

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**La razón sensible y el arte: aportes de prácticas
artísticas en jóvenes uruguayos**

Yezabel Lafluf Berezán
Tutor: Sebastián Aguiar

2013

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo I	
I- Presentación del problema de investigación	4
II- Antecedentes	6
III- Relevancia social y fundamentación y sociológica del proyecto	7
IV- Objetivos de la investigación	8
Capítulo II. Marco Teórico	
I- In-corporación de la juventud	9
a. Juventud como categoría	9
b. Juventud en el marco de procesos de disciplinamiento y control	10
II- Control social en cuerpos y emociones desde otras perspectivas teóricas	12
a. La construcción social de la identidad. Mead, Shutz, Berger y Luckmann	12
b. Conformación del sentido común y elaboración de expectativas a través del concepto de <i>habitus</i> de P. Bourdieu	13
c. Incorporación de una objetividad “limitante”. La continuidad de la sociedad disciplinaria (Foucault) en la sociedad de control (Deleuze)	15
III- Caracterización de la práctica artística y su sentido educativo	16
a. Arte y realidad social	16
b. “Dimensiones intrínsecas de lo artístico”	17
IV- Autonomía y libertad en auto percepción y relaciones con los otros	21
Capítulo III. Metodología	
I- Precisiones metodológicas	24
II- Estrategia metodológica	24
III- Técnicas	26
Capítulo IV. Análisis	
I- Los talleres y el Arte	
a. La génesis de los talleres	27
b. ¿Por qué el arte? Concepción de arte en los talleres	28
II- Jóvenes, la población de los talleres	
a. El rol de las percepciones sobre juventud en los talleres	29
b. Sobre diferencias en la vivencialidad del proceso artístico	32
III- “Dimensiones intrínsecas de lo artístico”	
a. El fomento de la capacidad creativa	34
b. Proyectar estados potenciales	36
c. Del contacto directo con la materia de experimentación	37
d. La construcción con y para “un-otro”	39
IV- Aportes desde lo senso-perceptivo, la “Razón sensible”	
“El arte despierta otras sensibilidades”	40
V- Auto percepción y las relaciones con “los otros”	
a. Autoestima sin “un-otro”, el placer del logro	44
b. Reconocimiento desde “un-otro”, el aplauso	45
c. La vivencia de situaciones de poder y libertad	47
VI- Síntesis gráfica del análisis	49
Capítulo V. Reflexiones finales	51
Bibliografía	56
Anexos	58

Introducción

Esta investigación trata sobre la participación de jóvenes en talleres artísticos. Busca indagar los aportes que esta práctica puede tener en la experiencia corporal y sensible de los participantes.

La iniciativa de realizarla surge a causa de una motivación personal y académica. El tema se torna de interés producto del contacto con personas relacionadas al arte, en encuentros donde se cuestionaba el potencial educativo de esta actividad. Un aporte importante fue conocer el trabajo de la Fundación SaludArte y el movimiento llamado “Artetransformador”¹. A través del mismo, se generó el trabajo en conjunto con una artista coordinando talleres que vincularon arte y juventud. Académicamente, se indagó hasta encontrar sustento teórico, que permitiese fundamentar científicamente el tema, manteniendo el énfasis en la corporalidad, sensibilidad y emotividad.

El estudio de la participación en artes se inserta en un debate epistemológico sobre la factibilidad de su abordaje científico, y sobre los métodos para dimensionarla.

Quienes sustentan las dificultades de este abordaje esgrimen que los resultados son fundamentalmente “intangibles” y solo evidentes en el largo plazo (Roitter, 2009²). Uno de sus principales inconvenientes radica en que los estudios buscan “causas y consecuencias” de la participación en artes. Estos intentan medir el impacto social en términos económicos o instrumentales en relación a un fin concreto donde por ejemplo, el arte se convierte simplemente en un “mejorador del auto estima”, o en un medio de “salvación de la persona” de las drogas, o de la situación de calle (Matarasso, 1997³).

En este estudio no se buscará “impacto” como consecuencia de la participación. Se indagará en “la vivencialidad” del proceso artístico y sus aportes sobre la sensibilidad y corporalidad de los participantes, *“Así pues, poner acento en la vivencia es buena manera de reconocer los elementos subjetivos como parte integrante de las historias humanas”* (Maffesoli, 1997: 250).

Dicha indagación partirá de lo que se conceptualizó como “dimensiones intrínsecas de lo artístico”, entendidas como características teóricas y metodológicas que guían o encuadran a la práctica artística y su sentido educativo.

La sensibilidad y corporalidad estarán en el centro de esta investigación. Siguiendo a Michel Maffesoli se entiende que para la comprensión de la vida social contemporánea ya no son válidos los viejos esquemas de interpretación del racionalismo lineal, propios de la modernidad. Dado que los contenidos de la realidad social han sufrido una metamorfosis, es necesario un modo dialéctico de comprensión que contemple la sensibilidad en el acto del conocimiento; *“Lo queramos o no, lo sensible ya no es un factor secundario en la construcción de la realidad social. Muchos son los indicios que acentúan, por el contrario, su aspecto esencial”* (Maffesoli, 1997: 258). Esto implica adoptar una “racionalidad abierta” que no busque causas y efectos, ni pregunte los “¿Por qué?”, sino buscar una representación comprensivista desde el “¿Cómo?” describiendo sensaciones, vivencias y la significación para sus protagonistas.

¹ Es un movimiento que conjuga específicamente arte y transformación social, nuclea artistas y organizaciones que trabajan desde el arte como herramienta de intervención y cambio social. Desde 2003 se nuclean en una red latinoamericana (RLATS) a la que Uruguay se suma en 2007. En 2010 se lanza la red uruguaya (RULATS) que hasta el momento no ha tenido andamiaje, sus organizaciones no se reúnen periódicamente ni se llevan adelante acciones como red.

² Mario Roitter: investigador titular del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Argentina. Vinculado Arte transformador.

³ Francois Matarasso: responsable de investigación “Use or ornament. The social impact of participation in arts”.

Sensibilidad y corporalidad también tendrán un lugar central en el objeto de conocimiento porque desde allí se vincularán arte y juventud. Desde Adrián Scribano se concibe que los jóvenes conocen y se relacionan con el mundo por y a través de sus cuerpos, entendiendo al cuerpo como una construcción socio-histórica que reúne lo orgánico y lo social, lo bio-físico y lo adquirido en el medio, producto y productor de la existencia materializada (Scribano: 2009, 2012). Esta concepción de los individuos que vincula “cuerpos y emociones”⁴ resume aquellos aspectos únicos, subjetivos e individuales, con las construcciones objetivas de la realidad social. Desde aquí se buscará comprender la construcción de subjetividades de los jóvenes.

Por otra parte, se concibe el arte como una práctica que desde lo corporal y lo sensible también vincula lo subjetivo y lo social. Se verifica una relación entre el hecho creativo (o imaginativo) y la realidad que lo contextualiza, de modo que las creaciones artísticas pueden considerarse como una síntesis o reflejo de lo individual y lo social (Vigotsky, 2003).

Dado el abordaje propuesto, es necesario especificar el posicionamiento que se tomará en relación al objeto de estudio. La investigación será de corte comprensivista, cualitativa y exploratoria (dado los pocos antecedentes que existen sobre el tema con este enfoque). Se buscará la comprensión del fenómeno desde una “contemplación holística”, a través de una ruptura epistemológica que relativice la pretensión de objetividad en pos de una “mirada desde adentro”. Captar las relaciones entre diversos elementos de una realidad en extremo compleja como la actual, buscando empatía y revalorizando la sensibilidad como medio y como materia de análisis. *“En lo social la comprensión imitativa, la utilización de la empatía se hace cada vez más necesario (...) se vuelve indispensable hacer intervenir parámetros no-lógicos o no-rationales. Solo esta sensibilidad puede permitir comprender las diversas efervescencias sociales que abundan en la actualidad.”* (Maffesoli, 1997: 193). Por ello, se interactuó con el contexto a investigar, habiendo sido parte del mismo (Sautu, 2005). Esto implicó asumir críticamente la subjetividad de quien investiga, y mantener el ejercicio de una crítica sistemática en el proceso del conocimiento *“...el ejercicio de la razón crítica es incesante pues no solo critica el razonamiento ajeno, sino también el propio, ya que la razón ajena puede ser criticada si se entienden los modos de razonar y sus sustentaciones, lo que se podrá hacer si se parte de la razón de sí mismo”* (Massé Narváez, 2003: 2).

La investigación tuvo un recorrido muy largo en el que de modo exploratorio e indagatorio se fue delimitando el objeto de estudio para su análisis. El proceso se signó por un vaivén constante entre el trabajo teórico conceptual y el de campo. El resultado final entonces, es producto de ese proceso dialéctico, retroalimentado entre teoría y praxis.

La metodología aplicada consistió en diferentes técnicas cualitativas (entrevistas en profundidad, entrevistas grupales de campo naturales, grupos de discusión y observación participante) con el fin de acceder a valoraciones sobre aportes en lo sensible, emocional y corporal, que participantes y docentes atribuyen a la práctica artística. Las mismas se aplicaron durante clases curriculares, muestras de fin de año y encuentros fuera del ámbito educativo. El trabajo de campo se realizó entre octubre de 2011 y mayo de 2012.

⁴ Motiva esta conceptualización lo elaborado desde la “sociología de los cuerpos y emociones”, articulación teórica que nos permite superar dicotomías individuo-sociedad, estructura-acción, objetivismo-subjetivismo al proponer una comprensión dialéctica entre el cuerpo y las emociones.

Capítulo I.

I- Presentación del problema de investigación

Como varios estudios demuestran, existe un entramado de percepciones negativas en torno a la juventud en Uruguay. Se observan tanto en aquellos que no se identifican a sí mismos como jóvenes, como en quienes sí lo hacen. Desde Adrián Scribano se entienden estas percepciones como construcciones sociales in-corporadas, a través de las que los sujetos conocen y se relacionan con el mundo (Scribano, 2012). Por ellas, median procesos de identificación (de un “otro” social y culturalmente construido) y de auto-percepción (de los jóvenes).

Dentro de las construcciones de quienes que no se consideran jóvenes, Filardo y otros sostienen que hay una percepción negativa sobre “la juventud” *“...predominan fuertemente una visión decadentista del contexto actual y alusiones a elementos destacados como negativos de la juventud actual. Esto ocurre con relativa independencia de sector de ingreso y tramo de edad desde los cuales se construye el discurso. Los aspectos son diversos, destacándose entre ellos la despolitización de la juventud actual, la pérdida de respeto y/o modales, una mayor violencia e inseguridad, el consumo de drogas en general o ciertas drogas en particular, seguidos luego del aumento del consumismo, la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y los cambios en la familia y arreglos familiares.”* (Filardo, et al, 2007: 41). Estas percepciones o construcciones sociales, se relacionan con la matriz simbólica y cultural de la sociedad que las define.

Uruguay, habiendo procesado tempranamente la transición demográfica en relación a los demás países latinoamericanos, es actualmente el país más envejecido del continente donde los jóvenes son el 23% de la población (según definición institucional INJU⁵ que por tramo etario son los que tienen entre 15 y 29 años). Así, conjuga envejecimiento poblacional con una estructura de distribución desigual propia del continente, algo que favorece a que niños y jóvenes sean quienes sufren en mayor medida las consecuencias de la pobreza, la falta de inclusión social (Paredes, 2004) y discriminación etaria, quedando expuestos a diversos grados y tipos de vulnerabilidad y exclusión social (Krauskopf, 1998).

También se destaca una fuerte asociación entre juventud, violencia e inseguridad (Filardo et al, 2007, Viscardi, 2011) que incluso se ha materializado en una propuesta de referéndum para bajar la edad de imputabilidad. Al mismo tiempo, existe a nivel social una expectativa de cumplimiento eficiente por parte de los jóvenes de la transición, adopción de roles y responsabilidades del mundo adulto. Celiberti y otros destacan la vivencia de esta situación como ambivalente por parte de algunos jóvenes, en la exigencia de responsabilidad y adopción de un rol protagónico en ciertos espacios de poder que luego les son negados u obstaculizados. (Celiberti et al, 2008: 169).

Las percepciones autorreferenciales que los jóvenes tienen de sí mismos en relación a la sociedad en la que viven también pueden considerarse como negativas. Mariana Paredes subraya la dificultad que existe en el remplazo generacional y como consecuencia, el sentimiento de exclusión experimentado por los jóvenes, *“el reemplazo generacional no opera de forma muy fluida, los jóvenes suelen sentirse excluidos en tanto que los niños y los adolescentes están siendo los sectores que más preocupación generan dada su posición desfavorable en la escala social.”* (Paredes, 2004: 2). Según un estudio comparativo realizado en América Latina, el 54% de la juventud uruguaya es la que en mayor medida identifica a su sociedad como cerrada y no igualitaria. (Rosel, 2009). También

⁵ INJU: Instituto Nacional de la Juventud

existen datos relevantes sobre la percepción de la discriminación “por ser joven”. Según Cecilia Rosel, la mitad de los jóvenes uruguayos se siente discriminado por alguna razón, siendo Uruguay junto a Nicaragua, el país de América Latina donde la percepción de discriminación por ser joven alcanza cifras más altas (Rosel, 2009).

Estas construcciones autorreferenciales, permeadas de sentimientos de exclusión, desigualdad y discriminación, pueden comprenderse desde Scribano como incorporaciones de las construcciones estigmatizantes y “negativas” que mantiene el cuerpo social en relación a la juventud. Según el autor, la incorporación de construcciones sociales actúa sobre la auto percepción, regulando sensaciones y expectativas. Por eso, la entiende como un proceso de control y dominación social que conjuga emociones, sensaciones y corporalidad (Scribano, 2012).

En este contexto, se vuelve pertinente estudiar los aportes que las prácticas artísticas pueden tener en un sentido emancipatorio, opuesto al planteado, y en relación a auto percepciones y a las relaciones con los otros.

En las últimas décadas el arte ha tomado un lugar cada vez más preponderante en diversos ámbitos de la sociedad. Se incluye en los programas de la educación formal y difunden eventos y centros culturales, buscando promover el consumo y la producción de bienes culturales en la población en general y fundamentalmente en aquella que no contaba con ese acceso. Así por ejemplo, emergen diversas propuestas artísticas en barrios de la periferia de Montevideo y en localidades del interior del país, a través de centros comunales y centros MEC.

También surgen propuestas para atender emergencias y conflictos sociales. En ellas, el arte se convierte en un medio de intervención social desde un abordaje que prima lo sensible y lo corporal en la experiencia del sujeto. Se llevan a cabo en ámbitos institucionales, públicos o privados, por parte de colectivos de arte independiente, ONGS, centros educativos, hospitalarios, de reclusión, instituciones barriales, etc. Tienen como objetivo diversas poblaciones, pero sobre todo parece ser una estrategia atrayente y enfocada en gran medida a adolescentes y jóvenes. En relación a ellos, las propuestas en general tienen un enfoque socio-educativo, por lo que la práctica artística se vuelve una herramienta pedagógica para trabajar diversos contenidos.

En ocasiones, dichas propuestas abordan una problemática o conflicto social en relación al contexto que se ha presentado para la juventud en Uruguay, buscando atender situaciones de exclusión y vulnerabilidad social. Quienes explícitamente reconocen en el arte un medio de intervención y hasta de transformación social, lo conciben como una práctica emancipadora. De este modo, buscan incrementar las posibilidades de consumo y producción de productos artísticos y culturales en las poblaciones de nivel socio económico más bajo, además de su promoción y uso como herramienta socio-educativa (IPRU, 2009).

En investigaciones llevadas a cabo desde la pedagogía y psicología, así como por organizaciones y colectivos que trabajan desde el arte en la intervención social, fundamentalmente desde el movimiento llamado “*Artetransformador*”, se destacan importantes producciones teóricas sobre la “capacidad transformadora” del arte a nivel personal y comunitario (Olahecha y Engeli, 2007, Roitter, 2009). Algunos sostienen que la participación y vivencialidad de las actividades artísticas está relacionada a la capacidad de abstracción y la construcción de un pensamiento crítico y divergente (Ros, 2004, Chavarro, 2007). También se entiende que amplía las posibilidades de acción y de la experiencia, a través del desarrollo de la creatividad e imaginación, y diversos modos expresivos y corporales (Chavarro, 2007). Finalmente, otros sostienen que es un vehículo privilegiado para el crecimiento y enriquecimiento subjetivo (Zelis y Lompart, 2008).

Sintetizando. En esta investigación se indagará en los aportes que las prácticas artísticas, vinculadas a lo subjetivo y lo social, pueden tener en la experiencia corporal y sensitiva de los jóvenes uruguayos, cuyas construcciones de subjetividades tienen como telón de fondo percepciones sociales negativas sobre la juventud, dadas en el marco de procesos de disciplinamiento y control social a través de la regulación de sensaciones.

El abordaje será cualitativo y de corte comprensivista, explorando la incidencia de la participación en artes desde “dimensiones intrínsecas de lo artístico”, desde sus aportes en la construcción de auto percepción y en las relaciones con “los otros”. Para ello se tomarán diversas corrientes teóricas clásicas y contemporáneas de la sociología así como en lo elaborado desde la psicología y pedagogía con respecto al aporte de lo artístico.

II- Antecedentes

La investigación “Use or ornament? The social impact of participation in the arts”⁶, llevada a cabo en Inglaterra por François Matarasso en 1997, es el antecedente más relevante para esta investigación por tres cuestiones fundamentales.

Primero porque investiga específicamente “consecuencias sociales de la participación en artes”, alejándose de estudios que se enfocan en las consecuencias estéticas o económicas (consideradas indirectas o secundarias), que dicha participación puede generar al individuo o a la comunidad en que vive. De este modo, contiene valoraciones teóricas y metodológicas en función de ese abordaje que permitieron delimitar el objeto de estudio en el mismo sentido.

Segundo porque se ocupa de la factibilidad del estudio científico de la participación en artes, y es uno de sus fines generar insumos para futuras investigaciones en el área, incluyendo mecanismos prácticos, a través de los cuales puede evaluarse. Especifica desde la posición teórico-epistemológica de los investigadores, hasta los formularios utilizados para las encuestas. Su estrategia metodológica se basa en algunos principios como la no pretensión de objetividad, el utilizar diferentes perspectivas y variedad de técnicas, así como métodos viables de ser utilizados por quienes los aplican (no siempre científicos sociales). Se adoptaron algunos de estos principios y métodos.

Tercero por sus resultados. El estudio concluye que la participación en artes trae beneficios sociales, impactos que son complejos pero comprensibles, que pueden ser evaluados y previstos. Entre sus principales resultados sostiene que puede tener un impacto significativo en la auto confianza de las personas, incrementar la seguridad en sí mismos, impactar en la forma en que son vistos por familiares y amigos, desarrollar el lenguaje y la creatividad. Puede fomentar la asociación y cooperación, los contactos intergeneracionales, así como ayudar a mejorar el orgullo de los grupos marginados y su imagen local. También puede desarrollar significativamente la creatividad y apertura en las personas, lo cual les anima a tomar riesgos propios y por su comunidad, así como encontrar placer al participar por lo que se sienten más felices y más saludables (Matarasso, 1997: 7). En síntesis, concluye que las artes tienen una importante contribución para hacer frente a los desafíos sociales contemporáneos, y que en vez de considerarlas entre las políticas públicas como la “frutilla de la torta” debería vérselas como la levadura sin la cual todo el resto fallaría (Matarasso, 1997: 90).

⁶ Disponible: http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf

Es un antecedente importante en lo que refiere al tema de estudio y métodos de investigación, pero que ha sido realizado en un tiempo y contexto distinto al que contextualiza a Uruguay en este momento. Incluso es una investigación de gran dimensión en cantidad de investigadores, recursos y tiempo de realización. Por lo tanto no se buscará transpolar ni replicarla, sino tomar algunos de los insumos teóricos metodológicos.

III- Relevancia social y fundamentación sociológica del proyecto

Las primeras dos motivaciones que justifican la investigación son de índole social. La primera tiene que ver con el entramado de percepciones negativas que existe en Uruguay en torno a la juventud, situación que evidencia la necesidad de un abordaje de corte comprensivista que se aboque a dismantelar los mecanismos de reproducción de imaginarios disgregantes.

La segunda tiene que ver con la creciente oferta de talleres artísticos, organizaciones e instituciones que trabajan desde el arte en el área social, y la creciente participación con la que los mismos cuentan. Esto también exige elementos de comprensión teórica, sobre las posibilidades que dicha participación otorga a quienes asisten a los talleres. Es importante echar luz sobre los componentes educativos de esta práctica, los aportes de la creatividad y la imaginación, la vivencialidad, entre otros. Con esto, brindar insumos teóricos a estas organizaciones, colectivos y artistas tanto para la implementación de proyectos, búsquedas de financiación, para las necesarias instancias de evaluación de resultados, así como para sostener demandas y legitimación de espacios en el campo de las políticas públicas.

A nivel académico el estudio de la participación en artes que vincula sensaciones, emociones y corporalidad de un modo comprensivista, es el motivo prioritario. Dada la primacía de lo sensible en la sociedad actual analizada por Maffesoli, es necesaria esa ruptura epistemológica que incorpore la razón sensible al acto de conocimiento. Para ello, es apropiado concebir al individuo desde la dialéctica "cuerpos y emociones" ya que integra los aspectos subjetivos, orgánicos, individuales y únicos del individuo, con las construcciones sociales, objetivas, externas a él. De este modo, se podrán comprender las sensibilidades. *"Percepciones, sensaciones y emociones constituyen un trípode que permite entender dónde se fundan las sensibilidades"* (Scribano, 2009).

