

Arte, educación y procesos de (re)subjetivación juvenil. La experiencia de creación artística como experiencia formativa

EVA DA PORTA

Universidad Nacional
de Córdoba

RESUMEN

Nos proponemos analizar experiencias formativas vinculadas a la producción artística en espacios escolares y no escolares como acontecimientos disruptivos en tanto permiten reconfigurar la subjetividad juvenil, explorando dimensiones corporales, afectivas y creativas novedosas y de carácter dislocatorio. Sin embargo, estas prácticas no se reducen a la dimensión individual sino que pueden generar nuevas formas de intersubjetividad, nuevos agenciamientos colectivos en tanto abren espacios críticos, horizontes experienciales que les permiten protagonizar verdaderos desplazamientos subjetivos e intersubjetivos, propiciando prácticas autorreflexivas y propiciando ‘otros/renovados’ modos de transitar, habitar e incidir en la condición juvenil.

Palabras clave: experiencia creativa, procesos de (re)subjetivación, condición juvenil

ABSTRACT

We propose to analyse formative experiences linked to artistic production in school and non-school spaces as disruptive events insofar as they allow youth subjectivity to be reconfigured, exploring novel and dislocating bodily, affective and creative dimensions. However, these practices are not reduced to the individual dimension, but rather they can generate new forms of intersubjectivity, new collective assemblages as they open critical spaces, experiential horizons that allow them to star in true subjective and intersubjective displacements, fostering self-reflexive practices and fostering ‘other/renewed’ ways of transiting, inhabiting and influencing the juvenile condition.

Keywords: creative experience, (re)subjectivation processes, juvenile condition

En primer lugar, quiero agradecer la invitación al coloquio Cuerpo, Arte y Educación: Experiencia en el Aula y especialmente a quienes lo pensaron, diseñaron y organizaron. Es una oportunidad que valoro especialmente por el campo problemático que abre, el tipo de preguntas que plantea y el encuadre que puede reconocerse en sus ejes temáticos. El encuadre conceptual del coloquio me interpela particularmente y me permite articular algunas ideas que vengo trabajando en los últimos años en mi rol de docente en una facultad de arte y también como investigadora en un equipo que se pregunta por la experiencia juvenil vinculada a la producción cultural y artística.

En segundo lugar, quisiera destacar que en lo que sigue también resonará mi propia experiencia, de niña y adolescente que concurrí a una escuela nueva, la Escuela nueva de niños Luz Vieira Méndez, que se conformó, entre otras perspectivas, en la línea de la educación por el arte en la ciudad de Córdoba, Argentina. El haber transitado en la primaria y secundaria por una institución donde participar en una obra de teatro, pintar un mural colectivo o interpretar música en un ensamble tenía la misma o quizás mayor importancia que aprender a resolver operaciones matemáticas o conocer los ríos del mundo conformó un cúmulo de experiencias fundantes, un refugio al que siempre puedo volver. Y en esta oportunidad no solo regreso sino que parto de allí. Desde esas experiencias fundantes de mi propia subjetividad seguramente también brotarán estas palabras.

Voy a comenzar con una breve anécdota personal de hace unos días. Una gran amiga, coincidentemente compañera de esa escuela, recientemente emigrada a la ciudad de Torino (Italia), comienza a enviarnos al celular fotos increíbles del otoño en su mayor esplendor, parques encendidos de rojo y amarillo, hojas caídas en el suelo de color amarillo, anaranjado, ocre. Junto a las fotos nos escribe un mensaje donde se sorprende y se pregunta por qué los habitantes de la ciudad parecen no reparar en eso que a ella la conmueve de manera tan profunda. Cabe aclarar que mi amiga además de extranjera frente al paisaje turinés es también artista plástica por lo que con esas fotos y las hojas recogidas en el parque pronto comenzó a producir obra y a explorar nuevas formas y colores que por suerte también nos compartió unos días después. Este hecho me dejó pensando en lo afortunada que era de contar con esa capacidad de conmocionarse

