



Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata; Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:



LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. FORMARSE PARA FORMAR

Castro, Claudia

Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

castro.claudia.andrea@gmail.com

Resumen

Si entendemos la práctica docente en su complejidad, contextualizada y socialmente construida, que requiere la asunción de responsabilidades éticas, consideramos que la formación docente en Arte necesita de la articulación de la reflexión teórica acerca de los saberes a ser enseñados y aprendidos con la reflexión sobre el contexto de enseñanza y los destinatarios de las intervenciones pedagógicas.

Es así que, en pleno proceso de reforma del Plan de Estudios del Profesorado de Teatro en nuestra facultad y como parte de las indagaciones promovidas por nuestro proyecto de investigación denominado *Prácticas de la enseñanza del Teatro. Saberes y habilidades en contexto* y del proyecto de Extensión *Entrecruzarte*, radicados ambos en la Facultad de Arte de la Unicen, llevamos a cabo desde el año 2014 un Taller de Teatro destinado a internas de la Unidad Penitenciaria 52 de la localidad de Azul.

En esta comunicación nos propondremos caracterizar algunos aspectos de la enseñanza del Teatro en contextos de encierro que nos permitan sistematizar nuestras reflexiones desde una perspectiva hermenéutica, de modo que puedan resultar contribuciones teórico/metodológicas para la formación de los futuros profesores de Teatro.

Palabras clave: formación docente; teatro; contextos de encierro; perspectiva hermenéutica

Introducción

Reflexionar para comprender, comprender para enseñar

El proyecto de investigación del que participo, denominado *Prácticas de Teatro. Saberes y habilidades en contextoi*, se propone avanzar en el conocimiento sobre la manera en que las trayectorias formativas de los Profesores de Teatro inciden en sus intervenciones en los actuales y ampliados espacios educativos, en su práctica

docente y en los modos de resolver la enseñanza, considerándolas como prácticas situadas en diferentes contextos de intervención que responden a determinadas condiciones de producción de una acción, a demandas específicas del *aquí y ahora*.

Durante los últimos años, se ha ampliado el espectro de ámbitos de intervención hacia otros espacios diferentes de la escuela, uno de estos espacios es el constituido por los contextos de encierro. En el caso que ocupa nos referiremos a los denominados contextos de *privación de la libertad* o de educación en cárceles.

Consideramos que el aprendizaje de una práctica profesional resulta altamente complejo y lo es más aun en situaciones y contextos singulares e inciertos. Es cierto también que en la práctica se aprende todo aquello que la institución formadora no ha enseñado y que los procesos de socialización profesional se completan con los colegas, con los directivos, con el peso de las trayectorias biográficas de los docentes y las culturas institucionales.

A partir del reconocimiento de la existencia de nuevas miradas hacia los saberes educativos y artísticos que configuran la actuación de los Profesores de Teatro y que se ponen en juego en la práctica profesional docente, nos propusimos indagar en los rasgos que caracterizan los nuevos saberes y habilidades que definen el modo en que los profesores se insertan en la institución escolar y en otros espacios sociales de intervención que han incluido actividades artísticas con propósitos de activación social, contención, entretenimiento u orientación cultural de las actividades comunitarias (Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C.; 2014).

En las actuales condiciones en que se desarrolla la práctica profesional de los Profesores de Teatro en estos otros espacios diferentes de la escuela, es probable que se estén definiendo nuevos perfiles profesionales y nuevos propósitos de la enseñanza artística. Creemos, así, que la posibilidad de conocer cómo se pone en uso el conocimiento profesional docente en situaciones concretas de desempeño permitirá comprender las prácticas, orientar la formación y constituir las en objeto de reflexión y socialización, aportes que resultarán sumamente enriquecedores en nuestro quehacer en la formación docente en Arte.

