

Los maestros clandestinos en la formación artística

The Clandestine Teacher in Art Education

Resumen: En este texto, se trata de las tendencias que emergen en la educación, a veces no perceptibles porque brotan en los intersticios de las instituciones. Necesitamos relacionarnos de otra manera con los otros, con los espacios, con el conocimiento, con la naturaleza y comprender la alteridad y poder generar un espacio compartido de formación. El contrato social (ROUSSEAU, 1992) habla de los sistemas educativos que mantienen las estructuras pasadas tradicionales entre la institución, los profesores y los alumnos. Emergen nuevas maneras de estar juntos en la sociedad: la socialidad (MAFFESOLI, 2008), relaciones más solidarias, más afectivas, y la convivencia sensible. Hablamos de maestros clandestinos, estos profesores que tratan de aportar otras maneras de formarse juntos, generando experiencias enriquecedoras y asociaciones simpáticas, donde cada uno est  en relación con los demás. Se fomenta un espacio diferente de aprendizaje desde el compartir, conformando el Eros del grupo (GUATTARI, 1989) y un microclima, lo propuesto en la noción de climatosof a (TORREGROSA, 2013), entendiendo las formas sociales en la formación, en lo cotidiano desde sus condiciones atmosféricas de un saber situacional.

Palabras Clave: Alteridad, maestro clandestino; formación artística; simulacro; climatosof a.

Abstract: *This text, deals with emergent tendencies in education, sometimes imperceptible, because they grow from the interstitial spaces of institutions. We need to relate with each other in other ways in relation to spaces, knowledge, nature and understand alterity (otherness) and the power to create a shared teaching and learning space. The social contract in Rousseau (1992) describes educational systems that maintain the traditional structures [and relationships] of the past between institution, teacher and student. New manners of being together in society emerge: sociality (MAFFESOLI, 2008), relationships with more solidarity, affection and sensible coexistence. This paper talks about clandestine teachers, those who try to provide other ways to learn and develop together, generating enriching experiences and sympathetic relationships in which each person relates to the others. A different learning space fomented in relation to sharing, which shapes the Eros of the group (GUATTARI, 1989) and a microclimate, the proposed notion of climatosofia (TORREGROSA, 2013), acknowledging the social forms of learning in everyday life, the atmospheric conditions of a situational kind of knowledge.*

Key words: *Alterity(otherness) , clandestine teacher; art education; simulacrum; climatosofia.*

EN LA ALTERIDAD

Iniciamos este dialogo desde la pregunta  Porqu  creen ustedes que los demás están aquí? Esta interrogación implica un viaje o tránsito que nos sitúa en el otro, en sus decisiones, dudas y planteamientos. Desde allí es posible iniciar un camino comprensivo sobre el lugar en el cual nos encontramos nosotros y los otros. Es así que podemos preguntarnos, porqué a pesar de ser y pensar diferente, logramos encontrar infinitud de puntos en común. Estamos en el corazón de la comprensión de una alteridad que se sitúa en relación a nosotros mismos. Situación en la cual elegimos establecer una relación horizontal o vertical con las personas, es decir, un vínculo afectivo o de dominación.

Desde este punto de partida, en esta comunicaci n¹, se trata de revelar las tendencias actuales que emergen en la educación, a veces no perceptibles porque brotan en las sombras, en los intersticios de las instituciones. Ortega y Gasset establece: "No sabemos lo que esta pasando y es lo que esta pasando" (MORIN, 2011, p.4); en efecto, es difícil aprehender lo que sucede en el presente, más aún en períodos de crisis o tensión, porque estamos inmersos en esta misma situación. Realidad que nos impide tomar la distancia necesaria para observar y comprender los advenimientos que no esperamos. Pero podemos estar atentos a la experiencia de la realidad, es decir, tratar de leer lo que sucede cada día, en nuestro alrededor, desde los diálogos con los otros e ir dibujando los contornos de las situaciones cotidianas.