frente a lo que otras personas podrían hasta considerar como un montón de hojas sin barrer y con destino al basurero. Me quedé pensando también que esa capacidad no es el resultado del azar, ni solo de predisposiciones individuales sino de numerosas situaciones previas que la fueron preparando para disponer de esa percepción y activarla en ese momento. Yo ahí veo experiencias, aprendizajes y capacidad de expandir las fronteras del mundo cotidiano para volverlo 'otro' mundo, 'otros' mundos. Veo también el trazo de procesos educativos, de maestrxs, de numerosas prácticas perceptivas y creativas, de crayones, papeles y pinturas en sus manos infantiles. De murales colectivos, esculturas en cerámica, paseos por museos y diversos trabajos de exploración estética que se volvieron verdaderas experiencias formativas, porque la constituyeron en quién es ella hoy.

SOBRE LA CONMOCIÓN, LA INCERTIDUMBRE Y ELABORACIÓN

Sobre este tema de la conmoción y la percepción me gustaría conversar porque creo que en estos momentos es muy importante que, como educadores, investigadores y artistas vinculadxs a la educación podamos poner en debate estas cuestiones y no solo defender el sostenimiento de espacios donde se crucen educación y arte sino también proponer su fortalecimiento y expansión.

Por algunas razones que iré trabajando en este encuentro creo que la educación en artes, el teatro, el cine, la música, todas las expresiones artísticas, son un núcleo formativo indispensable y deben ser un eje central y no complementario del currículo escolar. Más aún, en tiempos de modelos educativos eficientistas y meritocráticos, que piensan a la educación como un medio para un fin (que es formar capital humano para el mercado), es necesario redoblar esfuerzos y poner en debate estas cuestiones porque nunca faltan las iniciativas orientadas a reducir los espacios de educación artística en las escuelas o quitarlos directamente. Asimismo, en épocas de sufrimiento social, incertidumbre y crisis generalizadas como las que estamos viviendo, crisis que el advenimiento de la pandemia por COVID profundizó, se vuelve urgente cuidar a la educación, como lo que queda de la esfera pública democrática, de lo común y como un refugio frente a la intemperie que les toca vivir a numerosos sectores de la niñez y la adolescencia de nuestros países. Es, desde ese lugar de Defensa de la Escuela como una cuestión pública, tal como plantean en su hermoso

libro Masschelein y Simons (2014), que creemos necesario defender también el lugar de la educación en arte. La educación en/por/con el arte, se vuelve un espacio formativo estratégico que permite a lxs estudiantes no solo abrirse a mundos nuevos, mundos inalcanzables, que de la mano de sus docentes se vuelven mundos propios, sino también poder ir elaborando creativamente las circunstancias difíciles en las que vivimos. La experiencia estética, la posibilidad de representación, de metaforización son caminos apropiados para poder elaborar situaciones complejas para la subjetividad como las generadas a partir de la pandemia por COVID y poder reducir la sensación de intemperie y precariedad con que se nos presenta la vida actual. El aislamiento social, la enfermedad, las pérdidas familiares y la incertidumbre frente al futuro deben poder ser elaboradas, recreadas en las biografías infantiles y juveniles para dejar de ser mera acontecimentalidad anidada en el cuerpo y las emociones.

Hace unos años, un ministro de educación argentino dijo: “El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: O sean los que crean empleos, que le aportan al mundo empleos, los generan, o crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla”. Es justamente contra esta mirada mercantilista, que naturaliza la desigualdad y le quita a la educación la potencialidad de cambiar destinos prefijados, que sostenemos que la educación debe cuidarse y, en ese marco, más aún la educación en artes porque es ese espacio ‘otro’, ese espacio poroso, abierto, híbrido (Massey, 2012) que permite dialogar con el presente, lo presente, lo dado. La educación en artes es la posibilidad con la que cuentan las escuelas de convocar a lxs niños y jóvenes estudiantes a esos espacios heterotópicos, como los llama Foucault (2009), en los que puedan poner en común sus inquietudes, temores, emociones y reconstruirse intersubjetivamente. Es la posibilidad de que puedan vivir experiencias que les permitan reconocer sus propias voces, las de sus pares, comprender críticamente el mundo en el que viven y transformarse a sí mismos y a los contextos en los que habitan en mundos más justos, plurales y democráticos.

