

El arte como apertura en el encierro: La transdisciplinariedad y lo experimental en taller como estrategias pedagógicas inclusivas en la educación artística no formal.

Sol Massera (FBA-UNLP) y

Ana Contursi (FBA/FaHCE-UNLP)

Eje: Paradigmas emergentes en la educación formal y no formal en artes. Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: contexto de encierro-arte-taller-transdisciplinariedad-experimentalidad*

» **Resumen**

La perspectiva teórica que vincula la práctica artística, sus posibilidades y potencias socio-políticas, a la enseñanza del arte en contextos de necesidad y vulneración de derechos, precisa hoy de la sistematización de estrategias y recursos pedagógico-metodológicos que guíen la tarea de talleristas y docentes. La experiencia sostenida en el desarrollo de talleres de arte para jóvenes en situación de encierro nos ha permitido detectar y construir tres recursos y/o modalidades interesantes y efectivas para dar espacio y tiempo a procesos artísticos cuyas acciones y efectos contribuyan a la puesta en ejercicio de derechos vulnerados y a la refuncionalización positiva, al menos parcial, de las instituciones de reclusión donde se albergan jóvenes en conflicto penal. Frente a los conocidos y vigentes paradigmas de enseñanza de las artes, ligados en general a particularidades técnicas y especificidades disciplinares, así como a la transmisión de estereotipos y convenciones en torno a lo esperable y definible como artístico, intentamos aquí delinear un desplazamiento que nos lleve de las definiciones ontológicas y los cercos normativos al énfasis sobre un concepto general y operativo del arte como categoría transversal en los procesos de subjetivación humana, metaforización y experiencia estética. En este sentido, lo artístico se vuelve un marco tanto de reconocimiento y construcción identitaria como un medio disensual respecto de representaciones naturalizadas y lugares comunes en torno de “los pibes chorros”. Las modalidades pedagógicas que se destacan en este planteo constituyen poderosos medios de inclusión de la diversidad, promoción de lo comunitario y construcción de modos horizontales y desjerarquizados de relación intersubjetiva. La transdisciplinariedad, lo experimental y el taller se nos presentan como la mejor trilogía metodológica para el aprovechamiento cabal de las posibilidades de la práctica artística como modo de impugnación y construcción de mundos, representaciones y formas de la experiencia desde la imagen, la palabra y el cuerpo. En el presente escrito intentaremos definir y caracterizar estos recursos como modalidades democráticas e inteligentes de la enseñanza en arte en contextos donde puede ser tan útil como transformadora.

› **Presentación:**
Heterotopías¹: el arte como apertura en el encierro y la igualdad como práctica pedagógica

¿Es posible que el arte y su acción, la práctica artística, tildadas con persistencia de inútiles, banales y superficiales, contribuyan de alguna manera al despliegue de lo político y a la transformación del mundo? Es evidente que no es sólo una concepción del arte y su enseñanza lo que ponemos en juego aquí, sino las ideas mismas de lo que concebimos como político y como transformación del mundo. Si bien el presente escrito se concentrará en el diseño y la caracterización de una manera específica de la enseñanza y la práctica del arte, el contexto particular a la que dicha propuesta metodológica responde nos obliga a atender en primer lugar cuestiones centrales de estos otros pero colindantes órdenes. Cualquiera que se interese por las potencialidades sociales del arte estará de acuerdo con ello: ¿A qué nos referimos cuando decimos que algo es político o que constituye una acción política? ¿Qué tendrá que ver, entonces, el arte con este tipo de acción? Si vinculamos la práctica artística con lo que denominamos “experiencia estética” ¿Qué relaciones podemos establecer entre esta y la heterotopía de la emancipación? Y, por último ¿Qué pasa con todo esto si hablamos del arte y la experiencia estética vivenciados por jóvenes en situación de encierro y en conflicto con la ley? Brevemente ensayaremos una respuesta para las primeras tres preguntas. Luego, con mayor dedicación y extensión, responderemos a la última que es la que atiende el caso específico al que quisiéramos referirnos.

Igualdad, disenso y creación: sobre el corazón de lo político y su acción

Para dar cuenta brevemente de lo que entendemos como “lo político”, diremos en primer lugar que nos referimos a un ámbito de acción humana ligado muy cercanamente a la vida cotidiana, a prácticas comunes que pueden radicarse en diversos campos de experiencia y acción; lo político, desde nuestra perspectiva, es producido o ejercido por cualquier sujeto, individuo o colectivo, sea cual sea su ocupación, su clase, su edad, su ideología. Es claro ya que no estamos refiriéndonos a la política como suele entenderse en general este término: la acción partidaria en la puja por el poder gubernamental, el conjunto de las acciones del estado, etc. Nos interesa, al contrario, aquello que Rancière concibe como inseparable de la democracia, afirmando que esta última “no es ni una forma de gobierno ni un estilo de vida social, es el modo de subjetivación por el cual existen sujetos políticos. Esta doble contra-afirmación supone romper con lo político en cuanto escena unitaria del ser-en-común”, y supone también “disociar el pensamiento de lo político del pensamiento del poder” (Madrid en Rancière, 2010: 9). Al ligar lo político a la democracia concibiendo esta última