También parece relevante la búsqueda de claves epistemológicas y metodológicas que justifiquen la viabilidad de la investigación. La participación en artes, en tanto objeto de estudio se esgrime como inabarcable, por su propia definición, y por lo subjetivo y largo placistas de sus impactos. Este argumento sobre la inabarcabilidad se repite en varios de los estudios revisados para esta investigación. Tomando como antecedente "Use or Ornamet?", y desde una articulación teórica con centro en la sensibilidad como se ha propuesto, motiva afrontar este aparente desafío metodológico y epistemológico. Sin negar estas objeciones, se buscará abordar satisfactoriamente el tema desde un enfoque que ha sido escasamente estudiado hasta el momento.

IV- Objetivos de la investigación

a. Objetivo General

Indagar en los aportes de las prácticas artísticas y su utilización como herramienta socio-educativa, en la experiencia corporal y sensible de los jóvenes uruguayos, en sus auto percepciones y en sus relaciones con los otros.

Considerando que la construcción de subjetividad e identidad de dichos jóvenes está mediada por construcciones sociales negativas, entendidas como una forma de regulación de sensaciones que actúan en el marco de procesos de disciplinamiento y control social, se pretende indagar el potencial emancipador del arte.

b. Objetivos específicos

- I. Indagar en la concepción de arte en que se basan los talleres, y su fundamento para utilizarlo como herramienta socio-educativa a través del discurso docente e institucional.
- II. Indagar si tienen lugar las percepciones negativas sobre juventud en los talleres, y de ser así, de qué modo.
- III. Observar diferencias en la vivencialidad del taller por parte de los jóvenes.
- IV. Describir desde hallazgos empíricos, las características teóricas y metodológicas que guían la práctica artística y su sentido educativo, definidas como “dimensiones intrínsecas de lo artístico”.
- V. Analizar desde hallazgos empíricos, aportes en relación a lo sensitivo y corporal de la participación en artes.
- VI. Analizar aportes potenciales que la práctica artística pueda tener en sensaciones que vinculen estima, confianza y respeto del joven por sí mismo.
- VII. Analizar aportes potenciales que la práctica artística pueda brindar desde el reconocimiento que se reciba por parte de los demás.

Capítulo II.

Marco teórico

Se presentará la articulación teórica elegida para comprender, desde la corporeidad y emotividad, los aportes de la participación en artes.

La estrategia expositiva se organizará del siguiente modo: 1) Se definirá la categoría “juventud” y cómo se estructura vivencialmente alrededor de percepciones sociales que existen en torno a ella. Se abordará la regulación de sensaciones como forma de control social. 2) Se tratarán formas y mecanismos que puede tomar el control social desde la internalización de lo externo, y en construcciones que operan sobre los cuerpos y las emociones, desde las teorías de Mead, Berger y Luckmann, Bourdieu, Foucault y Deleuze. 3) Se definirá arte y describirán características teóricas y metodológicas por las que procede (“Dimensiones intrínsecas de lo artístico”), como potenciales emancipadores en relación a construcciones analizadas en el punto anterior. 4) Se tratarán teorías que vinculan auto percepción y relacionamiento intersubjetivo como lugares desde los que se podrían generar instancias emancipadoras.

I- In-corporación de la juventud

a. Juventud como categoría

Desde una mirada analítica se puede identificar juventud con clase de edad. Estadísticamente se la define por rango etario en Uruguay desde los 14 a los 29 años, pero existe abundante evidencia que sostiene que la vivencia de la juventud va más allá de la edad, depende de lo que cada individuo sienta con respecto al “ser joven”. Como categoría analítica contiene en sí misma, (al contrario de lo que la clasificación por clase de edad supone al homogeneizar) una heterogeneidad muy amplia, por lo que múltiples sensibilidades e identidades, conviven con otras en el “ser joven”. En consecuencia, son esos elementos divergentes y la particularidad de las tensiones entre ellos lo que los convierte en actores sociales, y no la edad *per se*. (Filardo et al, 2007, Celiberti et al, 2008, Filardo, 2009)

Por eso se sostiene que juventud, en tanto clase de edad es una categoría abstracta y construida. Es primer lugar “relativa”, dado que su contenido simbólico es producto de una clasificación con un interés determinado y de la relación de lucha de poder entre clases de edad, lo que implica que cada una se re-define en comparación con las otras. Y es “situada”, porque debe comprenderse en un “aquí y ahora” (Filardo et al, 2007: 4). Se entiende por “juventud” un emergente –producto y productor- de su época histórica, social, política y de su cultura específica. La juventud en tanto construcción social, se in-corpora, se “hace cuerpo”, es algo que se estructura vivencialmente en cada individuo.

Desde Scribano, la juventud se “hace cuerpo” en una relación tensional y dialéctica entre un “cuerpo individuo”: es el cuerpo en el sentido común el portador del “yo”, donde se alojan los procesos bio y psico sociales, (refiere a la articulación entre lo orgánico y el medio ambiente); un “cuerpo subjetivo” que habla de la relación con el *self* o proceso identitario, es la “auto percepción” del individuo desde su experiencia en el contexto y en el entorno; y un “cuerpo social”, que son estructuras sociales incorporadas, que vectorizan lo individual y subjetivo en relación a sus

conexiones con los otros (Scribano, 2007, 2012). Se entiende que los jóvenes y sus condiciones materiales de existencia, son el resultado de la interacción entre esas maneras de sentirse en cuerpo, de vivenciar la realidad social internalizando lo externo, generando auto percepción e identidad en sus relaciones con otros.

b. Juventud en el marco de procesos de disciplinamiento y control social

En el proceso por el que se internalizan construcciones objetivas, el individuo regula, en función de las mismas, sensaciones emociones y corporalidad. En esa regulación actúan procesos de disciplinamiento y control social. Al respecto, hay dos construcciones sociales básicas que se incorporan y funcionan en ese sentido para la juventud: la definición por edad y la asociación entre violencia y juventud.

La definición por edad es el modo de control más elemental. Según Filardo, la edad es un “designador rígido”, eficiente y legitimado, que sirve para clasificar a los sujetos en poblaciones (“población” en el sentido de Foucault⁷). Esto implica que el Estado utiliza la edad como instrumento clasificatorio para gestionar a este grupo poblacional, para el que se definirán estrategias políticas de control que mantengan a sus miembros dentro de una desviación permitida, considerada “normal” para la misma. (Filardo, 2009). Estos patrones de normalidad parecen estar bien definidos en el cuerpo social: se espera que la juventud cumpla eficazmente la transición al “mundo adulto”, “...que cumplan el rol de trabajadores y responsables...” (Filardo, 2010: 413).

La asociación entre violencia, inseguridad y juventud o adolescencia también configura un lente especial para el control que se ha puesto sobre este grupo etario en nuestro país, especialmente desde los medios de comunicación y el sistema político. *“La asociación discursiva entre violencia, niñez y adolescencia en los medios no puede ser negada para pensar los procesos de conformación de nuestra conciencia colectiva y analizar su impacto en las representaciones sociales. Al igual que en la región, encontramos en Uruguay estudios que demuestran la existencia de una asociación entre peligrosidad y adolescencia en los medios”* (Viscardi, 2011: 14). Otros estudios sostienen que el estigma asociado a la delincuencia se endurece cuando se conjugan pobreza y juventud, condiciones genéricamente asociadas a la inseguridad. El joven pobre resume dos condiciones de sujeto peligroso (Filardo et al, 2007) incorporando el estigma.

Pero también las percepciones “negativas” que existen sobre la juventud se incorporan regulando la forma en que los sujetos se auto-perciben y generan identidad, esto es, regulando sensaciones. Desde Scribano se interpreta este proceso a través de dos conceptos: “dispositivos de regulación de las sensaciones” y “mecanismos de soportabilidad social”. A través de ellos se comprende la regulación de sensaciones como formas de control y dominación.

Justamente para el autor, la particularidad del sistema en su fase actual es la de conjugar corporalidad, sensibilidad y emocionalidad con mecanismos de disciplinamiento y control social⁸. El control ya no se ejerce de un modo explícito sino a través de estos mecanismos que “...operan “casi-

⁷ “Foucault (...) ilumina esa necesidad clasificatoria del Estado en “poblaciones” y “subpoblaciones” requeridas para la administración. (...) Las instancias de control político, jurídico y social, trasladan la clasificación de los sujetos a la vida cotidiana, cosificando esas construcciones(...)en ocasiones estas “clases” terminan priorizándose frente a otras construcciones posibles (...) Este movimiento reificador, entonces, “coloca un velo” sobre otros procesos sociales, más difíciles de detectar o de digerir, y lleva a un “descubrimiento” de ciertas desigualdades que “ocultan” (¿deliberadamente?) otras; los de clase social, por ejemplo”. (Filardo, 2009:12)

⁸ Sería una visión acorde al planteo de Maffesoli en cuanto a que lo sensible es un factor esencial en la construcción social de la sociedad contemporánea.

desapercibidamente” en la porosidad de la costumbre, en los entramados del común sentido, en las construcciones de las sensaciones que parecen lo más “íntimo” y “único” que todo individuo posee en tanto agente social.” (Scribano, 2009: 146).

Los **“dispositivos de regulación de sensaciones”** describen cómo se conforman las auto percepciones y cómo en base a ellas el individuo elaborará sus expectativas. Refieren a la incorporación por el sujeto de esquemas de percepción a través de los cuales el mundo social es aprendido, clasificado y seleccionado. Inciden en la forma en que las clases y los sujetos se definen por la experiencia con su contexto⁹. La auto percepción entonces, responde a un proceso dado entre sentimientos y percepciones (construcciones sociales) socialmente determinadas y distribuidas. Según esa imagen de sí mismo, el individuo moldea, encuadra, limita en diversidad, sus expectativas. Según este planteo los jóvenes conformarán sus expectativas acordes a los sentimientos de exclusión y discriminación que predominan en sus construcciones autorreferenciales, y a las construcciones sociales que describimos.

Los **“mecanismos de soportabilidad social”** naturalizan las condiciones de existencia de los sujetos, las moldean en una cotidianeidad práctica donde la vida se desarrolla como un “siempre-así”, con el fin de evitar el conflicto social. (Scribano, 2007, 2009, 2012). Se naturalizan entonces construcciones arbitrarias.

Estos conceptos refieren a la configuración de un conjunto de vivencialidades y sensibilidades cotidianas e íntimas, que operan sobre la capacidad autonómica y emancipatoria de los sujetos, determinando la conformación de sus expectativas, naturalizando condiciones de existencia, y con ello “limitando” su libertad.

Siguiendo a María Noel Míguez se comprende la libertad y la autonomía como distinciones al disciplinamiento, como procesos dialécticos donde uno no existe sin el otro y viceversa (Míguez, 2011: 169). También, como procesos intersubjetivos que dependen y se logran en relaciones de interacción con otros. En su análisis desde Heller y Sartre, concibe que *“La libertad, que se quiere por la libertad misma en el marco de cada circunstancia particular, depende por completo de la libertad de los otros, y la de los otros depende de la libertad de cada uno”* (Míguez, 2011: 171). Y la autonomía analizada desde Mario Heler es entendida como una conquista que implica poder en tanto hecho relacional: *“La autonomía consiste en el logro de una relativa capacidad de autodeterminación, de acción lúcida y apasionada, pero de una acción que es siempre interacción con otros (reales o virtuales)”* (Heler, M. en Míguez, 2011: 172).

En síntesis, los mecanismos y dispositivos de control y disciplinamiento operan al internalizarse, o in-corporarse (cuando así corresponda) construcciones sociales, cuando forman parte de lo más “íntimo” y “único” que tienen los sujetos como seres sociales. Regulan sensibilidad y corporalidad. La libertad y autonomía que dichos mecanismos constriñen son procesos intersubjetivos. Se indagará si el arte, en tanto práctica intersubjetiva, es capaz de ampliar libertades y autonomías en este contexto.

⁹ *“...consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas. La regulación implica la tensión entre sentidos, percepción y sentimientos que organizan las especiales maneras de “apreciarse-en-el-mundo” que las clases y los sujetos poseen.” (Scribano, 2009: 146).*

II- Control social en cuerpos y emociones desde otras perspectivas teóricas

En este punto se abordará lo planteado desde la concepción “cuerpos / emociones” en relación al control social desde otras perspectivas de la teoría sociológica, como forma de complementar dicha visión que se presenta como heterodoxa para este trabajo académico.

Desde Mead, Berger y Luckmann y Bourdieu se trabajará sobre la incorporación de lo externo, en la regulación de sensaciones. En concreto, sobre la forma en que construcciones sociales y la intersubjetividad forman parte de la constitución de la identidad (y auto identificación), y de construcciones “íntimas” y “únicas” del individuo como ser social (sentido común y elaboración de expectativas). Luego se tratarán las formas en que el control y la dominación se ejercen a través de los cuerpos y las sensaciones, en base a las teorías de Foucault y Deleuze.

a. La construcción social de la identidad. Mead, Schutz, Berger y Luckmann.

George H. Mead introduce la relevancia del “otro” en la construcción de la identidad y la subjetividad. Concibe a la subjetividad como algo intersubjetivo, que se da en el cara a cara, donde se integra al otro a través de la noción del “yo” (*self*). El “yo” para Mead es un producto social que surge en el individuo a través de un proceso mental y en interacción con otros. (Mead, 1925: 178).

Esta capacidad permite la elaboración de un pensamiento abstracto y de concebir lo que denomina un “otro generalizado” *“...usualmente conversamos con lo que yo he denominado el “otro generalizado” y, de ese modo, alcanzamos los niveles del pensar abstracto, y aquella impersonalidad, aquella llamada objetividad, que apreciamos. Concibo que de esa forma se han originado <selves¹⁰> en la conducta humana, y con los <selves>, mentes.”* (Mead, 1925: 182). Para Mead esta es la base de la auto-identificación o autoconciencia, el individuo se concibe a si mismo ya no por identificación directa con un otro concreto, sino con el otro generalizado organizado en la sociedad. Su identidad individual se irá desarrollando a medida que se vaya percibiendo desde la perspectiva normativa de ese otro, es decir, de la sociedad objetiva, previa, externa a él.

Mead entonces plantea una instancia temporal por la que lo social, externo y anterior al individuo, es la base de la auto-identificación. Desde la concepción “cuerpos /emociones” no se separa (ni temporal ni procesualmente) las instancias en las que lo social, lo subjetivo y lo individual se implican, sino que se comprenden en una relación dialéctica y tensional. En ella, es el “cuerpo subjetivo” el portador de la auto percepción que se relaciona con lo individual u orgánico (“cuerpo individual) y lo social, contexto y entorno (“cuerpo social”).

También el construccionismo social de Berger y Luckmann entiende que la identidad es producto de la identificación con el otro generalizado. Consecuentes con una instancia temporal en los procesos que viene desde Mead, otorgan a los otros significantes un rol muy relevante en la constitución identitaria y en la formación del “mundo de vida”. Entienden que *“...el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes consideran. Este no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida”* (Berger y Luckmann, 1972: 167). La relevancia que otorga esta teoría a los otros significantes y a la instancia

¹⁰ “Selves”: plural de “Self”

temporal, opaca otros elementos y relaciones (como el cuerpo individual, y las relaciones dialécticas entre los tres “cuerpos”) que intervienen en la constitución identitaria. Los autores introducen un proceso dialéctico pero que se da entre atribuciones que unos otorgan y otros asumen.

Basados en la fenomenología de A. Schutz analizan la vida cotidiana como la objetivación de procesos y significados subjetivos por medio de los cuales se constituye un mundo (la realidad de la vida cotidiana) intersubjetivo (que se comparte con otros) del sentido común. Entienden a la identidad como la “adjudicación de un lugar específico en el mundo”, es decir, mientras que se asume subjetivamente una identidad también se asume un mundo específico. Ese mundo es definido como aquel directamente accesible a mi manipulación corporal, que está a mi alcance, es “mi” mundo de la vida por excelencia.

Ese mundo es filtrado y mediatizado por los otros significantes encargados de la socialización, está permeado por su idiosincrasia, *“Los otros significantes (...) Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. De esta manera (...) La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde.”* (Berger y Luckmann, 1972: 167).

Es una construcción que se instala con fuerza en el individuo, vivida como única, inevitable e incuestionable. Se presenta como un mundo indiscutible, que se da por establecido como realidad y que no requiere verificaciones porque sencillamente “Sé que es real” (Berger y Luckmann, 1972: 41). Si bien sostienen que este mundo puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado (Berger y Luckmann, 1972: 165), la socialización secundaria se encuentra con un “yo” ya formado y un mundo internalizado con la fuerza que hemos destacado. Esta construcción puede servirnos para pensar, desde otra óptica, la instancia de “naturalización de condiciones de existencia” desde un mecanismo socialmente determinado e instalado en la cotidianeidad, y en “lo más “íntimo” y “único” que todo individuo posee en tanto agente social.” (Scribano, 2009: 146).

Las perspectivas de estos autores son relevantes para analizar la conformación de la auto percepción e identidad de los jóvenes, en relación a las percepciones que de ellos existen en el “otro generalizado”, en la sociedad. Si en ella predomina una visión negativa sobre la juventud, se puede pensar que la auto identificación que surja de ella (entendida desde el “yo reflejo” o el “yo como producto social”), se formará con contenidos acordes a la misma (sentimiento de exclusión, discriminación por ser joven, etc.).

b. Conformación del sentido común y elaboración de expectativas a través del concepto de *habitus* de P. Bourdieu

Trataremos el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu porque es el principio generador del “sentido común” y de la elaboración de “esperanzas subjetivas”. Ambas son construcciones incorporadas en el individuo que pasan a formar parte de aquello *único* e *íntimo* que tiene como sujeto social, es decir, allí donde se instalan mecanismos de control y regulación de sensaciones e instancias que naturalizan condiciones de existencia.

El *habitus* es un principio generador de prácticas individuales y colectivas, un sistema de estructuras (“estructuradas y estructurantes”) cognitivas y motivacionales por las que los agentes perciben el mundo y actúan en él (Bourdieu, 1991: 92). Estas estructuras son construcciones sociales

adquiridas por la experiencia que incorporan la historia del agente, y con ella determinadas condiciones objetivas conforme a las cuales generará esquemas de percepción, apreciación y acción que se ajusten a la situación (Bourdieu, 1987).

Funciona como una matriz estructurante de esperanzas o expectativas subjetivas al establecer una correlación entre las condiciones objetivas (por ejemplo, de alcanzar algo), y esperanzas subjetivas (motivaciones, necesidades y expectativas). Las condiciones históricas, engendran disposiciones objetivamente compatibles con ellas, de modo que *“las regularidades propias de condición arbitraria tienden a aparecer como necesarias, naturales, incluso”* (Bourdieu, 1991: 94). Esto es, una forma de naturalizar condiciones de existencia.

También es el principio generador del “sentido común”, y de todo lo que se juzga apropiado o es rechazado en función a él. *“...(El) habitus tiende a engendrar todas las “conductas razonables” o de “sentido común” posibles dentro de los límites de estas regularidades, (...) que tienen todas las posibilidades de ser sancionadas positivamente porque están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un determinado campo del que anticipan el porvenir objetivo; tiende también, al mismo tiempo, a excluir “sin violencia, sin método, sin argumentos”, todas las “locuras” (“esto no es para nosotros”), es decir, todas las conductas destinadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas”* (Bourdieu, 1991: 97). Este concepto será útil para analizar la vivencialidad en el campo del arte, donde las realizaciones son fundamentalmente creativas y buscan ir más allá de los límites predecibles, cotidianos. Parece relevante trabajar con estas construcciones que definen “esto es (o no es) para nosotros”, lo normal, “lo (im)posible”, etc.

Justamente, el *habitus* puede limitar al sujeto desde esas construcciones. Porque si bien es un mecanismo que permite al agente actuar en situaciones imprevistas, también prefigura límites a las prácticas que produce, esas respuestas están *“limitadas en su diversidad”* (Bourdieu, 1991: 97) porque estarán dentro de lo definido como “conducta razonable” o de sentido común.

A diferencia de las teorías anteriores donde por ejemplo el proceso identitario se origina en el proceso mental de identificación con los otros u otro generalizado, en este caso se trata de un concepto que se incorpora ya que el *habitus* para Bourdieu, se aprende por el cuerpo, en la experiencia. En ello radica la fuerza con que se imprime en el agente.

Desde la perspectiva “cuerpos /emociones” los sujetos conocen y se relacionan con el mundo desde un proceso dialéctico que conforman impresiones, percepciones y sensaciones. Sintéticamente, las *impresiones* son el “punto de partida” - aunque no lineal ni cronológico- recibidas orgánicamente en el proceso de interacción a través de los sentidos y que cada cuerpo recibe en función de la capacidad que su historia orgánica y social otorgue. Las *percepciones* son esquemas de interpretación subjetivos y contruidos socialmente que organizan las impresiones. Las *sensaciones* son procesos de construcción social que se basan en la dialéctica entre impresiones y percepciones, y que finalmente dan lugar a las emociones (vergüenza, alegría, odio, amor, etc.) (Scribano, 2012).

