producción e investigación de las diferentes disciplinas. Los saberes que enseñamos tienen entonces la complejidad de tener que referir al mundo real y al contexto científico sin ser lo uno ni lo otro.

Para enseñar necesariamente transformamos ese saber producido en el contexto científico, lo adecuamos a nuestros estudiantes, al contexto, a la situación de enseñanza, a las necesidades institucionales: eso es situarlo.

Surgen entonces otras preguntas ¿Qué distancias existen entre las representaciones con las que trabajamos y los usos reales de esos saberes en la vida cotidiana? ¿Qué distancias entre nuestras representaciones y el “saber sabio” producido en el contexto científico?

La distancia existe necesariamente porque se trata de representaciones, lo arduo de nuestro trabajo consiste en vigilar continuamente que esa distancia esté dentro de lo que consideremos aceptable. Este cuestionamiento constante es nuestra herramienta fundamental de trabajo porque nos hace recapacitar sobre lo que hacemos, alejarnos lo suficiente de nuestras representaciones para examinarlas críticamente, para miradas desde una perspectiva que nos obliga a deshacernos de la “familiaridad” que establecemos con lo que hacemos para poder poner en cuestión lo que a primera vista parece simple. El saber que enseñamos es el principal problema para nosotros, y eso, paradójicamente, es parte de la solución ya que ser conscientes de la complejidad necesaria de nuestras representaciones acerca del mundo y del saber sabio, nos permite problematizar lo que hacemos en busca de superar obstáculos y mejorar la formación.

Cuando estas nociones y problemas están ausentes de las aulas, cuando reina la ilusión de transparencia, se niegan esas transformaciones y se produce una engañosa ficción de identidad: creemos que lo que enseñamos es el saber sabio y el mundo real, que ambos están ahí adentro nuestro y de nuestros discursos sobre el mundo.

Esa ficción genera un proceso de naturalización de las representaciones (por desconocimiento de su existencia) que hace que el saber que circula en las aulas esté exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio. Las consecuencias de esto son tremendas ya que el conocimiento que enseñamos no sólo está escindido del mundo real sino también del saber fundamentado, de la teoría científica. Ya no existe ni siquiera el recuerdo del conocimiento que ha sido y que ya no es. Las instituciones entonces naturalizan frenéticamente estos modos para otorgarles el valor de lo “dado”, la fuerza de lo instituido, de lo incuestionable. “Esto es así porque siempre ha sido así” parece ser el argumento priorizado. “El concepto será, en apariencia, fríamente admitido, como si fuera obvio” (Chevallard, 1997:14). Esa es la operación que permite mantener viva la ilusión de transparencia, que nos deja “creer” en la validez y legitimidad de lo que enseñamos sin cuestionarlo, olvidar el saber sabio y mantener la feliz ilusión de identidad entre lo que transmitimos en el aula y el saber científico.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



Decíamos que era importante encontrar la distancia aceptable entre nuestras representaciones y el saber sabio. En nuestras aulas se da la situación de enseñanza, pero se da dentro de un entorno mayor constituido por una parte por la sociedad, la comunidad a la que pertenecemos, y por otra parte, por otra “sociedad” más reducida que es la comunidad de expertos académicos. Esto nos pone en medio de un “fuego cruzado” entre las demandas políticas y sociales y las demandas epistemológicas, teóricas, que se nos hacen –respectivamente- en relación con lo que enseñamos. Las aulas son espacio de conflictos y luchas, de negociaciones y de producción de ideas. Hay que compatibilizar esas exigencias y esa no es tarea fácil. Desde las academias científicas exigirán que los conocimientos que circulen en las aulas sean lo suficientemente cercanos al saber sabio para no desautorizar la legitimidad del conocimiento teórico, y desde la sociedad en sentido amplio se requerirá que se distancie del saber cotidiano para justificar que esos estudiantes necesiten estar en las aulas para aprenderlos porque no pueden hacerlo en la vida diaria. Esta complejidad se multiplica porque las distancias exigidas no son fijas sino dinámicas. Los

saberes envejecen, se vuelven arcaicos científicamente, o éticamente incompatibles con los nuevos tiempos. Por eso es imposible construir buenas representaciones de una vez y para siempre. Eso nos obliga a constantes consideraciones, a ser conscientes del delicado equilibrio de esas distancias pretendidas, a revisiones de todo nuestro proceso de construcción curricular: selección, organización, jerarquización de contenidos para su transmisión; y sobre todo a problematizar qué representaciones construimos en el aula acerca de esos saberes legitimados y cómo, además, garantizamos su contextualización, su vinculación con las situaciones de la realidad que les dieron origen, cómo aportamos a la elaboración de un conocimiento situado en nuestra realidad, en nuestro tiempo.

