

El tiempo del orden institucional y el tiempo de lo sensible

Matías Gabriel Lona

Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba

matiasgabrielona@gmail.com

Resumen

Esta reflexión parte del registro de clases de teatro realizadas en una reconocida institución primaria y secundaria educativa de la provincia de Córdoba con orientación artística. El registro se hizo en el año 2018 y fue realizada a partir de observaciones directas por más de 3 meses en la clase de teatro de la institución. De este registro escrito *in situ* se pudieron constatar algunas prácticas que pueden contradecirse con tiempos y actividades acordes a las disciplinas artísticas que deben optimizar tiempos para la sensibilidad de los alumnos y alumnas. La idea es poder extrapolar esta observación a prácticas del uso del tiempo docente en otras instituciones y otras realidades educativas, aun cuando se haga referencia específicamente a lo registrado en una sola institución educativa. Una muestra de cómo el tiempo para el disciplinamiento y algunas formas de jugar, que hacen uso de un tiempo determinado según el juego involucrado, dialogan con ese tiempo de lo sensible en el campo del arte, puesto en tensión. La vinculación entre algunas formas de jugar, el tiempo para estos juegos y el orden disciplinar, parte de hacer dialogar estas formas con el tiempo sensible necesario. Las recompensas extrínsecas puestas en juego, así como el orden impuesto a partir de ciertos tipos de juegos, pueden alejar hacia esos tiempos subjetivos, singulares de cada sujeto, para abrirse al campo de lo sensible y perceptivo, abierto a la experiencia. También se intentará demostrar la necesidad de que en las disciplinas artísticas el uso del tiempo sea diferente a aquellos tiempos del orden, escolares e institucionales, que responden a necesidades disímiles con el campo artístico.

Palabras clave: tiempo de juego; tiempo subjetivo; registro de clases; instituciones escolares; disciplinas artísticas.

Las reglas de convivencia, el juego competitivo y el uso del tiempo: ¿Y el tiempo del/para el arte?

La pregunta sirve para comenzar a abrir la perspectiva y dar cuenta de esta tensión que se crea entre el orden institucional y el campo artístico. Es comenzar a dialogar con otros tiempos necesarios en la disciplina artística, ver las contradicciones, hacerlas evidentes. La referencia sistemática al tiempo parte de hacer notar como cualquier otra actividad, coordinación del orden conductual, y ciertos juegos, pueden no posibilitar lo que Gammer denomina un tiempo de *fiesta*.

La vinculación entre algunas formas de jugar, el tiempo dispuesto para estos juegos y el orden disciplinar, parte de hacer dialogar estas formas con el tiempo sensible del que habla Eisner con una recompensa intrínseca que sirva de estímulo antes que cualquier otra distinción extrínseca. ¿Es viable posibilitar otros tiempos cuando se seleccionan algunos juegos en lugar de otros? ¿Qué tipo de silencio se puede posibilitar en una disciplina artística que no sea pautado a partir de la competencia, o hacia alguna forma de disciplinamiento encubierto de forma implícita o explícita? ¿Qué tipos de climas se crean?

La dinámica específica del juego competitivo y la reflexión sobre el uso del tiempo.

En la institución la necesidad de reglas de convivencia se encuentra implementada de manera coordinada y sistematizada. Y a partir de ciertos lineamientos que recaen sobre la conducta misma de los alumnos y alumnas, cambiando la dinámica de cualquier clase o materia en particular, remite a un esquema particular de competencias entre los grupos conformados de forma sistematizada. Esta tradición de la competencia de tribus o bandos, y su implementación en el espacio de enseñanza proviene de educación Física, que luego se traslada a otras disciplinas. Estas reglas de convivencia se implementan a partir de competencias de los grupos áulicos entre sí, según el esquema de división de los grados y divisiones de la institución, así como por divisiones que responden a esquemas de género heteronormativo. Cada grupo áulico a lo largo del año van acumulando puntos a partir de estas competencias intertribus. Pierden aquellos que no guarden silencio antes que otros grupos. Aquel que menos puntos obtenga gana un premio secreto. Una vez que cada miembro del grupo se encuentre dentro de las aulas se los vuelve a dividir en grupos para

la misma competencia disciplinaria de guardar silencio antes que los otros, obteniendo como premio el poder comenzar la actividad de la clase. También a fin del año lectivo existe otro premio extrínseco a la materia a ser ganado a partir de esta nueva competencia.