En este sentido hablamos de tensión, pero tratamos de persistir y continuar creyendo en espacios de formación deseables que

[1] Este texto, de autoria de Apolline Torregrosa Laborie, foi apresentado como palestra no III Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola: Inova es Metodológicas em Arte Educa o, realizado de 8 a 10 de Outubro de 2014 na UFPel, em Pelotas, RS. Coordena o e Organiza o do evento: Profa. Dra. Nadia da Cruz Senna; Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva e Profa. Dra. Mirela Meira, Promovido pelo: Centro de Artes e a Faculdade de Educa o/ UFPel, PPGAV-Mestrado da UFPel e o Projeto Arte na Escola/UFPel.

favorecen el despliegue de las personas, gracias a nuestras acciones cotidianas. En estas transformaciones o movimientos que surgen actualmente, atenderé a las relaciones entre las personas, particularmente a la relación profesor-alumno que podría ser el punto neurálgico de esta situación.

JUGAR EL JUEGO

Para comprender los puntos de fricción actuales, es necesario volver a lo que podría ser el origen de nuestro sistema educativo tal como está estructurado en la actualidad. Aquí hago referencia a la época moderna o industrial que organizó nuestra forma de vivir en lo cotidiano, es decir, nuestros horarios, nuestras relaciones y actividades. En síntesis, desde el inicio de la industria, se ha regulado el tiempo de las personas, sus ocios, estudios y el trabajo, todo ello repartido en tres momentos de ocho horas. Las ciudades se han organizado según este modelo, donde cada uno actúa a partir de este orden social, donde el tiempo está medido y estructura la división del trabajo, los espacios, las disciplinas y las relaciones personales. Esta organización se apoya en un sistema jerarquizado de relaciones bien establecidas: la institución domina con algunos mandatarios invisibles que nunca encontramos, que dirigen a los directores o políticos, quienes mandan a los profesores y a su vez a los alumnos. En este sistema jerárquico de relaciones que se fundan en una dominación o interacción de utilidad, nosotros dominamos los objetos que usamos, las plantas que cultivamos, la cultura que gestionamos, los viajes que anticipamos, el tiempo que repartimos, el patrimonio que clasificamos, el dinero que repartimos y finalmente, el planeta que agotamos. El hombre se presenta así como dominador de todo desde una estructura paternalista rígida y estable. Se establece así una configuración de poder, que se reproduce a todos los niveles, basada en un tiempo

que debemos atrapar.

Es así que en general dominamos la alteridad, establecemos relaciones contractuales con nuestro entorno, relaciones basadas en el contrato social de Rousseau (1992), donde el encuentro con el otro es ante todo negativo; por ello debemos anticipar para controlar mejor nuestras interacciones. En este sentido, cada intercambio con los demás se basa en un contrato, cada elemento que media una relación se establece bajo un contrato: contrato de piso, contrato de trabajo, contrato de casamiento, contrato de seguro, etc. Esta organización nos ubica a cada uno en lo social y como nos relacionamos con los otros desde una posición racional. Podemos decir que cada uno "joue le jeu" o "juega el juego", en otras palabras actúa según el rol que se le ha atribuido en su contrato social. Aceptamos así el juego que a menudo se nos ha impuesto, nos oprime y del cual tratamos de salvarnos cotidianamente. Cada uno juega el juego, aunque verdaderamente no se quiere participar más del mismo. Necesitamos relacionarnos de otra manera con los otros, con los espacios, con el conocimiento, con la naturaleza, etc. Esta realidad se hace evidente desde la importancia que damos hoy a Internet, a las redes sociales, como intercambios fuera de una estructura instituida. Asimismo, el movimiento ecológico refleja el interés que dedicamos a establecer otro tipo de relaciones con los animales y la naturaleza. Sí en la época moderna la naturaleza era sólo un recurso dominado y sometido por el hombre, hoy le devolvemos poco a poco su importancia, tratando de cohabitar más que de dominar, por ende, de convivir de manera armoniosa con ella.

Ocurre poco a poco en todos los ámbitos: vivimos los espacios no sólo como lugares de uso, sino como ambientes de bienestar con los otros, con los objetos también, y por supuesto en nuestro campo, con las personas o alumnos. Nos encontramos en relaciones más

horizontales y de circulación, donde nos alejamos de jerarquías de poder para entretejer otras maneras de estar juntos, de aprender y compartir desde la potencia de cada uno. Pero todo ello se realiza a nivel cotidiano, en las acciones diarias de los docentes y los maestros, desde su propia iniciativa que no suele estar avalada por las instituciones.