1 Elegimos hablar de *heterotopía* en lugar de utopía por una cuestión de posicionamiento, si se quiere, optimista y pragmático. Mientras que lo utópico remite a la proyección irrealizable de un espacio-tiempo ideal y, por tanto, irreal, lo heterotópico alude a “espacios reales, espacios efectivos, espacios delineados por la sociedad misma, y que son una especie de contraespacios, una especie de utopías efectivamente verificadas en las que los espacios reales, todos los demás espacios reales que pueden hallarse en el seno de una cultura están a un tiempo representados, impugnados o invertidos, una suerte de espacios que están fuera de todos los espacios, aunque no obstante sea posible su localización.” (Foucault (1984) 1997)

como su inseparable condición de posibilidad, Rancière nos ofrece la idea de que estamos frente a una actividad cuyo principio es la igualdad y cuyo proceso es distributivo: “La política, volveremos a ello, es la actividad que tiene por principio la igualdad, y el principio de la igualdad se transforma en distribución de las partes de la comunidad en el modo de un aprieto: ¿de qué cosas hay y no hay igualdad entre cuáles y cuáles?” (Rancière, (1996) 2012: 7 y 8). En este sentido, deberemos entender que no estamos frente a la conformación de consensos y acuerdos, sino, ante todo, nos encontramos frente a un desacuerdo, en una situación disensual; pero no se trata de un desbarajuste respecto de tal o cual idea o forma de actuar, sino que “los casos de desacuerdo son aquellos en los que la discusión sobre lo que quiere decir hablar constituye la racionalidad misma de la situación de habla.” (op. cit: 9). Lo político, su carácter disensual, “conciérne menos a la argumentación que a lo argumentable, la presencia o ausencia de un objeto común entre un x y un y.” (op. cit: 10). Para dejar clara la distinción que estamos intentando realizar, diremos que aquello que suele concebirse comúnmente como política cae en el planteo de Rancière bajo la égida de “lo policial”, identificando esto como el sistema consensual sobre el que se sostiene todo funcionamiento “normal”, aceptado y naturalizado de lo social; en cambio, lo político, como elegimos entenderlo aquí, viene a introducir el aprieto de la igualdad en el despliegue de las diferencias y los disensos.

La igualdad solo se inscribe en la máquina social a través del disenso. El disenso no es solamente la querrela, es distancia en la configuración misma de los datos sensibles, disociación inserta entre los modos de ser y los modos de hacer, de ver y de decir. La igualdad es tanto principio último de todo orden social y gubernamental como causa excluida de su funcionamiento “normal”. No reside ni en un sistema de formas constitucionales, ni en un estado de las costumbres de la sociedad, ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de los productos a buen precio en las ofertas de los supermercados. La igualdad es fundamental y ausente, actual e intempestiva, siempre remite a la iniciativa de individuos y grupos que, a contracorriente del curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, inventando formas individuales o colectivas para su verificación. (Rancière, 2004, en Madrid, 2010: 10)

Hablar de esta manera de la igualdad como algo dado e insoslayable que precisa verificación mediante la puesta en ejercicio de la capacidad política-disensual no es otra cosa que valorar lo que Cornelius Castoriadis ha denominado como “la institución imaginaria del sentido” (Castoriadis, (1986), 2005). Vimos que Rancière nos advierte sobre el hecho de que el disenso no se plantea solamente en torno a objetos y sujetos definidos, sino, sobre todo (y aquí el meollo y la relevancia de hablar de lo político) en torno a qué entendemos como objeto y a quiénes como sujetos (no la argumentación, sino lo argumentable mismo). Estamos, por tanto, en la situación fundante de los sentidos en la cual se pone en cuestión la capacidad misma del habla y el estatuto mismo de los hablantes. En este sentido, el disenso político no es solo desacuerdo, sino creación de posibles más allá de lo ya instituido y considerado como real:

“Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos “racionales” o “reales” y no quedan agotadas por referencias a dichos elementos, sino que están dadas por *creación*, y las llamo sociales porque solo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo, impersonal y anónimo. (...) Toda sociedad (como todo ser vivo y toda especie viva) *instaura, crea su propio mundo* en el que evidentemente está ella incluida. lo mismo que en el caso del ser vivo, es la “organización” propia de la sociedad (significaciones e institución) lo que define, por ejemplo, aquello que para la sociedad considerada en “información”, aquello que es “estrépito” y aquello que no es nada, o lo que define la “pertinencia”, el “pero”, el “valor” o el sentido de la información; (...) En suma, es la

institución de la sociedad la que determina aquello que es “real” y aquello que no lo es, lo que tiene un sentido y lo que carece de un sentido.” (Castoriadis, op. cit: 68 y 69)

Democracia, política, imaginación, disenso, desacuerdo, creación, sujetos, objetos, sentido². Sabemos que Rancière leyó intensamente a Castoriadis. Vemos que ambos intentan poner en relevancia la misma faceta de lo humano y que en ese plan las prácticas artísticas y culturales tienen un lugar central. Ahora bien ¿Cómo se dan esas relaciones? ¿En qué fenómenos, prácticas y situaciones concretas se despliegan estas capacidades para la reproducción de lo dado o para la reconfiguración de lo posible y existente?