En el *habitus* el relacionamiento con el medio se produce por un “ajuste práctico” entre la historia, condiciones objetivas y esperanzas subjetivas del sujeto, mientras que la tríada impresiones-percepciones y sensaciones conjuga lo social y lo individual tensional y dialécticamente.

c. Incorporación de una objetividad “limitante”. La continuidad de la sociedad disciplinaria (Foucault) en la sociedad de control (Deleuze)

Foucault, concebido como el teórico de la sociedad normalizadora, entiende que el hombre no está ni reprimido ni amputado, sino formado por mecanismos disciplinadores de la sociedad que “limitan” sus libertades, “...*la hermosa totalidad del individuo no está amputada, reprimida, alterada por nuestro orden social, sino que el individuo se halla en él cuidadosamente fabricado, de acuerdo con toda una táctica de las fuerzas y de los cuerpos...*” (Foucault, 2002: 220). La disciplina es un tipo de poder, un poder “normalizador”, que busca aumentar la *docilidad* y la *utilidad* de todos los elementos del sistema (Foucault, 2002: 221). La asumen distintas instituciones, desde la escuela hasta la familia para reforzar o reorganizar sus propios mecanismos internos de poder.

Así concibió a las sociedades disciplinares en las que las instituciones de encierro ejercían un rol fundamental manteniendo el control. Según Deleuze, es justamente la crisis de los lugares de encierro¹¹ lo que anunciaría el remplazo de la sociedad disciplinaria por la sociedad de control en un movimiento que el mismo Foucault preveía. “*Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias. “Control” es el nombre que Burroughs propone para designar al nuevo monstruo, y que Foucault reconocía como nuestro futuro próximo. Paul Virilio no deja de analizar las formas ultrarrápidas de control al aire libre, que reemplazan a las viejas disciplinas que operan en la duración de un sistema cerrado. (...) No se trata de preguntar cuál régimen es más duro, o más tolerable, ya que en cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres.*” (Deleuze, 1990: 18). Para Deleuze se trata de una “mutación del capitalismo” que ubica pasada la segunda guerra mundial y cuyo modo de control se corresponderá con la fase de éste. Por tanto, será un control esencialmente disperso, descentralizado, deslocalizado, difuso en la pretensión de libertad que el fin del encierro supone. Esto implica que existe una continuidad pero que cambia la forma (Míguez, 2011), donde los mecanismos de disciplinamiento y control social tienden a no ser explícitos, sino a permearse en lo íntimo y cotidiano (Scribano, 2009).

A los fines de este trabajo interesa resaltar dos aspectos de la sociedad de control. Primero que es un control que se ejerce desde la “libertad” y segundo que los aparatos de control que sustituyen a los espacios de encierro actúan introduciendo una “*rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada uno...*” (Deleuze, 1990: 19). Esto genera un movimiento constante y pretendidamente libre signado por el mercado, la competencia y la “formación permanente” en la que “nunca se termina nada”, donde priman los fines utilitaristas. La competencia y rivalidad se erigen como valores que guían las prácticas.

La continuidad del control se perpetúa en lo que Foucault definió como aumento de la docilidad y utilidad de cada elemento del sistema, eligiendo *libremente* aquello para lo que fue disciplinado a elegir. El concepto de libertad juega un rol central en las elecciones y vivencias en este tipo de sociedad, su sentido se alinea a las necesidades del control. “*La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder*

¹¹ Para ejemplificar esto en relación al tema de estudio propuesto, la escuela como institución de encierro y control, sus contenidos y metodologías han entrado en crisis y son cada vez más cuestionados, lo cual se evidencia en las discusiones entre una educación “formal” y propuestas “alternativas” en las que se incluye otra relación pedagógica con los contenidos abstractos, la experiencia y una mayor implicancia corporal y expresiva. Un ejemplo de la popularización de esta discusión es el documental “La Educación Prohibida”. Disponible: <http://www.educacionprohibida.com/>

una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta." (Foucault, 2002: 142). Para el autor el poder no es esencialmente represivo, por el contrario, es una fuerza que "incita, suscita y produce", por lo que disociado del cuerpo implica un sentido de dominación para el individuo. Incrementando la docilidad se evita el conflicto, el pensamiento crítico, la creación novedosa u original y la opción por todo lo que no es "normal". Incrementar la utilidad en términos económicos implica la primacía de la valoración del cuerpo como energía útil para producir, ya sea para el trabajo o para la formación permanente.

Estas valoraciones también forman parte del modo en que los individuos se auto perciben en relación a sus condiciones de existencia. Se analizará si las prácticas artísticas promueven una relación en otros términos entre el poder y el cuerpo, buscando en ello un potencial emancipador.

III- Caracterización de la práctica artística y su sentido educativo

En este punto se especificará en primer lugar por qué se concibe al arte como una actividad que vincula lo subjetivo y lo social. Se tratará la conexión entre arte y realidad social desde la óptica de Herbert Read y Lev Vigotsky. Luego se describirán las "dimensiones intrínsecas de lo artístico". Son características del proceder artístico, teóricas y metodológicas, vistas como formas que se oponen o actúan sobre estructuras sociales internalizadas que coartan la libertad y autonomía individual, tratadas en el punto anterior, (construcciones de lo normal, el sentido común, sobre el uso del cuerpo, etc.). Con esto, se empezará a indagar en el arte como practica emancipadora¹².

a. Arte y realidad social

Se partirá por definir de "Arte". Para Herbert Read¹³ el problema que ha tenido lo escurridizo de la definición de arte a lo largo de la historia es que se lo ha tratado como un concepto metafísico, de corte trascendental, cuando se trata de un fenómeno orgánico y medible. Se concibe al arte como la manifestación de una actividad humana mediante la cual se expresa algo (subjetivo, individual o colectivo) valiéndose de diversos mecanismos expresivos y estéticos. Es parte de la cultura, que a través de él se manifiesta, involucrando procesos corporales, sensitivos y emocionales, "...el arte se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal." (Read, 1964: 38).

Para Read el arte es un **modo de conocimiento**¹⁴ por medio del cual el hombre llega a comprender su ambiente, (Read, 1970: 21) y un "**modo de expresión, un lenguaje**" cuyo fomento e

¹² Cabe destacar y aclarar, que el arte es una actividad que puede ser tan conservadora y reproductora de la misma realidad de la que surge, del statu-quo, de la cultura, etc., como puede modificarla, transformarla. Los principales aportes a la discusión sobre este rol del arte provienen de la Escuela de Frankfurt, especialmente desde Adorno y Benjamin. Es una discusión que no tiene lugar en esta investigación, pero que vale la pena aclarar por la trascendencia y grado de actualidad que mantiene hasta el día de hoy. La distinción de este planteo con nuestra postura estaría en que no indagaremos en la capacidad y rol transformador del arte como entidad con capacidad de acción propia, sino en los elementos o dimensiones que caracterizan y componen la práctica artística, y del uso que de ellas puede hacer el sujeto.

¹³ Herbert Read ha desarrollado importantes producciones teóricas en el campo de la Historia y Filosofía del Arte, así como en la rama de la Educación y de la Sociología. En "Educación por el arte" Read se propone verificar la tesis formulada (por primera vez) por Platón en *La República* de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecadora.

¹⁴ "En todas sus actividades esenciales el arte intenta decirnos algo: algo acerca del Universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento y el mundo del arte un sistema de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, solo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de

incentivo (“cultivar modos de expresión”) debe ser la base de la educación. El arte se convierte en un vínculo entre procesos individuales y subjetivos, con los sociales. Como modo de conocimiento aprehende, in-corpora, interpreta la materia, la historia, el mundo a través de los sentidos y de diferentes lenguajes y mecanismos expresivos. Como expresión elabora, externaliza, expresa, produce construcciones individuales o colectivas que contienen lo “social hecho cuerpo”, la historia, el tiempo y el contexto.

Desde esta concepción se entiende que el arte forma parte de la construcción y vivencialidad de la realidad social (Read, 1970). Es parte del proceso orgánico de la evolución humana, y no una actividad accesoria y ornamental como contemporáneamente se lo ha ubicado en relación a otras.

Desde la psicología de Lev Vigotsky se concibe que la expresividad (en todas sus formas) es producto del vínculo entre lo individual u orgánico y lo social.

Para Vigotsky la conducta humana cuenta con dos impulsos básicos que se vinculan a dos funciones del cerebro, la función reproductora y la creadora. Por la función reproductora el hombre imita o reproduce normas de conducta creadas y elaboradas previamente, o revive rastros de antiguas impresiones. Es la forma de conservar la experiencia anterior, crear y promover hábitos. La función creadora, “combina y crea”. Surge por la necesidad de tener que responder o adaptarse a cualquier cambio en el ambiente cuando no es posible o adecuado reproducir conductas o normas elaboradas, o algo ya existente. Se basa en la capacidad del cerebro de reelaborar y crear, con elementos de experiencias pasadas (que conserva en la memoria –facultad reproductora) nuevas formas que hasta ahora no existían en la realidad. *“A esta actividad (...) la psicología la llama imaginación o fantasía, (...) suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica.”*(Vigotsky, 2003: 5). La creatividad entonces, es una actividad humana presente en todos los ámbitos de realización individual, que vincula lo orgánico y lo social. No es una capacidad específica ni exclusiva de la práctica artística, pero sí es ejercitada, promovida e incentivada por ella.

b. “Dimensiones intrínsecas de lo artístico”¹⁵

Se describirán algunas características teóricas y metodológicas del proceder artístico, que lo definen como práctica y por las que se lo utiliza pedagógicamente. Será una descripción en base a los aspectos por los que estas características son concebidas con potenciales de actuar sobre mecanismos que limitan la libertad y autonomía individual, (como las expuestas en el punto anterior) es decir, en un sentido emancipador.

i. Actividad creadora (imaginación o fantasía)

El ejercicio de la actividad creadora es una práctica que “amplía límites” en relación a ciertas incorporaciones sociales.

conocimiento paralela a otras, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, solo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la Historia de la Humanidad.” (Read, 1970: 21).

¹⁵ Esta categorización (que en ningún modo presentamos como única, acabada ni exclusivamente de la práctica artística) es una construcción propia, producto de la fase exploratoria e indagatoria que tuvo este trabajo, presentada aquí como resultado del trabajo dialéctico entre teoría y praxis. Es entonces y en primera instancia, una propuesta teórica sobre la que trabajaremos empíricamente con el producto del trabajo de campo.

En primer lugar y en palabras de Vigotsky, porque es una actividad que se vincula con la proyección del ser, *“Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.”* (Vigotsky 2003: 5) Esta acción de crear y modificar el presente habla de una capacidad opuesta a vivirlo como dado, como un “siempre así”, tal como vimos que actúan los mecanismos de soportabilidad social, naturalizando condiciones de existencia, y algunas formaciones limitantes como los mundos de vida, lo normal, “lo que es para mí”, en que se basa la vivencia en forma in cuestionada.

Segundo porque ejercita el mecanismo de la “disociación”¹⁶, *“...un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada”* (Vigotsky, 2003: 16). Es un mecanismo que sirve para ampliar la comprensión de las cosas y con ello, traspasar “límites” sociales, históricos, culturales, contextuales, o simplemente significados aprendidos.

Tercero, dado que la experiencia se apoya en la creatividad, *“...la imaginación (o creatividad) adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, cuya ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas.”* (Vigotsky, 2003: 10). Es decir, también puede volverse un medio para ampliar la experiencia, y las formaciones que surgen desde ella como el habitus, las construcciones del sentido común, de “lo posible”, etc.

Finalmente, por el vínculo y reciprocidad que existe entre creatividad y sentimientos, algo que Vigotsky llama “enlace emocional” (Vigotsky, 2003). Por un lado, entiende que los hechos creativos contienen y expresan sentimientos, es decir, que están influidos y dependen de estados emocionales del creador. *“...Todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante.”* (Vigotsky, 2003: 11). De esta forma la creatividad permite y fomenta la expresión de estados emocionales o sentimientos, ampliando la expresividad meramente racional. Muchas de las construcciones limitantes, basan sus mecanismos en procesos mentales, racionales y en determinado uso del cuerpo que también se asocia a un fin instrumental.

Por otro lado, también los hechos creativos influyen en los sentimientos. Según el autor, aunque lo que construya la imaginación no sea real, los sentimientos que provoca sí son vividos como reales por quien los experimenta, (es el caso de lo que provoca en un espectador una obra de arte, por ejemplo, la representación teatral). Es algo presente tanto en el consumo de arte (en el espectador) como en su producción (en el artista). También quien expresa un hecho creativo experimenta como reales las sensaciones que lo mueven. Si dicha creación contiene elementos que signifiquen una ruptura o traspasar algún límite en relación a determinantes que lo coartan, puede resultar una instancia liberadora para quien los expresa.

¹⁶ El mecanismo de la imaginación creadora funciona como un proceso complejo de composición por el que se disocia lo percibido, se modifica lo disociado y se vuelve a asociar en una nueva combinación de imágenes que cerraran el círculo de la función imaginativa al materializarse o “cristalizarse” lo creado en imágenes externas (Vigotsky, 2003: 18)

ii. “Proceder desde la potencia” (y no desde la carencia)

Esta formulación caracteriza la forma de proceder de las prácticas artísticas. Es un precepto por el que se guía y sostiene su sentido educativo. Implica dos cuestiones relevantes en términos de emancipación: la capacidad de autodeterminación (autonomía) y la posibilidad de cambio.

Desde la pedagogía el debate sobre el proceder desde la potencia gira en torno a dos posiciones: educar en la diversidad y la complementariedad de cada individuo con su grupo, *potenciando* las facultades de cada uno. O educar uniformizando a todos los individuos inculcándoles determinadas facultades específicas que son requeridas para la convivencia en sociedad, es decir, completando con los contenidos un currículo preestablecido. Esto es un proceder desde la “carencia” porque se entiende que el sujeto *carece* de esos contenidos que debe adquirir.

En el campo del arte, H. Read, inserto en este debate, es partidario de la primera postura “...*la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo. Se demostrará (...) que la <educación estética> es fundamental en este proceso.*”(Read, 1964: 34). Para Read la práctica artística fomenta este tipo de educación diversa y complementaria a través del cultivo de los modos de expresión (se debe enseñar a hacer sonidos, imágenes, movimientos, etc.) (Read, 1964: 36). El sujeto que aprende de esta forma lo hace por el camino de la autodeterminación, lograda en interacción con los otros que reconocen sus “potencialidades”. En ese sentido es una instancia de sesión y logro de autonomía.

Una consecuencia pedagógica de esta forma de aprendizaje es que el “error” y aquello que “está bien” o “está mal” no tienen lugar. Un espacio educativo con estas características se contrapone entonces a uno “normalizador” y por tanto, disciplinario: “*El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen*” (Foucault, 2002: 175). En los talleres artísticos que son objeto de este estudio no se rinden exámenes, sino que se elaboran “muestras”.

Esta idea de “potenciar” facultades individuales, o proceder desde la “potencia” tiene su raíz filosófica en la concepción aristotélica de potencia y acto. Parte de la idea de que todos los seres están en movimiento porque la naturaleza es movimiento y cambio. El esquema conceptual Potencia-Acto introduce la noción de *posibilidad* vinculada a la idea de posibilidad de cambio, movimiento y transformación. La sustancia es a la vez acto y potencia, es acto tal como se presenta y conocemos en un momento determinado (virtud realizada), es potencia porque tiene capacidades y potencialidades para ser algo distinto a lo que actualmente es (virtud aun no realizada), esta privada de esa forma de ser: El potencial emancipador del proceder artístico fundado en esta concepción, se basa justamente en sostener la posibilidad de cambio o transformación, y en la capacidad potencial del sujeto para llevarlo adelante.

iii. Conocimiento que se basa en la experiencia.

La manera de proceder en el arte es a través de la percepción y la acción, en un continuo de experimentación hasta llegar a la forma “específica” que el artista considera acabada para su obra (Read, 1964). “*El arte (...) es un modo de integración y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento*” (Read, 1964: 80).

El arte como práctica educativa, procede acorde a la forma como el sujeto conoce y se relaciona con el mundo, en una dialéctica entre lo individual y lo social. Es decir, desde la tríada “impresiones-percepciones-sentimientos”. La experimentación directa con la materia de investigación se produce desde lo orgánico (impresiones) y lo sensible (ya se mencionó el vínculo entre los hechos creativos y los sentimientos), vinculadas por percepciones socialmente construidas.

En la rama de la pedagogía esta forma de proceder basada en la experiencia se opone a las llamadas “tendencias logicistas” en las que el aprendizaje se lleva adelante primando lo mental. Eduardo Chavarro sostiene: *“Al contrario de los sistemas educativos que se fundan en la abstracción y la memoria y que buscan la potencialización del intelecto, el arte brinda la posibilidad de poner al niño¹⁷ en contacto directo con la materia objeto de su “investigación”, ya sea el color, la acción o el ritmo. Así (...) se sumerge en la experiencia directa de la materia, de la que obtiene un conocimiento personal, íntimo y técnico, contacto que deviene en seguridad, destreza, creatividad, imaginación, pensamiento y capacidad de simbolización y re figuración de la realidad...”* (Chavarro, 2007: 6).

Refiere a la centralidad de la experiencia en la constitución del sujeto. Se ha destacado que ampliar la experiencia también es una forma de ampliar límites, y en ese sentido puede interpretarse como una instancia emancipadora.

El proceder desde la experiencia también se vuelve una forma de proyección del ser en la que construye su futuro y modifica su presente. Según Chavarro: *“Si hay una función que pueda cumplir a cabalidad el arte es la de permitir a los individuos aprender a aprender, ya que procede por medio de la experiencia, de la acción. (...) Según Piaget, es por la acción, motivada por el sentimiento y el deseo y la necesidad de conocer, de adquirir el control de la propia vida y del entorno, que el niño alcanza su desarrollo y que el adulto construye su vida”* (Chavarro, 2007: 5).

iv. Conciencia de la alteridad (interna y externa)

Se definió a la libertad y a la autonomía como procesos intersubjetivos, que se logran en relación a otros. La intersubjetividad siempre está presente en las producciones artísticas ya que exigen una “conciencia de alteridad”, tanto con respecto a los espectadores, como con respecto a los demás con los que se lleva adelante la producción estética. En ese sentido, se vuelven un lugar posible donde vivenciar situaciones de libertad y sesiones de autonomía.

Existe en el arte una conciencia de alteridad definida como “externa” y otra como “interna”. La alteridad “externa” refiere a la vivencia del espectador, y se basa en la función comunicativa o enunciativa del arte. Para que se establezca ese vínculo comunicativo, es necesaria la “empatía” del espectador, lo cual se define como “aspecto subjetivo” de la obra de arte: *“...la obra de arte, (...) exige la cooperación del espectador, y la energía que éste “pone dentro” de la obra de arte ha recibido el nombre especial de “empatía”. (...) Entendemos por “empatía” un modo de percepción estética en el cual el espectador descubre en la obra de arte elementos de sentimiento e identifica sentimientos con esos elementos.”* (Read, 1964: 48) Desde el lado de quien produce arte, esto implica tener conciencia de la figura del espectador como “un-otro” de quien se pretende esa empatía, para lo cual la intersubjetividad y reciprocidad deben estar presentes. Demanda pensar, percibir y cohabitar el espacio con un público a quien exhibir y presentar la producción artística. Desde el lado de quien consume arte, del espectador, implica la expectativa y posicionamiento a generar esa empatía ante la obra que se le presenta.

¹⁷ Al “sujeto”.-

La alteridad “interna” refiere a aspectos vinculados con la producción estética. El trabajo de puesta en escena y producción de una obra plantea situaciones de cooperación y coordinación en y con un grupo. Conlleva diversas actividades como vestuario, iluminación, sonido, etc. y se da tanto cuando las producciones o presentaciones son grupales como cuando son individuales. En producciones grupales esta conciencia de alteridad y reciprocidad puesta en la producción estética es aún mayor.

Desde un tipo ideal, en estas producciones cada individuo se posicionaría libremente en el reparto de roles según la capacidad o “potencia” de cada uno. Incluso el consumidor también se posiciona y elige libremente ese rol. En el siguiente punto se profundizará la forma en que el relacionamiento intersubjetivo se relaciona con espacios de libertad.

IV- Autonomía y libertad en auto percepción y relaciones con los otros

Por último, se abordarán teorías en que la intersubjetividad y el rol del “otro” son medios para ampliar la libertad y autonomía individual. Se partirá del diagnóstico que hace Jürgen Habermas sobre la pérdida de libertad del individuo en la sociedad contemporánea. Luego, se tratarán los conceptos de reconocimiento recíproco y respeto por uno mismo en las teorías de Axel Honneth y Richard Sennett. Se analizará cómo el relacionamiento intersubjetivo incide en la auto percepción (a través del autoestima y autoconfianza) estudiado aquí como el lugar desde donde se ejerce el control regulando sensaciones.

Para **Habermas** el problema de la sociedad contemporánea radica en que una progresiva colonización del sistema sobre el mundo de vida, a través del dinero y del poder, ocasiona una pérdida de libertad en el individuo, “...el mundo de la vida, progresivamente racionalizado, queda desacoplado de los ámbitos de acción formalmente organizados y cada vez más complejos que son la Economía y la Administración estatal y cae bajo su dependencia. Esa dependencia (...) adopta la forma patológica de una colonización interna” (Habermas, 1981: 432). Propone una nueva forma de relacionamiento entre los hombres a través de procesos de *acción comunicativa*, que son procesos de interacción y socialización (no meramente procesos de entendimiento). En ellos, los individuos, desde la racionalidad y a través del lenguaje (uso y habla) se pondrían en contacto con el mundo objetivo, social y subjetivo.