SIMULACROS EN AUSENCIA DEL OTRO

Estas estructuras racionales siguen manteniéndose en diversas instituciones, particularmente en la educación. En ella, las relaciones están establecidas jerárquicamente, desde un orden bien establecido de horarios, disciplinas, edades, ocios, etc. Podemos hablar de simulacros en la educación, ya que los sistemas educativos mantienen las estructuras pasadas tradicionales y pretenden semejarse a la sociedad actual; en realidad se sostiene sobre su propia organización bien alejada de las efervescencias cotidianas. Sin embargo, cada época establece sus tendencias educativas, y siempre estamos buscando una cierta perfección de la enseñanza deseada, que se modifica según los ideales del momento. Durkheim (1999) subrayaba que en cada época, la educación corresponde a su tiempo y lugar, a las energías propias de su entorno. Por consiguiente la educación expresa las relaciones de las personas, del tiempo y del espacio. Pero actualmente la educación está en busca de ideales, de perfección más allá de las propias relaciones entre las personas, más allá de su entorno y territorios. Podemos entonces hablar de simulacro, en el sentido que la socialización deseada de la educación es simulada, porque no reproduce las relaciones cotidianas; es un simulacro ya que se realiza sólo con la apariencia de lo que expresa, sin serlo en realidad.

Actualmente podemos revelar varios simulacros que persisten en los sistemas educativos: principalmente entorno al tiempo, a las

evaluaciones y a las relaciones. Primero, sobre el tiempo, podemos anotar que los programas están todos ordenados según unos horarios determinados que están dirigidos hacia un futuro que supuestamente será mejor; como si la formación condujera un paraíso que se materializa en el mundo del adulto. Es por ello que la educación no se vive al presente sino hacia un futuro. Segundo, en cuanto a las evaluaciones, sólo miden la capacidad de memorización y de repetición de un alumno, y no su proceso de aprendizaje. Se espera así unos resultados comunes que ya se conocen sin esperar el aporte del alumno, donde las notas se convierten en la moneda de cambio. En definitiva, las relaciones son totalmente contractuales, unas lazos cosificados que se generan entre la institución, los profesores y los alumnos, donde cada uno juega el juego pero sólo quiere escapar de una situación de poder y sometimiento permanente. El alumno debe aprender las reglas del juego de cada profesor. Montamos escenarios ficticios que miden, planifican, evalúan cada instancia educativa.

Varios simulacros que nos indican que nos encontramos en una educación programada, anticipada, estructurada, sobre saberes dados que deben ser repetidos. Por ello es una educación que actúa en ausencia del alumno, como una promesa de futuro que no integra lo cotidiano, ni los procesos particulares de cada uno.

Un punto evidente de este escenario, son las palabras que usamos cotidianamente en el vocabulario educativo. Todas están relacionadas con los objetos, con una dimensión materialista y no natural. Hablamos así de construcción, cimientos, herramientas, andamiajes, mecánica, etc., evidenciando esta necesidad de poner nombre o establecer metáforas mecanicistas a las situaciones y vínculos humanos. La tendencia a utilizar un vocabulario con estas características es herencia de la época moderna, donde el hombre descubre su potencial y poder creando maquinarias, objetos, que él mismo ha concebido y

dirige. Gunther Anders (2002) había subrayado esta necesidad del hombre a nombrar las cosas, las situaciones a partir de lo que podía dominar, es decir, desde un vocabulario materialista y mecánico que interpreta los hechos a partir de lo que él mismo ha fabricado. Por lo tanto, solemos hablar de las relaciones o de las personas como mecánica, como maquina con sus engranajes. Metáforas que en realidad nos alejan aún más de nuestra dimensión natural y acentúan el propósito de la Ilustración: educar o más bien domesticar al niño para que se convierta en adulto civilizado.

En esta perspectiva, encontramos las aulas bien ordenadas y jerarquizadas, donde cada uno tiene la misma postura, reciben las mismas lecciones, los mismos aprendizajes subrayando la homogenización de la formación a modo de robots. El cuerpo está dominado como un objeto que debemos controlar todo el día, para sólo concentrarnos en la cabeza para que esté apta a recibir las informaciones necesarias. La educación se convierte así para las personas, en un tiempo a sobrepasar, un viaje en el cual sólo anhelamos el objetivo como paraíso: la llegada al diploma, donde se olvida el presente, el cuerpo, lo táctil, los sentidos y las relaciones afectivas.