En esta comunicación, nos ocuparemos particularmente de dos de los objetivos del proyecto, los cuales son:

- Caracterizar los espacios institucionales en los que se desarrolla la práctica docente de los Profesores de Teatro, identificando ciertos rasgos diferenciales

entre los diversos espacios de intervención. Aquí, analizaremos nuestra labor en la Unidad Penitencia 52, sita en la ciudad de Azul.

- Conocer los problemas y demandas a los que intenta dar respuesta el Profesor de Teatro en los espacios institucionales en los que desarrolla su práctica docente.

Coincidimos con Suarez, D. (2015)ⁱⁱ en su planteo acerca de la transformación de las formas de conciencia de los docentes: de la conciencia práctica a la conciencia discursiva y, desde allí (tal vez), a la conciencia crítica. Es desde este lugar de donde partiremos a reflexionar acerca de la enseñanza de Teatro en contextos de encierro, procurando comprender algunas de las particularidades de nuestras prácticas docentes en una unidad penitenciaria.

Dice Paul Ricoeur (2000, 198) que “comprender es hacer o rehacer la operación discursiva que comporta la innovación semántica”. Esto supone explicar más para comprender mejor.

Ricoeur adscribe a la línea de la filosofía reflexiva. Los problemas filosóficos que una filosofía reflexiva considera más importantes se refieren a la posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etc.

La reflexión es el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en que se dispersa y se olvida como sujeto. *Yo pienso. La intencionalidad, la conciencia de algo sobre la conciencia de sí*. No hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos símbolos y textos (Ricoeur, 2000, p. 203).

La hermenéutica supone buscar en el texto la dinámica interna que preside la estructuración de la obra y la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y dar lugar a un mundo que sería ciertamente la cosa del texto. La comprensión, entonces, constituye la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto. La explicación, como operación de segundo grado que se halla inserta en esta comprensión, consistirá en la actualización de los códigos subyacentes a esta labor de estructuración que el lector acompaña. Comprender y explicar resultarán operaciones conjuntas, que procuraremos plasmar en esta presentación.

En línea con esto, Bárcena y Mèlich (2000) afirman que son dos los principios fundamentales que se comprometen en el proceso de aprendizaje: el principio de reflexividad y la capacidad de imaginar alternativas. Y afirman que: “Como seres

interpretativos el ser humano es un ser hermenéutico, o lo que es lo mismo, un “mediador”, un ser que tiene que transitar espacios intermedios, espacios textuales en los que se guarda el secreto de sí mismo. Tiene que aprender el arte de descifrar las significaciones indirectas, el arte mismo de la hermenéutica” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 100).

Podríamos ver así algunas relaciones entre estos postulados con los diferentes modos de comprender y explicar nuestras prácticas docentes en contextos de encierro, analizando desde esta perspectiva algunas categorías tales como el tiempo, el espacio y los sujetos destinatarios de nuestras intervenciones, que resultan centrales a nuestro juicio para construir el conocimiento profesional docente.

El espacio y el tiempo. La enseñanza situada en contextos de encierro

Dice Taylor (1989, p. 47) que vivimos en un espacio moral y no neutral. En ese espacio nos orientamos, tenemos metas y propósitos que son cosas que valoramos como el bien.

La educación como proceso de socialización mediada por saberes, acontece siempre situada. Culturalmente situada, dice Carlos Cullen (2009). Con esta premisa comenzamos en el año 2013 el Taller de Teatro en la Unidad Penitenciaria 52, que integra el proyecto Entrecruzarte, pensado éste como un espacio para el desarrollo socio cultural de internos de los penales de la ciudad de Azul. En el año 2014 propusimos la coordinación de un taller destinado a mujeres privadas de la libertad que continuamos durante el año 2015.

Nuestra expectativa inicial fue la de ofrecer un espacio con impronta recreativa, con un enfoque orientado a la expresión y al entretenimiento para una población que suponíamos no tenía demasiadas oportunidades de acceso a la producción artística. El taller lo coordinamos dos profesoras de la Facultad de Arte y, durante este año, se sumó una graduada de la carrera del Profesorado de Teatro.