La intersubjetividad en la interacción y en los acuerdos comunicativos es para Habermas, la vía de ampliar la libertad¹⁸. Recuperar la racionalidad hija del iluminismo, que imprimó los valores de igualdad, fraternidad y solidaridad, (y no la razón instrumental objeto de crítica de la Escuela de Frankfurt), es para él la vía emancipatoria, que se debe llevar a cabo a través de la interacción mediada por el lenguaje y en el campo de la comunicación.

Dado que se concibió el arte como una práctica intersubjetiva y como una instancia comunicativa, también se analizará su potencial para ampliar espacios de libertad de los mundos de vida colonizados.

Axel Honneth, discípulo de Habermas, retoma ese papel fundamental que tiene “el otro” en interacción como medio hacia la autonomía. Reelabora el concepto de reconocimiento, central en la

¹⁸ Habermas entiende que se puede llegar a acuerdos mutuos por medio de actos del habla con pretensiones de validez y susceptibles a crítica, a través de la obtención de acuerdos, buscando el consenso y aceptando el disenso.

obra de Hegel por el que se busca comprender los conflictos sociales como conflictos morales a través de relaciones de reconocimiento recíproco. *“El modelo hegeliano arranca de una tesis especulativa según la cual la formación del yo práctico está ligada al presupuesto del reconocimiento recíproco entre los sujetos; solo si los dos individuos se ven confirmados, por su enfrentamiento, en el establecimiento de su identidad, pueden llegar a un entendimiento complementario de sí, en tanto yo individualizado y autónomamente activo.* (Honneth, 1997: 87). Esto implica que el “yo” necesita ser confirmado como sujeto libre y autónomo en interacción con otros.

Para su reformulación, Honneth se basa en Mead. Entiende que la identidad es algo intersubjetivo ya que el individuo se concibe a sí mismo desde la perspectiva del otro generalizado en la sociedad. Para el autor, la vida social se reproduce a través del reconocimiento en interacción con otros, donde se genera la autoconciencia o auto identificación.

Describe tres formas que puede tomar el reconocimiento: amor, derecho y solidaridad o valoración social, y para cada una, una “autorrelación práctica” en el individuo, con las que iría creciendo el grado de relación positiva de la persona consigo misma. Se destacarán las formas que adoptan el amor y la solidaridad, la primera como base de la “autoconfianza” y la segunda como base del “autoestima”.

El modelo de interacción amoroso tiene su origen en la fusión madre-hijo. Las sensaciones de seguridad y confianza en el vínculo y en la reciprocidad del amor, habilitan la separación, la aceptación de la autonomía del otro amparada en los componentes afectivos que la sostienen. Según Honneth, en esta relación de reconocimiento los sujetos llegan a una confianza elemental en sí mismos, que precede a las demás formas de reciprocidad, *“...solo aquella conexión simbiótica que surge por la recíproca y querida delimitación, crea la medida de la autoconfianza individual que es la base imprescindible para la participación autónoma en la vida pública.”* (Honneth, 1997: 133.)

La valoración social es el reconocimiento que recibe un individuo de lo que pueda aportar al todo social a partir de sus cualidades personales, que depende de un marco cultural que guía los criterios de valoración. *“La experiencia de la valoración social va unida a una seguridad sentida de poder realizar operaciones o de poseer capacidades que son reconocidas por los demás miembros de la sociedad como valiosas. Tal tipo de autorrelación práctica (...) podemos denominarla (...) “autoestima”* (Honneth, 1997: 158).

En definitiva, esta teoría supone que el reconocimiento dado en interacción con otros, genera autoconciencia y con ello diversos grados de relaciones positivas del sujeto consigo mismo. En Marx, es justamente ese proceso de autoconciencia lo que libera al hombre de las mediaciones entre él y su libertad, y por tanto, es un proceso que se vincula a la autonomía y emancipación humana.

Para algunos autores la teoría de Honneth reintroduce la emotividad al racionalismo y es una alternativa frente a las concepciones cartesianas de la subjetividad (Arrese, 2010). También podría interpretarse lo expuesto por esta teoría como relaciones entre sensaciones y emociones con procesos sociales, en las que se definen las interacciones y los contenidos que otorgan reconocimiento. Así mismo, la instancia de reconocimiento recíproco también puede observarse como algo socialmente construido y determinado.

En un análisis desde lo desarrollado por **Scribano**, las sensaciones en relación a el autoestima o la autoconfianza tienen que ver además con el proceso que involucra impresiones, percepciones y sensaciones. En él, las impresiones, que serían la puerta de entrada a través de los sentidos de un acto sensible (el aplauso, por ejemplo) serán percibidas según un esquema de percepción subjetivo y socialmente construido (símbolo de apreciación, por ejemplo) como un acto positivo y referido hacia

sí mismo, dando lugar finalmente a sensaciones y emociones (por ejemplo, alegría, satisfacción, orgullo, etc). Este proceso también debería comprenderse en el marco de una relación entre el cuerpo subjetivo (auto percepción) y cuerpo social (lo social incorporado).

Para **Richard Sennett** el reconocimiento es solo una parte de algo más amplio en lo que indaga: el respeto. Destaca la dificultad que existe en la sociedad actual para que exista respeto mutuo entre las personas más allá de las desigualdades. Para él, la autonomía, entendida como *“una relación en la que una parte acepte que no puede comprender algo de la otra”* (Sennett, 2003: 183) es la base de la igualdad y en ella reside el respeto al otro.

Marca una diferencia en el significado del respeto, entre el ser respetado y el sentir que lo que uno hace tiene valor intrínseco. Así distingue entre el “respeto por uno mismo” del “respeto mutuo”.

El respeto por uno mismo proviene del hecho de “hacer algo bien”. Es algo objetivo, que no depende de ninguna valoración personal, sino del objeto o producto realizado. Para el autor, este sentido de hacer algo bien supone autoconfianza y también puede elevar el autoestima. A diferencia de Honneth, estas sensaciones autorreferenciales para Sennett no implican reciprocidad, ni dependen de la valoración externa del otro. Incluso sostiene que esta forma en que el rédito lo da el producto u objeto es un mecanismo eficiente ante el problema del desaliento por la desigualdad de talentos y la “comparación denigrante”, que conducen a la baja autoestima al lastimar el “yo”: *“Lo mejor que soy capaz de imaginar para proteger los males de la comparación denigrante es la experiencia de la habilidad que he llamado artesanía, y la razón de ello es sencilla. Las comparaciones, las clasificaciones jerárquicas, los exámenes se trasladan de otras personas al yo; los patrones críticos se interiorizan. El oficio, (...) no elimina la comparación denigrante con el trabajo ajeno; pero vuelve a centrar las energías de una persona en la realización de un acto bueno en sí mismo, por sí mismo. El artesano puede sostener el respeto por sí mismo en un mundo desigual”* (Sennett, 2003: 107).

El respeto mutuo implica reciprocidad, en eso coincide con Honneth. Para Sennett, el respeto mutuo es la base de la igualdad y con ella, de la autonomía. Exige intercambio expresivo y del otro para que lo demuestre. El desarrollo de habilidades y capacidades es una forma por la que se puede obtener ese respeto de los demás: *“La persona muy inteligente que derrocha talento no concita respeto; en cambio, sí lo hace una persona menos dotada pero que trabaja al límite de su capacidad. El desarrollo de uno mismo se convierte en fuente de estima social precisamente a causa de que la sociedad condena el derroche y, por el contrario, premia el uso eficiente de los recursos, ya se trate de experiencia personal, ya de economía”* (Sennett, 2003: 73).

Finalizando el análisis sobre el arte como práctica emancipadora, se analizará si la participación en los talleres genera en los jóvenes instancias de reconocimiento recíproco y respeto por sí mismos, bases de una auto percepción positiva.

I- Precisiones metodológicas

Se formularán un par de precisiones sobre la metodología empleada y decisiones epistemológicas tomadas en función del tema propuesto.

Primero, en base al antecedente metodológico “User or ornament”, se decidió validar la opinión personal de los participantes como evidencia de la experiencia analizada. La misma fue recabada en tanto “expresividad” (como síntesis entre lo individual y lo social) en diversos formatos (oral, plástica, corporal, visual). Se procuró acceder a ella por medio de la palabra y de la observación directa de la corporalidad, gestualidad y silencios (en clases, muestras, durante entrevista), a través de preguntas directas (¿Cómo te sentís con esto?, ¿Qué te provoca?, ¿Qué te gusta?, etc.), así como a través de la vivencialidad de la investigadora de experiencias artísticas (tomar, “*atravesar*”, clases). Al respecto de la vivencialidad Maffesoli sostiene que “...se trata de enriquecer el saber (...) Es negar la separación, el famoso “corte epistemológico” que se suponía que marcaba la calidad científica de una reflexión. (...) En resumen es emplear una forma de empatía y abandonar la altanera visión dominadora y la arrogante superioridad que son, conscientemente o no, privativas de la *intelligentsia*” (Maffesoli, 1997: 240).

Segundo, dada la dificultad de acceso al material a recabar, por ser subjetivo y visible a largo plazo (Roitter, 2009), se decidió validar la experiencia docente y el saber no académico sobre los aportes de las prácticas. Los docentes son legítimos acompañantes del proceso. Su trabajo con jóvenes les permite obtener valoraciones sobre procesos a largo plazo, enriquecidas además por el vínculo sensible que establecen con los participantes. Esta experiencia les permite acceder a modos de comprensión que traspasan la palabra, y que se evidencian a lo largo de un proceso educativo. La visión del largo plazo habilitó información sobre un resultado potencial al que la observación de una sola experiencia o el tiempo de duración de los talleres (entre 6 meses y 1 año) no permitían.

II- Estrategia metodológica

La metodología empleada fue **cuantitativa**. Esto se debió a la integración de supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Ontológicos porque se considera que la realidad es subjetiva, múltiple y de construcción permanente. Epistemológicos porque se entiende que el investigador está inmerso en la investigación donde interactúa con el contexto a investigar. Y metodológicos porque se optó por un diseño flexible, abierto, creativo, en el que los conceptos y categorías emergieran del proceso dialéctico entre teoría y práctica. (Sautu, 2005). Esto implicó la posibilidad de modificar, alterar o cambiarlo durante la recopilación de datos. (Valles, 1997)

Como **estrategia de investigación multi-técnica** se procedió a realizar entrevistas en profundidad, entrevistas grupales de campo naturales, grupos de discusión y observación participante (activa y pasiva). Desde ellas se buscaron los significados y aportes vinculados a emociones, sensaciones y corporalidad que participantes y docentes le atribuían a la participación en

los talleres. En la observación de clases y muestras también se valoraron situaciones, relaciones y reacciones que se entendían relevantes. Las mismas enriquecieron el material recabado ampliándolo con expresividades no verbales o discursivas.

Para el **trabajo de campo** se seleccionaron cuatro disciplinas artísticas: danza, música, teatro y artes escénicas/circo; y dentro de cada una, dos experiencias. En cada experiencia se buscó la visión de los docentes y de los participantes a quienes se entrevistó en forma individual o grupal. Se buscó que todas las experiencias fueran gratuitas, y destinadas a jóvenes (14-29 años). En total se realizaron 14 entrevistas, 2 grupos de discusión, y 7 observaciones participantes.¹⁹

Con respecto a los **participantes**, la técnica empleada en todos los casos se adaptó al ambiente, la disposición de los jóvenes y las posibilidades de realización. Cabe destacar que el campo se inició en octubre de 2011 y terminó en julio de 2012. En el medio, el lapso de fin de año presentó las características propias de ese período (dispersión, ansiedad, foco en actividades como campamentos, preparación de muestras anuales, etc.) donde era difícil lograr una conversación como la buscada con los jóvenes. En esos casos la estrategia fue participar de esos últimos encuentros, incluso de conversaciones con docentes en las que evaluaban el año y sus procesos. También presenciar muestras finales tomando notas de las mismas y de sus entornos (en los casos que las hubo).

Con respecto a los **docentes** en todos los casos se realizaron entrevistas en profundidad a las que accedieron con muy buena disposición, ampliando sus comentarios desde su experiencia acumulada trabajando en arte y educación. Las primeras entrevistas a docentes o informantes calificados fueron indagatorias, con ellas se fue delimitando el tema de estudio y confirmando la viabilidad de su realización.

La decisión sobre qué **técnica** emplear en cada caso respondió a lo que habilitase cada experiencia y caso en particular. Teniendo en cuenta que la entrevista buscaba acceder a valoraciones personales, emocionales y sensibles, se entendió la necesidad de ser conocidos y generar confianza de los jóvenes a entrevistar. En algunos casos se pudo concurrir más de una vez al taller, participar de una clase y volver a la clase siguiente obteniendo con eso cierta confianza o apertura de los jóvenes para conversar. Hubo casos en los que no hablaron o lo hicieron con monosílabos, por lo que se tuvo que complementar esa experiencia con observaciones participantes. También ocurrió que se sumaran voluntariamente jóvenes a una entrevista que pretendía ser individual y en el momento se decidió hacer una entrevista grupal de campo natural.

La **selección de las experiencias** respondió a un proceso creativo. Se comenzó buscando contactos de docentes de arte que trabajasen con jóvenes, desde un objetivo docente o institucional cuyo abordaje vinculara arte con intervención social. A partir de ello, a modo de bola de nieve cada dato nos llevó al siguiente, hasta que se completó el esquema previsto por disciplinas o los nombres empezaron a repetirse. De ese modo, se incluyeron ocho experiencias en Montevideo y dos en Canelones (La Paz y Las Piedras) cuyos docentes eran de Montevideo.

Las **experiencias o casos** estudiados fueron muy diversos. Las particularidades de cada uno, como la historia de su surgimiento, el modo de funcionamiento, su inclusión institucional, o el rol docente, entre otras, fueron ampliando e integrando nuevos elementos de comprensión sobre el tema propuesto. Se invita al lector a repasar una breve descripción de cada una en el Anexo I de este trabajo, en el entendido que la misma enriquece la comprensión total del mismo.

¹⁹ En anexo II se presenta un cuadro con la síntesis del trabajo de campo

III- Técnicas

Observación participante. Se aplicó para relevar situaciones, interacciones y significaciones no verbales que tuvieran que ver con el rango de la sensibilidad y la corporalidad. Es *“adecuada, sobre todo, en estudios exploratorios, descriptivos y aquellos orientados a la generación de interpretaciones teóricas...”* (Valles, 1997: 161). Se llevó a cabo en clases, espacios libres y muestras de fin de año (en estas últimas también se observó la relación y reacción del público). Se realizaron dos tipos según los grados de participación. Observación participante **“Pasiva”**: se actuó como espectador, observando desde un rol periférico pero visible, y habiendo previamente informado a los participantes del motivo de la misma. Observación participante **“Activa”**: se participó activamente de las clases. Fue aplicada debido a que permite contar con la versión del investigador que presencia/vivencia en forma directa el fenómeno que se estudia, además de las versiones los participantes. (Valles, 1997:156)

Entrevistas en profundidad, “semi-estructurada” y “focalizada”. Las primeras se aplicaron en la fase indagatoria y exploratoria a docentes e informantes calificados. Con un mayor grado de estandarización de preguntas y temas, proporcionaron información sobre la potencialidad de la educación en artes que fue central para la delimitación del objeto de estudio y la comprensión del fenómeno. Las “entrevistas focalizadas” se realizaron a participantes y docentes. Mantienen un *“estilo dirigido a la obtención de fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los entrevistados ante algún suceso. Trata a los entrevistados como sujetos cuya respuesta al suceso es el material de estudio, más que como informantes del suceso mismo* (Weiss, 1994 en Valles, 1997:185). Informaron sobre sensaciones, ideas y emociones de los participantes en la vivencialidad del proceso artístico. Y fueron la principal fuente por la que se recabó la historia docente desde la que se aportaron elementos para la comprensión del fenómeno a largo plazo.²⁰

Entrevistas grupales de campo naturales y Grupos de discusión. Las primeras surgieron espontáneamente durante el proceso de observación participante al visitar algunos talleres en los que se encontraba a los jóvenes reunidos en sus ambientes, y expresaban deseos de participar en la investigación. Allí se improvisaba una conversación informal e *in situ*, por lo que se consideran “entrevistas grupales de campo naturales” (Valles, 1997: 293). Fueron complementarias al proceso de observación participante. Los grupos de discusión se llevaron a cabo en dos ocasiones, fueron concertados previamente con los participantes y contaron con moderación de la entrevistadora. Se consideraron técnicas apropiadas porque buscan la “auto confesión” de los participantes, lo cual favorece a que los demás hagan lo mismo en un entorno que se alimenta de la discusión. *“La situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión”* (Valles, 1997:304). Ambas técnicas fueron valiosas para recabar ideas y sentimientos en torno a percepciones sobre juventud, las relaciones con “los otros”, y sobre lo que les reportaba la participación en los talleres, y los motivos de la misma.

²⁰ En el anexo III se presentan las pautas de entrevistas.

Capítulo IV

Análisis

El análisis será temático y diferenciado entre docentes y jóvenes, cuando se disponga de ambas visiones.

I- Los Talleres y el Arte

Se presentarán las características generales de los talleres objeto de esta investigación, analizados desde el relato de la génesis de cada uno. Luego se abordará la concepción que tienen de arte, o tienen sus docentes, para fundamentar su utilización como herramienta socio-educativa.

a. La génesis de los talleres

Todos los talleres estudiados eran gratuitos y dirigidos a jóvenes, formando parte de propuestas institucionalizadas desarrolladas en el marco de programas sustentados por INJU, INAU, IMM, CECAP-MEC, en casos a través de convenios con ONGs, (IPRU, PROCUL, EL ABROJO). En su mayoría la población objetivo eran jóvenes de nivel socio-económico bajo (población considera vulnerable), aunque no exclusivamente, por lo que no todos los jóvenes entrevistados pertenecen a este estrato socio económico. Sus edades variaron entre los 15 y los 20 años, lo cual reduce el espectro planteado teóricamente según definición Inju.

Básicamente los talleres surgen de dos modos. O bien por propuestas de artistas vinculados a una disciplina específica que de forma individual o colectiva llevan las propuestas directamente, o por llamados que abren esas instituciones. O bien por iniciativa de docentes de instituciones socio-educativas, en general artistas, que incorporan los talleres y comienzan a desarrollarlos en el marco de su trabajo en esa institución, ONG, etc. En estos casos en general cuentan con un respaldo importante de quien coordina el programa o proyecto en la valoración del potencial del arte para el objetivo socio-educativo. En ambos casos el trasfondo educativo de los talleres es importante. Entre los primeros en general se trata de disciplinas artísticas que buscan promoverse y difundir (desde la enseñanza y la práctica) sus contenidos específicos (ej: DanceAbility, Teatro del Oprimido, Hip Hop). Los segundos son talleres socio-educativos que toman el arte “como herramienta” para lograr sus objetivos.

La mayoría de los docentes entienden que la inclusión institucional de estas propuestas se da en el marco del creciente lugar que está teniendo el arte y la cultura en programas y políticas públicas, y en la sociedad en general. Destacan la gratuidad de las propuestas, como algo que facilita a su acceso. Pero también afirman que ese proceso creciente en la cantidad de las propuestas, no está acompañado de un aumento en la calidad de las mismas, sobre todo en lo que refiere a su implementación. Entienden que el proceso debería contemplar otras dimensiones en lo que respecta a los tiempos, las formas de intervención y medición de los resultados, más acordes a los procesos artísticos, es decir, contemplando resultados no cuantificables y la valoración de los procesos de largo plazo. También coinciden en que los talleres, brindados casi todos una vez por semana y en periodos que van de seis meses a un año, tampoco posibilitan trabajar por un tiempo relativamente prolongado, necesario para habilitar procesos artísticos y generar productos de calidad.

Finalmente, se destaca la relevancia que ha tenido la práctica, la experiencia docente y los resultados de los talleres para la promoción, inclusión y el mantenimiento de los mismos en esas instituciones, justificando su permanencia e incluso incentivando a incluir otros. La experiencia práctica es el fundamento cognitivo de la potencialidad del arte para el trabajo educativo. Esto confirma el valor de la experiencia docente, la práctica y el saber no científico sobre el tema, avalados como informantes para este estudio.

En resumen debe destacarse el protagonismo que tienen los artistas vinculados a la docencia y a proyectos socio-educativos en la promoción de los talleres artísticos, promoviendo y acompasando la mayor apertura de esos espacios para el arte y la cultura; así como en generar el cúmulo de experiencia que permite sostener, difundir e investigar sobre estas prácticas.

b. ¿Por qué el Arte? Concepción de arte en los talleres

Se indagó en la concepción de arte que se tiene en los talleres, y por la cual se lo usa como herramienta socio-educativa. Se encontró que tanto docentes como coordinadores institucionales conciben el arte en la misma línea conceptual que fue definido para esta investigación desde Herbert Read, es decir, como un modo de conocimiento, de expresión y comunicación.

- *...sin dudas es algo muy importante el arte, a través del arte uno comunica y uno recepciona, y a través del arte se puede conocer un poco más cada época, de cada cultura... (Fernando, coordinador de programa)*

- *...el arte es un medio, es un medio de vincular, es un medio de expresión, es un medio para conocer mundos, para ampliar horizontes, buscar otras fronteras, descubrir... (Mario, director de ONG)*

Docentes y participantes encuentran en el arte fundamentalmente un modo de expresión, de enunciación y comunicación. Esto evidencia el sentido educativo de la actividad, coincidiendo con lo expuesto por Read, que la educación consiste (o debería consistir) en el fomento de diversos modos de expresión. La expresividad en los talleres se promueve a través del desarrollo de los propios mecanismos expresivos y la adquisición de nuevos lenguajes y modos de expresión, a través de la técnica y las herramientas que la disciplina provee.