Se pudo constatar en el registro de las observaciones en la clase de teatro, que para los niños y niñas ganar o perder no es un tema menor. Según lo registrado en una de las clases la profesora de teatro tuvo que intervenir sobre la angustia que expresó una de las estudiantes por haber perdido la competencia, y más allá de sus intentos por darle valor a la misma experiencia por encima de los resultados, la angustia se hizo presente en varias ocasiones en otros y otras estudiantes. La institución, a su vez, cuenta con otras actividades de competencia intergrupala que realiza de manera sostenida hace varios años lectivos. La oferta de premios es sistemática.

Lo que se puede dilucidar de esta forma de impartir reglas es que prima un tipo de regulación de la conducta a partir de la competencia entre pares y de un buscado autocontrol entre ellos mismos, junto con el profesor como guía activa. La acción de los estudiantes de disciplinarse entre ellos se encuentra motivada a partir de recibir un tipo de recompensa extrínseca. Un mero reflejo, quizá, de las sociedades meritocráticas, en donde el resultado de un aprendizaje o actividad se mide según la capacidad individual y el espíritu competitivo. Siguiendo a Eisner, con respecto al aprendizaje y la manera de evaluar los avances en los estudiantes, puedo inferir que la motivación y el interés deja de tener algún tipo de satisfacción intrínseca para el estudiante. O prima aquella satisfacción extrínseca por sobre cualquier otra:

La educación artística, cuando es eficaz, tiene repercusiones en la actitud. Estimula el apetito. Y es el apetito lo que garantiza, si es que puede garantizar algo, que lo que empieza en la escuela continúe fuera de ella. Todo ello se resume en la importancia de la satisfacción intrínseca como resultado educativo. En la medida en que la acción esté motivada por recompensas extrínsecas, es probable que cese cuando cesen esas recompensas. (Eisner, 2002:121)

La reflexión parte de intentar aproximar esta práctica de impartir reglas de convivencia escolar a partir de la competencia, con algunas otras reflexiones que hablan de un uso del tiempo de fiesta que permita el tiempo extracotidiano y sensible de los/las estudiantes. ¿No es necesario volver a repensar estas formas de regular los tiempos y actividades en el campo de las disciplinas artísticas? ¿No deberían hasta contradecir los tiempos disciplinares escolares? El uso del tiempo y las reglas de convivencia se las relaciona no de manera caprichosa ni forzada; en toda regla de convivencia, consensuada o no, hay tiempos de uso y de pertinencia, y en esos tiempos existen reglas

preconfiguradas que se deben respetar de manera sistematizada y rígida. El devenir, lo azaroso, que irrumpe en los tiempos escolarizados, deja de tener pertinencia en un uso del tiempo disciplinado que a su vez responde a esquemas competitivos entre los mismos pares de un grupo. El tiempo pasa a tener un valor de uso; se recibe un premio material y extrínseco a la experiencia educativa misma y se prima el sentirse “ganador” o “perdedor”. Estas vinculaciones entre el uso del tiempo, las reglas de convivencia y los tiempos óptimos de una disciplina artística, siguiendo los lineamientos de algunos reconocidos autores, requieren ser reflexionados dentro del campo educativo y artístico. Sobre todo, pensando en la necesidad de explotar los tiempos internos, subjetivos e intersubjetivos de los alumnos, y siempre vinculando a estos tiempos personales a la experiencia artística misma.