LA ESCUELA EN PANDEMIA

Acuerdo con Masschelein y Simons (2014) que hoy más que nunca, es decir en épocas de modelos mercantilistas y más aún hoy, en épocas

de pandemia y aislamiento, es cuando se hace más evidente lo que la escuela es y representa para las nuevas generaciones, para los recién llegados a esta cultura como los nombra Hannah Arendt (1996): un lugar que aloja y permite crecer con cuidados y al margen de los destinos prefijados a cada quien, un lugar que habilita a pensar nuevos destinos.

Pero podemos preguntarnos, ¿por qué esto aún es posible? Porque, como dicen Masschelein y Simons (2014), la escuela ofrece:

tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en ‘bienes comunes’ y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p.3).

Cuando se convoca amorosamente a lxs estudiantes a habitar activamente esos nuevos mundos y comienzan a interesarse, intrigarse, comprometerse e implicarse se ensancha su espacio biográfico y se abren nuevas posibilidades de ser y actuar allí. Por eso insistimos en pensar la escuela y particularmente la experiencia áulica como una heterotopía, donde la interpelación abierta, sincera, libre y creativa a sumarse les abra nuevos modos de experiencia de sí, nuevas formas de mirarse, mostrarse, expresarse y de conocer a lxs otrxs.

EDUCACIÓN EN/PARA LAS ARTES

Ahora bien, podemos preguntarnos ¿qué tiene de especial o de distintiva la educación en artes? Porque, todas las disciplinas pueden operar esta suerte de experiencia de apertura a nuevos mundos. En el caso de la educación en artes, lo que se pone en cuestión es también la relación de cada quién con su propio yo, con su sí mismx en el marco de esos nuevos contextos experienciales. La experiencia estética en la escuela pone en el centro a la constitución de la subjetividad de lxs estudiantes. Genera el desarrollo de procesos autorreflexivos al plantearles nuevas posiciones subjetivas que los enfrentan con objetos, materiales y experiencias que son dislocadoras, novedosas, sin guiones predefinidos.

Si la enseñanza artística se vuelve repetitiva y rutinaria pierde esa capacidad de interpelación subjetiva. Cuando es creativa la abre y deviene en una experiencia formativa, porque trabaja en la relación de los sujetos con esos nuevos mundos al confrontarlos, interpelarlos y comprometerlos subjetivamente. A diferencia de otras instancias de aprendizaje donde la incorporación de conocimiento fortalece el yo o lo expande, la experiencia estética brinda la posibilidad de ponerlo en suspenso y de generar por tanto una práctica de tipo reflexiva, que involucra no solo dimensiones cognitivas sino también emocionales, corporales y también intersubjetivas. Un aspecto que no es menor en épocas de políticas de riesgo (Castel, 2013) y dinámicas de individuación (Merklen, 2013).

¿Pero de qué modo inciden en la dimensión subjetiva?

Vamos a ensayar tres respuestas solidarias entre sí:

La primera es que las prácticas estéticas, ya sean de producción o recepción, favorecen este tipo de experiencia formativa, porque tienen la capacidad de generar una conmoción en los sujetos implicados. En el encuentro con la obra de arte, como dice Menke (2017), con el proceso artístico, se libera una fuerza creadora, una fuerza productora vinculada a los particulares procesos de percepción sensible que esta experiencia genera, que afecta a los sujetos y que desata también una actividad de tipo reflexiva.