› ***Arte y experiencia estética: hacia una pedagogía para la producción de lo heterotópico***

Nos interesa ahora definir lo que entendemos, en un sentido muy general, como “experiencia”. Para ello, nos serviremos de la concepción más integradora de las facetas humanas que conocemos y que asumimos como la base, en la historia de la filosofía, la pedagogía y del pensamiento sobre el arte y lo estético, de la tradición crítica en la que quisiéramos inscribir la propuesta de nuestro actual filósofo Rancière. Nos referimos a John Dewey y su legendario pero poco visitado *Arte y experiencia* ((1934), 2008). Así nos habla de lo que nos interesa caracterizar ahora:

La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación. Ya que los órganos de los sentidos, conectados con sus aparatos motores son medios de esta participación, cualquier derogación de ellos, ya sea práctica o teórica, es inmediatamente efecto y causa de una experiencia vital que se estrecha y se oscurece. Todas las oposiciones de mente y cuerpo, de materia y alma, de espíritu y carne tienen su origen fundamentalmente en el temor de lo que la vida nos pueda deparar. Son signos de contracción y escape. Por consiguiente, el pleno reconocimiento de la continuidad de los órganos, necesidades e impulsos básicos de la criatura humana con sus capacidades animales, no implica una necesaria reducción del hombre al nivel de las bestias. Al contrario, hace posible trazar un plan básico de la experiencia humana sobre el cual se erige la superestructura de la experiencia maravillosa del hombre. Lo que es distintivo en el hombre es la posibilidad de hundirse hasta el nivel de las bestias. Con todo, tiene también la posibilidad de llevar a alturas nuevas y sin precedentes esa unidad de la sensibilidad y del impulso, del cerebro, el ojo y el oído que ejemplifica la vida animal, saturándola con los significados conscientes que se derivan de la comunicación y la expresión deliberadas. (p. 26)

Unidad de lo intelectual y lo sensible en el acontecimiento de la experiencia vital: es a esto a lo que apuntamos cuando proponemos la integración de todos los órdenes de la vivencia para pensar y

² Para un abordaje *in extenso* de la filosofía de Castoriadis cf. otro de nuestros escritos: “Contursi, A. (2015) “Arte, producción cultural y acción política: Castoriadis y una consideración integral, democrática y anti-formalista de nuestras capacidades humanas”, en Laocoonte, Vol. 2, Nº 2, Revista de Estética y Teoría de las Artes, SEyTA, Universidad de Valencia, ISSN 2386-8449. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/LAOCOONTE>

hacer arte. Dewey destaca que la experiencia, cuando es vital, constituye de suyo una transformación en la que lo central es lo que en el sujeto acontece al darse su interacción con el entorno. La experiencia es signo y comunicación, dice, hace sentido, lo construye a través de la compleja puesta en relación de nuestras capacidades sensitivas, orgánicas, afectivas y cognitivas. Estos órdenes son indisolubles y su amalgama constituye el nudo singular que nos hace humanos. Podemos postular, entonces, que no existirá aprendizaje significativo que ignore o menosprecie alguna de estas facetas. La experiencia proporcionada por lo artístico promueve esta integración al radicar su particularidad en la intersección de todos los órdenes; la vivencia directa se nos presenta como el portal de acceso estético para la deconstrucción y construcción subjetiva de las significaciones que dan sentido a lo vital:

Es, pues, mera ignorancia la que conduce a suponer que la conexión del arte y la percepción estética con la experiencia significa un descenso de su significación y dignidad. La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y al desorden, proporciona nuestra única posibilidad de estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo. Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte en germen. Aun en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética. (Dewey, op. cit: 21 y 22)

Ahora bien, habiendo definido entonces el concepto de experiencia que nos parece más interesante para pensar la práctica y enseñanza del arte desde una perspectiva políticamente igualitaria e inclusiva, parece apropiado ahora caracterizar lo que entendemos como *experiencia estética* en el marco de lo que Rancière denomina *partage du sensible*; veamos primero la rica polisemia que ofrece el término elegido por el filósofo para referirse a la importancia social de lo sensible, es decir, de lo estético: *Partage* no significa solo “reparto” como solemos encontrar en las traducciones de la obra, sino que “lo compartido es, al mismo tiempo, lo partido y repartido, en reunión y dividido, aquello que podemos decir y ver, o no, en un espacio común, cada uno/a y cualquiera.” (Greco, 2014: 4, en Rancière (2000), 2014). Es importante esta múltiple significación para poder captar el complejo vaivén de relaciones simétricas y asimétricas que suelen desplegarse en torno a las experiencias estéticas de los sujetos en comunidad. No es un tema menor, este *partage* es lo que constituye el tema de la política, pues aquel juego de disensos y consensos al que aludimos en el apartado anterior se da en torno, principalmente, de la posesión/desposesión de capacidades que son ante todo sensibles: “Reparto de lo sensible revela quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y el espacio en los cuales esta actividad se ejerce. Tener tal o cual ocupación define así las competencias o las incompetencias de lo común” (Rancière (2000), 2014: 20). Espacios y tiempos recortados para el despliegue de las competencias, pero ¿qué son estas competencias que Rancière identifica con lo estético? Sencillo: se trata de las capacidades de ver, pensar, decir y hacer y de las posibilidades de legitimación en torno a ello. Es así que concibe los “actos estéticos como configuraciones de la experiencia, que dan lugar a nuevos modos de sentir e inducen nuevas formas de subjetividad política.” (op. cit: 13). Es desde aquí que proponemos el espacio y el tiempo de la práctica artística y pedagógica como una apertura hacia lo heterotópico, hacia lugares otros que permitan la *desclasificación de lo que es* en pos de la existencia de nuevas

posibilidades de identificación, de construcción identitaria, tanto intelectuales como corporales y afectivas.³

El trabajo educativo en general, y el artístico en particular con las poblaciones carcelarias es un tipo de trabajo que precisa más que ningún otro de esta apuesta por las desclasificaciones para la obtención de resultados y efectos positivos y transformadores, y qué mejor herramienta que la poesía, en el sentido extenso del término⁴, y qué mejor presupuesto que la igualdad, para un proyecto semejante.