Ser conscientes de los problemas de la representación, es lo que nos mantiene en alerta al momento de enseñar, es lo que nos mueve a convertir el aula en ese espacio transicional que requiere de toda nuestra creatividad.

El lugar de la creatividad es fundamental en todo espacio transicional, ya que ese espacio implica siempre la intención de apropiarnos de un mundo al que todavía no pertenecemos. Cuando el contacto con ese “nuevo mundo” es creativo nos apropiamos de la realidad y la enriquecemos al incorporarla como experiencia personal, ya que la creatividad no reside tanto en la originalidad de las producciones como en la sensación de convertir esa realidad en algo propio y, en ese proceso, recrearla. “La creatividad se relaciona con la actitud con la que nos vinculamos con la realidad externa” (Winnicott, 1971: 95).

Afirmamos que nuestra cátedra debe ofrecer un espacio de creatividad, un juego de representaciones, un espacio de alternancia. Acordamos con Ferry: “Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad” (Ferry, 2004: 56). Necesitaremos de toda nuestra creatividad para presentarles a los estudiantes esas representaciones, ese mundo, de una manera desafiante que convoque e invite a descubrir –y construir- ese espacio en el que llevarán a cabo sus prácticas como profesores en artes.

Esas representaciones que realizaremos de una realidad que no está en el aula –nunca lo está, como decíamos antes-, se presentarán, es inevitable, por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos. En nuestra propuesta, ese mundo que vamos a inventar para poder “enseñarlo”, estará atravesado además por imágenes, dramatizaciones, representaciones

ficcionales acerca de ese mundo, como estrategias para “introducirlo” en las aulas, para problematizar su existencia, para remitir a lo experiencial de cada uno de los estudiantes que aspiran a moverse profesionalmente allí.

Concebimos entonces a nuestros encuentros desde esta idea de “juego de representaciones”. Entendemos juego como un ingreso a un mundo con reglas diferentes al “mundo real”, del que hay que saber entrar y salir. Entrar para empezar a introducirnos en él, salir para analizarlo después. Un juego de alternancias. Pero hay algunas reglas para “jugar bien”. Así como los niños se “creen” que son bailarines en ese espacio transicional entre lo que son y lo quieren ser, es necesario aquí también entrar en el juego, “creer” en esa ficción de la representación, jugar convencidos, entrar en la “piel”, en el cuerpo de un profesor para poder aprender a serlo. Pero además es necesario poder salir después para vincular esa experiencia, esa ficción, con el marco teórico de los saberes a los que se empiezan a acercar. El inolvidable Pavlovsky nos ayuda a entender las reglas para poder jugar:

No se puede jugar a medias; si se juega, se juega a fondo; para jugar bien hay que apasionarse, para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura; del mundo de la locura hay que

aprender a entrar y salir; sin meterse en la locura no hay creatividad, sin creatividad uno se burocratiza, se torna hombre concreto. Repite palabras de otro (Pavlovsky, 1990: 30).

Esto sucede en el espacio transicional, es una invitación a jugar a ser profesor en artes, a apasionarse con esa nueva identidad, a salir de lo concreto del aula y de la subjetividad de estudiante, a introducirse en ese nuevo mundo, en la locura de ser quien todavía no se es. La creatividad, otra vez, es un elemento indispensable. La creatividad con que construimos este espacio transicional en el aula, pero ahora también la creatividad de cada uno de nuestros estudiantes para entrar a ese mundo nuevo y empezar a jugar sin burocratizar el rol, sin repetir palabras que le son ajenas, sin alienarse de sí mismo para poder ser ese otro que aspira a ser. Por eso afirmamos que la cátedra de formación de profesores en artes tiene que ser un espacio de creatividad, un juego de representaciones, un dispositivo de alternancia.

Concebimos la formación como un juego de representación de la compleja realidad educativa para poder reflexionar sobre ella. Es un juego de alternancia entre el accionar de un profesor en artes y la posibilidad de reflexionar sobre él en nuestras aulas, un modo de contactar los dos “mundos”, el del trabajo profesional y este espacio universitario, áulico, que nos permite retomar la experiencia y analizarla. Un espacio transicional entre un estudiante y el profesor en artes que aspira a ser.