CONVIVENCIA SENSIBLE O LOS MAESTROS CLANDESTINOS

Actualmente emergen nuevas maneras de estar juntos en la sociedad, surgen de diversas formas la necesidad de volver a establecer relaciones más próximas con los otros, con nuestros vecinos y colegas. Esta situación se revela también en los espacios educativos. Podemos hablar de socialidad (Maffesoli, 2008, p VII.), es decir en lugar de relaciones contractuales, se establecen relaciones más solidarias, más afectivas, donde reaparece el intercambio y la convivencia sensible. En ello, desconfiamos de las instituciones para acercarse más hacia el otro que está a nuestro lado, para reestablecer una interacción, un

diálogo directo y sin intermediario.

Desde esta nueva realidad, hablamos de maestros clandestinos, estos profesores que tratan de aportar otras maneras de formarse juntos. A pesar de los programas y las estructuras rígidas de las instituciones, tratan de estar en presencia con los alumnos, atendiendo en el momento, generando experiencias enriquecedoras, desplegando actividades que interpelan todo el potencial de las personas en el instante presente. Se ubican en los intersticios de los sistemas, para acompañar a los alumnos y se sitúan en otra relación con las personas que participan de la educación, partiendo del hecho que aprenden enseñando y descubren desde la interacción con los otros. Por ello los llamo maestros clandestinos, que está en resonancia con la noción de rey invisible de Simmel (2008). Es decir, las personas que de una manera invisible generan los cambios reales. No son los visibles como los políticos, dirigentes, sino las personas que discretamente trabajan en lo cotidiano y que desde sus acciones diarias, favorecen las transformaciones deseadas. Los llamo clandestinos porque actúan discretamente, están en secreto, son fuerzas invisibles que trabajan desde la invitación: formulan preguntas y no respuestas, sugieren y no imponen.

El profesor, en esta dinámica de interacciones no es más el centro o el eje del proceso de aprendizaje de los alumnos, pero está ahí, acompañando. Se acerca, ayuda, pero no es directivo e impositivo. Acompaña discretamente los procesos de los alumnos a través del diálogo, la reflexión, la palabra y sobre todo el silencio. Este modo discreto, difuso, pero que pasa igualmente, es un vía no impositiva, un acompañamiento continuo en lo cotidiano que se hace más significativo con la experiencia. Todo lo que parece banal en el fondo se inserta profundamente en la formación. A menudo, parece que nada pasa, pero todo está ahí, interiormente y en lo colectivo, en esta atmósfera, en este espíritu que envuelve. Como lo hemos enunciado en el inicio,

estos procesos son invisibles o muy poco perceptibles: descubrirles es escuchar la hierba que crece según Marx. El profesor realiza esta formación en paralelo al sistema, pero no en oposición a éste, más bien como contra-corriente. Es una subversión discreta que pasa entre las personas de una manera desapercibida, sensibilizándoles. Esta acción de formación indirecta no se basa en una obligación, ni en lo que debe aprender o memorizar el alumno, sino en lo que sucede en el margen. Generan un colectivo donde se da valor a la intuición, al potencial de cada uno desde lo grupal.

El maestro clandestino nos viene del arquetipo del sabio, del brujo, el que estando aparte del pueblo, ayuda y acompaña a cada uno ofreciendo algunas sugerencias. Tales como los magos (MAUSS, 2004, p: 5), revelan realidades, las fuerzas mágicas y en presencia de la naturaleza de cada uno. El mago tiene esta facultad de evocar, de hacer vislumbrar sorpresivamente una realidad, cosas que otros aún no ven, es decir, nos acerca a un mundo misterioso y encantando; el maestro clandestino vuelve a dar un sentido misterioso y evocador de la educación, que se realiza de modo discreto. Imanta y atrae por su magia, su sabiduría, genera irradiación donde cada uno sabe reconocer el espacio distinto y el profesor diferente. Establece ritos simpáticos (MAUSS, 2004, p: 58), donde las aulas, los espacios escolares se llenan de pequeños rituales, de momentos propicios que advienen para conformar el espacio educativo. En ello se religan las personas, en estos procesos de asociaciones simpáticas donde cada uno está en relación con los demás. Se fomenta otro estar juntos, un espacio diferente, evocando correspondencias y unión entre las personas que participan. Poco a poco nos introducimos en otra dimensión de la formación, donde nos olvidamos del tiempo que corre y disfrutamos del espacio de aprendizaje desde el compartir.