› ***En situación de encierro: la lógica de lo latente/posible vs la lógica de lo manifiesto/dado***

Podemos comenzar este apartado caracterizando el contexto que denominamos como “situación de encierro” como un espacio fuertemente inestable y móvil (Dillon, 2012), rasgos centrales a la hora de planificar e implementar cualquier tipo de proyecto o actividad que pretenda trascender la utilidad, para nada despreciable, de “pasar el tiempo”, de “quemar las horas”⁵. Esta inestabilidad se debe, principalmente, a la fuerte movilidad de los menores, trasladados de una institución a otra, a veces en lapsos de tiempo extremadamente cortos. Es el ilógico ritmo judicial quien sentencia este sinrazón. La desidia, la falta de inversión en el área, inversamente proporcional a la política de seguridad basada en la estigmatización de los pibes de menores recursos, dan lugar a pésimas condiciones infraestructurales, a superpoblaciones y hacinamientos que dibujan las condiciones, en muchos casos inhumanas, en las que se alojan estas poblaciones judicializadas. Por otro lado, además de estos rasgos que parecieran “comunes” del contexto, nos encontramos con otro conjunto sustancial de características pertenecientes a lo que identificamos como el corazón de la lógica carcelaria, a saber, principalmente, la *homogeneización*, la *despersonalización* y la *estigmatización*. Estas tres características constituyen el código, sustentado por la transversalidad del autoritarismo y la violencia (tanto ejercidos por la institución como reproducidos por los pibes), que da forma y sustento al funcionamiento de la reclusión como dispositivo de reproducción de las desigualdades y violencias que se desarrollan al nivel de la comunidad. Podemos visualizar todo este aparato como un gran mecanismo de producción y reproducción de “chivos expiatorios” mediante los que la

3 Para un abordaje *in extenso* de la propuesta pedagógica de Rancière y de su crítica a la lógica pedagógica clásica remitimos a otro de nuestros artículos: Contursi, A. (2015) “Jacques Rancière: arte, política y pedagogía. Filosofía de una emancipación en lo sensible”, en BOA N° 15, Revista del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, FBA, UNLP. Disponible en: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/issue/view/2/showToc>

4 Concebimos lo poético en el sentido etimológico de la palabra “poiesis” que significa “acto de creación”; e identificamos la producción de metáforas como el principal procedimiento de tales actos, tanto en el orden de la palabra como en el de lo visual y lo corporal. Más adelante profundizaremos en estas cuestiones propias de lo artístico.

5 Es muy reiterado y común en dicho contexto que las personas privadas de su libertad hagan uso de los espacios de taller en este sentido. Sin embargo, se trata de un efecto de la situación de extremo tedio a la que son sometidas, sumada a la orientación de los talleres que, en general, no logran generar una propuesta de la que los participantes se apropien significativamente, es decir, en la que los participantes involucren y comprometan profundamente, conciente o inconcientemente, su subjetividad. Es a esto último a lo que apuntamos con nuestra propuesta.

sociedad encauza sus miserias, sus miedos, sus frustraciones y necesidades clasificatorias de la diferencia para afirmar positivamente las identidades asumidas como “normales”. Sin embargo, el punto fuerte de nuestro trabajo en el seno de dicho contexto, es la identificación de una tensión latente entre esta lógica hegemónica y otra lógica subterránea en la que se despliega lo no aceptado, reprimido, negado, acallado, invisibilizado y posible. Es conocido ya el planteo foucaultiano (*Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1975), 2003) en torno a las instituciones y prácticas disciplinarias para la producción de sujetos, y a la centralidad que tienen en dichos procesos el cuerpo y el lenguaje, las rutinas, repeticiones y el despliegue de los dispositivos espacio-temporales de normalización y naturalización. Felizmente, la profundización de estos planteos iniciales en los estudios sobre la producción de diversos sujetos en general, sobre todo los que han extendido la perspectiva de clase hacia estudios de género y de identidades diversas, ha registrado y permitido vislumbrar cómo la desarticulación de los mecanismos de sujeción y construcción identitaria mediante su reconceptualización como “efectos” del lenguaje y de las prácticas abre un campo para nada despreciable de posibilidades políticas de agenciamiento y subjetivación (Bordo, 1998 y Butler, 2001). Es a estas posibles desclasificaciones a las que apuntamos.