- *Está bueno el taller de música porque puedes cantar, puedes sacar tus cosas de adentro, puedes decir lo que sentís en una canción y todo eso... (Darío, participante)*

- *Y puede ser un medio de expresión, digo, es un momento en el que liberás muchas cosas... (Inés, participante)*

- *...una clase de DanceAbility apunta a que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades expresivas, que conozcan su cuerpo, que conozcan las posibilidades de sus cuerpos y desarrollarlas. (Lucía, docente)*

Para los entrevistados el arte es un modo de expresión particular porque permite enunciar estados internos o subjetivos (sentimientos, emociones, creaciones originales y propias), a través de mecanismos corporales y simbólicos, distintos a los convencionales de expresión y comunicación. Vincula y permite exteriorizar (y con ello objetivar) elementos subjetivos, individuales y emocionales que por otros canales y formas expresivas parece no ser posible hacerlo.

- *(Me permite) expresarme de otra manera. Yo prácticamente soy una tabla bailando, pero es una forma distinta de expresarse ...estando ahí bailando, te causa otro tipo de sensaciones (Sebastián, participante)*

- *Puedes sacar cosas que por otros canales expresivos no. Cada canal expresivo es único, cuantos más le brindes a una persona, más herramientas va a tener para poder contar lo que le pasa. Y creo que la música tiene esa ventaja que es como un lenguaje.... (Jorge, docente)*

Podría decirse entonces, que cumple con la función de conectar lo subjetivo y lo objetivo. Esto lo confirma como una práctica que efectivamente se vincula con la vivencialidad y la construcción de la realidad social, siendo algo más que una actividad accesoria u ornamental (Read, 1970).

Justamente, para los docentes, esta característica de vincular lo emocional y sensitivo del individuo, es un motivo para utilizarlo como herramienta socio-educativa. En la vivencialidad del arte el joven participa desde el cuerpo individual, con el subjetivo y el social. La creación artística es algo que intercepta los tres círculos, los contiene, porque para crearla (y también para consumirla) interviene el cuerpo orgánico, a través de los sentidos del individuo. A través de ellos expresa o interpreta elementos de su subjetividad y del entorno o contexto en el que se ubique. Trabajando sobre la creación artística trabaja al mismo tiempo elementos que lo vinculan, simbólicamente a la realidad social y a los otros. En la siguiente cita se puede observar esta postura y argumentación:

- *El arte es un gran intermediario para trabajar sobre algunas cosas, (...) Cuando vos trabajas con un chiquilín sobre un producto, (...) no le estás hablando a él directamente, sino que estas hablándole a través de un intermediario, de un espacio potencializador que se le llama y que incluye la triangulación, entre el sujeto, lo simbólico que realizó y lo significativo que era para él realizar eso. Eso construye un espacio potencializador para trabajar un montón de cosas del chiquilín, sin necesariamente estar hablándole de el mismo, o de él mismo como sujeto. Entonces por eso creo que tiene una gran captación y tiene como una dimensión muy rica para el trabajo educativo. (Fernando, coordinador de proyecto)*

En síntesis, es la función del arte como un medio de conocimiento, expresión y comunicación, en la que vincula lo individual y lo social, la que lo avala para su uso como herramienta socio-educativa. En ella el sujeto participa desde el cuerpo individual, subjetivo y social.

II- Jóvenes, la población de los talleres²¹

Primero se expondrán cuestiones relativas a las percepciones sobre juventud presentadas y su influencia en los talleres. Luego, diferencias encontradas en la experiencia de los jóvenes en los mismos

a. El rol de las percepciones sobre juventud en los talleres

En las concepciones que los docentes tienen de la juventud, que implican el punto de vista desde una alteridad sobre el grupo de jóvenes, en general ya sea implícita o explícitamente, reconocen la existencia de la percepción definida como “negativa” sobre la juventud. Algunos adscribieron parcial o enteramente a ella, otros se opusieron totalmente. Pero casi todos la refirieron (o a ciertos componentes de la misma) para justificar el potencial educativo del taller, lo cual, evidencia su reconocimiento.

- *hay una preocupación, que creo que es a nivel nacional, y es que los jóvenes cada vez hacen menos deporte, es algo que ves ahora comúnmente, un adolescente no quiere saber de nada, ¿Y qué pasa? También lo utilizamos como una herramienta social para que ellos se cuelguen a hacer esto y no estén haciendo nada, o en el ocio... (2Flow, docente)*
- *(Este es) un lugar en el que la visión general de la sociedad de los adolescentes es que no sirven para nada, que no quieren estudiar, que no quieren hacer nada, que están perdidos, que no tienen valores...(Sabrina, docente)*

Básicamente, entienden a la juventud como una etapa “especial” en la vida del individuo, específicamente, vinculada a algo problemático²². Es referida como un momento en que las

²¹ Debido a que el muestreo de los talleres se basó únicamente en que se destinasen a jóvenes y en que fueran gratis, la población de jóvenes que forma parte de este estudio incluye desde aquellos de estrato socio-económico bajo o lo que se considera “vulnerable” hasta jóvenes universitarios, por lo que es una población diversa aunque no homogénea ya que son bastante más los jóvenes pobres vinculados a los talleres con fines socio-educativos. Como los docentes entrevistados en su mayoría también daban clases de arte en forma privada a jóvenes, hemos tomado su experiencia comparativa para completar algunos análisis.

emociones están a “flor de piel”, como una etapa susceptible a problemas en los vínculos con los otros y en el reconocimiento del cuerpo, así como un momento en el que se experimentan sensaciones de frustración, rechazo o fracaso sobre todo en instancias de educación formal. En algunos relatos surge explícitamente la identificación de la juventud con la pérdida de valores, el aumento del consumismo y la falta de actividad o desgano, todos elementos componentes de la percepción negativa a la que se ha referido (Filardo, et al, 2007).

Por eso entienden que los talleres artísticos son una actividad y encuadre adecuado para afrontar algunas de estas cuestiones, ya sea tanto como una oferta atractiva para la juventud “necesitada de contenidos”, como un lugar en el que se “sienten más cómodos” en contraposición a las instancias de educación formal que les reportan esas experiencias de exclusión. Valorán la capacidad del arte como medio de expresión simbólica para abordar temáticas emergentes (por ejemplo la violencia y el consumismo), algunas que pueden considerarse tabú, o que vinculan emociones que las hacen difíciles de tratar por otros medios expresivos. Finalmente, entienden que los talleres son un medio capaz de generar una visualización positiva en contraposición a la negativa que la sociedad en general tiene de los jóvenes.

- *Son chiquilines de la zona que la gente los conoce, entonces verlos a todos caminando con sus remeritas de Percumanda que es el grupo nuestro, yendo a hacer algo, creo que es algo que hasta que el vecino que capaz está ahí y ve que pasan los mismos chiquilines que capaz son fatales, pero en otro contexto, o con otro vestuario, o con otro rol dentro de la sociedad lo ves y decís, te prefiero así...(Jorge, docente)*

Hasta aquí se evidencian las consideraciones planteadas sobre la juventud, definidas desde “un-otro” en la sociedad, que además la comprende como un grupo homogéneo al que se puede caracterizar como tal meramente en función de la edad. Teóricamente se ha rechazado este modo de comprensión al entenderse que no existe ese componente unificador, y que por el contrario, la juventud se estructura vivencialmente en relación a elementos individuales, subjetivos y en las relaciones con otros. Por eso, se observará la vivencia de la juventud en los talleres desde el discurso de los participantes y se incluirán algunos elementos brindados por los docentes como observaciones externas a dicha vivencia.

También los jóvenes evidenciaron un reconocimiento explícito de la concepción negativa que se tiene en la sociedad sobre ellos mismos. En la cita que lo ejemplifica, se incluye una valoración al respecto de papel de los medios de comunicación en la asociación negativa, algo que ha sido especialmente observado por Viscardi (Viscardi, 2011).

- *F: El informativo para mí es injusto, porque pasa siempre que los jóvenes son malos, que los jóvenes todo...*

D: Sí, que siempre los jóvenes son los drogadictos, los que roban!

F: Claro, pero los jóvenes que están haciendo algo bueno...eso no lo pasan

D: Si uno hace un acto bueno, no sale en los informativos, sale el que robó, el que mató, el que rapiñó, el que copó... (Fátima y Darío, participantes)

Coincidiendo con el discurso docente, los jóvenes eligen temáticas para trabajar y representar que en casi todos los casos tienen que ver con problemáticas de sus vidas individuales, y en varias ocasiones involucran a la violencia como tema.²³ Esto confirma el uso del arte como

²² Dina Krauskopf refiere al paradigma que identifica a la juventud como “etapa problema” en la que se la comprende como un período de crisis normativa, asociada a la transición “al mundo adulto”, y se la define en relación a situaciones o vivencias problemáticas. Así, “Se construye una percepción generalizada a partir de estos polos sintomáticos y problemáticos” (Krauskopf, D, 1998:122)

²³ Ver Anexo VI: letra de canción compuesta por jóvenes del taller de expresión musical del Cecap, tema: violencia domestica.

capacidad expresiva de elementos sensitivos, emocionales y subjetivos. Se observa la forma en que lo social “se hace cuerpo”, a través de representaciones y composiciones cuyos contenidos expresan estados o situaciones subjetivas en relación a problemáticas sociales.

- *En el teatro de repente hay más representación, ellas siempre representan el casamiento, el cumpleaños de 15, el Juez... Y siempre terminan todos muertos y en el piso, digo, están mostrando más la realidad psicológica y mental y de comportamiento...(Ileana, docente)*

Desde elementos que surgen del discurso de los jóvenes, se puede sostener que efectivamente los talleres son un lugar donde se sienten cómodos. Lo manifiestan en el gusto que expresan por la asistencia al taller, por las metodologías y propuestas, así como por el vínculo con los docentes. Éstos, reconocen en todos los casos que hay un compromiso por parte de los jóvenes con los talleres, que se ve en la asistencia (salvo dos casos²⁴, en ninguna es obligatoria) y en la actitud que toman con las propuestas que les son presentadas. Podrían ser un índice de esto las inscripciones masivas en los talleres semestrales en La Casa, Inju, así como el constante reclamo por el inicio de los mismos en las instituciones socio-educativas. El vínculo con los docentes es valorado por los jóvenes como un relacionamiento afectivo y “distinto a otros” porque sienten que confían en ellos, en sus capacidades, que los motivan, que no tienen prejuicios y que se vinculan desde el afecto y el respeto mutuo.

- *Para mí son excelentes, porque caen bien, porque vos les preguntas y siempre tienen una respuesta buena para todo, y joden, no hay manera de que te caigan mal (Jonhatan, participante)*

- *Son muy pacientes, siempre están incentivando a que sigamos ensayando y practicando y que va a salir (Sebastián, participante)*

- *El nivel de compromiso con las propuestas, desde la profundidad con que trabajan, desde el respeto, porque no hay una broma ni una tomada de pelo hacia el otro, como que esas cosas son señales de hay algo o una cosita que está cambiando ahí adentro de ellos...(Patricia, docente)*

En los discursos de los participantes pueden distinguirse dos posiciones que evidencian construcciones sociales sobre la juventud incorporadas. Una tiene que ver con la forma en que se auto perciben, y la otra con las expectativas que expresan tener.

La primera proviene de la necesidad de diferenciarse de otros jóvenes identificados en vínculos con drogas, con la falta de actividad, o el desgano, dada especialmente en jóvenes de nivel socio-económico más bajo. Mientras se indagó indirectamente en lo que les reportaba el taller, espontáneamente refieren a estados emocionales de placer, disfrute y goce vinculado al desarrollo mismo de la actividad, la presentación de muestras u otras instancias grupales. Sin embargo, cuando se les interrogaba directamente sobre el objeto y futuro de la concurrencia al taller, evidenciaban una concepción utilitarista al mencionar que es mejor venir al taller que estar “sin hacer nada”, o que el venir al taller los diferencia de aquellos que no hacen nada, por ejemplo. Puede interpretarse que aquí hablan desde el cuerpo social, a través de estructuras sociales incorporadas, que vectorizan lo individual y subjetivo en relación a sus conexiones con los otros (Scribano, 2007, 2012). Esos *otros* pueden ser el mundo adulto ante quienes se presentan como jóvenes “que hacen algo”, en contraposición a otros *otros*: los jóvenes que “no hacen nada”. Ellos mismos vinculan elementos de la concepción de juventud de la cual quieren distinguirse. Prima la justificación utilitarista de la concurrencia, que se verbaliza cuando se pregunta explícitamente pero que es secundaria a las valoraciones respecto al goce y disfrute que se mencionan antes y de forma espontánea. Dicha concepción utilitarista caracteriza las expectativas que el cuerpo social tiene de la juventud.

²⁴ Excepto en Cecap donde tienen un incentivo económico que pierden con tres faltas, y en el Ciaf que no se puede considerar igual que los demás por ser contexto de encierro

- *Porque es mejor venir acá por ejemplo, que aprendemos cosas que nos gustan, a estar en la esquina haciendo nada. Además que en el barrio de nosotros todos los que paran en la esquina son todos drogadictos, nosotros hacemos algo... (Alejandro, participante)*

La segunda es la evidencia de la internalización de las expectativas que el resto de la sociedad tiene de los jóvenes: se espera que cumplan eficientemente con la transición y adopción de roles y responsabilidades del mundo adulto (Celiberti, et al, 2008). Se verifica independientemente del estrato socio económico o educativo al que se pertenezca. Ante la pregunta ¿Qué taller o actividad te gusta más? Siempre eligieron la que tiene salida laboral, y cuando se les interroga sobre los motivos, refieren al fin instrumentalista, “por lo que te deja”. Más allá de un posible reconocimiento del sentido de apropiación y responsabilidad con su propia vida y futuro, debe destacarse que la pregunta, y en ello se insistía, se enfocaba a una elección por el gusto, placer y goce.

Podría evidenciarse el funcionamiento de mecanismos de disciplinamiento y control social en los dispositivos de regulación de sensaciones, que definen cómo se conforman las auto percepciones y cómo en base a ellas se elaborarán expectativas. Los jóvenes se auto identifican en relación a la construcción social negativa que existe sobre ellos mismos. Esto implica que han internalizado esquemas de percepción a través de los cuales aprenden, clasifican y seleccionan el mundo social (Scribano, 2009). En base a ello, elaboran expectativas acordes a esa construcción del cuerpo social, aún cuando explícitamente no se los interroga desde el “deber ser”.

Tal vez por esto, la participación en los talleres de arte son visualizados por la mayoría como algo secundario en sus vidas, como algo accesorio en relación a otra actividad “utilitaria” tanto en términos económicos o de formación permanente (Deleuze, 1990).

- *¿Y porque es lo que más les gusta? Y porque lo que te enseña polivalente te puede servir para un futuro, porque si aprendes a trabajar con la madera acá por ejemplo, después puedes ir a buscar un trabajo como carpintero o como ayudante de carpintero o algo. Si aprendes a revocar vas a una construcción... (Darío, participante)*

- *Peluquería. Mis planes de futuro es ser peluquera (...) ta, si pero igual hacer música porque me gusta...(Fiorella, participante)*

En síntesis, se evidencian las construcciones sociales que identifican a la juventud de un modo negativo o como una etapa “problemática”. Entre los docentes sirven para justificar el potencial educativo y encuadre del taller. Entre los jóvenes, esas construcciones que “se hacen cuerpo”, son expresadas y exteriorizadas a través de la práctica artística. Desde el discurso, la in-corporación se verifica en la elaboración de auto percepciones y formulación de expectativas, basados en elementos de esa construcción social. Con esto, podría evidenciarse el funcionamiento de dispositivos de regulación de sensaciones en el marco del control y disciplinamiento social sobre los jóvenes.

b. Sobre diferencias en la vivencialidad del proceso artístico

Se interrogó a los docentes sobre qué diferencias podrían destacar de la vivencialidad y aprovechamiento del taller desde su experiencia laboral con jóvenes en diversos ámbitos. El primer elemento que destacan tiene que ver con una situación que se denominó de “vulnerabilidad emocional”²⁵ de la que parten para el trabajo artístico jóvenes de nivel socio-económico bajo. En general implica un autoestima baja, y poca motivación afectiva que les reporte creencia en ellos mismos o ánimo a investigar con la materia, o con algo desconocido.

²⁵ Se usa este término para contraponerlo al de “vulnerabilidad” o “vulnerabilidad económica” con el que generalmente se engloba una situación que debería diferenciarse en sus aspectos materiales, sensibles y emocionales.

- *Por determinadas cuestiones de vida, de repente no han podido tener la atención que yo creo que se requiere para la formación de una persona, entonces muchas veces se dan casos de autoestima baja, muy baja (Martín, docente)*
- *A veces en las casas les cuesta, o no tienen práctica y costumbre de alabar o de felicitar, o de hacer demostraciones de cariño y gratitud frente a un trabajo de un hijo, en general los gurises son muy cascoteados por cosas negativas entonces es difícil que les devuelvan... (Fernando, coordinador de programa)*

Para los docentes, muchos de estos jóvenes provienen de situaciones de carencias materiales pero fundamentalmente afectivas. Algunos lo vinculan a una falta de atención emocional, de devoluciones positivas, de valoraciones afectivas de gratificación y de motivación.

Desde Honneth, estas carencias pueden analizarse como faltas de reconocimiento, tanto en relación a lo afectivo como a la valoración social. Ante las mismas, tampoco se generaría –como autorrelación práctica- ni la autoconfianza, que parte del reconocimiento afectivo (atención emocional), ni el autoestima que proviene de la valoración social positiva frente a lo realizado (gratificación, motivación, etc.).

Entienden que en general, estos procesos provienen desde la temprana infancia en los jóvenes. Esto implicaría que forman parte del proceso de formación de la identidad y construcción del mundo de vida definidos desde Berger y Luckmann, en los que se destaca el rol de los otros significantes y su mediación idiosincrática. De modo que se trataría de carencias relevantes e internalizados con fuerza en los jóvenes. Forman parte además de un mundo de vida primario, internalizado como único, vivido como inevitable e incuestionable por ellos.

Si bien para esta valoración se toman las entrevistas docentes, puede contraponerse la idea para corroborarla con algunos datos obtenidos en las entrevistas con jóvenes de estrato socio-económico medio-alto. En ellos, y por oposición, se destaca de un modo importante el apoyo familiar, la motivación y el acompañamiento afectivo expresado en el “dar para adelante”. También puede recordarse como dato la valoración que hacen todos los jóvenes del rol docente justamente en la función de motivación y sostenimiento emocional. Se presentan dos ejemplos, el primero de una joven de clase media, el segundo de un joven de clase baja.

- *En mi casa desde chica siempre me mandaron a teatro, siempre me apoyaron cuando dije que quería ser actriz y bueno, hicieron unas caras como diciendo que acá en Uruguay no es muy fácil pero siempre me dieron para adelante, siempre tuve un buen apoyo de parte de mi familia, me decían que le diera para adelante y que no importan los comentarios. (Inés, participante)*
- *No, si yo llego a hacer esa coreografía en mi casa me van a decir, “estúpido de mierda, ¿esto qué es? Arrancá, anda pal Vilardebó”...claro!...(Johna, participante)*

También se destacan diferencias por clases sociales en relación a los procesos técnicos y aprovechamiento de las herramientas que brinda el taller. Los docentes afirman que en los jóvenes que se acercan al taller desde ese estado de “vulnerabilidad emocional” el trabajo de aprendizaje y relacionamiento con la técnica se emprende junto con otro en el que trabajan esas carencias. Por este motivo, observan que los procesos difieren en la profundidad y en el tiempo en que se logran determinados objetivos. Tomando en cuenta el mismo periodo de tiempo, los trabajos con jóvenes de estratos bajos tienden a ser menos profundos.

Entienden que también incide la valoración que haya en las familias o entorno de la actividad artística y del consumo de arte. Observan que cuanto mejor sea la valoración y mayor el consumo, con más elementos contará el joven para trabajar, es decir, habrá internalizado más referencias culturales y sensibles en su socialización y mundo de vida.

- *Los chiquilines que vienen a los talleres de arte en estos proyectos, muchas veces tienen que procesar e incorporar otros aprendizajes y tienen que ir resolviendo otros conflictos al mismo tiempo que están adquiriendo, o investigando o*

ensayando con la herramienta artística. Capaz que ahí hay una diferencia importante con la gurizada que uno trabaja en otros lados que son gurises que van de lleno más a investigar, a aprender, a explorar, que no significa que no tengan conflictos, pero si tienen como otros canales y otros espacios y donde van creciendo y van resolviendo eso también. Entonces en la tarea misma vos ves como un mayor aprovechamiento de la investigación de la herramienta misma (Fernando, docente)

- Lo que sucede con los gurises que no son de contextos vulnerados es que los procesos son mucho más rápidos. Yo trabajo con adolescentes en El Picadero, que son increíbles las cosas que hacen!... todo esto mismo pero con la capacidad de hacer procesos un poco más profundos. Como eso de sostener más las cosas, de entender más, de verbalizarlas mucho más, como de poder conceptualizarlas mucho más, entonces ahí te das cuenta un poco más del impacto que tienen (Patricia, docente)

Esta última cita refiere a otra distinción que también parte de una diferencia de clase. Se observa que las poblaciones de nivel socioeconómico y educativo más bajo tienen menos hábito de racionalizar, reflexionar y expresar verbalmente sobre su proceso, lo que vivencian y cómo lo hacen. Esto implica dificultades para algunos docentes a la hora de evaluar ciertos procesos o resultados por lo que van tomando "señales" que interpretan pedagógicamente, una de ellas es la concurrencia. Se ha comprobado esta dificultad para reflexionar, racionalizar y verbalizar sobre el proceso que tienen los jóvenes de nivel socio económico bajo al momento de realizar las entrevistas. No obstante, otros docentes destacaron que el hábito y tendencia a racionalizar dificulta el proceso artístico cuando se busca transitar por herramientas y actividades no intelectualizadas. De modo que la baja intelectualización o racionalización es beneficiosa para el proceso artístico, y una dificultad para la evaluación de los procesos.