Siguiendo a Pavlovsky, la creatividad nos permite ingresar a ese mundo en el que jugamos a ser lo que no somos pero queremos ser, y también nos permite salir de él para “despegarnos” de lo vivido y poder analizarlo utilizando como herramienta los conocimientos teóricos de los que nos vamos apropiando. Es un proceso en el que la experiencia se va convirtiendo en formación al habilitar la reflexión sobre lo sucedido y el trabajo analítico sobre nosotros mismos encarnando el nuevo rol. La reflexión apunta a comprender la complejidad educativa transformando la empiria en praxis, el hacer en saber hacer fundamentado.

Enunciamos que las representaciones que hacemos en las aulas necesariamente se presentan por medio de símbolos. En nuestra propuesta, al tradicional lenguaje oral y escrito lo enriquecemos con diversidad de representaciones ficcionales, incorporando imágenes, realizaciones audiovisuales, dramatizaciones. Esto conlleva un desafío a lo instituido en tanto que vamos más allá de la “cultura letrada” –dominante en las aulas- intentando dar cuenta también de una “cultura de la imagen” que resulta hoy pregnante en los modos de construcción de conocimiento y de intercambio de información en la vida cotidiana. Esta pregnancia tiene consecuencias en la formación de subjetividades, por lo que nos encontramos frente a sujetos sociales atravesados por múltiples inscripciones informativas, comunicacionales, que dejan de tener los parámetros del lenguaje escrito y el libro como principal factor de conformación subjetiva. El universo audiovisual ha comenzado desde el surgimiento del cine -y con mayor poder a partir de la consolidación de la televisión y la hegemonía de las pantallas en todos los ámbitos de nuestra vida- a constituirse como predominante. Se afirma incluso acerca de estos cambios, que pueden ser de tal magnitud que el clásico *homo sapiens* devenga en un *homo videns*. Como posición superadora de perspectivas dicotómicas que entienden estos modos de construcción de conocimiento como excluyentes, sostenemos que el *homo sapiens* se continúa y profundiza en el *homo videns*, por lo que -si queremos alojar en nuestras aulas a nuestros estudiantes con sus experiencias y subjetividades-, no podemos dejar por fuera de nuestra propuesta estos nuevos modos de representación.

La inclusión de lo audiovisual en las representaciones que construimos acerca de los conocimientos que queremos problematizar se vincula entonces, por una parte, con estas nuevas subjetividades que portan nuestros estudiantes que se están preparando para ser profesores en artes -específicamente profesores en artes audiovisuales-; y por otra, con los modos en los que entendemos el espacio transicional.

El mundo que inventamos está hecho de metáforas y poética

¿Y si lo que queremos enseñar pertenece al campo de las artes? Las representaciones ahora se potencian y se amplifican con nuevas metáforas en busca de sentido. ¿Qué es esto que nuestros estudiantes van a enseñar?

Dewey y Eisner nos dicen que el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana, una experiencia de una naturaleza tal que ofrece lo que otros ámbitos no pueden dar. Decir que el arte es experiencia implica aceptar que, como todo modo de acción, produce cambios en el mundo, y en las subjetividades. Henry James agrega que las obras de arte son proyecciones de “vida sensible”, por eso nos impactan emocional e intelectualmente como ningún otro aspecto de la cultura puede hacer.

“La frecuentación del arte vuelva a la subjetividad más compleja” -afirma Daniel Belinche-

A la vez, esa complejidad compone objetos “no objetivos”, lejos de los parámetros del positivismo lógico cuya reducción de las manifestaciones estéticas a magnitudes cuantificables por medio de la observación es aquí inaplicable. El arte desempeña asimismo una función social como portador de valores simbólicos. En la búsqueda de universos comunes, contribuye en la afirmación de la identidad individual y colectiva y viabiliza la construcción de significados (Belinche, 2011: 27).

Recuperamos así la idea de arte como parte de la vida de los hombres, no ya como producto elitista que circula sólo por circuitos diferenciados y que únicamente puede ser producido y apreciado por un pequeño sector de “entendidos”, y consumido por unos pocos con poder adquisitivo para hacerlo. El arte es también una cuestión de valores, de ética y de política.

Esto nos invita a una necesaria reflexión: si esta complejidad es constitutiva del objeto del arte, si este es el “mundo” que los profesores en artes tienen que representar en sus aulas, el concepto dominante de cognición -que la reduce a lo intelectual entendido como procesos de incorporación de conocimientos teóricos, explícitos, propios de la cultura letrada- no es compatible con las representaciones que la enseñanza del arte nos requiere.