En este sentido, asumimos que nuestro trabajo se inserta en la tensión misma entre estas dos lógicas en pugna: si de un lado tenemos el allanamiento de las subjetividades particulares y las diferencias intelectuales, afectivas, de historia de vida, de gustos e inclinaciones mediante los procesos de *homogeneización* que pretenden la identificación de los pibes a un arquetipo de “sujeto privado de su libertad”, apuntaremos siempre a la emergencia de lo heterogéneo, de la diversidad y a la puesta en superficie de las particularidades y las diferencias; si la lógica dominante se sostiene gracias al mecanismo de la *despersonalización*, opondremos convencidas la visibilización del carácter personal de cada circunstancia material, de cada situación concreta y objetiva para cada pibe de ese *estar ahí consciente* de la propia experiencia pasada, presente y en proyección a futuro; si, por último, nos encontramos con la tenaz y triste defensa y naturalización por los mismos pibes de su *ser pibes chorros*, en un complejo proceso de subjetivación auto-estigmatizante, atendiendo a la complejidad de los procesos de *estigmatización*, nos concentraremos en las posibilidades de desclasificación y deconstrucción de la extensa serie de características (resolución de conflictos mediante la violencia, supresión de toda emocionalidad “blanda”, incapacidad intelectual, carencia económica que se traslada a inferioridad de ser, etc.) que componen el estereotipo identitario del “pibe chorro” o el “pibe de la calle”. Asimismo, a los mecanismos cotidianos de *autoritarismo y violencia* que dichas instituciones sostienen para la pervivencia de sus propias funciones, oponemos estructuras de organización horizontal y democrática, desprejuiciadas, abiertas a lo no clasificado, en favor permanente de los desplazamientos de roles y el desarrollo de prácticas no habituales, en búsqueda de la desestabilización identitaria de los pibes como sujetos fabricados socialmente. A todo esto responde nuestro planteo metodológico y la apuesta por las prácticas artísticas que hacen foco en la emergencia de experiencias estéticas disensuales y facilitadoras de procesos de subjetivación que sumen herramientas y marcos de acción nuevos para los pibes dentro de sus contextos cotidianos.

› ***Apertura metodológica: lo experimental, la transdisciplinariedad y el taller para una pedagogía de la emancipación***

Luego de un tiempo de impartición de los talleres⁶ y debido a las características de nuestro proyecto y de las instituciones a intervenir, las decisiones sobre qué metodología pedagógica adoptar a lo largo del proyecto tomó significativa importancia por los objetivos planteados y las dificultades emergentes tanto desde el plano de lo institucional como de lo didáctico.

Por ello, nos fue imprescindible no importar metodologías cristalizadas del ámbito escolar tradicional, ni tampoco nos resultó útil atenernos a una planificación osificada a lo largo de todo el proyecto, sino que, a partir de un planteo inicial, fuimos buscando la mejor metodología de trabajo, de acuerdo a las dificultades, avances y nuevas perspectivas que fuimos encontrando.

La observación constante, el grado de interés de los participantes, las respuestas ante las actividades, el continuo cuestionamiento, el debate interno, la confrontación con las expectativas ideales y las reales fueron modificando nuestros primeros planteos metodológicos, en consonancia con la complejidad del contexto educativo.

Sin embargo, pudimos observar a lo largo del trabajo y del replanteo operativo que había tres características metodológicas claves que se mantuvieron constantes y que fueron acertadas para lograr los objetivos planteados: lo experimental, la transdisciplinariedad y el trabajo de taller. Estas características se nos presentaron como la mejor trilogía metodológica para el aprovechamiento cabal de las posibilidades de la práctica artística como modo de impugnación y construcción de mundos, representaciones y formas de la experiencia desde la imagen, la palabra y el cuerpo.

La transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad es un término que proviene del mundo de la ciencia y de la epistemología y se refiere a una nueva manera de comprender, no sólo el conocimiento generado sobre los fenómenos y las formas de estudiarlos sino también a los fenómenos en sí.

Frente a las modificaciones disruptivas en el mundo de la ciencia que aportaron la física cuántica y el principio de incertidumbre, se hizo necesario revisar los paradigmas científicos herederos de la modernidad y del método cartesiano. Una de esas revisiones tuvo como clave la impugnación de la separación del conocimiento en disciplinas aisladas. La transdisciplinariedad propone entonces comprender los fenómenos desde una mirada global y aplicar metodologías de trabajo que no sólo hagan converger diferentes áreas de conocimiento, donde cada disciplina aporte su metodología de trabajo, sino que propone pensar a partir de ellas una metodología y un conocimiento superadores, en consonancia con la complejidad del fenómeno analizado. Hay una enorme consonancia entre esta disrupción en la perspectiva científica y el desarrollo de las miradas filosóficas a las que adscribimos y que ya hemos caracterizado.

