

Tiempos intensos para una formación sensible

Apolline Torregrosa Laborie

Apolline Torregrosa Laborie fue una de las panelistas invitadas a la Primera Bienal de Educación Artística “Educación y Arte: Geografía de un vínculo”, realizada en el departamento de Maldonado en setiembre de 2012.

En este artículo se cuestiona el tema del tiempo en la educación y cómo se integra el presente en la cotidianidad de la enseñanza. Se propone emprender un camino de reflexión para desvelar cómo se coloca la noción del tiempo en los procesos de aprendizaje y en las relaciones que se establecen en el espacio educativo. En ello resulta relevante la educación artística, que permite generar un espacio de cotidianidad, de unión, gracias a las experiencias que propone. Se trata de revelar cómo las prácticas artísticas en la educación integran lo cotidiano, permiten generar “aventuras”, oportunidades que surgen en el aula, remarcando el instante presente de la formación y de los encuentros.

Elizabeth Ivaldi

Apolline Torregrosa Laborie



Es francesa. Doctora en Sociología del Imaginario, Universidad René Descartes, La Sorbonne, París V. Doctora en Educación Artística, Universidad de Barcelona, España. Investigadora y co-responsable del Grupo de Investigación de Educación Artística y Sociedad. Profesora de Sociología de la Cultura, del

Diseño y del Arte, Escuela de Arte, París.

En los intersticios de la educación

Cada análisis que se ofrece sobre educación invita a repensarla, a reconsiderarnos a nosotros mismos inmersos en ella e indudablemente, a preguntarnos sobre lo que está sucediendo actualmente. Interrogantes que nos conducen a nuevas respuestas. Permanecer en los sistemas actuales y complacerse en agregar más reformas, nos aleja de las cuestiones de origen.

Hannah Arendt señala que es importante volver a las cuestiones de origen y observar, para revelar, lo que se ofrece delante de nosotros, estando atentos a la *experiencia de la realidad* (2010:225); en palabras de Ortega y Gasset: “no sabemos lo que nos pasa y eso es precisamente lo que nos pasa”. Se trata entonces de revelar lo que está ahí, lo que sucede en la educación, percibir el presente que se desvela en la superficie y que trabaja en profundidad, pero cuyo murmullo nos invita a redescubrirlo.

A partir de ello podemos desvelar ciertos intersticios que se producen en los espacios de formación, generando otro modo de aprendizaje y favoreciendo un espacio de correspondencias entre docente y alumno. Estos intersticios son momentos de oportunidades que surgen naturalmente, en los que cada uno está atento a lo que se manifiesta, a lo que es naciente, dando más significado al momento presente. Esta formación se apoya en una perspectiva intensa, presente, que consiste en revelar lo que ya está aquí: el potencial de la persona. La educación artística toma relevancia en este modo de formar, ya que constituye un espacio privilegiado para generar experiencias de interacción, donde se establecen relaciones entre las personas, sus procesos, sus imaginarios y sus entornos.

Desde estas realidades intersticiales que surgen en el espacio educativo, se trata de aportar una reflexión sobre la noción del tiempo en la formación. En efecto, la educación actual está mayoritariamente dirigida hacia un destino, hacia un futuro, donde se conduce a los alumnos en dirección a otro estadio de vida. Poco se considera el presente de la persona en su formación y se la dirige hacia lo que será, olvidando lo que es ahora. Por ello, trataremos de acercarnos a lo que sucede en la educación cotidianamente y cómo vivenciamos los procesos de aprendizaje, atendiendo particularmente aquellas experiencias que toman en cuenta las personas presentes y los encuentros que surgen en el espacio del aula. Experiencias en las cuales el docente toma otra posición, acompañando los procesos internos y colectivos de las personas en lo cotidiano, facilitando la interacción y la correspondencia.

Socialización simulada

Comenzaremos recordando que la educación es una etapa de socialización de la persona en la dimensión pública, que marca su inserción en el mundo social. Destinamos cada persona a integrarse a su entorno social, a introducirse en su comunidad, socializándola metódicamente a través de la escuela. Esta noción de educación introduce la dimensión socializante que nos invita a participar de la vida social, a pasar de la dimensión íntima a la pública, formando parte de una comunidad.

Émile Durkheim (2003) explica que la educación ha variado extremadamente en toda su historia. Subraya que según cada época, la educación correspondía a un tiempo y lugar, a las energías propias de su entorno. La educación expresaba la relación de las personas, del tiempo y de los espacios, estableciendo interacciones solidarias. Actualmente estamos frente a una educación edificada en una época moderna que busca la civilización culta, negando sus aspectos naturales, sensibles y humanos.