Abogamos entonces por una concepción amplia de cognición, que reconozca la existencia de otros procesos vinculados con la creatividad, la emoción, lo implícito, el placer, la metáfora, la poética, y que no la reduzca al razonamiento deductivo positivista. De otro modo, no podríamos pensar en representaciones apropiadas para enseñar artes, ya que “Lo que vuelve singular al arte es que la técnica y los recursos mecánicos están al servicio de los fines que persigue la obra, su inteligibilidad, su poética.” (Belinche, 2011: 25).

El objeto arte y su complejidad nos desafiaron a pensar representaciones constituidas también por metáforas, por imágenes, entendiendo que el trabajo con realizaciones audiovisuales vivifica las representaciones y facilita el acercamiento a esa realidad del campo educativo a la que nuestros estudiantes futuros docentes se están aproximando.

“Vivimos en una cultura de la imagen; nuestra experiencia de las cosas es la experiencia de las imágenes de esas mismas cosas. El devenir de una obra de arte se identifica con la sucesión de las imágenes que se tienen de ella” (Jiménez, 2004). Como veníamos

afirmando, el uso de las imágenes y de lo audiovisual construye representaciones en un formato más cercano a la cotidianidad de nuestros estudiantes. Y por otra parte el contenido de una filmografía que problematiza lo pedagógico desde diferentes perspectivas apunta a disminuir la brecha entre el saber académico y el experiencial. Consideramos también que el material audiovisual –en tanto que artístico- habilita nuevos modos de comprensión del mundo y genera acercamientos más genuinos a las realidades objeto de análisis. Sus características posibilitan un impacto emocional sobre los sujetos que genera identificaciones y posicionamientos, habilitando mayores posibilidades de compromiso con las situaciones educativas que se representan. Se constituye así en un modo que encontramos de traer la realidad educativa al aula, de problematizarla creativamente. El marco teórico cobra vida en estos análisis de la realidad habitada: ya no es un mero discurso a reproducir.

A modo de conclusión

Este trabajo trata de la formación de profesores en artes, la creatividad es entonces indispensable no sólo en el proceso preparatorio que entendemos como espacio transicional, sino también en cuanto a las características del objeto arte, que es el conocimiento que ese futuro profesor pondrá en circulación con sus propios estudiantes.

En el espacio transicional que construimos en el aula, el pensamiento se da en una situación dudosa, incómoda, desafiante, por su falta de certezas, porque es esencialmente un proceso inquisitivo, un salto de la imaginación para pensar y sentir aquello que todavía no somos pero que queremos ser. Y todos los modos de indagación, intuición, deducción e inducción son

igualmente válidos. Los estudiantes deben entonces apelar a un movimiento de la imaginación hacia la integración, deben confiar en los elementos subsidiarios de las acciones para acceder al conocimiento. Y estas acciones –basadas en esas representaciones acerca de las prácticas que llevan a cabo los profesores en el campo profesional- sirven como base para expandir el conocimiento.

En este juego de representaciones que conjugan espacios transicionales pensados como andamiajes; en los desafíos que impulsan a adentrarse en terrenos inciertos que requieren de creatividad para animarse a poner en juego las subjetividades; en la necesidad de conocer aquello que hoy nos es todavía ajeno pero que aspiramos a encarnar sin alienarnos, situamos nuestra propuesta de formación de profesores en artes audiovisuales.

Arte, subjetividad y valores; trama de significados y de interpretaciones; saberes y emociones, la realidad y sus metáforas constituyen la forma y el contenido de ese mundo que, para enseñar, necesitamos inventar.

“Tener una relación creativa con la realidad hace que la vida tenga valor y sea digna de ser vivida” (Winnicott, citado en Lejarraga, 2012: 75).

Bibliografía

- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. Ensenada: INNOVA.
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Contreras Domingo, José (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Dewey, John (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot (1972). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, Gilles (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filpe, Alicia (2010). *La noción de experiencia en Dewey. La educación y las Bellas Artes en XV Congreso Nacional de Filosofía*. Buenos Aires, AFRA.
- Jiménez, José (2004). *Teoría del Arte*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Lejarraga, Ana Lila (2012). *O amor em Winnicott*. Río de Janeiro: Garamond.
- Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pavlovsky, Eduardo (1990). “Historia de un espacio lúdico”. En *Espacio y Creatividad*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- Winnicott, Donald (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.