Consideramos fundamental desde el inicio, comprender y explicar las particularidades del espacio cárcel. Un espacio caracterizado por una estremecedora carga simbólica: las rejas, los candados, los pasadores, la multiplicación de puertas con guardias, el color gris predominante, los olores, el ruido, la temperatura baja, la limpieza (o su ausencia), etc.

Ese espacio real, físico, material, de encierro de sujetos y de ideas, se contrapone al espacio de juego que implica libertad para hacer, pensar, explorar y crear y nos plantea una suerte de contradicción a resolver en el taller.

En la UP 52, el espacio destinado al Taller de Teatro usualmente es el Salón de Usos Múltiples (SUM), lugar reservado para las visitas, pero que los días jueves está desocupado. En algunos encuentros, cuando el Sum está ocupado, utilizamos un aula de la escuela que funciona dentro de la unidad penitenciaria.

El espacio, de unos cincuenta metros cuadrados, se dispone para la realización del taller de Teatro despejándolo del mobiliario que ubicamos con ayuda de las internas en alguno de los laterales, dejando solo aquellos elementos que puedan ser utilizados para las actividades programadas.

Son las actividades las que orientan el uso espacial. Así, en algunas actividades se usa el espacio en su totalidad, especialmente en las actividades de entrada en calor que implican desplazamientos, y en otras el espacio se acota al espacio de proximidad, al espacio personal. En las actividades de desarrollo se pondera el uso del espacio de representación y el espacio del espectador. Esta disposición espacial para el desarrollo de dramatizaciones o de improvisaciones, posibilita uno de los ejes de trabajo, cual es la instancia de la mirada crítica al trabajo en subgrupos, que permite volver a realizar la actividad incorporando las sugerencias y recomendaciones realizadas por el grupo, en pos de mayores precisiones en relación con los contenidos de aprendizaje del lenguaje. Se analizan aquí el uso del cuerpo y los desplazamientos en el espacio de representación, la manipulación de los objetos, el uso de la voz en relación con el espacio, entre otros conceptos específicos del lenguaje que se está enseñando y aprendiendo.

Cada encuentro finaliza con una conversación donde se reflexiona sobre las actividades realizadas. Aquí la ubicación espacial es en ronda, sentadas en bancos y, mientras compartimos el mate, tiene lugar una actividad que nos posibilita pensarnos en torno de los aprendizajes de cada encuentro. Y lo que se ha ido construyendo es un espacio de confianza, que posibilita el intercambio respetuoso y crítico, con una mirada valorativa de las producciones realizadas en la jornada.

El tiempo. El nuestro, el de las participantes, el institucional, el del taller

Así como en el juego el tiempo pareciera detenerse, como tiempo propio del juego donde un minuto puede representar horas o los años se referencian con una simple

acción o cambio en el espacio, el tiempo en la cárcel adquiere otra dimensión, otros significados. Notamos que el tiempo en la clase de teatro pasa “volando”, pero no sabemos a ciencia cierta cómo transcurre el resto tiempo de ellas en la unidad. Sí, nos han relatado que en los pabellones miran televisión, que juegan a representar situaciones ligadas a lo que ven en la tv o a las propuestas trabajadas en el taller de teatro, que juegan con juegos de mesa y que algunas estudian. Otras limpian o cocinan, pero en realidad nunca han hecho referencia explícita a si el tiempo es objeto de reflexión para ellas.