Retomando el principio de la educación, aquel que se entiende como espacio de socialización, podemos pensar que actualmente esta no propicia una socialización favorable, sino más bien una simulación de socialización. Existen varios puntos ciegos en la educación, es decir, diversas realidades cuestionables que aparecen como simulacros.

Simulacro significa una acción que se realiza con solo la apariencia de lo que se expresa, pero sin serlo en realidad. Hablar de simulacro en la educación consistiría en decir que esta trata de representar la sociedad, pero lo logra solo en apariencia. En efecto, muchas de las actividades que se generan en el aula no tienen ninguna conexión con el sentido de la educación: potenciar a la persona. Se implementan ejercicios que solo sirven de evaluadores o verificadores de los saberes memorizados por los alumnos.

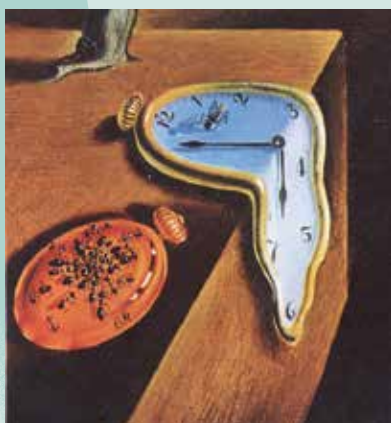
La evaluación toma el lugar del elemento que construye y estructura la enseñanza. Los alumnos, al final, solo responden a las exigencias de los docentes a la espera de la nota deseada, sin poder realizar sus propios trayectos, sin implicarse personalmente.

Simone de Beauvoir (2008) recuerda de su propia escolarización que más que una adquisición de conocimientos, tenía la impresión de aprender las reglas de un juego, las normas correspondientes a las posiciones de los docentes y de la propia institución.

A lo largo de las horas y de los cursos, los alumnos se adaptan y se pliegan a lo que esperamos de ellos, desarrollando estrategias para “salvarse” sin involucrarse realmente en su formación. También los docentes sufren muchas presiones, porque no solo se evalúa al alumno, sino al formador y a la institución de la cual procede.

Desde esta realidad, los docentes tienen la tendencia de preparar los cursos como unidades didácticas, con el objetivo de medir, de cuantificar todo momento que transcurre en el aula, eliminando la dimensión viva y orgánica del encuentro.

Se monta en cada curso, un escenario ficticio. Existe una voluntad de racionalizar la docencia desde el tiempo que se mide, se divide y se fragmenta. Se genera una especie de reducción didáctica permanente, que invade nuestros encuentros y que solo trata de controlar, dominar o planificar, dejando totalmente de lado la sorpresa.



Salvador Dalí: *Persistencia de la memoria - Relojes blandos* (1931) (Fragmento)

Estamos frente a un simulacro cuando generamos estos escenarios, estas planificaciones de las clases. Fundar la educación sobre una programación, sobre saberes que serán dados y deben ser regurgitados en pruebas y exámenes, no toma en cuenta el proceso, el presente de la persona. Más aún, estas formas de enseñanza actúan en **ausencia del alumno**, donde la persona está totalmente ausente en su formación y solamente debe aplicar lo que el docente propone e impone. De esa forma, la narrativa del alumno no tiene cabida.

Esto se debe en parte a la desconfianza de los docentes hacia sus alumnos, a partir de la cual se trazan linealmente sus trayectos, sus aprendizajes, sus modos de aprender, sin dejarles la posibilidad de elegir, pensando que no tienen discernimiento. Todo se basa en el docente que “soporta todo sobre sus espaldas”.

La pérdida de confianza sería uno de los males de la modernidad según Zygmunt Bauman (2005), que acentúa la fragilidad de las relaciones, tendiendo a perder la confianza espontánea. Se establecen estructuras rígidas, reguladas, para evitar toda sorpresa, ordenamos cada hora, cada minuto, para que nada se escape a nuestro control. El alumno, al no participar de este proceso, produce un tipo de rechazo silencioso que estalla, una **docilidad hostil**.

Los alumnos tendrían que ser el eje del aprendizaje; sin embargo, los adultos suelen ser el centro del sistema. En nuestros sistemas educativos, el modelo de referencia es el adulto; el niño se debe formar para ser adulto. Desde esta perspectiva, estamos considerando a los adultos como completos. El niño y el adolescente tienen la obligación de llegar a ser completos como ellos.

La persona es considerada inicialmente como no completa. La formación que le es dada le permitirá desarrollarse, alcanzar su *completud* (Simmel, 2008). La etapa adulta corresponde a la completud; el niño es considerado como *mini-adulto* o futuro adulto; no se toma en cuenta su momento presente en la formación, sino solamente su proyección, su futuro.