Por ello, para comprender la transdisciplinariedad en su totalidad y seguir pensando acorde a la integralidad propuesta, tendremos que abarcar sus tres dimensiones: la ontológica, la epistémica y la metodológica. El arte y la educación se apropian de las virtudes de lo transdisciplinar y lo utilizan

⁶ Desde 2013 venimos dando forma autogestionada a un equipo de trabajo transdisciplinar, El Vendaval, para el desarrollo de talleres de arte dentro de diversas instituciones carcelarias de menores. En 2015 nuestro proyecto se convirtió en parte de las propuestas de extensión universitaria de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y el apoyo presupuestario nos permitió mejorar la calidad del taller, la edición de una revista y la compilación de un poemario. Sin embargo, para el período 2016 la UNLP decidió conservar nuestro proyecto como parte de las propuestas de extensión pero nos ha retirado el subsidio, con lo cual nos vemos actualmente en un dilema que oscila entre sostener injustamente el aval institucional para capitalizar las ganancias académicas a costa del trabajo gratuito y la precarización de la propuestas, o reconvertir el taller en un proyecto independiente y autogestionado sin ningún tipo de interdependencia académica. Nos parece importante esta aclaración acerca de la inestabilidad producida por los vaivenes políticos e institucionales, ya que se trata de cuestiones de primer orden cuando se piensa la sostenibilidad de este tipo de proyectos.

de forma análoga a las ciencias para figurar y ensayar nuevas maneras de producción, de comprensión y de enseñanza del fenómeno artístico.

En nuestro caso, necesitamos de un equipo transdisciplinar de trabajo: en la elaboración del proyecto contamos con gente especializada en arte, psicología, sociología y trabajo social. A su vez, el trabajo de taller artístico tuvo como disciplinas convergentes la literatura, el teatro y las artes plásticas. A partir de ello generamos propuestas que atravesaran esas áreas para abordar las múltiples facetas de la situación de los chicos.

Dimensión ontológica

En primer lugar, analicemos la dimensión ontológica, es decir, las características intrínsecas, que hacen existir en cuanto tal al fenómeno a abordar a través de la transdisciplinariedad. En las ciencias disciplinares, los objetos de estudio son seccionados según cada área de estudio académica, y cada disciplina se concentra en la aplicación de metodologías de estudio propias para abarcar sólo un aspecto del fenómeno, comprendiéndolo de manera segmentada e incompleta.

La transdisciplinariedad, por el contrario, propone un estudio integral de los fenómenos, que devela una nueva forma de comprender al ser concebido desde su realidad multidimensional. Esta realidad comprende al objeto de estudio siendo estudiado por un sujeto específico, en un contexto determinado, atravesado por dimensiones sociales, políticas, culturales y emocionales. Todo fenómeno es parte de un sistema que requiere, para ser comprendido en su totalidad, el análisis de todas las partes del sistema, las interrelaciones entre las partes y, a su vez, su relación con otras totalidades. En nuestro caso, rasgos jurídicos, económicos, culturales y políticos pertenecientes a campos de acción y sentido diversos, inciden dialécticamente en la práctica artística, en sus distintas funciones, en una particular situación institucional, experimentada por un singular y diverso colectivo de sujetos, etc.; y así en un despliegue tele o microscópico de sistemas y factores en interrelación.

La simplificación de la situación de los chicos por parte de los estudios disciplinares posibilitan y dan base teórica a las prácticas institucionales pedagógicas que tienden a homogeneizar a los sujetos, demonizando un sector de la sociedad y generando una respuesta unificada por parte de las autoridades, que aplastan las diversidades y posibles subjetividades como también las posibilidades de transformación.

Desde nuestro proyecto, creímos fundamental abordar la situación de los menores en el contexto de encierro como un fenómeno sumamente complejo y multidimensional, ya sea para su cabal comprensión como para la realización de propuestas educativas significativas dentro de la institución.

De esta manera, entendemos que las dificultades y problemáticas vividas por los chicos trascienden las fronteras de la institución, y están íntimamente ligadas a prácticas y discursos que atraviesan la sociedad en su totalidad. Esta mirada nos parece clave para poner el foco en desestructurar estereotipos y estigmatizaciones del *pibe chorro*, representaciones tanto simbólicas como afectivas, en las que los medios de comunicación cumplen un rol fundamental, y con las que fácilmente los pibes generan identificaciones que se naturalizan. Las experiencias desarrolladas en taller y desplegadas a través de un enfoque transdisciplinar, concebidas como movimientos comunicacionales, siguiendo nuevamente a Dewey ((1934) 2009), se nos presentan por todo esto como pilares fundamentales para el desarrollo de un espacio pedagógico político, es decir, transformador.

Dimensión epistémica

En segundo lugar, la transdisciplina propone no sólo una forma de comprender los fenómenos, sino una nueva forma de conocimiento sobre ellos. Un conocimiento que interrelacione los diferentes campos de conocimiento de una forma abarcativa y global.

El saber sobre una sociedad compleja y muchas veces contradictoria no puede ser simple, sino que requiere miradas relacionales, dialógicas e inacabadas, características que pueden generarse a través de un trabajo transdisciplinar. Esta forma de comprender la construcción del conocimiento responde a lo que Edgar Morin denomina como *epistemología de la complejidad*: “Mientras que la ciencia de inspiración cartesiana iba muy lógicamente de lo complejo a lo simple, el pensamiento científico contemporáneo intenta leer la complejidad de lo real bajo la apariencia simple de los fenómenos. De hecho, no hay fenómeno simple”. (Morin, 1999: 2). Es necesario para generar un conocimiento complejo, lejano a las simplificaciones y capaz de dialogar con la diversidad humana, que todas las disciplinas del saber aporten a una única mirada global, para entender los fenómenos de forma global.