En un texto presentado en otra actividad académica, escribimos que

Para las coordinadoras, el tiempo del taller adquiere un especial sentido. Una hora de viaje desde Tandil a Azul (la UP 52 se localiza en Azul, a 100 km de Tandil). La entrada a la UP requiere el tiempo de entrega de documentos y de declaración de los materiales didácticos) que insume unos diez minutos. Atravesamos un portón de hierro con guardia, cruzamos un patio e ingresamos a un pasillo de control, rodeado de rejas que distribuye a diferentes pasillos. En el puesto de control nos anunciamos, entregamos la lista de las alumnas y esperamos a que las “bajen”, como denominan al tránsito de las internas desde los pabellones al aula. Este tiempo suele ser de unos 15 a 20 minutos. Una vez en el aula, el tiempo de espera a las alumnas suele continuar por unos diez a quince minutos más, hasta que finalizan sus tareas. Durante los primeros encuentros este tiempo de espera resultaba extenso y nos creaba ansiedad saber cuánto demorarían en llegar las alumnas y cuántas concurrirían. Luego de algunas clases naturalizamos la espera, unas veces conversamos con las guardias o nos dirigimos al espacio a esperar a las internas, pero ya con la certeza de la asistencia, sabiendo que independientemente de la cantidad de alumnas, el taller se desarrolla de todos modos. Esto nos da una especie de tranquilidad que contribuye a hacer más breve la espera (Castro, C. Troiano, M.B., 2014).

En algunas oportunidades las internas no concurren al taller porque tienen asignadas actividades propias de las “trabajadoras”ⁱⁱⁱ (el cuidado del jardín, la limpieza del penal, la asistencia en la enfermería, entre otras tareas por las perciben algún salario). En ocasiones, el taller coincide con el horario de atención de la psicóloga, del abogado de la fiscalía o la concurrencia al hospital con un turno solicitado con meses de antelación. Esto hace que el significado atribuido al tiempo por unas y otros sean diferentes.

Ya en la clase, que tiene una duración aproximada de ochenta minutos, el tiempo pareciera transcurrir con una velocidad mayor. La distribución del tiempo de cada encuentro ha sido similar: unos diez minutos destinados a una ronda de inicio y caldeamiento corporal, unos sesenta minutos para el desarrollo de diferentes propuestas de actividades y unos diez minutos para la reflexión final donde se conversa sobre lo realizado y donde también se “cuelan” algunos relatos de situaciones vividas por las alumnas en el penal.

En los últimos encuentros, a partir de implementar la realización de improvisaciones en subgrupos, el tiempo destinado a la reflexión y análisis sobre lo

trabajo se ha ampliado. Se realiza la crítica del trabajo luego de cada presentación y luego, tomando en cuenta las sugerencias y comentarios del grupo, se vuelve a presentar la actividad.

La salida de las coordinadoras del Penal se realiza más rápidamente. Llamamos al control, nos abren la reja y volvemos a atravesar las mismas puertas, desandando el camino hasta la salida, en tanto las alumnas son llevadas a sus pabellones por las guardias.

Esta dimensión del tiempo de la cárcel ya ha sido referida por otros investigadores. Tomamos aquí un fragmento del libro *Voces de mujeres encarceladas* (Fabre, A.; Hauser, S. et al, 2012)iv: “Afuera generalmente tenemos incorporada una manera de vivir el tiempo asociada a intentar no perderlo (...). En el penal, el tiempo se transforma. Allí, todas quieren que el tiempo pase lo más rápido posible (...). No es un tiempo de vida sino un tiempo muerto, un tiempo eterno”.

El tiempo y sus usos dentro del penal adquieren una lógica diferente que consideramos importante tener en cuenta no sólo al momento de pensar y planificar cada clase sino para evitar el desaliento y la frustración que producen unas reglas tan diferentes de las instituidas para los espacios educativos extramuros, donde una clase tiene un horario de inicio y de finalización que en la cárcel es diferente.

La experiencia llevada a cabo durante estos primeros encuentros nos permite afirmar que la buena predisposición de las alumnas al taller es tal que entran con rapidez en la convención lúdica; en la convención del *como si* y pueden imaginarse en otros espacios desarrollando diferentes roles en diversas situaciones dramáticas. Algunas situaciones exponen las capacidades de argumentación y experiencias vividas en otros contextos. También es notable el grado de interés en el espacio de conceptualización y reflexión desarrollado durante cada encuentro, donde manifiestan sus propios saberes y sus curiosidades respecto del teatro.