Sería importante considerar al alumno como totalidad en su persona, edad y proceso, y no como punto de tránsito hacia la adultez. El alumno debería ser apreciado en su inmediatez y no como anticipación de su próximo estadio. Esta perspectiva actual de la educación, que forma a los alumnos en dirección a otro estadio de la vida, no considera el presente de la persona, se le dirige a un futuro con una actitud moderna.

La educación como promesa es propia del espíritu moderno que busca un futuro mejor, que considera el presente como un estadio intermedio que nos llevará hacia una nueva dimensión superior. La modernidad elimina el valor de lo cotidiano, posición que aún está muy presente en la escuela. La educación está dirigida hacia un futuro y fomenta un recorrido escolar como una carrera tras el tiempo, una persecución cuyo objetivo es el futuro. La escuela deviene así un obstáculo a sobrepasar y no una oportunidad de formación en el presente. Nos

sitúa en una posición de carrera, de una marcha continua en línea recta, donde no se toman en cuenta las posibles bifurcaciones, los vínculos con las personas que nos cruzamos o que están al lado nuestro en estos trayectos.

Esta consideración del tiempo dentro de los espacios escolares, establece un tipo de relación entre las personas que no favorece una socialización solidaria y afectiva. Este tipo de socialización moderna que se transmite en la escuela es perverso por sus efectos sociales, ya que fomenta el individualismo. Mientras que la sociedad postmoderna se dirige generalmente hacia relaciones afectivas, solidarias y vivas, la situación actual de la educación moderna ha perdido su principio de origen, aquel que une a las personas. Realidad que crea hoy espacios cerrados de construcción de sujetos dominantes, competentes, que poseen conocimientos específicos.



Museo Guggenheim de Bilbao

La aventura como oportunidad

Sostenemos que resulta imprescindible brindar atención a los momentos cotidianos y sensibles de las personas como parte de su formación. A pesar de programar cada clase, pueden aparecer inesperadamente situaciones, personas, encuentros, palabras, que nos alejan de toda estructura rígida. Algunos docentes aprovechan estos intersticios para evadirse, encaminarse hacia otros trayectos junto a los alumnos. Aun más, algunos docentes favorecen estos momentos de aventuras, de sorpresas, fomentados mediante experiencias, preguntas, que permiten escaparse de las rutas ya planificadas.

Una reflexión sobre el tiempo es, entonces, necesaria en la educación, ya que esta forma parte de una continuidad temporal, pero también se compone de instantes que se escapan de esa linealidad. Podemos diferenciar dos aproximaciones temporales, el *cronos* o tiempo que corre, y el *kairos* o momento de la oportunidad. Los intersticios como aventuras¹ aparecen en el tiempo de oportunidad, en un *kairos* que se revela tanto para los alumnos como para los docentes. Estos pequeños momentos de aventuras, de sorpresas o desvíos inesperados que se vivencian en las aulas, se viven intensamente.

Estas intensidades se salen del tiempo que corre o *cronos*, y nos llevan a otra dimensión temporal. Se emprende un camino incierto, sin finalidad precisa, donde el docente pierde el control del tiempo dejando que todos los participantes se apropien del momento. Cada uno participa y modifica el trayecto, cada uno está conformando la experiencia que deviene una aventura tanto para los alumnos como para el docente.

Nos acercamos así a la noción de *kairos*; la persona que se entrega a la aventura, a estos intersticios, invita a salir fuera del *cronos*. Es decir, la formación no se regula por un tiempo, una continuidad, sino al contrario, por instantes de oportunidad compartidos. En efecto, generalmente dirigimos los espacios educativos solamente hacia el futuro, hacia una educación perfecta que forma un devenir, pero que no toma en cuenta los instantes de desarrollo personal.

La formación del ser no puede ser considerada como devenir, debe ser considerada como “*ser en relación*” con los otros, *dasein* (Heidegger, 2006). Entramos así en una dimensión educativa que es parte del tiempo que corre, pero que también se conforma de instantes que se escapan de este *cronos*, alejándose de la monotonía. No podemos considerar solamente los momentos de aprendizaje como continuidad, homogeneizando tanto los momentos como las personas; cada momento que se ofrece puede ser vivenciado como oportunidad. A través de estos instantes, de estas oportunidades, se pueden generar pequeñas conexiones-resonancias entre las personas.

¹ Esta noción de aventura proviene de Georg Simmel (2002), donde explica que estos momentos son aventuras, ya que se destacan del contexto que los limita, y entonces de la vida continua, como rutina.