Siguiendo esta línea que propone Eisner surgen varios interrogantes para pensar esta práctica educativa que intenta regular el comportamiento a partir de la competencia, ampliando la reflexión hacia otras nociones además del tiempo; ¿Esta forma de intentar implementar el silencio y una conducta adecuada para el estudio, realmente podrá verse reflejada en contextos extraescolares si se deja de recibir aquellas satisfacciones extrínsecas? ¿No promueve en el estudiante un tipo de aptitud para las sociedades capitalistas en donde prima el satisfacer a los mandos jerárquicos por fuera de sus propias necesidades subjetivas y algún desarrollo del cambio sobre la realidad misma? ¿No se contradice esto con aquellos fines democráticos de estimular un estudiante con desarrollo del pensamiento crítico y con capacidad para desarrollar el trabajo cooperativo? Por otro lado ¿Acaso es esta la idea de cualquier institución para fomentar el trabajo colaborativo? Si se hace de esta forma ¿No existe una contradicción si la base es ganarle a otro grupo? ¿Acaso el futuro estudiante podrá realmente crear y cambiar su realidad social si su motivación es ganarles a otros?

Muchas de estas preguntas parten de reflexionar sobre lo que se explicita como fines en una institución con respecto a su implementación práctica in situ. El objeto de análisis también nace a partir de poder encontrar aquellos nexos, ocultos o evidentes, que conecten, o no, estas prácticas con otros fines no explicitados, hasta inclusive no buscados. Con respecto a esto último tampoco se puede dejar de lado los contextos extraescolares. Los niños, niñas, autoridades y profesores se encuentran en lo que Bauman denomina una modernidad líquida. Bauman (2000) construye un concepto de posmodernidad que atraviesa la vida cotidiana, las fronteras entre vida privada y vida pública, y por sobre todas las cosas, la medida y sentido del tiempo indefinido a ser creado. Lo que se traduce en niños y niñas con hiper estímulos, y en donde la forma de impartir la disciplina, y

vivir el tiempo, cambia radicalmente con respecto a concepciones tradicionales de las escuelas. Las estrategias para impartir el silencio, la escucha en el estudiante, se encuentra complejizada a partir de estos contextos extraescolares que conforman un estudiante con necesidades diferentes a otros pensados con anterioridad. Si se piensan en tiempos metódicos, esquematizados, para impartir reglas de conducta, no será posible de alguna manera articular un silencio en el tiempo. Un silencio quizá necesario si se tiene en cuenta la hiperestimulación del consumo y la irreflexión sistémica de los tiempos posmodernos. ¿Acaso no tiene ese tiempo de fiesta algo que hacer con esto?

Algunas reflexiones previas sobre el sentido del juego.

Siguiendo esta línea sobre el sentido de la práctica docente y los juegos me interesa poder articular la idea de juego como contenido, para así poder articular este sentido del juego con el juego competitivo implementado en esta y otras instituciones. Siguiendo a Sarlé en esta línea argumental:

En este sentido, el juego es un mediador cultural al permitirle al niño pequeño desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico, en el mundo de lo representado. Es decir, al jugar el niño no solo accede a la realidad inmediata, presente, sino que también le “da sentido” a su experiencia pasada y puede proyectar su futuro. (Sarlé, 2015: 28)

La institución concibe al juego intertribu como un contenido escolar de importancia. En estas competencias los juegos permiten la vinculación entre distintos grupos y divisiones. A su vez, que se pudo constatar que existe una concepción del género heteronormativa, ya que los grupos y competencias se dividen entre género biológicamente concebido como femenino y masculino y solo compete cada género entre sí, no mezclándose entre ellos. Esto permite concebir por parte del estudiante un mundo simbólico determinado lo que construye una subjetividad determinada con respecto a una concepción cultural sobre el género.

Siguiendo a Sarlé con respecto a ganar o perder:

Por otra parte, el juego siempre abre al otro y justamente en este punto, el compañero del juego, el amigo, el cómplice, el “contrincante” es integrado al jugar. Se juega con otro aun cuando juguemos “contra” él. Ganar o perder es parte del juego...La competencia le da continuidad al jugar y es parte del juego. (Sarlé, 2015: 28)

En esta claridad de Sarlé se va evidenciando como el jugar necesariamente trae consigo cierta idea de la competencia. Ganar y perder es lo que permite estar con otro y tener continuidad en el juego. Me surgen interrogantes respecto de si en la forma de jugar no se puede filtrar algún sentido no buscado o deseado, o quizá buscado y deseado, pero no explicitado. Me pregunto si aquellas expresiones de las alumnas ante el perder una competencia no marcan una forma de jugar que realza la competencia por encima de la idea de un proceso de enseñanza. Si no surge un solo camino posible que es la del resultado. Una linealidad evidenciada en los lamentos expresados por parte de los alumnos que no muestran placer sino malestar. Me hace problematizar si existe, o existió, alguna reflexión sobre qué se enseña con respecto a estos juegos competitivos, ya sean disciplinares o no, y que modifican cualquier materia o disciplina borrando las diferencias de los contenidos.