Educar, dicen Nicastro, S. y Greco, M. (2012) “supone un tiempo y un espacio otro, distinto del escolar, fuera de control, tiempo por venir, pleno de incertidumbres. La trayectoria educativa coloca al sujeto entre el tiempo y espacio de la educación y el tiempo y espacio fuera de la escuela”. Esto nos hace pensar que la institución cárcel y la educación en la cárcel requieren tener en cuenta el tiempo como una categoría de relevancia para diseñar cada encuentro, para planificar cada actividad, para seleccionar los recursos que esperamos resulten los más pertinentes para enseñar los contenidos que prevemos imprescindibles en la secuencia didáctica.

Las participantes del taller. Poder pensarse y narrarse

De una población cercana a las noventa internas en la Unidad Penitencia, las participantes del taller no llegan a ser más de doce. Sus edades oscilan entre los veinte y los cincuenta años. Si bien nosotras, las coordinadoras del taller, no conocemos las causas por las que están privadas de la libertad, sí sabemos que se trata de una cárcel de máxima seguridad, en la que algunas de ellas hace ya más de seis años que están detenidas. Otras, están procesadas desde hace unos tres años y a la espera de que se lleve a cabo el juicio que dictamine el tiempo de su condena.

De la totalidad del grupo, dos de las integrantes son las que han tenido una asistencia más regular. Son a su vez estudiantes de carreras universitarias, ya que en el penal funciona el aula universitaria, donde pueden acceder a cursar con tutorías algunas asignaturas de las carreras de Abogacía y de Comunicación Social.

Una de las internas en este momento se encuentra a la espera de las salidas transitorias, con lo cual ya no vive en los pabellones sino que lo hace *en las casitas*, dentro del predio de la Unidad Penitenciaria, pero fuera del edificio del penal.

Las causas de las inasistencias, por lo general, responden a razones de salud, en alguna otra ocasión debido a cumplir aislamiento en celda de castigo o porque tienen entrevista con el procurador o psicólogo.

Las que han dejado de concurrir ha sido porque fueron trasladadas a otros penales. Si bien nosotras procuramos conformar un grupo de cierta estabilidad durante los primeros meses del taller, se han sumado nuevas integrantes que se han enterado de la existencia del taller por sus compañeras o porque han visto algunas de las producciones en las muestras o festivales que hemos realizado dentro del penal.

La concurrencia al taller con este grado de variación en la asistencia requiere también de las coordinadoras la flexibilidad para programar cada encuentro teniendo en cuenta pensar actividades que puedan ser desarrolladas por un desigual número de participantes. Esto significa prever si las actividades se pueden realizar con un número menor de participantes que el habitual, si es necesario reemplazar por otras actividades así como tener en cuenta los materiales didácticos que llevamos. En relación con éstos, cualquier elemento que ingresamos debe ser aprobado por el servicio penitenciario. Quedan excluidos el uso de tijeras, la ropa de color negro y, por lo general los materiales que llevamos son elementos de vestuario o elementos para construirlos sin necesidad de uso de elementos cortantes.

Todas han manifestado su gusto por las actividades iniciales con música para realizar desplazamientos o movimientos en el espacio y, en alguna ocasión nos han solicitado que les grabemos la música que usamos en CDs para escuchar en los pabellones.

También, hemos solicitado autorización para tomar fotografías y realizar filmaciones y les hemos dejado copia de los materiales audiovisuales en soporte DVD.

Estos materiales durante los últimos encuentros han constituido un recurso didáctico formidable. El visionado se ha incorporado a la crítica *in situ* para revisar el trabajo propio y de las compañeras en las improvisaciones.