Por ello es importante dar relevancia a los momentos cotidianos, en los que se generan encuentros, relaciones, donde emergen los cuerpos y los pensamientos invisibles, es decir, donde se forma el ambiente del espacio. En este sentido, el espacio escolar toma otra dimensión como lugar de oportunidad y no tanto como proyección de futuro: un espacio de instantes presentes, que favorece la formación en convivencia. Al tomar en cuenta el presente, nos dejamos sorprender por los días, por las personas, por las palabras, estamos más atentos a lo que sucede y a lo que pueda suceder. Vivir en presente, formar en presente nos permite salir de una noción de destino fijo e inmóvil, nos introduce de nuevo en la vida, entre las relaciones y el entorno. El presente adquiere un lugar esencial en la educación, que impregnará los momentos que seguirán, que conformarán el ambiente del espacio. No nos dirigimos más a una finalidad, a un futuro. El futuro se expresa por el presente que aparece en cada momento del curso. El tiempo se define entonces por el presente, que es lo que modifica y afecta el pasado y el futuro.

Educación artística a modo de “socialidad”

Al pensar la educación desde lo cotidiano, nos acercamos naturalmente a la formación artística, en la cual el presente toma todo su sentido. En efecto, la educación artística se funda sobre el proceso creativo de cada persona, para el cual las experiencias son significativas en el momento presente. Para ello se fomenta el estar juntos en el aula, conformando poco a poco una convivencia que potencia los procesos de desarrollo. Las experiencias artísticas permiten las interacciones, reactivan las emociones, el afecto, ya que invocan lo sensible. Efectivamente, un aspecto relevante de la práctica didáctica de los docentes en educación artística es la formación desde la experiencia. La educación artística a través de la experiencia, privilegia la vivencia personal y colectiva fomentando el descubrimiento, la imaginación, el tanteo y la sorpresa.

La educación artística posibilita diversos acercamientos a la realidad desde un proceso personal inmerso en lo colectivo. Promueve modos diferentes de acercarse y convivir con los otros, donde no se enfatiza en los resultados, sino en todo el proceso vivido juntos. En

este sentido, se puede desarrollar una “socialidad” entendida como acercamiento sensible con los otros, según Michel Maffesoli (2007). La sociabilidad hace referencia a las relaciones contractuales, mientras que la “socialidad” se refiere a la solidaridad orgánica que se opera entre grupos, entre personas, de una manera cercana y cotidiana.

La convivencia que se establece en el campo de la educación artística se basa en el aprendizaje compartido, cómplice y solidario, donde el acercamiento del otro potencia. El sentido propio de la educación artística es esta proximidad inteligente y sensible que nutre los procesos de formación. Genera otra convivencia más cercana y afectiva, que se vincularía al concepto de socialidad que propone Michel Maffesoli.



Salvador Dalí: *Perfil del tiempo* (1977)

Desde esta mirada, la educación adquiere un sentido trascendente-inmanente, donde la persona sobrepasa su estado individualista para reunirse y participar del grupo en lo cotidiano, de modo intenso. En esta dimensión es también significativo destacar la importancia del espacio, porque allí el grupo se conforma y se consolida. Las aulas o espacios de educación artística suelen ser más propicios a estos intercambios, a estas dinámicas de unión de grupos.

Las escuelas de Inicial y Primaria se ambientan, generalmente, con mesas que posibilitan el trabajo en equipo y con estímulos sensibles en las paredes, que generan un ambiente de grupo, de comunidad. Pero al pasar a las aulas de secundaria domina una estructura ordenada y austera.

En las aulas convencionales, las mesas suelen estar en fila, una mesa delante de la otra y todas apuntando a la pizarra. El docente ubica un alumno por cada mesa y separado del otro. Es en las aulas de educación artística donde se ven las mesas dispuestas para el trabajo grupal, lugares de trabajos compartidos, espacios libres donde los caballetes se pueden situar uno al lado del otro. Esta realidad se relaciona con el espíritu de convivencia que se desarrolla en la clase, donde los alumnos pueden observarse entre ellos y compartir sus actividades. Tienen espacio para conversar, sentarse juntos, desarrollar actividades grupales, e incluso pueden circular libremente. A menudo reina el desorden, o más bien ciertas efervescencias, cuando deambulan libremente, reconociéndose. Con esto se fomenta otro estadio de convivencia, de estar juntos, de dialogar y compartir, de experimentar una socialización más cercana y sensible.