Esta experiencia es de algún modo dislocadora de la subjetividad porque se suspenden, como dice Rancière, las "formas ordinarias de la experiencia sensible", de la vida cotidiana (2012, p. 33). Se abre así un tiempo para vivir y un espacio para habitar nuevo, raro, extraño, un espacio-tiempo, un cronotopo del como sí, ambiguo, real-imaginado. Podríamos decir que pone al sujeto en un lugar descentrado abriéndolo hacia la búsqueda de los nuevos sentidos generados por la conmoción de la experiencia estética.

Esta experiencia es formativa porque abre un juego interpretativo, al poner en cuestión al propio sujeto que debe reconocer ese nuevo reparto de lo sensible (Rancière, 2009) que genera el arte. Es un proceso extrovertido, algo que ocurre, una fuerza que viene de afuera, del objeto, el proceso estético que lo interpela, lo toca, lo obliga a moverse de su lugar de origen y lo impulsa a una nueva posición

subjetiva. Podemos decir entonces que hay experiencia formativa cuando hay conmoción subjetiva como el resultado de una afectación en los modos tradicionales de la experiencia cotidiana.

Ahora bien ¿cómo se da ese proceso de afectación? Ya hemos adelantado algunas ideas. Pero ahora vamos directamente al tema. Fundamentalmente porque se pone en crisis el régimen de creencias y percepciones que rige el sentido común y la vida diaria. El mundo y sus representaciones cotidianas se ponen entre paréntesis, podríamos decir, y se suspenden las garantías y las certezas.

Esa situación de extrañeza se genera porque en la experiencia estética dan dos acciones complementarias, entre otras. En este punto seguimos a Menke (López Geada, 2021).

1. La primera, libera al objeto de su papel de representar funciones basadas en la utilización que hacemos extraestéticamente, de sus representaciones y
2. la segunda, distancia al objeto (ya liberado de sus funciones) de los contextos en los que se lo presupone extraestéticamente, en los contextos cotidianos. Dice Menke (2011):

Cualquier acto de experiencia estética empieza con intentos aislados de determinar su objeto; sin embargo, estos obtienen una cualidad específicamente estética únicamente en el devenir que asume y transforma dichas determinaciones. La ejecución de esta transformación es lo que denominamos experiencia estética (p. 45).

La experiencia estética, pensada así, es claramente dislocatoria para la subjetividad, porque la subjetividad se constituye en contexto, en interacción con el mundo. Como dice Suely Rolnik: “El mundo se libera de una mirada que reproduce sus formas constituidas y su representación, para ofrecerse como campo trabajado por la vida como potencia de variación y, por lo tanto, en proceso de gestación de nuevas formas” (2006, p. 6).

Ahora bien, vamos a la segunda respuesta. Aquí quisiera detenerme en algo que ya hemos planteado al inicio con la historia de las hojas de otoño y, se vincula con lo que podemos llamar la educación del sensorium, si eso es posible.

Volvamos al relato inicial. La posibilidad de conmocionarse frente al color del paisaje tiene que ver con la percepción, con las capacidades perceptivas que disponemos y también con la capacidad emocional, afectiva. Sin embargo, esos dispositivos, que son biológicos y nos permiten vincularnos con el contexto, se van modelando a lo largo de la vida. Son dependientes de los entornos culturales que habitamos porque, no solo nos permiten reconocer las cualidades de que están hechos esos contextos (texturas, sonidos, formas, movimientos, colores, olores), sino también nos permiten valorarlos, jerarquizarlos, darles sentido y afectivarlos. Por eso los modos de vincularnos perceptivamente y emocionalmente con el mundo tiene una base biológica, neurológica pero que se va modelando en la experiencia cultural, que es histórica, condicionada, flexible y fundamentalmente sensible a los contextos.