Una cuestión notable es la valoración mutua que realizan entre las participantes que llevan más tiempo desarrollando el taller y las que se han incorporado recientemente. Se pone en evidencia el concepto de andamiaje (Bruner, 1988), donde aquellas que tienen un saber ayudan a otras a obtenerlo. La categoría de andamiaje se inscribe en la teoría socio-histórica y consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte de su maestro o de un sujeto más experto.

Ponderamos que, además del andamiaje en términos de aprendizaje, entre las internas que viven en pabellones diferentes, el taller de teatro les abre una puerta para conocerse y respetarse, como lo han expresado en alguna de las conversaciones al finalizar un encuentro. Creemos entonces que la confianza construida, confianza de confiar en el otro y confiar en sí mismo, es otro de los aportes fundamentales que la educación artística propone a la educación en cárceles. Tomamos aquí a Alberto Florio compartiendo que

si no comprendemos el encierro en cárceles e institutos como una circunstancia social que es a la vez resultado de una deriva histórica, si no consideramos la condición de clase como un elemento que ha llevado a nuestro alumno al encierro, si no atendemos cuidadosamente a las particularidades emocionales y comunicativas del alumno que son resultado de su historia de vida y de su reclusión, tampoco podremos acercarnos a él en un diálogo de intercambio y de confianza y nuestro trabajo docente se verá limitado en sus fines más nobles, cuando no, frustrado (Florio, 2010, p. 12).

Poder pensarse a sí mismas, tiene que ver con lo que lo que otros pensaron de uno, con haber sido pensado y narrado por otros en algún momento o en la actualidad. Nicastro y Greco (2012) dicen que “narrarse a uno mismo es también tomar una distancia, mirarse, reconocer cambios continuidades, procesos”. En las conversaciones con las internas, cuando analizamos el trabajo realizado apostamos a que puedan narrar

y narrarse, y esto supone sostenerlas para darle condiciones habilitantes. Nadie puede constituirse en sujeto humano por otro, pero a la vez nadie se constituye solo, dicen las autoras citadas precedentemente.

En esta tarea de enseñar Teatro, de formar profesores que enseñen Teatro nos embarcamos en la experiencia de andar nuestros caminos en otros contextos diferentes de las escuelas, para animar a otros a andar nuevos caminos, hacer los propios en esta apasionante profesión de enseñar.

Hacemos nuestra la experiencia del aprender como acontecimiento ético que en palabras de Bárcena y Melich (2000) implican que la enseñanza “no se debe basar en la prescripción normativa *hazlo como yo* – mera imitación- sino en la invitación ética de un *hazlo conmigo*”.

Bibliografía

Bárcena, F, Melich, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Castro, C., Troiano, M.B. (2014) La enseñanza de Teatro en la Cárcel. Del imaginario recreativo a la concreción de un espacio centrado en lo teatral. Ponencia presentada en el *II Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas de Educación Superior - Profesorados de Teatro, Facultad de Arte, Unicen*, Agosto de 2014

Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía

Florio, A. (2010) *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Nicastro, S. y Greco, M. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ricoeur, Paul. (2000) *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Versión mimeo

Santagada, M. *Acerca de la identidad narrativa. Posturas teóricas y éticas de Charles Taylor y Paul Ricoeur*. Versión Mimeo

ⁱ Pertenece al Núcleo Teatro, Educación y Consumos Culturales (T.E.C.C) de la Facultad de Arte para el período 2015-2017 y fue aprobado por la Secretaría de Arte, Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

ⁱⁱ Seminario de Posgrado “*Narrativas pedagógicas, investigación educativa y desarrollo profesional docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción.*” Junio 2015, Facultad de Arte. Unicen.

ⁱⁱⁱ En la UP a los pabellones se les asigna un número: pabellón 1, 2, 3 y 4, proviniendo nuestras alumnas de los pabellones 3 y 4. También se los denomina pabellón de estudiantes, de trabajadoras y de población.

^{iv} Reseña publicada en <http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/las12/00-10-20/nota1.htm>