Museo Guggenheim de Nueva York

El espacio actúa en la convivencia y permite que se anuden las personas entre ellas. Estos comportamientos de los alumnos a veces se tachan de desorden, son momentos-espacios no estructurados donde se revela otro estadio de estar juntos, otro clima de formarse en correspondencia. Estos modos de formación que aparecen en las aulas o espacios de educación artística, pueden ser los índices de una nueva forma de “socialidad” que emerge en la educación, donde se desprende un microclima propicio al despliegue de cada uno y de todos.

Se produce entonces una emulación en relación a la propia dinámica de la clase, del grupo y del espacio mismo. Es decir, un ambiente, una atmósfera, una dimensión, donde el grupo se apoya mutuamente y se incita solidariamente. Esto constituye un microclima en el que se expresan las emociones, lo sensible, por la solidaridad de lo colectivo que une los que conviven en el mismo espacio. Félix Guattari (1989) nos habla del *Eros del grupo*, que se refiere a una implicación afectiva de las personas en la comunidad. Esta solidaridad, esta dimensión grupal produce esta emulación, no en un sentido de rivalidad, sino al contrario, la mirada de los otros incita a continuar en los trayectos personales, creativos y reflexivos. Hacemos referencia a una emulación mutua, generosa, contagiosa, que participa de los procesos de creación y de realización desde las experiencias artísticas. Así, los alumnos se pueden inspirar en el grupo y en el ambiente colectivo, siendo ellos mismos inspiradores de otros. Adviene pues un inconsciente colectivo, una temperatura que se propaga entre ellos, que les permite encaminarse en una misma dinámica incitadora, estimulante y creadora. La formación no es solamente personal, sino que se vive en colectividad, donde los otros son esenciales en el clima que les une. Realidad en la cual nos fundimos en los otros, creando una ósmosis formativa, una formación sensible.

Hacia un reencantamiento de la educación

Podemos hablar entonces de un reencantamiento (Maffesoli, 2009) de la educación, hasta ahora dominada por una concepción racional y lineal. Se evidencia hoy una tendencia hacia una educación sensible, conformada de encuentros y aventuras a través de los cuales nos socializamos. Nos referimos a una educación sensible, porque se trata de una formación que re-integra en armonía la razón y la sensibilidad, es decir, la unión de lo aparentemente opuesto. Comunión que se ha evitado radicalmente desde una educación moderna, la que ha dado toda su importancia a la dimensión racional e intelectual de las personas.

Asistimos hoy a un cambio de episteme, pasamos de una educación centrada en la razón a una formación racional-sensible. Por ello, el tiempo toma otro valor en el aprendizaje, siendo una intensa oportunidad de descubrirse al encontrarse con los otros. El tiempo en la dimensión artística ya no corre linealmente, sino que se desliza, circula y se pierde entre las personas, entre los espacios, entre los silencios.

Podemos repensar la educación y vivenciarla desde los instantes presentes, desde un *kairos* vivo, desde todas las oportunidades que se ofrecen en los encuentros cotidianos. Reflexionar sobre el tiempo en la educación nos ha llevado a revelar diversas realidades en

los espacios formativos como los simulacros, pero también desvelar una tendencia sensible que regenera las relaciones educativas. Es por el acompañamiento, la comprensión de cada uno y de lo colectivo, que nos acercamos a una educación sensible, retomando su sentido original de “socialidad”. La educación artística podría estimular esta tendencia, frente a la educación racional e intelectual, reinstaurando los aspectos emocionales, solidarios y afectivos en nuestros procesos de aprendizaje. Finalmente podemos entender que las experiencias, los intersticios, las aventuras y los instantes intensos, participan cotidianamente del reencantamiento de la educación hacia una formación sensible. 

Bibliografía

- ARENDT Hannah (2010): *La crise de la culture*. París: Gallimard. Colección Folio Essais.
- BAUMAN, Zygmunt (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- DE BEAUVOIR, Simone (2008): *Mémoires d'une jeune fille rangée*. París: Gallimard.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (2001): “Rhizome” en *Capitalisme et Schizophrénie 2, Mille plateaux*. París: Les Éditions de Minuit. Collection Critique.
- DURAND, Gilbert (2010): *La sortie du XXe siècle*. París: CNRS Éditions.
- GUATTARI, Félix (1989): *Les trois écologies*. París: Galilée.
- HEIDEGGER, Martin (2006): *Tiempo y ser*. Madrid: Tecnos.
- MAFFESOLI, Michel (2007): *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*. París: La table ronde. Serie La petite vermillon.
- MAFFESOLI, Michel (2009): *Le réenchantement du monde. Une éthique pour notre temps*. París: Perrin. Collection tempus.
- SIMMEL, Georg (2008): *Pedagogía escolar*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- VATTIMO, Gianni y otros (1994): *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.