Este qué debe ser reflexionado en cuanto a la forma en que se juega y es parte del objeto de estudio de este escrito. Sarlé se refiere a la “forma” (estructura del juego) y “modo” (manera en que se juega) para dar posibles respuestas sobre qué se enseña, nociones estas que permiten reflexionar cuando se dividen a los grupos respondiendo a un esquema de género heteronormativo, en tanto en esa forma ya hay un contenido simbólico establecido. Permitirse reflexionar sobre qué se enseña en este juego de dividir en grupos a los estudiantes para ganarle a ese otro para así obtener un premio material y extrínseco a la disciplina misma que se estudie. ¿Qué se enseña cuando se concibe al tiempo como utilitario para un resultado competitivo silenciando cualquier otro tiempo posible en las aulas? ¿Qué se enseña utilizando las recompensas extrínsecas como premio por sobre las motivaciones intrínsecas que no se encuentran en el mismo tiempo de la experiencia con la materia y el docente, en un tiempo fuera de lo cotidiano, en un tiempo extracotidiano y por ende extraescolar?.

El tiempo de la disciplina escolar y los tiempos sensibles de los campos artísticos.

Siguiendo esta línea del pensamiento, procurando ahora articular específicamente la noción de la disciplina con el tiempo, es que se puede entender que estos juegos competitivos acaban construyendo un sentido sobre lo real de determinada manera, dando cuenta de que el sentido que se construye a partir de estas formas de jugar a partir de la competencia, puede permitir algunos

contenidos dejando de lado otros. En primer lugar, es necesario saber que el juego puede darle al estudiante una conciencia sobre sí mismo por fuera de cualquier lema institucional explicitado:

Jugar es un modo de construir sentidos sobre lo real. La experiencia de jugar pone de manifiesto el carácter del jugador (en cuanto conjunto de cualidades psíquicas, emocionales y afectivas). Este modo personal que aparece cuando se juega se observa en la toma de decisiones que cada jugador realiza al definir que “está jugando” y no haciendo otra cosa. En el transcurrir del juego más que en alcanzar un objetivo final se comprende el modo en que el niño se aproxima al mundo y expresa su manera de comprenderlo y apropiarse de él. (Sarlé, 2015:28)

La problematización gira en torno al sentido educativo que se construye a partir de la competencia intergrupala y el uso del tiempo escolar para “ganar” o “perder” únicamente. Pensar si esto habilita, o no, alguna forma colaborativa a partir del juego con ese otro distinto al grupo constituido para competir.

Creo que a partir de la presentación de estas problemáticas se pueden dar algunas posibles repuestas, o aproximaciones, de otras formas de construir el juego. El qué se enseña cuando se juega. A partir de aquí seguiré algunos conceptos de Soto (2016) sobre algunas nociones del tiempo y a Eisner (2002) cuando se refiere a la posibilidad de que aquellos quienes guíen flexibilicen sus metas y así sus tiempos. Creo que así pueden producir una experiencia del tiempo más sensible, y, por ende, más compartida entre los distintos miembros del grupo.

Retomemos otra de las características de las experiencias estéticas: al participar en ellas, el sujeto se detiene y rompe el tiempo cotidiano para entrar en otro tiempo, que Gadamer llama “tiempo de fiesta”. Este tiempo es diferente al transitar de lo cotidiano: no busca el fin pragmático del trabajo, sino que por el contrario invita a detenerse y generar un fin en sí mismo. (Soto, 2016:37)

La pregunta y la relación surge inevitablemente: ¿Acaso a partir de esta forma de jugar, de competir con otros grupos, no aleja a los niños de un tiempo de “fiesta”? La experiencia de un tiempo de fiesta por sí mismo permitiría, siguiendo a Gammer, el acceso por parte del estudiante a la posibilidad de una experiencia sensible. Según lo registrado en clase, el tiempo cotidiano, programático y lineal y con miras a un resultado, se hace más presente que algún tiempo de fiesta que permita surgir lo alternativo. Tiempo que puede permitir el surgimiento de otras experiencias sensibles afines a una experiencia estética que contenga la singularidad del individuo.