Puede concluirse que la vivencialidad del taller está atravesada por diferencias de clase. La más relevante tiene que ver con una situación de "vulnerabilidad emocional" en que se encuentran jóvenes de estratos socio-económicos bajos, que habla de una baja autoestima o confianza en sí mismo. De esto resultan diferencias en el aprovechamiento de la herramienta y técnica artística, en la profundidad y tiempo de los procesos.

III- "Dimensiones intrínsecas de lo artístico"

"Yo creo que lo que hay es como valores intrínsecos en las herramientas en las disciplinas artísticas que nos tocan a todos (...) a mí me parece ver que el arte tiene como unas lógicas o unos resortes internos que al ser humano le significa un beneficio o un disfrute, o les ayuda a vibrar algunas cosas de la vida en ciertas dimensiones que otras herramientas, que otras disciplinas, no te lo hacen vibrar de esa manera. Y eso a cualquiera que trabaje e investigue con la herramienta o con la disciplina. Entonces, creo que por ahí está la explicación de lo que se lleva cada uno". (Fernando)

Desde el material recabado tanto en entrevistas como en observaciones participantes, se evaluó la vivencialidad del proceso artístico tomando como aportes aquello que les generaba a nivel emocional y corporal a los participantes. Específicamente, en relación a mecanismos que de diversas maneras limitan al individuo. Se trabajará empíricamente con las "dimensiones intrínsecas de lo artístico" definidas teóricamente como: a) Actividad creadora, b) "Proceder desde la potencia", c) Conocimiento que se basa en la experiencia y d) Conciencia de alteridad.

a. El fomento de la capacidad creativa

Todos los docentes destacan como un potencial de la práctica artística el promover la creatividad e imaginación. El vínculo entre arte y creatividad es estrecho, a veces se los trata como sinónimos o como que hablando de uno se implica al otro. En general parten de la concepción que

los individuos somos creativos, apartándose de la idea que la creatividad sea un “don” que poseen solo algunos privilegiados, tal como lo describe Nora Ros (Ros, 2004).

- *...los gurises son creativos, son creativos a la hora de resolver cosas, en las formas, en crear un nuevo movimiento, un nuevo truco, o dominar el monociclo, una nueva forma (...) Pero para crear hay que conocer también, y muchas veces se arranca un poco como de atrás con los gurises en eso... (Luis, docente)*

Comparten que es una característica inherente al ser pero que depende de la experiencia y por lo tanto, que debe aprenderse y ejercitarse. En ese sentido, reconocen que el taller es un lugar donde aprenderla, practicarla y encontrar herramientas para la creación. Sostienen que en el ejercicio creador los jóvenes van encontrando nuevas posibilidades de movimiento y enunciación, a través de distintos canales expresivos o en el uso de distintos elementos.

- *Si sucede, por observar los procesos de los alumnos, que empiezan a conocer nuevas posibilidades de movimiento, o se bajan de la silla y empiezan a rolar por el salón, entonces descubren como estrategias para moverse y desplazarse que no son las convencionales de caminar o como hacemos todos, pero trasladándose... (Lucia, docente)*

Esta cita ejemplifica cómo la acción creadora puede convertirse efectivamente en un medio de ampliar límites; ante aquello que puede considerarse lo normal o de sentido común como pueden ser, por ejemplo, las “limitadas” posibilidades de movimiento de alguien en sillas de ruedas. El arte, en estos casos desplegado en su función como modo de conocimiento, habilita nuevas posibilidades hasta el momento no conocidas, no vivenciadas, ni imaginadas. Se evidencian la conexión entre creatividad o fantasía y realidad social, y cómo la experiencia se apoya en la fantasía (Vigotsky, 2003), en el hecho de buscar diferentes caminos ante una misma situación, como puede ser “buscarle la vuelta” a la resolución de un truco, o a la hora de improvisar un movimiento.

- *O en la búsqueda del “no me sale” bueno ta, paró, ¿cómo que no te sale?, le buscamos la vuelta, lo pensamos... (Luis, docente)*

La práctica de DanceAbility evidencia claramente la capacidad de ampliar límites en relación a lo material y a lo corporal, por explorar opciones e investigar el movimiento. Nota de campo: **observación:** *en el ejercicio que se llama “el espejo” dos personas trabajan juntas, enfrentadas, y una sigue los movimientos de la otra. Un chico en sillas de ruedas seguía los movimientos de su compañera que saltaba y corría junto a él. Motivado por el ejercicio creativo e imaginativo, experimentaba movimientos, tal vez alguno nuevo para él, que ampliaban su experiencia, tanto material, como imaginativamente. El pudo haber imaginado que corría y fruto de ello, experimentarlo en su cuerpo y en sus sensaciones. En ningún momento ninguno de los dos se notó impedido, limitado, incómodo frente al ejercicio y frente al despliegue, totalmente libre, de la compañera.*

Desde los docentes, la posibilidad de trasladar ese ejercicio creador a todos los ámbitos de la vida del individuo, más allá del artístico, es un incentivo para promoverlo.

- *...la creatividad como un valor en sí mismo, un valor humano que después si se logra desarrollar en realidad es totalmente aplicable a cualquier esfera de la vida. Y lo mismo con las capacidades de comunicación y expresivas (...) que son habilidades que en realidad se trasladan a todo, a cualquier ámbito de la vida, sobre todo en esta cuestión de romper un poco la cabeza y decir la realidad pueden ser millones de realidades distintas. El arte habilita a eso, el arte en general... (Patricia, docente)*

Esto implicaría que el joven creativo se enfrenta a un abanico de opciones más amplio a la hora de vivir, resolver problemas o situaciones de la vida cotidiana. Algunos docentes entienden que una vivencia creativa promueve el no conformismo con el “es lo que hay”²⁶, con lo definido como condicionantes incuestionadas por los individuos porque toman la forma de “lo único posible”, “mi

²⁶ Refiere a la expresión popularizada en Uruguay por un periodista deportivo (“Es lo que hay, valor!”)

mundo”, el “esto es (o no es) para mí” y que resumen una naturalización de las condiciones de existencia.

- *...esa cosa de asumir que la realidad es esa y que no hay otra...el uruguayismo del “es lo que hay”, en todos los ámbitos, está salado!. Y bueno, en esto vuelvo a esta cosa de la creatividad, y decís bueno, si vos realmente crees en esta cosa de la creación no te conformas con “es lo que hay”... (Patricia, docente)*

En síntesis, el potencial emancipador de la acción creadora, que promueve el arte y que se traslada a todos los ámbitos de la vida del sujeto, radica en promover visiones y opciones creativas ante situaciones y construcciones incuestionadas en las que se basa el control social.

b. Proyectar estados potenciales

Según Herbert Read, la obra de arte es una *forma* cuya finalización se da cuando el artista, creador de dicha forma, la considera adecuada. Desde esta concepción se entiende que en el arte no hay una única verdad, sino más bien, diversos tránsitos hacia la *forma* “adecuada”.

- *No hay un contenido, una única verdad en el arte, entonces está esa posibilidad de decir bueno, lo que yo haga, si lo estoy haciendo, va a estar bien. Entonces no es que yo tengo que “lograr esto” sino que puedo “transitar esto” y sentir que hay algo mío que está ahí creciendo y que es válido (Patricia, docente)*

Varios docentes comparten esta visión del arte, lo que implica que en los talleres no hay lugar a que algo esté bien o mal²⁷. Confirmando lo desarrollado teóricamente, en los talleres el error, o no tiene lugar o se re-significa (pudiendo incluso, convertirse en el impulso para la realización).

- *...el lugar del error: qué significa el error, qué hay ahí del aprendizaje y cómo uno aprende, hacer tema de eso a nosotros nos parece importante porque después ellos establecen como una dinámica de funcionamiento donde por ejemplo en la actuación, los gurises se equivocan y nosotros asumimos una actitud frente al error que es la de la celebración. Entonces eso le agrega un contenido, atraviesa de un sentido diferente a algo que generalmente en los espacios educativo tiene un sentido negativo: la mala nota, el rezongo de los padres. Entonces se empieza a re-significar un montón de cosas que es el objetivo del espacio y el error se transforma en un desafío ... (Luis, docente)*

Esta re-significación del error también se verificó entre los participantes:

- *F: Claro, que aunque vos pienses que estás haciendo algo mal y no, para los demás está bien, D: Siempre te corrigen, pero siempre te están dando para adelante (Fátima y Darío, participantes)*

- *Vos podés hacer los pasos mal pero siempre estas aprendiendo de tus errores y estás tratando de superarte, tratas que los pasos te salgan mejor...(Sebastián, participante)*

La improvisación, como mecanismo creativo también se ubica por fuera de una verdad a alcanzar, ni da lugar a lo que esté bien o mal. Son varias las disciplinas que la promueven y utilizan como herramienta, ya que también ejercita la vivencia del continuo cambio y necesidad adaptación al mismo de un modo creativo y auténtico.

- *J: A parte nos equivocamos todos en lo mismo y seguimos...*

J: Pero estuvo bien porque improvisamos y terminamos bien. Si fuéramos otros abandonábamos en la mitad del baile (Jonhatan y Jonhatan, participantes)

Teóricamente se definió que el concebir la materia en estado de potencia, implica reconocer su potencialidad de transformación y cambio del estado actual. En la práctica, se observó cómo los jóvenes experimentan esa posibilidad de cambio y transformación. Se traduce en otra premisa que abarcó a todos los talleres: el no-lugar del “no puedo”. Según los docentes esta frase que envuelve un estado de limitación y negación a la acción, no tiene lugar en el espacio del taller.

²⁷ Vale la pena recordar la salvedad del aprendizaje de una técnica o destreza específica en la cual sí existen lineamientos más estrechos.

- *Lo primero que digo cuando empieza el taller es el “no me sale” lo hacen un bollito y lo tiran, porque uno al decir no me sale, está diciéndole a su cuerpo que no le va a salir, la mente domina la cuerpo y si vos estas predispuesto a que no te va a salir, no te va a salir (...) vos podés decir, “qué difícil esto”, o “¿cómo puedo llegar a hacer esto?”, todas las variables, pero el “no me sale” está prohibido... (ZFlow, docente)*

- *No existe la barrera del “no puedo” porque lo trabajamos desde otro lado, es más del “sí puedo”, y se sorprenden de todo lo que pueden... (Lucía, docente)*

En los jóvenes esto se traduce en una sensación del “sí puedo”, que implica autoconfianza y permanencia en la acción a través de la experiencia.

- *El año pasado, la primera vez que trajeron la tela y la colgaron en un árbol allá, en un campito ahí, y yo le pregunté a él como hacer esto y esto, y ahí fue más o menos como aprendí. Y yo me tiro a que no me salga o me salga, hasta que me salga! (Jonhatan, participante)*

Como premisa educativa este modo implica potenciar las facultades individuales favoreciendo la complementariedad y diversidad grupal. Entre las experiencias analizadas, los talleres de música y artes escénicas o circenses, se proponían especialmente dar lugar al desarrollo de habilidades y propuestas que los jóvenes trajeran para trabajar en esos espacios. No se apuntaba al desarrollo de un único elemento como ejercicio de fortalecimiento de técnica, sino que se favorecía la experimentación con diversos elementos para que luego cada uno eligiese con qué trabajar. Esto también se explica porque en general son talleres en los que se tiene el primer contacto con la disciplina y las herramientas.

Esa posibilidad de elegir es otro elemento importante a destacar ya que se vincula con la autodeterminación y por ello, con la libertad. Se observó tanto en el desarrollo de las clases como a la hora del armado de la muestra. Las propuestas eran abiertas dando lugar a debatir, construir y apropiarse grupal e individualmente del proceso y el producto a generar. La asignación de los roles para la muestra en general va en función de que le gusta más, se siente mejor, o es “su potencia” a cada uno (por ejemplo al dividir roles entre vestuario, iluminación, coreografías, etc.).

Finalmente, se destaca el Teatro del Oprimido como una disciplina que busca explícitamente un cambio o transformación, en la que los individuos salgan de una situación de opresión específica. La noción de cambio potencial está en los fundamentos de la metodología que apunta explícitamente a generar esa acción y el estado de potencia aun no realizada. El caso de DanceAbility también se destaca porque no se trabaja diferenciando por niveles o tipos de actividad, ni porque las personas sin discapacidad ayuden a las que sí la tienen, por el contrario, se entiende que “todos tienen algo para enseñar” y las actividades se proponen desde el mínimo que todos pueden realizar para que en el encuentro desde las diferencias se trabaje en la diversidad grupal, donde el “no puedo” es rechazado desde una “posición política”.

- *¿el “no puedo” no aparece? No..., es una posición política bastante fuerte, no? (Lucía, docente)*

En síntesis, en la práctica artística los jóvenes son concebidos como seres con potenciales de transformación y autodeterminación. Esto se lleva adelante por dos premisas básicas que guían la acción: no hay algo que esté bien o mal; no hay lugar para el “no puedo”.

c. Del contacto directo con la materia de experimentación

Si el proceder desde la potencia es lo que guía la actividad artística, la experimentación continua y directa con la materia de investigación es el modo práctico por el que se lo consigue. Los docentes refieren a esto por oposición a las formas de proceder de otros espacios educativos, basadas en el conocimiento más abstracto y puramente racional o intelectual, y como se destacó,

con una tendencia “normalizadora”. En contraposición, se sostiene que en la práctica artística el conocimiento “se transita”, “se construye”:

- ... encontrar que el aprender no es solo algo que uno tiene que alcanzar, esa cosa del aprendizaje más duro que está muy vinculado a la escuela, sino que realmente uno puede **construir su aprendizaje**. Y es en la vivencia de la construcción del aprendizaje que descubren que realmente tienen un montón de cosas para decir, que no es solo ‘vengo acá a que me digan lo que tengo que hacer’. (Patricia, docente)

El contacto directo con la materia de investigación implica una forma de proceder cuya base es la prueba, la práctica, el entrenamiento y la experiencia. Para los docentes esto genera en el joven una motivación, por oposición a la frustración y el abandono de la acción que puede ocasionar la sensación de fracaso ante un “error”. Sostienen que esa frustración es la que experimentan en instancias educativas en las que prima lo racional o intelectual, de las cuales muchos jóvenes, fundamentalmente aquellos de estrato socio-económico bajo, se encuentran excluidos.

- Frente a la frustración está la estrategia de permanecer, de conservar el objetivo e insistir sobre eso, preguntándole a los demás, conversando con otros, conversando con un referente, fijándose en internet (...). Entonces empiezan a encontrar distintas estrategias de búsqueda, y gurises que en la escuela no tienen lugar, por el tipo de propuestas que se les hace, de aprendizaje, y que empiezan a quedar como excluidos, acá se sostienen. (Luis, docente)

- ...algunos tienen más habilidad y otros no tanto, pero lo importante es que se animan, bailan, prueban, lo repasan, y como que es eso....(Patricia, docente)

Se observa una relación entre un modo y otro de educación y la estructuración corporal que cada una genera. Se afirma que las tendencias logicistas se basan en una estructuración más rígida del cuerpo, con menos movilidad (básicamente predominan las posiciones de estar parado/sentado) y en la que prevalece el ejercicio racional y mental. Por oposición, en los talleres de arte se trabaja desde el movimiento, donde la vivencialidad corporal, el contacto físico y emocional con la materia de investigación son los ejes centrales de trabajo. Se retomará este análisis más adelante.

- ...todos estos procesos de aprendizaje y de búsqueda de sentido no son actividades intelectuales donde vos solo te quedas quieto en un banco y razones, o buscas respuestas desde lo cognitivo, es distinto, no sé si al revés, pero distinto, porque está toda tu emoción, muchas veces se trabaja parado, moviéndose...(Fernando, docente)

- ...trabajamos mucho el concepto de lo que llamamos la sensación del cuerpo, pero no es sensación de sentimientos sino es la percepción del peso, de la respiración, de la temperatura, de cómo poder percibir el espacio en el que estás, o la forma en que esté tu cuerpo,...el abordaje es desde lo sensorial y también de la comunicación con los otros cuerpos, cómo se relacionan los cuerpos entre los cuerpos. (Lucía, docente)

En la experiencia de los jóvenes esta forma de proceder y de enfrentarse al fracaso o a la frustración también actúa como un medio de ampliar límites porque genera nuevas experiencias, material y acervo para la creación. Cada ensayo, cada intento, se vuelve material disponible que se acumula en la experiencia enriqueciéndola. Desde el punto de vista corporal también se observa una postura menos estática y más arriesgada a la experimentación. Se empieza a visualizar otra concepción y uso del cuerpo, distinta a la utilitarista definida desde Foucault y Deleuze.

- Está bueno porque tu cuerpo se limita a otra cosa más...porque vos hay una cosa que nunca hacés, y si te enganchás, tratás de esforzarte porque lo querés hacer así entonces prácticas, prácticas, prácticas hasta que te sale. (Alejandro, participante)

- Puso la tela, yo miré un par de trucos y me dice es así y así, yo voy, me subí, algunas cosas me salían y algunas no... una vez sola me caí de cabeza, que me mareó y ta, después me senté ahí y fui de vuelta... (Jonhatan, participante)

En resumen, por oposición a las tendencias logicistas y abstractas, las prácticas artísticas proceden desde un continuo de experimentación (corporal y sensible) con la materia. Es la forma práctica que guía la posibilidad de cambio y autodeterminación. Los talleres como espacios educativos con estas características, se contraponen a uno “normalizador”.

d. La construcción con y para “un-otro”

Se destacará lo hallado tanto en docentes como en participantes, sobre la importancia de los vínculos, la grupalidad y el trabajo en grupo (elementos teóricamente definidos como “alteridad interna”). Y sobre la relación con “un-otro” como es el público en las instancias de presentación (“alteridad externa”).

El sentido de pertenencia, la integración y la identidad de formar parte de un grupo funciona en los jóvenes como en otros ámbitos, sustentando al individuo desde esos mecanismos. Algunas disciplinas promueven o integran más específicamente cuestiones vinculadas a la grupalidad, como es el caso de la acrobacia dentro de las artes circenses, donde el trabajo en grupo, coordinado y sobre la base de la confianza mutua es sustento, en muchos casos, de la propia integridad física:

- *Hay algunas disciplinas en que está un poco más implícito la cuestión de los vínculos. Cuando hacemos acrobacia por ejemplo hay un profundo respeto por el otro, que no se pone en discusión y que se recontra acepta. Y cuando se logra entender que eso es así se cuidan mucho entre ellos y eso está buenísimo. (Patricia, docente)*

También en música, cuando se propone ejecutar en grupo se necesita de especial atención y contacto con los otros para generar el ensamblaje musical, para poder acompañar y ejecutar armónicamente entre varios. Lo mismo podría decirse de la danza o cualquier disciplina y proceso de creación grupal.

- *Al querer organizar un ensamble con tambores se requiere bastante disciplina porque hay que escuchar a los compañeros, hay que respetar los tiempos, es una actividad de carácter de ensamble muy fuerte (...) porque tenes que estar **acompañado a todos los compañeros**...(Martín, docente)*

El hip hop también se presenta como una disciplina donde lo grupal tiene gran peso. El baile o danza se promueve fundamentalmente para pertenecer a una “crew” o tribu, incluso cuando se baila, que se lo hace en forma individual, se está representando a la “crew”. En el teatro también la diversidad y complementariedad de los roles son claves al momento de presentar la obra.

Tanto docentes como participantes valoran las producciones grupales, en las que se crea, produce y ejecuta en y con el grupo. La instancia de muestra o presentación es el momento más significativo para los jóvenes. Previo a ella, el armado de la misma también exige gran compromiso del componente grupal. Los docentes las destacan como instancias en las que se fortalece, vivencia fuertemente y depende la grupalidad.

- *Toda esa dinámica que se da en el momento de preparar la muestra, donde empiezan a aparecer millones de tareas nuevas que hay que asumir, donde claramente existen las diferencias de los gustos, de los roles, de quien asume un rol, quién asume otro, y empieza a haber mucha más colaboración o permeabilidad en el grupo con los otros, con los otros educadores a con sus familias, entonces es un movimiento ahí que se da que está buenísimo, que abarca un montón de cosas más que lo que puede llegar a ser solo el taller (Patricia, docente)*

- *...ellas aprenden hacer teatro con el trabajo colectivo que implica el teatro que hay iluminador, que hay escenógrafo, que hacemos la misma escenografía, actuamos, cantamos, bailamos, unas cantan, otras bailan, otras ayudan. (Ileona, docente)*

Estos elementos corresponden a lo definido como “conciencia de alteridad interna”. Por otro lado, surgen elementos que hablan de una “conciencia de alteridad externa”: la que refiere al público espectador. Al respecto la instancia de muestra es central, por ser un momento en el que se produce la exposición y visualización externa del producto logrado en el taller, en ocasiones específicamente elaborado para ese fin y cuyo objetivo es siempre comunicar, expresar, generar esa “empatía” por parte del espectador.