El despliegue y crecimiento de estas capacidades sensibles, perceptivas (Benjamin, 1980, 2008), de lo que se llama como *sensorium*, permite expandir a su vez las capacidades cognitivas, como lo ha desarrollado Eisner (1995) a lo largo de su obra, recuperando los aportes de la experiencia artística en la formación del pensamiento. La expansión, el crecimiento, el desarrollo de nuestras capacidades perceptivas además de permitirnos un vínculo más fluido con los entornos, de ampliar las posibilidades de intervenir en ellos, nos permite también enriquecer los modos de pensar, porque nos brinda flexibilidad analítica, inventiva, capacidad resolutive, mayor poder de observación, pensamiento más complejo porque integra la dimensión emocional a la racional, nos ofrece posibilidades expresivas diversas, capacidad representacional. Es decir, se refina el pensamiento cualitativo, como dice el autor que venimos considerando.

Por todo ello, diremos que las prácticas estéticas no solo tienen la capacidad de expandir la experiencia del mundo y de nosotros mismos sino también de enriquecer nuestro pensamiento a partir de la problematización de la experiencia de la vida cotidiana. Y ahí el lugar estratégico que adquiere la educación y más particularmente la escuela para que se de este tipo de experiencia. Por ello diremos que el arte en la escuela puede ser pensado como práctica de problematización del mundo, en el sentido que le da Foucault, pero fundamentalmente en la perspectiva de Paulo Freire. Recordemos que, para Foucault (1999),

la problematización “es el conjunto de las prácticas discursivas (o no discursivas) que hacen que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (reflexión moral, conocimiento científico, análisis político, etc.)” (p. 371). Por ello el sentido foucaultiano del arte como práctica de problematización permite desnaturalizar, poner en cuestión aspectos de la realidad y significarlos, generar sentidos discursivos y no discursivos sobre ese tema, volverlos inteligibles, pensables a través de los diversos lenguajes expresivos puestos en juego y fundamentalmente, como dice Eisner (2002), a partir de la posibilidad de generar representaciones.

Ahora, en el marco de la perspectiva freireana, pensar el arte como práctica de problematización del mundo permite revelar su dimensión educativa y transformadora. La problematización para Paulo Freire es el modo que adquiere una educación emancipadora que articula, a partir del diálogo crítico, de la pedagogía de la pregunta, los procesos de aprendizaje a la propia práctica, a la propia realidad.

La experiencia estética como práctica problematizadora permite entonces un acercamiento metafórico a lo real, que lo complejiza y lo vuelve ‘no evidente’, un acercamiento, un juego con lo real que nos libera de la literalidad, como dice Eisner, y a la vez abre la búsqueda de nuevas posibilidades.

Ahora bien, para que esas problematizaciones del mundo convoquen activamente a lxs niñxs y particularmente a lxs jóvenes estudiantes, es necesario el andamiaje docente, la otra parte del diálogo crítico que es la que genera la interpelación e invita a sumarse a la experiencia a lxs estudiantes. El trabajo de mediación artesanal, situado y crítico que cada docente realiza, acerca los universos juveniles a esos universos descentrados y abiertos que ofrece la experiencia artística y a las posibilidades de participar de procesos de resubjetivación que les permitan transitar desde otras, nuevas, renovadas posiciones la condición juvenil.

Y aquí es donde la educación encuentra su lugar propio en el arte. Creemos que el valor de la educación artística se potencia si a la capacidad de abrir a la experiencia con lo sensible y a la conmoción del sensorium se le suma el sentido y el conocimiento que la misma experiencia estética requiere para ser significada y apropiada por lxs

estudiantes. Rancière (2012) define este aspecto con claridad y creemos que no debe ignorarse a la hora de pensar la educación artística, pues el arte para ser experimentado, para poder activar esas fuerzas creadoras requiere de un saber, de un conjunto de conocimientos que lo definen y permiten identificarlo como tal. Quien no conoce esas formas de designación de lo estético, esas formas de presentación, diría Menke (López Geadá, 2021), los códigos y lenguajes, las apuestas y los debates puestos en juego no puede reconocer el valor de una experiencia artística en cuanto tal, pues no habría ninguna esencia en el arte, sino la suspensión de las reglas del sentido común y la puesta en juego de nuevas reglas de lo perceptible, del mundo en común. Es necesaria la orientación de la percepción y de la búsqueda de la inteligibilidad para que la experiencia estética logre la conmoción subjetiva y que a su vez ese proceso sea formativo y les permita ampliar sus posibilidades expresivas, creativas, creadoras individuales y colectivas.