En nuestro caso, propusimos tres áreas de saber y praxis, literatura, plástica y teatro, para generar propuestas que posibiliten a los chicos una vivencia reflexiva de sí mismos y de su situación y posibilidades desde el arte. Esta perspectiva de trabajo permitió aflorar un conocimiento atravesado por la palabra, la imagen y el cuerpo, no a partir de conceptos aislados sino unificados, permitiendo así una construcción epistémica integral, contextual, situacional y estética, tanto intelectual como material y afectiva.

Dimensión metodológica

En tercer lugar, y como consecuencia de lo anteriormente descrito, se desarrollaron metodologías de trabajo transdisciplinares. En nuestro caso particular, a partir de temáticas y problemas específicos (por ejemplo, “las clases de máscaras”, tanto literal como metafóricamente hablando), se buscaron enfoques unificadores (verbal, corporal, mnemotécnico y manual), basados en conceptos disciplinares transversales (representación, memoria, vivencia, metaforización y construcción).

Es importante el hecho de que este tipo de metodología de trabajo propone una producción no lineal, sino bifurcada y abierta, a emergencias, imprevistos y situaciones inesperadas. Estimulan la activación de un sujeto pensante articulado y multidimensional, capaz de religar el conocimiento con la emocionalidad, el arte y la vida, lo particular con lo universal.

Al pensar las propuestas transdisciplinares desde el marco de la enseñanza de las artes, creemos que por más que en el método tradicional se presenten las disciplinas aisladas, nunca están realmente separadas. En nuestro caso, al trabajar el teatro, la literatura y las artes plásticas de forma transdisciplinar, comprendemos que por detrás de las prácticas de la plástica y de la escritura hay un cuerpo que lo activa, en la escritura hay una materialidad que plasma esa palabra y en el teatro hay palabra e imagen en movimiento.

Cada una de las disciplinas pone de relieve problemáticas, y las otras disciplinas ayudan a trabajarlas, se van viendo los problemas desde diferentes ángulos, circularmente y no seccionalmente; las propuestas de trabajo se van modificando mutuamente y no son exclusivas de una disciplina, puesto que en una misma propuesta convergen herramientas de diferentes áreas.

Es a través de la transdisciplinariedad como se nos plantea un reto gran y oportunidad de aprendizaje desde el diálogo y la religación de diversas disciplinas entre sí y todas estas a su vez con la vida. Se pretende dar cabida a la apertura e inclusión dialógica en un continuo devenir, donde el conocimiento desde las diversas disciplinas deje lugar a la valoración de los límites, las complejidades, las complementariedades y posibilidades de interacción y/o religación de las diversas prácticas, dejando lugar a la sabiduría de la diferencia de visiones, experiencias y conocimientos. (Instituto Paulo Freire España, 2010 :2)

Una de nuestras herramientas más importantes, que atraviesa las tres disciplinas y que utilizamos como horizonte común, fue el desarrollo de metáforas y situaciones metafóricas. Concebimos esta herramienta transversal como clave para entender al arte como un poderoso constructor de realidades, y no como un mero recurso retórico.

Según Efland (2002), la metáfora construye lazos que nos permiten entender y estructurar el conocimiento en diferentes dominios, para establecer conexiones entre cosas aparentemente no relacionadas. Para este autor, la metáfora tiene tres partes: un dominio de las fuentes (basado en algunos aspectos del preconceptual, o en niveles básicos de experiencias corpóreas), un dominio de los objetivos, y el trazo o mapa de esos objetivos (meta). Los dominios de la meta son desconocidos, y se reconfiguran constantemente, lo cual hace imposible determinar una sintaxis para ellos. Lakoff y Johnson (1980) dicen que las expresiones metafóricas no son materias de lenguaje, sino formas de pensamiento basadas en conceptos de la realidad, tomándose "realidad" en el sentido intrasubjetivo. Son nuestros conocimientos, construidos diariamente, los que nos dan base para que podamos desarrollar nuestras ideas. (Pimentel, 2009: 40)

Lo experimental

En el marco de trabajo de la institución, vimos como fundamental la necesidad de pensar las características específicas del contexto y no "importar métodos" de contextos más tradicionales. Esto implicó un período de observación y de adecuación de las propuestas pensadas en el proyecto. Lo experimental se presentó como una necesidad metodológica en este marco de trabajo. Por un lado, la inestabilidad del espacio de trabajo requirió un continuo repensar y modificar las propuestas. Muchas veces a lo largo del horario del taller tuvimos que replantear lo planificado para ese día: semana a semana se modificaron las condiciones de trabajo, el espacio, la cantidad de chicos, el estado emocional del grupo, el interés, etc. Por estas razones fue imposible realizar una práctica controlada y totalmente pre-planificada. Por ello, a medida que estas problemáticas y modificaciones fueron surgiendo, fuimos pensando en conjunto nuevas propuestas, utilizando un sistema de prueba y error, en donde ciertas metodologías y propuestas fueron adoptadas de forma permanente, y otras tuvieron que ser descartadas.

A su vez, una propuesta de trabajo transdisciplinaria e igualitaria tiene un alto grado de experimentalidad ya que consideramos los emergentes y las contradicciones suscitados por las propuestas como elementos a recuperar y trabajar, y no a reprimir. Además, lo experimental como modalidad de práctica, permite valorar los procesos y los microacontecimientos como unidades principales de construcción, producción y transformación, en lugar de sobreestimar los resultados y centrar los objetivos en la producción de "obras" acabadas. En este sentido, concebimos y promovemos a esta categoría de "obra acabada" todo elemento y/o fenómeno producido en taller del que quede algún tipo de registro (escritos, fotografías, dibujos, collages, narraciones, fragmentos de improvisación, etc.). Esta decisión nos ha permitido obtener un rico y abundante repertorio de producciones heterogéneas y originales que encuentran su forma final y su medio de difusión y circulación en una publicación anual independiente en formato editorial (revista, poemarios y fanzines principalmente).