LA FORMACIÓN ARTÍSTICA COMO ÉPANOUISSEMENT

La educación artística favorece la aparición de los maestros clandestinos. Los profesores de arte se sitúan a menudo en esta dimensión. La formación en artes se mantiene un poco como espacio diferente, tal vez porque no entra en los criterios de utilidad pronunciados en la época industrial, se aparta del ritmo de las otras disciplinas: no espera resultados previos, no incentiva la homogenización sino la creatividad de cada uno. Asimismo, el espacio es particular en las clases de artes, no son clases bien ordenadas donde domina la separación y la dominación del profesor, sino bien al contrario, son como cavernas de Ali-baba, donde pequeños grupos aquí y allá circulan, dialogan o están concentrados, rodeados de tesoros sin valores de creaciones anteriores que estimulan a cada uno. En ello, lo cotidiano toma otro valor, desde la comprensión de los entornos visuales y las manifestaciones artísticas, donde las experiencias son significativas en sí mismas. En efecto, los profesores de artes trabajan desde el espacio y las personas en presencia, se genera una poética del espacio (Bachelard, 2009), un microclima donde cada uno despliega su ser. El maestro clandestino, el profesor de arte, desde las experiencias que propone, expande su mana, una energía que reúne a las personas, conformando el Eros del grupo (GUATTARI, 1989). Emerge un microclima, porque se genera una fauna y una flora distinta de su entorno, en instituciones bien estructuradas. Los alumnos de las clases de arte se encuentran aglutinados en el ambiente que se comparte, desde otros ritmos y otras relaciones.

Es desde esta dimensión que he propuesto la noción de climatosofía (TORREGROSA, 2013), amplificando la irradiación de estos maestros afectivos. Es decir, entender las formas sociales en la formación en lo cotidiano desde sus condiciones atmosféricas: vientos, temperaturas, clima, espacios, corrientes, etc. Son otras palabras que

nos permiten comprender de otro modo las dinámicas propias de la educación sensible.

Por ello, la educación artística es una formación al presente, donde la experiencia es esencial porque nos inicia en el aprendizaje desde nuestro propio sentir y donde cada uno participa del instante y de la formación. No nos situamos más en un discurso de emancipación, sino en un presenteísmo según Maffesoli (2008), ya que favorece la proximidad desde la experiencia artística, donde se incluye los sentidos, los cuerpos y los espacios. Dentro de esta formación nos reincorporamos, porque entramos en un saber situacional, un saber encarnado que interpela e incorpora a cada uno como un ser relacional.

Desde esta dimensión, la formación es otra e implica más al alumno, esta presente en su aprendizaje, por ello hablamos de “épanouissement”, esta palabra en francés que significa el desplegar de una flor, o “debrochar” en portugués. Porque las plantas no se construyen, no se edifican, sino que se despliegan, crecen, se amplifican y se multiplican. Estas palabras entran en concordancia con lo vivenciado cotidianamente, con la experiencia sensible en la formación. Finalmente, para comprender la alteridad y poder generar un espacio compartido de formación, es necesario acercarse al otro, en presente, implicando todo su ser, es decir, preguntarse porqué está aquí a mi lado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **Poétique de l'espace**, Paris, Quadrige, 2009.

DURKHEIM, Emile. **L'évolution pédagogique en France**, Paris, Quadrige Puf, 1999.

GUATTARI, Félix. **Les trois écologie**, Paris, Galilée, 1989.

GUNTHER, Anders. **L'Obsolescence de l'homme, tome 1**, Paris, éditions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Après la modernité?** La logique de la domination (1976), La violence totalitaire (1979), La conquête du présent (1979), Paris, CNRS éditions, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropologie**, Paris, PUF, 2004.

MORIN, Edgar. **La voie**. Pour l'avenir de l'humanité, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011, também disponível em : < http://assoreveil.org/la%20voie_nouveau.pdf> Acesso em 15 out. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Du contrat social**, Paris, Flammarion, 1992.

SIMMEL, Georg. **Pedagogía escolar**, Barcelona, Gedisa, 2008.

TORREGROSA, Apolline. **Climatosofía de la formación artística, en Arte y Educación. Geografía de un vínculo**. Ponencias de la Bienal, 1era bienal de Educación Artística, Maldonado 2012. Dirección de educación, Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, Montevideo, 2013.