En esta conformación del tiempo, y por ende de la experiencia, mucho tiene que ver el docente y su práctica. El sentido del juego está siendo programado por un cronograma, por un currículum

prescripto, ya sea el de la cátedra o el institucional. Los tiempos para impartir la conducta deseada, y las motivaciones para lograr estas conductas, están siendo planificadas a partir de aquellas recompensas extrínsecas al contenido. Es un tipo de conducta racional en donde existen ciertos fines, y medios para conseguir estos fines, que se mantienen constantes e inalterables. Siguiendo a Beatriz Ortiz (2018) sobre este punto se puede resumir esta racionalidad dada a lo educativo en una mirada homogeneizadora a partir de una filosofía positivista:

Esta mirada homogeneizadora, basada en el paradigma del orden y progreso, que necesita la reproducción de un nuevo orden social, tiene su matriz en el Estado Moderno del siglo XIX y en la aplicación y organización de un sistema educativo que garantice ese nuevo orden social. (Ortiz, 2018:74)

Lo que se traduce en prácticas que intentan crear un cuerpo dócil y disciplinado para poder impartir saberes y contenidos que se articulen con una idea de cientificidad y un orden social. Esta observación puede servir como pivote o punto de análisis para constatar que quizá un juego que se articule con la noción de competencia permita un tipo de valor en vez de otros. Habría que pensar formas que rompan con las estructuras de aquellos programas racionalizados.

Siguiendo a Eisner me parece que es fundamental la flexibilidad en los tiempos y actividades de un docente. Es necesario darle un tiempo flexible a cada actividad y en donde lo programado se pueda dejar de lado si el clima de la clase prima por sobre el cronograma racionalizado y pensado.

La expresión flexibilidad de propósito se debe a Dewey. En el contexto de este libro, la flexibilidad de propósito se refiere a la vertiente improvisadora de la inteligencia cuando se aplica a las artes. La inteligencia de la que hablo es la capacidad de cambiar de dirección, incluso de redefinir los objetivos cuando surgen mejores opciones durante el desarrollo de una obra. (Eisner, 2002: 106)

En este sentido creo que se puede llegar a concluir un tipo de práctica, con respecto al tiempo docente y el tiempo del grupo, que permitan el surgimiento de un tiempo de fiesta, a partir de que el docente se permita redirigir sus objetivos dándole a cada expresión de los estudiantes su debido espacio en el tiempo.

La implementación de los medios puede conducir a unos efectos imprevistos que pueden ser más interesantes, prometedores o difíciles que los buscados originalmente. En estos casos, y sobre todo en el campo de las artes, la persona se deja guiar por la obra. (Eisner, 2002: 106)

Este “dejarse guiar por la obra” permitiría por parte del estudiante la diversidad de los resultados. Posibles maneras de personalizar los significados y construir otros propios acordes a la propia

subjetividad y deseo y territorialidad de los estudiantes. Algo diferente en cuanto se piensa en la necesidad de otras materias en relación con la uniformidad de los resultados. El arte, las disciplinas artísticas, permiten despojarse de algunas convenciones. Esto se puede llegar a construir siempre que se atienda al clima de la clase. Este clima de la clase es una de las cuatro fuerzas que nombra Eisner (2002): “¿Cuál es el *modus vivendi* de la clase? ¿Cuál es el sentido como comunidad de práctica y qué relación tiene con lo que experimentan y aprenden los estudiantes?” (OP. Cit.; .98).

Tomadas en su conjunto, las exigencias de la tarea, las indicaciones del enseñante y las normas del aula constituyen la cuarta fuerza que influye en lo que los estudiantes aprenden en las artes. Esta fuerza colectiva se plasma en la creación del clima de la clase. (Eisner, 2002:102).