La modalidad de taller

La modalidad de taller implica un espacio en donde se ponen en práctica nuevos conocimientos, es decir, es un espacio de convergencia entre el saber teórico y la praxis. Para ello, el docente se propone como un facilitador y asesor, lejos del estereotipo de enseñanza tradicional en donde una persona con mayor conocimiento se lo brinda a otra considerada como una caja vacía que rellenar.

Desde nuestra propuesta concebimos el taller como un espacio de trabajo en conjunto, altamente dialógico, donde no sólo se aprende junto al otro, sino que se construye un conocimiento entre todos. De este modo, se enfatiza en la mirada sobre el conocimiento contextual y situacional descrita anteriormente. Es un espacio de producción de ideas y de materiales; allí el conocimiento está vivo y es modificado a través de la puesta en acción de saberes complejos, situados, relacionales y dialógicos. Así, no se pretende enseñar un conocimiento objetivo y universal, sino que se construye entre todos un saber específico, un conocimiento construido a través de la práctica, y atravesado por los sujetos que lo habilitan. No se aíslan los conceptos como entidades abstractas sino que se integran a la vida y se despliegan desde la experiencia: docente-tallerista, participante, institución y comunidad se vuelven parte del mismo proceso. Por eso, la mirada transdisciplinar descrita anteriormente es óptima en nuestro proceso de trabajo.

Esto implica poner en un grado de importancia horizontal tanto a docentes como alumnos, y se piensa al alumno como un investigador, no como un simple receptor de conocimiento. De esta manera, se comprende que no hay una única forma de hacer las cosas correctamente, sino que todas las miradas se vuelven respetables. A través del trabajo colectivo, cada persona aporta sus conocimientos previos para desarrollar la actividad propuesta, respetando las decisiones del grupo y las individualidades emergentes. Cada sujeto adopta diferentes roles según sus intereses y trae a la mesa de trabajo experiencias previas que pueden compararse y re-pensarse en relación al nuevo objeto de saber, revisando y transformando lo ya vivido en el presente del aprendizaje. Cada chico prefiere ciertas actividades sobre otras, según los intereses específicos, y así se da lugar a un proceso de des-homogeneización del grupo, fomentando la emergencia de subjetividades heterogéneas y la confrontación de voces en pluralidad, diálogo y debate.

Bibliografía

- Bordo, S. (1998) "Reading the slender body", en Mirzoeff, N. (ed.) *The visual culture reader*, Londres, New York, Routledge.
- Butler, J. (2001) *Mecanismos psíquicos del poder*. Teorías sobre la sujeción, Madrid, Cátedra.
- Castoriadis, C. (2005 [1986]) *Los dominios del hombre*, España, Gedisa.
- Contursi, A. (2015) "Jacques Rancière: arte, política y pedagogía. Filosofía de una emancipación en lo sensible", en BOA Nº 15, Revista del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, FBA, UNLP. En línea: <<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/issue/view/2/showToc>>
- (2015) "Arte, producción cultural y acción política: Castoriadis y una consideración integral, democrática y anti-formalista de nuestras capacidades humanas", en Laocoonte, Vol. 2, Nº 2, Revista de Estética y Teoría de las Artes, SEyTA, Universidad de Valencia, En línea: <<https://ojs.uv.es/index.php/LAOCOONTE>>
- Dewey, J. (2008 [1934]) *Arte y experiencia*, España, Paidós.
- Dillon, V. (et. al) (2012) *Breviario desde el arte y la ley. Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico*, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Foucault, M. «Des espaces autres», conferencia pronunciada en el Centre d'Études architecturales el 14 de marzo de 1967 y publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, nº 5, octubre 1984, págs. 46-49. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno, publicada en revista *Astrágalo*, nº 7, septiembre de 1997. En línea: <<http://tijuana-artes.blogspot.com.ar/2012/10/michel-foucault-los-espacios-otros.html>>
- (2003 [1984]) *Vigilar y castigar*, Argentina, Siglo XXI.
- Greco, M. B. (2014 [2000]) "Estudio preliminar", en Rancière, J. *Estética y política*, Buenos Aires, Prometeo.
- Instituto Paulo Freire España (2010) "Metatransdisciplinariedad y educación", en Revista *Rizoma* nº6. En línea: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/rizoma-freireano-6-meta-transdisciplinariedad-y-educacion>> (Consulta: febrero de 2016).
- Madrid, A. (2010 [1998]) "Presentación", en Rancière, J. *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La Cebra.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línea: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf> (Consulta: febrero de 2010).
- Rancière, J. (2014 [2000]) *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Buenos Aires, Prometeo.
- (2012 [1996]) *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2010 [1998]) *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La Cebra.
- Pimentel, L. G. (2009). "Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir", traducción del portugués por Elkin Obregón, Revista *Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 55, Medellín, Universidad

de Antioquia, Facultad de Educación.