En último término creo que de lo que se trata es de potenciar y desarrollar en las y los jóvenes su capacidad de acción creadora, porque la experiencia estética, y aquí vamos con el último aspecto, es también praxis creadora, una praxis reflexiva como dice Menke, (López Geadá, 2021) una puesta en acto y realización.

Creo que el mayor tesoro que tenemos quienes nos dedicamos a la educación en/con artes es hacer participar a nuestros estudiantes en procesos creativos, en un vínculo estrecho con el desarrollo de capacidades receptoras y conocimientos que le den soporte a ese proceso. Posicionarlos en el lugar de la producción artística, de la actividad creadora les abre horizontes perceptivos, y les permite desarrollar numerosas capacidades cognitivas, afectivas, reflexivas tan centrales y valiosas hoy para desempeñarse activa y críticamente en los distintos contextos de vida. La capacidad de imaginar, de representar, de jugar con los lenguajes expresivos, de trabajar colaborativamente, de volver extraño lo conocido para, desde allí, producir lo nuevo, se va cimentando en experiencias de este tipo. Experiencias en las cuales los jóvenes pueden explorar distintos modos de conocerse, reinventarse y proyectarse al futuro. La experiencia creadora, estética implica procesos de subjetivación que les permiten contar con capacidades nuevas para percibir, pensar, actuar y transformar el mundo. Y creo que de eso se trata la educación.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996 [1958]). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.
- Benjamin, W. (1980). *Imaginación y sociedad: Iluminaciones*. Taurus.
- Benjamin, W. (2008). *Obras. Libro I, Volumen 2*. Abada.
- Castel, R. (2013). Políticas de riesgo y el sentimiento de inseguridad. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen & N. Numa Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (p. 33-43). Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Paidós
- Foucault, M. (2009 [1967]). *Los espacios otros*. Cuatro Tap Anteproyecto. <https://docs.google.com/document/d/1A9XHxF6IEx-usipxhs2iFcnlqoxPF1WL4ZquozbnG78/edit?pli=1>
- Massey, D. (2012). Imaginar la globalización: las geometrías del poder del tiempo-espacio. En A. Albert & N. Berroch (comps.), *Doreen Massey. Un sentido global del lugar* (pp. 130-155). Icaria.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- López Geadá, G. (2021). El cuello del eclipse: autonomía y soberanía de la experiencia estética en Christoph Menke. En R. Conti & M. Martínez Atencio (comps.), *Alcances extraestéticos de la experiencia del arte*. Teseopress. URL: <https://www.teseopress.com/experienciadelarte>
- Menke, Ch. (2011). *Estética y negatividad*. Fondo de Cultura Económica.
- Menke, Ch. (2017). *La fuerza del arte*. Metales Pesados.
- Merklen, D. (2013). Dinámicas contemporáneas de individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen & N. Murard (Eds.) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. LOM.

Rancière, J. (2012). *El malestar en la estética*. Clave Intelectual.

Rolnik, S. (2006). *¿El arte cura? Quaderns portàtils*. https://img.macba.cat/public/uploads/20140211/QP_02_Rolnik.pdf

Recepción: 05/06/2022

Aceptación: 19/06/2022

Cómo citar este artículo:

Da Porta, E. (2022). Arte, educación y procesos de (re)subjetivación juvenil. La experiencia de creación artística como experiencia formativa. *Teatro*, (7), 91-102. <https://doi.org/10.5354/0719-6490.2022.68006>