- *M: Es un baile, no se trata simplemente de hacer acrobacias sino que realmente vos tenes que estar bailando y a su vez, **generando una expresión**. En esa expresión cuenta por ejemplo, que vos puedas compartirle al público. Al ser un*

arte callejero algo de la esencia es que vos puedas generar que la gente te mire. 2: Generar una respuesta, como quien dice, no? M: Claro, si vos estás haciendo algo y realmente nadie te está observando en realidad no tiene mucha esencia de lo que realmente es el breakdance como una expresión, realmente como es su esencia, no?. (Malón y 2Flow, docentes)

Es el lugar de vínculo con “un-otro” y de reconocimiento por excelencia, en la que generan empatía, son observados y reconocidos por lo que están haciendo. Se analizará específicamente esto más adelante.

El Teatro del Oprimido es una disciplina cuyos componentes colectivos y conciencia de alteridad son muy importantes. Por un lado, porque es un requisito de la práctica que el grupo que se disponga a trabajar, genere conciencia de grupo como oprimidos, y vivan la opresión como parte de un grupo social, de modo que también así se entienda la posibilidad de cambio, concebida como algo colectivo y no individual. Por otro lado, porque las presentaciones se realizan través de teatros foros, lo que implica que el público se convierte en “*espectadores*”, a quienes luego de presentada (escenificada) la situación de opresión, se invita a colaborar en la resolución de la misma a través de la participación en escena. Es una técnica que depende mucho del rol activo que tome el público, convertidos en “*espectadores*”.

En resumen, evidenciamos la “conciencia de alteridad” en el desarrollo y metodologías de las prácticas artísticas. Se basa en relaciones intersubjetivas que habilitan situaciones de autodeterminación, entre el grupo de pares, y de reconocimiento, ante el público.

IV- Aportes desde lo senso-perceptivo, la “Razón sensible”

“El arte despierta otras sensibilidades”

Ante la pregunta: ¿Qué te parece que aporta el arte en este ámbito? Tanto docentes como informantes calificados respondieron casi que con la misma frase: “el arte despierta otras sensibilidades”. Para explicarlo, aludieron a diferencias entre la forma en que procede y los aportes que genera la educación a través del arte, de otros sistemas y contenidos educativos ya definidos, con mayor tendencia al logicismo o racionalismo, basados en una concepción más rígida y estática del cuerpo. Referían a lo desarrollado en el punto III.c de este análisis (“Del contacto directo con la materia de experimentación”), en relación a que el conocimiento a través del arte se genera por contacto directo con la materia de experimentación, a través de la experiencia, desde una forma más vinculada al sentir emocional y a los sentidos, y a un estado corporal distendido y expresivo.

*- El arte habilita a despertar otras emociones u otras sensibilidades distintas que no lo aportan otros contenidos educativos, que en general tienen toda una carga más intelectual, y que no es solo de la educación formal, puede ser también lo deportivo (...).Claramente creo que es la posibilidad de sentir, (...) es muy difícil que en otros ámbitos se te invite a “**vení a sentir**”, el futbol no te invita a sentir, el futbol te invita a que vos vengas a jugar para ganar, o vení a divertirte y la diversión puede ser un sentimiento que está bueno pero que queda por esa. (Patricia, docente)*

- ...porque el arte en general toca lugares diferentes que la ciencia, ya sea las ciencias humanísticas o científicas...el arte es como un disparador sobre todo, de la creatividad, de la imaginación, de las emociones a través de eso. (Ileana, docente)

El arte, procediendo de esta forma, lo hace acorde a cómo el sujeto conoce y se relaciona con el mundo desde el “cuerpo / emoción”, esto es, en la dialéctica entre lo orgánico y lo social. Tanto en la elaboración de producciones artísticas, como en su consumo, el sujeto se vincula con el mundo objetivo en la experiencia y a través del cuerpo: el contacto con el entorno, contexto y los demás en

interacción se establece desde el cuerpo individual, orgánico, a través de los sentidos, en forma de “impresiones”. En un proceso no lineal sino dialectico, éstas son interpretadas (o elaboradas, en el caso de la producción de arte) desde esquemas de percepción, socialmente determinados, dando lugar (o cuya raíz son) sensaciones y emociones. De esta forma, el relacionamiento con el medio a través de las prácticas artísticas involucra lo sensible, las emociones y el cuerpo.

Con esto, la práctica artística amplía y complementa el vínculo racional entre el sujeto y el mundo. La metodología del Teatro del Oprimido desarrollada por Augusto Boal²⁸ busca específicamente esa complementariedad entre sus objetivos, y propone un modo de comprensión que se puede extender a otras ramas del arte. En términos desarrollados por el pedagogo, se busca la complementariedad del “Pensamiento Sensible” (que funciona a través de los sentidos) con el “Pensamiento Simbólico” (que funciona a través de la palabra y la razón intelectual) como medio de ampliar la capacidad de comprensión del individuo sobre el mundo, y por tanto, de accionar en él²⁹. Re-definiendo los términos puede identificarse que el arte procede desde una “Razón sensible” (involucrando lo sensible, las emociones y el cuerpo), siendo complementario de la “Razón razonadora” (Maffesoli, 1997), basada fundamentalmente en la razón intelectual y en una mayor estructuración corporal.

Los docentes valoran esta complementariedad que brindan las prácticas artísticas porque observan un desigual fomento en la educación de ambos tipos de racionalidades, y la primacía en los ámbitos educativos formales del tipo de “pensamiento simbólico” y la “razón razonadora”. A ello adjudican el hábito de usar casi exclusivamente la palabra como medio de expresión y comunicación, en detrimento de los demás sentidos y capacidades expresivas. Dicha valoración es consecuente y evidencia uno de los principales supuestos teóricos que sostienen esta investigación, que es la relevancia de la razón sensible en la vida social contemporánea, y su inclusión en el acto de conocer.

- *Trabajamos mucho el concepto de lo que llamamos la sensación del cuerpo,... el abordaje es desde lo sensorial y también de la comunicación con los otros cuerpos, cómo se relacionan los cuerpos entre los cuerpos. (Lucía, docente)*

- *Acá es fundamental poder expresar con el cuerpo, (...) estamos muy habituados a utilizar la palabra todo el tiempo, y a que lo que vale es la palabra, que no está mal, pero también vamos aprendiendo a manipular la palabra. Yo un ejemplo que doy concreto es un adicto te puede decir diez mil veces que va a dejar, y tener un discurso recontra fundamentado y creíble, y después corporalmente no puede...porque con el cuerpo no pueden mentir. (Sabrina, docente)*

El relato docente habla de una correspondencia entre las tendencias educativas según sean más o menos racionalistas, con un estado corporal más o menos estructurado. La condición corporal que se relaciona con la tendencia logicista es determinada por las posturas básicas del estar sentado/parado que son las que priman, en general, en los centros educativos y también laborales. Esto no solo refiere a una característica que evidencien los jóvenes. Cabe destacar que todas las referencias que hacen los docentes al respecto de la potencialidad del arte para “despertar otras sensibilidades” son afirmaciones validas para todos los sujetos en relación a la forma en que se estructuran (a través de la educación y del trabajo) sus relacionamientos con el ambiente, mental, sensitiva y corporalmente.

²⁸ Augusto Boal fue un pedagogo, dramaturgo, escritor y director de teatro brasilero que desarrolló el Teatro del Oprimido con conceptos que toma de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Traslada por ejemplo el concepto de educación dialógica al teatro, por el cual reintroduce el rol activo en los espectadores, de ahora en más: “espectadores”. En “La Estética del Oprimido” desarrolla los conceptos de pensamiento sensible y pensamiento simbólico.

²⁹ A esta capacidad también refiere Vigotsky al sostener que el mecanismo de la “disociación”, presente en toda actividad creativa y base del pensamiento abstracto, es un medio para ampliar la comprensión de las cosas (Vigotsky, 2003), porque no se basa en una comprensión categorial predeterminada racionalmente, sino que permite la elaboración y conexión propia.

- *El manejo del cuerpo es difícil. Hay en general mucha dureza, pobrecitas, como los cuerpos muy castigados te diría (...) Siempre hay como una tensión que habría que trabajar el cuerpo, en lo postural, en la relajación (Ileana, docente)*
- *...la primer etapa del taller es la desestructuración corporal...Es que si vos trabajas con personas que hacen trabajo en una fabrica 9 horas, todo su cuerpo está condicionado a determinadas pautas y patrones. Bueno, o los gurises en el liceo, 7 horas sentados en un banco mirando para adelante...(Sabrina, docente)*

Se evidencia el mantenimiento de la estructuración de los centros de encierro descritos por Foucault que logran “disociar el poder del cuerpo”. En consecuencia, la mente, lo mental y lo racional se vuelven el lugar donde se establece el límite a la acción, a la posibilidad de accionar y al poder que “incita, suscita, produce”. Los docentes entrevistados también lo conciben de este modo ya que entienden que es en lo racional donde se aloja el límite (expresado verbal y racionalmente), en el “no puedo” (se comprobó que en todos los casos es algo que explícitamente se busca dejar afuera del taller).

- *El único límite que puede tener realizar ciertas cosas, además de algún impedimento físico que tiene que ser muy grave para que vos no puedas hacerlo...es tu mente, si vos en algún momento dejás en tu mente la opción de no quiero hacerlo porque es muy, o porque o me voy a lastimar, o me cuesta mucho; obviamente, no te va a salir y va a ser muy difícil, más aún de lo que es. (ZFlow, docente)*

En los talleres observados se trabaja la desestructuración corporal. Se promueve mediante ejercicios específicos, y a lo largo del proceso creativo. Busca ampliar los límites y capacidades de cuerpos estructurados, potenciados para fines económicamente útiles o instrumentales, pero mantenidos en una “sujeción estricta” desde la docilidad y utilidad, respetando lo normal (Foucault, 2002). A través del ejercicio creativo se traspasan los límites que definen lo normal, se vivencia el cuerpo en términos no útiles de acuerdo a fines utilitaristas, y se desarrolla la destreza no vinculada directamente al trabajo ni a la formación permanente (Deleuze, 1990). Por eso se entiende que empieza a haber “otro vínculo con el cuerpo” por el que se vuelve más expresivo.

- *Cuando están metidos en música creo que la actitud corporal te va guiando porque si no, no llegás. Si vos tenés algún tipo de tensión física, es muy difícil llegar a hacer música. Creo que para hacer música tenés que tener como una actitud corporal distendida, hay que lograr alcanzarla primero, después conservarla, por último disfrutarla...(Jorge, docente)*
- *Lo que sí está bueno es que empieza a haber como otro vínculo con el cuerpo. Sobre todo en cuanto a arriesgar, a que si me caigo no importa, o sea, a salirse de la posición de sentado o parado y empezar a buscar otras cosas...(Patricia, docente)*

Se evidencia una relación estrecha entre sensibilidades y corporalidades. A una nueva sensibilidad le acompaña un nuevo relacionamiento con el cuerpo que vincula al sujeto con el mundo objetivo. Una vez más, se entiende esta adquisición y ejercicio de lo sensible como un modo de ampliar límites.

- *Realmente empieza a haber otra sensibilidad en juego, (...) empiezan a aparecer y se valoran otras cosas, y eso les abre un poco la cabeza también, porque que se valida lo realmente auténtico, lo creativo...y lo creativo en términos de algo creado por uno y no la copia, en eso es como que empieza a cambiar un poco la sensibilidad en ellos también, en general, como la mirada hacia las cosas. (Patricia, docente)*

También con el consumo de arte se desarrolla la razón sensible. Los docentes incentivan el consumo de diferentes productos artísticos relacionados al trabajo en el taller. Se muestran videos, promueven su búsqueda en internet, y buscan concurrir a espectáculos. Desde el punto de vista docente, estas experiencias inciden fuertemente en el nivel y tipo de apreciación de arte en algunos jóvenes, y retroalimenta positivamente la experiencia del taller.

- *Si las llevaran mas (al teatro) sería mucho mejor, porque vos sabes que hace mucho bien. Que vayan, que vean, el ser espectador no sabes lo que es!...ahí creo que hay cierta transformación, ahí creo en la transformación social...(...) una vez hicimos la experiencia de llevarlas a una cosa de danza contemporánea salada, que yo le decía a Fede no van a*

entender nada, danza cerrada era; y no sabes la devolución que tuvimos de las gurisas, fue increíble! Yo que sé, se colgaron con los pasos, con la forma...era todo bastante abstracto...con las luces, me acuerdo que una decía "pah las luces y los cuerpos...que difícil" Lo vieron con unos ojos totalmente distintos...(Ileana, docente)

- hay una diferencia clara entre los que van al taller y los que no en cuanto a realmente quien miró y quien logró estar adentro, y los otros que van más como un evento social más y bueno (...) Johna es impresionante la mirada que tiene, él va y de verdad mira y después tiene una lista enorme de comentarios para hacerte... está incorporando conceptos de escena que los encontró mirando, desde esa mirada, que está buenísimo que pase...(Patricia, docente)

Estas valoraciones docentes surgen de la experiencia educativa, que evalúan pedagógicamente como "señales", ya que se requiere una lectura sensible de la práctica y sus aportes para interpretarlas. Desde el punto de vista de los participantes en general no se accedió en el relato, explícito y verbal a declaraciones al respecto. Sí en los casos de jóvenes de nivel socio económico y educativo más alto, quienes, como ya se observó, tienen una mayor tendencia a reflexionar y hasta racionalizar sobre sus procesos emocionales y sensitivos; así como un mayor consumo de arte que amplía la valoración sobre la experiencia. En la siguiente cita Inés ejemplifica esto en relación a su vínculo con el teatro:

- Para mí pasa a ser una necesidad. Como que me lleva mi cuerpo, mis sentimientos o algo me lleva a vincularme con el teatro. (...) No sé, no tengo un motivo exacto para decir bueno, quiero hacer teatro por tal cosa, sino porque mi cuerpo me lo pide, algo así sería. (Inés, participante)

En síntesis, las prácticas artísticas promueven el desarrollo de una "Razón Sensible". Complementaria de la razón razonadora, amplía las capacidades meramente racionales o intelectuales y la valoración y uso del cuerpo. Involucra lo sensible, las emociones y el cuerpo, por lo que se puede sostener que a través de ella, se procede acorde a cómo el sujeto conoce y se relaciona con el mundo.

V- Auto percepción y las relaciones con "los otros"

En el actual contexto de hegemonía neoliberal adquiere relevancia una ética de la dignidad. Ser digno es exigir el reconocimiento como sujetos, reencontrarse consigo mismo, confiar en nuestras propias capacidades y potencialidades de vivir y de luchar. La dignidad es un valor fundamental de una ética de la autonomía y de la liberación, sobre todo en un momento histórico donde la victimización y la negación de la vida, trastocan todos los valores (...) La dignidad esta pues, en el centro de un pensamiento y de una práctica emancipatoria." (Rebellato, 2000: 29)

Durante las entrevistas, tanto docentes como informantes calificados, sostuvieron que la práctica artística repercute directamente en el estima de los participantes³⁰, sin embargo, ninguno de los jóvenes entrevistados hizo mención explícita al respecto. Por lo tanto, se analizará como una categoría conceptual desde los conceptos de reconocimiento recíproco y respeto por uno mismo expuestos por A. Honneth y R. Sennett, ya que ambos involucran autoestima y autoconfianza.

Se distinguieron dos situaciones que vinculan instancias de reconocimiento o respeto presente en los talleres. La primera refiere a la "sensación de logro" ante el producto realizado y que será analizada desde Sennett. La segunda, a una instancia de reconocimiento que incluye reciprocidad y expresividad, por lo que será vinculada a lo desarrollado por Honneth y Scribano.

³⁰ Se ha adelantado que es una característica que comúnmente se le atribuye al arte y está presente en distintas investigaciones y trabajos al respecto.

a. Autoestima sin “un-otro”, el placer del logro

La “sensación de logro” es vivida por los participantes en relación al aprendizaje que mantienen en el taller y proviene del hecho de “hacer algo bien”, tal como lo define Sennett. Es una sensación que se atribuye al objeto o producto logrado, es decir, una valoración que cae en el terreno de lo objetivo, y no depende de la valoración externa de “un-otro”. Por lo tanto, y siguiendo al mismo autor, puede decirse que les reporta un sentido de respeto por sí mismos. En las citas se lee además, cómo esta sensación implica un sentido de confianza en sí mismo:

- *¿Y después que te salen las cosas, cómo te sentís? J: Ta, mejor porque es como que lograste un paso, porque date cuenta que si vos no sabes subir y después sabes subir como un cañonazo para allá arriba, es un logro. Y después, hacer una cosa que te enredas (...) cuando estás allá arriba que enganchás así en la tela y te soltas y gira por todos lados...y eso es como para el miedo que tenes vos, para sacarte todo el miedo; te soltas ahí y que caiga lo que dios quiera y bueno, si te sale eso después podés hacer cualquier cosa (Jonhatan, participante)*

- *¿Y para que les sirven esas experiencias? F: Para uno mismo, D: Para ir tomando **confianza** también F: Claro, Y: ¿Confianza con qué? D: Y con el escenario y con la gente, y con tener mucha gente mirándote (Fátima y Darío, participantes)*

En los talleres, se trabaja explícitamente en la adquisición o desarrollo de una capacidad o habilidad para realizar algo, una destreza o una facultad creativa. Este desarrollo está ligado directamente a la promoción del autoestima en Sennett, incluso lo concibe como ideal para contrarrestar situaciones de baja autoestima³¹, justamente, debido a que la valoración no depende de una entidad externa que internalice patrones críticos. Como se expuso en puntos anteriores, varios de los docentes sostienen que en muchos casos se parte de situaciones de autoestima muy baja en los jóvenes, por lo que el trabajo en los talleres puede ser propicio en este sentido.

- *La alegría que tienen a veces por cualquier **jarroncito**, por cualquier cosita que si la miras desde el punto de vista artístico no es un gran trabajo, pero bueno (...) para ellos tiene un significado especial, (...) ocupó en su experiencia un lugar muy importante. (Fernando, docente)*

- *...yo creo que se trabaja bastante la estima, el autoestima de ellos. A medida que van saliendo, se van viendo, se van reconociendo las distintas **herramientas** que ellos mismos tienen. (Martín, docente)*

Dados los componentes y metodologías con las que se trabajan, la sensación de “hacer algo bien” va más allá de la referencia estricta al objeto o producto logrado; incluye el proceso vivencial del taller, el tránsito y la construcción del aprendizaje que en él se produce. Esto refiere a los componentes definidos como “dimensiones intrínsecas” (creatividad, proceder desde la potencia, conocer en base a la experiencia, y conciencia de alteridad) desde los que se promueven por ejemplo, la vivencia desde lo sensitivo y corporal, cuestiones vinculares, la perseverancia, confianza en la propia capacidad y en la del grupo, presencia y contacto con la materia de investigación, entre otras. La sensación de logro, puede incluir también este tránsito y estos componentes. Su importancia puede valorarse al referir que en muchos casos el proceso se inicia en tratar de eliminar la creencia del “no puedo” y finaliza en la instancia de muestra final o presentación de la habilidad desarrollada ante un público.

La instancia de muestra en este caso se destaca por distinguirse de procedimientos disciplinares como pruebas o exámenes; en ella los patrones críticos no se internalizan (Sennett, 2003). Son vividas por participantes y docentes como el cierre del círculo creativo, descripto por

³¹ “Lo mejor que soy capaz de imaginar para proteger los males de la comparación denigrante es la experiencia de la habilidad que he llamado artesanía, y la razón de ello es sencilla. Las comparaciones, las clasificaciones jerárquicas, los exámenes se trasladan de otras personas al yo; los patrones críticos se interiorizan. El oficio, es cierto, no elimina la comparación denigrante con el trabajo ajeno; pero vuelve a centrar las energías de una persona en la realización de un acto bueno en sí mismo, por sí mismo.” (Sennett, 2003: 107).

Vigotsky (porque el producto de la creatividad o imaginación cobra realidad y pasa a formar parte de ella) y en ello radica su importancia. Es el momento en que materializan lo logrado y sintetizan lo trabajado en y durante el taller (“la construcción del aprendizaje”). En esos casos es la muestra propiamente dicha lo que se convierte en el “objeto” o producto que genera el sentimiento de logro. Desde ese lugar es referida como una instancia muy importante en el autoestima y autoconfianza de los jóvenes.

- *¿Qué es lo que más te gusta del taller? Ah, cuando vamos y tocamos en algún lado, en otro lado...(Fiorella, participante)*

- *¿Es igual a los demás talleres? J: No (...) Este te hace bien, te reís y todo (...) acá estas trabajando por algo, para después mostrar algo, algo a alguien (Jonna, participante)*

- *...sin duda lo que les pega más fuerte tiene que ver con el auto estima, la auto percepción, esa posibilidad de reconocerse y de sentirse capaces (...) que en realidad es difícil visualizarlo así por parte de ellos, pero lo hacen carne a la hora de la muestra, por eso es bastante importante la instancia de mostrar. (Patricia, docente)*

Cabe destacar que en los casos relevados, no siempre se pudieron concretar las muestra por cuestiones externas a los jóvenes, como administrativas, falta de recursos, de coordinación con los lugares, de plazos, etc. fundamentalmente, en los casos que trabajaban con jóvenes de nivel socio-económico más bajo. Esto debe valorarse como una falla importante para los fines del taller dada la importancia que tiene la instancia para los jóvenes y para el proceso en sí.