Este conjunto de reglas crea un tipo de clima. Cabría preguntarse si crear otro tipo de reglas con respecto a competencias entre pares no cambiaría a un clima más propicio para el surgimiento de materiales sensibles y realmente cooperativos. Siguiendo a Eisner, en cuanto a los marcos de referencia que guían una práctica, se podría sostener otros si lo que se desea es estimular un estudiante que resignifique su realidad de forma creativa.

Algunas otras posibles vinculaciones: contexto extraescolar e impulsos creativos

Finalmente es posible concebir algunos posibles marcos de referencia que se articulen con los nuevos tiempos posmodernos. Pensar en un intento de disciplina sobre los estudiantes no es posible si no se piensa en los contextos extraescolares para realmente comenzar a pensar en estrategias acordes.

En la modernidad, el tiempo tiene historia, gracias a su “capacidad de contención” que se amplía permanentemente: la prolongación de los tramos de espacio que las unidades de tiempo permiten “pasar”, “cruzar”, “cubrir” ...o conquistar. El tiempo adquiere historia cuando la velocidad de movimiento a través del espacio (a diferencia del espacio inflexible que no puede ser ampliado ni reducido) se convierte en una cuestión de ingenio, imaginación y recursos humanos. (Bauman, 2000:14)

Creo que este contexto influye tanto en los adultos como en el mundo de niños y niñas. La necesidad de los adultos por cubrir el espacio de actividades que “ganen” tiempo se traduce en menor tiempo de estos para estar con sus hijos. En menor tiempo de niños y niñas para aburrirse, para estar en un tiempo sin metas, en donde no estén siendo bombardeados por estímulos que los

incite como consumidores y competidores de lugares y estatus puestos en juego. Los niños y niñas parecen necesitar de algún tiempo en donde se les permita demostrar las inconformidades, en donde se les permita expresarse, en donde las reglas se flexibilicen, lo que permitiría cierto sentimiento de libertad. Sobre estas alteraciones y desconformidades el arte tiene mucho que ofrecer y necesariamente debe salirse de esquemas escolares disciplinarios. Siguiendo a Eisner cuando se refiere a los impulsos creativos y terapéuticos:

El niño que usa la actividad creativa como una vía de escape emocional ganará libertad y flexibilidad como resultado de la descarga de tensiones innecesarias. Sin embargo, el niño que se siente frustrado desarrollará inhibiciones y, a causa de ello, sentirá que su personalidad está limitada. El niño que ha desarrollado la libertad y flexibilidad de expresión se podrá enfrentar a nuevas situaciones sin problemas, Mediante sus métodos flexibles para expresar sus ideas, no solo se enfrentará adecuadamente a nuevas situaciones. Sino que también se adaptará fácilmente a ellas. El niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar más que a expresarse de una manera creativa, preferirá avanzar siguiendo las pautas establecidas. (Eisner, 2002: 54)

Dar espacio y tiempo a estos impulsos del inconsciente permitirían darle otro tiempo distinto al cotidiano, a las prácticas educativas. Es un enfoque que entiende que la capacidad artística nace de la confluencia entre el adentro y el afuera del sujeto. Y sería fundamental que los juegos y la intervención artística tuvieran como sostén la propia experiencia personal y fantasías de los estudiantes, para así lograr articular un enfoque distinto del jugar más alejado de las formas competitivas y apelando a la expresividad per se en un tiempo concebido para y por sí mismo. Aquel tiempo de fiesta al que se refiere Gammer. Lo que contribuiría a una experiencia sensible, y a la noción por parte del estudiante, de un proceso más allá de los resultados. Sin esta extrapolación que llegue a desarticular el rígido orden institucional, y que tome en consideración las problemáticas extraescolares de la vida cotidiana de los sujetos, es complicado que el tiempo sensible se pueda instalar en las aulas.

Bibliografía:

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica argentina S.A. Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Ortiz, B. (2018). *Lenguajes artísticos – expresivos en diálogo: literatura, cine, teatro y títeres*. Bs. As., Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Sarlé, P. M. y Rosemberg, C. R. (coords.) (2015). *Dale que... el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Bs. As., Argentina: Homo Sapiens ediciones.

Soto, C. Violante, R. (comp.) (2016). Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza. Bs. As., Argentina: Paidós.