En resumen, el desarrollo de una habilidad o capacidad dado en los talleres es fuente de respeto por sí mismo, autoconfianza y autoestima. Se expresa en la sensación de logro por el hecho de “hacer algo bien”. En ocasiones, la muestra es en sí misma el objeto o producto que genera la sensación de logro. En ello radica su importancia a los fines pedagógicos, sensibles y artísticos.

b. Reconocimiento desde “un-otro”, el aplauso

La muestra también es el momento de encuentro expresivo con “un-otro”. Por eso habría elementos para pensarla como una instancia de reciprocidad (Honneth, 1997). En ella se genera “empatía” en el espectador, quien conecta con los jóvenes ante lo que presentan. Es un vínculo esencialmente expresivo, donde el público responde ya sea con la atención, la mirada o el aplauso. Incluso los docentes refieren a esto como una instancia de “devolución” que tienen los jóvenes.

- *“Para mí es increíble lo que sucede en las muestras, está buenísimo, porque tanto por el lado de que es el lugar o la instancia en la que se visualiza, todo el mundo visualiza claramente lo que logró, entonces a los gurises se le devuelve, el público les devuelve eso” (Patricia, docente)*

Este intercambio expresivo en todos los casos estudiados implica “poner el cuerpo” en el escenario, ex-ponerlo como parte de lo que se está presentando. Esto es una diferencia destacable que mencionan algunos docentes en relación a otras instancias de presentación en las que el público valora el trabajo (a veces producto de otros talleres en que participan los jóvenes), materializado en un objeto, pero que no incluye esa presencia física-corporal.

- *Diferencias hay, obviamente, porque uno hace un bloque y le pone todo el amor y todo, pero el bloque está ahí, y la gente mira el bloque; ahora, si uno está arriba de un escenario al que lo miran es a uno, eso es una diferencia notable. (Martin, docente)*

Esta situación de presencia y exposición genera en casi todos los casos las sensaciones descritas por los jóvenes como vergüenza y nerviosismo. La vergüenza, estudiada por Gabriela Vergara desde Guiddens, puede implicar una sensación social que depende de sentimientos de insuficiencia personal. Es estimulada por experiencias en las que se generan sentimientos de

inadecuación o humillación, y por ello, es el par opuesto del orgullo o la autoestima (Vergara, 2009: 145). Por eso, la vergüenza debe entenderse como una emoción eminentemente social. Podríamos decir entonces que la seguridad en sí mismo, el autoestima y el orgullo serían las sensaciones que la disipan, y que dan lugar a otras de placer y alegría en la instancia de muestra. En el intercambio expresivo con el público, el aplauso o la mirada pueden significar a quien se expone alguna de esas sensaciones que disipan la vergüenza.

- *Antes de bailar estaba nerviosa, después de bailar con vergüenza pero yo que se...después así, **después de que aplaudieron y ahí ta, ahí sí!**... (Jonhatan, participante)*

- *Claro!, porque vos estás ahí y querés seguir cantando, no te querés bajar, tenés pánico pero querés seguir cantando ahí...**Es como una sensación rara, te causa como alegría que la gente te miren así, y ta, y llamamos la atención y cantamos ahí dos temas, cantamos (...)** delante de la gente y todo...estuvo bueno. (Darío, participante)*

El aplauso es el acto simbólico más significativo encontrado. Se vivencia así tanto por estos jóvenes como por cualquier artista que se exprese en un escenario, y eso remite a la significación social que tiene, como símbolo de reconocimiento de la habilidad, de lo expuesto, de respeto, de valor. Como se ejemplificó en otro lado siguiendo a Scribano, el aplauso que ingresa a través de los sentidos como una impresión, funciona como una percepción socialmente construida de valoración que remite a una sensación placentera de orgullo, satisfacción, alegría, etc. Por esto, es el acto simbólico más valorado por los participantes y significativo de la vivencia, destacado tanto por ellos como por los docentes. La emoción que más surge en los relatos para significar lo que les produce el aplauso es la alegría y en general sobreviene a la de vergüenza recién mencionada.

- *(el aplauso) es sin duda es lo que más rescatan. Muy pocos son los gurises que no les gusta eso, o sea, les da vergüenza, pero después están chochos!. Y si les preguntás **¿qué fue lo que más te gustó? "que me aplaudan"**. (Patricia, docente)*

- *Cuando te aplauden está bueno también, **cuando te aplauden está buenísimo!** (Darío, participante)*

- ***Me daba alegría también que las personas me apoyen...** (Fátima, participante)*

Dado que en las muestras lo que se presenta es el desarrollo de una habilidad o capacidad, en palabras de los docentes, es una instancia en que los jóvenes reciben por parte del público un reconocimiento porque les demuestran "que lo que hacen está bueno". En todos los casos lo relacionan a una repercusión positiva en el autoestima de los jóvenes. En consecuencia, podrían evidenciarse situaciones en las que el desarrollo de una habilidad (fuente de estima social en Sennett), y la valoración social de lo que se hace, (como capacidades consideradas valiosas en Honneth), se relacionan efectivamente con instancias que generan y promueven el desarrollo del autoestima.

- *Cuando hay "un- otro" que los mira, que los aplaude, que los reconoce como **que lo que hacen está bueno**, ahí es cuando te das cuenta que les pega mucho por el lado ese de la autoestima. (Patricia, docente)*

- *Y desde los gurises, creo yo! que lo gratificante viene de **sentirte aceptado y que lo que haces es bueno**, creo que eso genera una transformación... (Fernando, docente)*

- *Hemos salido a tocar por ahí y es como una **instancia de reconocimiento**, que aceleraba mucho las ganas de estudiar. (...) Fuimos a tocar a unos cuantos lugares y el aplauso es como re sincero, como que estábamos llevando un producto que estaba lindo, y que ellos se sentían conformes, identificados y que la gente los aplaudía... (Jorge, docente)*

Cabe destacar que estas son interpretaciones sobre la subjetividad de los participantes, ellos en ningún caso mencionaron algo al respecto de su propia estima en relación a la participación en los talleres. Pero por un principio epistemológico, se ha validado el saber docente como informantes sobre estos estados emocionales de los jóvenes, en el entendido que informan basados en la lectura de lo expresivo que resume lo subjetivo y su huella social (Vigotsky, 2003).

En todo caso, el punto que no podría resolverse, es el motivo del estima o valoración social que genera en el público la demostración que hacen los jóvenes. Para Honneth, la instancia de reconocimiento recíproco basada en la valoración social requiere que la habilidad desarrollada sea socialmente valorada. Esta valoración podría provenir de un esquema de interpretación sobre las actividades y usos del tiempo de los jóvenes en el marco de las percepciones sobre juventud analizadas, donde por ejemplo, se valora el diferenciarse de los jóvenes “que no hacen nada”. O también, de una valoración del arte como actividad para la vida social y cultural. Son posibilidades, pero no puede afirmarse de dónde proviene esa valoración, que es cultural, por parte del público al que no se accedió.

Más allá del motivo de la valoración, es vivida por los jóvenes como fuente de sensaciones placenteras que remiten a percepciones de aprobación, expresada en la alegría que les causan las miradas y los aplausos.

- *(la muestra) Pah los mata! Para el estima es buenísimo, como los deja...todo...o sea, quedan enaltecidos. (...) el último día se celebra con una actuación en una plaza con todos los grupos que participan del encuentro, y es bárbaro, todo el mundo va y los aplaude, entonces quedan...! (Luis, docente)*

- *“Para ellos me parece que es buenísimo, el hecho de **cómo repercute en la estima de las personas es importante, porque imagínate que hay cierta valoración**, ellos se sienten como que...se suben a un escenario, requieren la atención de la gente, se acercan a un micrófono...yo creo que repercute pila en la valoración que ellos hacen de ellos mismos que (...) muchas veces vienen con una valoración de sí mismos muy lejanas a un nivel de aceptación. (Martin, docente)*

Tomando en cuenta sus expresiones, pero fundamentalmente las de aquellos de nivel socio-económico más bajo, puede observarse que la valoración social que sienten que reciben, y también la que pretenden obtener, tiene más que ver a lo que hacen con su tiempo y su vida, que a una valoración social del arte como actividad. En las citas destacan el empleo eficiente del tiempo utilizado en el desarrollo de la habilidad. Nuevamente se verifican ciertas incorporaciones de las percepciones predominantes sobre juventud, el control como grupo social, las expectativas fijadas sobre sus actividades y uso del tiempo, etc., así como una valoración social secundaria del arte en relación a otras actividades mejor consideradas por sus fines utilitarios o instrumentales.

- *Me gusta aprender algo y mostrar lo que aprendí y **que la gente valore lo que estoy mostrando**, y puede ser que haya gente que diga “sos espantoso”, pero puede ser que haya gente que piense “pah este acá habrá pasado tiempo, y yo no hago esto ni en pedo. (Jonha, participante)*

- *¿Y que piensan que piensa la gente cuando los ve actuar? Nada, que qué bueno lo que hacen y todo eso (...) porque **hay algunos que pierden el tiempo en nada y nosotros venimos, nos esforzamos por aprender, que capaz que la gente lo valora, o capaz que no** (Alejandro, participante)*

Resumiendo, en las muestras los jóvenes obtienen un reconocimiento por parte de “los otros”, que se expresa fundamentalmente a través del aplauso, acto simbólico de reconocimiento y respeto. El reconocimiento promueve y desarrolla autoestima, así como la autoconfianza. Puede deberse al desarrollo de una habilidad o capacidad, o al uso eficiente del tiempo. Los jóvenes de nivel socio-económico más bajo lo interpretan en relación a sus actividades y usos del tiempo. Se evidencia una vez más la incorporación de percepciones sobre juventud y expectativas sobre su comportamiento.

c. La vivencia de situaciones de poder y de libertad

Finalmente se destacarán dos elementos en relación a la experiencia en los talleres, en el desarrollo de la práctica artística y en las instancias de muestra. La primera tiene que ver con experiencias en relación al poder concebido desde Foucault. La segunda, con situaciones de libertad en relación a la teoría habermasiana.

La participación en talleres de arte como lugares de expresión y comunicación, y la posibilidad de enunciar creaciones originales y propias (que además expresan lo subjetivo), configuran cuestiones claves vinculadas a una situación de poder. La posibilidad de expresión que brinda el arte es lo que más valoran jóvenes y docentes. La muestra, vista como el momento de enunciación por excelencia, puede ser observada como una instancia de poder. Un poder concebido desde Foucault que es no en su modo represivo sino como una fuerza que “incita, suscita y produce”.

Es un momento en general, de presencia física, corporal, en el que se tiene la palabra y la posibilidad de representación y expresión, frente a la atención y mirada de un público (en general desconocido, que bien puede significar “un-otro”, la sociedad generalizada), que se produce desde un escenario y a través de un micrófono. Todos estos son elementos o situaciones simbólicas y directas de poder que experimentan los jóvenes en estas instancias. Debe recordarse que también desde Foucault se concibe que el cuerpo asociado a fines instrumentales implica un sentido de dominación para el individuo. En estas instancias, se revalora la corporeidad y la destreza física ya no en términos utilitarios o economicistas, como fuerza útil para el trabajo o la formación permanente, que también designa la continuidad del control en términos de Deleuze. Por el contrario, se evidencia que empieza a haber “otro vínculo con el cuerpo”, distinto a estos sentidos vinculados al control o dominación.

En el contexto de percepciones negativas en torno a la juventud presentadas, donde los jóvenes uruguayos conforman sus subjetividades y auto percepciones en relación al entorno y vínculo con los otros, esta situación de poder que experimentan, debe ser valorada como una instancia emancipatoria para los mismos. Los docentes refieren a estas situaciones de enunciación y expresión corporal como una posibilidad, en contraposición a la falta de posibilidades, o a la estigmatización, fundamentalmente en relación a la condición de “ser joven” o de “ser pobre”.

- *...es el poder de pararte en un escenario, de enunciar, de decir, que te escuchen, porque el escenario es un lugar de poder muy importante y te están diciendo que vos podés, (...) y en un lugar, en el que la visión general de la sociedad de los adolescentes es que no sirven para nada, que no quieren estudiar, que no quieren hacer nada, que están perdidos, que no tienen valores...Son ellos en realidad los que están enunciando y diciendo que son víctimas, oprimidos en realidad, que no es lo mismo que víctimas, de una sociedad tan injusta... (Sabrina, docente)*

- *...es colocarlos en un lugar de posibilidad y no de estigmatización, (...) refuerza esta cosa de “bo, vos tenes la posibilidad de hacer eso”, igual que cualquiera. Y se materializa cuando suben a un escenario, y son vistos y aplaudidos como cualquiera (Patricia, docente)*

Por otra parte, se analizó que la creatividad, el conocer a través de la experiencia y el desarrollo de la razón sensible, amplían límites frente a construcciones que los fijan. En este sentido pueden entenderse como instancias intersubjetivas, que promueven experiencias de libertad. Son fomentadas explícitamente por los docentes al habilitar situaciones de libre expresión, al motivar la creatividad original y propia de cada uno, en ejercicios de improvisación, etc. Estas experiencias de libertad también pueden analizarse desde Habermas, como instancias (comunicativas e intersubjetivas) en las que la práctica artística promovería la ampliación de espacios de libertad en mundos de vida colonizados.

- *¿Y vos qué sentís cuando tocás? Nada, me siento bien, así, **me siento libre**... (Fiorella, participante)*

- *El arte, lo que promueve es la expresión libre; **no hay otra cosa que promueva así la expresión libre como el arte.** (Malón, docente)*

- ***Con el canto (...) estás liberando emociones y estas liberando conexiones** con otras cosas más espirituales, o por lo menos te desconectas de un mundo más...del mundo que vienen ellas. **Y con la danza también, te sentís mucho más libre,** te lo digo yo que experimento las tres artes, o sea, es así. El teatro es mucho más psicológico y de*

comportamiento, no es tan liberador el teatro, de repente es más liberador para el que lo vé, no para el que lo hace, viste? (Ileana, docente)

Es interesante notar cómo los docentes entienden que a través de estas situaciones el joven promueve un encuentro consigo mismo. Lo cual puede interpretarse como una instancia sensible y corporal de reconocimiento y autoidentificación. En ese caso, resta pensar si pueden tratarse de instancias de reconocimiento del yo “autónomo y libre” según la teoría de Hegel.

- Y cada uno elige con qué estar, lo que sí es que tenes que estar todo el tiempo buscando algo, investigando algo en cómo jugar y como moverte, ahí está tu libertad. (Luis, docente)

- Lo primero que sucede es como una cosa de reconocerse ellos mismos, cada uno, en eso de poder elegir qué me gusta más, qué me gusta menos, poder elegir con qué me siento mejor, con qué no, me gusta exponerme, hasta qué punto, que si te encanta exponerte está todo bien que no te tilden de que sos una copadita o no sé, esas cosas lo veo en todos los perfiles de gurises (Patricia, docente)

Finalmente, definimos que para Sennett la autonomía implicaba “reconocer en el otro algo que no puedo entender”. Varios jóvenes destacaron que en sus casas o bien no se compartía el gusto por el arte, o se lo valoraba estrictamente como algo secundario, y de poca trascendencia. Sin embargo, evidentemente existe una validación y valoración de los talleres y sus trabajos, porque de hecho los jóvenes asisten y las familias acompañan (como se evidenció en las instancias de muestra). En este caso, resta pensar si este acompañar “aunque no se entienda” implica una sesión de autonomía en el sentido descripto.

En síntesis, las muestras también pueden verse como instancias que contienen elementos y en las que se experimentan situaciones simbólicas y directas de poder, incluyendo una re significación del cuerpo en el que deja de tener un sentido de dominación asociado a valoraciones instrumentales. Por sus características metodológicas, las prácticas artísticas amplían límites en relación a construcciones que actúan como limitantes en el sujeto. Esto puede interpretarse como ampliar la libertad en mundos de vida colonizados por el sistema, llevada adelante a través del arte, en tanto práctica comunicativa e intersubjetiva.

VI- Síntesis gráfica del análisis.

El cuadro que se presenta a continuación pretende ser una síntesis de este análisis, y una base para responder el objetivo general de esta investigación, a través de una hipótesis interpretativa.

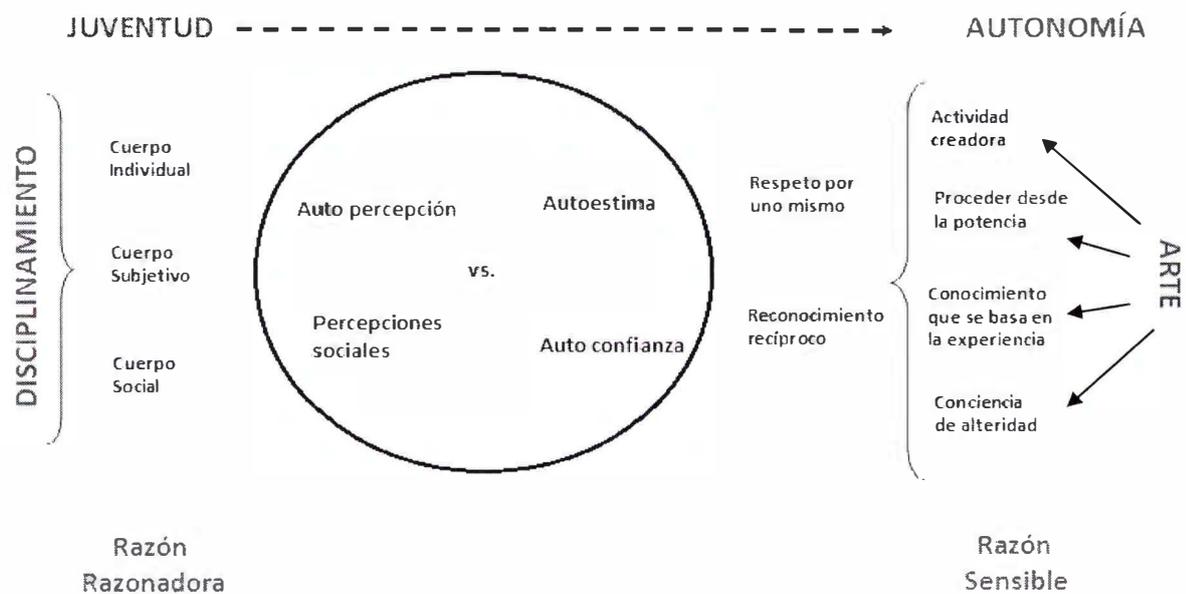
Se entendió que el disciplinamiento se ejerce a través de una articulación entre cuerpos y emociones, en la regulación de sensaciones que determinan la forma en que los sujetos se auto perciben en relación al ambiente, y a sus relaciones con los otros. Incorporando percepciones negativas, la juventud uruguaya construye su auto percepción y elabora sus expectativas en base a ella. La misma está determinada por sensaciones de exclusión, desigualdad y discriminación. Esto fue interpretado como consecuencia del disciplinamiento y control social, ejercido desde la regulación de sensaciones y mecanismos de soportabilidad social.

Se mostró que las prácticas artísticas, a través de distintos mecanismos que la definen como tal, y en el desarrollo de la razón sensible, actúan en esos mismos lugares donde se ejerce el disciplinamiento: en la auto percepción, las percepciones (construcciones) sociales y en el relacionamiento intersubjetivo. Lo hace generando instancias que amplían límites a dichas

construcciones, y que promueven el autoestima, autoconfianza, respeto por uno mismo y el reconocimiento de los otros.

Esto vuelve el campo indicado entre auto percepción, percepciones sociales, autoestima y autoconfianza un lugar donde se confrontan las tendencias disciplinares y las emancipatorias.

La juventud, o se debiera decir, la vivencia de la juventud en este marco planteado, atravesada por estos aportes de las prácticas artísticas, podría contar con herramientas para trasladarse hacia un campo menos disciplinar y más autónomo.



Reflexiones finales

El objetivo de esta investigación ha sido explorar la capacidad emancipatoria del arte en jóvenes uruguayos, a través de talleres en los que se lo utiliza como herramienta socio-educativa, y desde una perspectiva teórica que incluyó cuerpos y emociones. Dado la inexistencia de estudios específicos sobre el tema desde este enfoque en nuestro país, no se puede más que generar hipótesis interpretativas desde el trabajo de campo realizado. Quedan todas ellas como puntapiés para futuras investigaciones.

Considerando un contexto de disciplinamiento y control social basado en la regulación de sensaciones y en la naturalización de condiciones de existencia, se consideró indagar en los aportes que el arte, como práctica socio-educativa, podría tener en la experiencia corporal y sensible de los jóvenes, en sus auto percepciones y en sus relaciones con otros.

El tema es de interés para un grupo importante de personas que trabajan desde el arte en lo social. Dado la poca reflexión sociológica que existe sobre el mismo, se cree necesario terminar este trabajo con una síntesis sobre lo tratado en cada capítulo del análisis. Se procurará no ser reiterativos en la exposición, e ir respondiendo los objetivos específicos planteados, a través de un conjunto de hipótesis interpretativas sobre el tema.

Antes de abordar algunos hallazgos sobre la capacidad emancipadora del arte, debe entenderse que la práctica artística no es emancipadora ni transformadora *per se*. Dicho potencial depende de articulaciones pedagógicas y de los fines socio-educativos con que se vinculen características o “dimensiones intrínsecas” de la práctica. Para ello, es determinante la concepción que se tenga de arte en los talleres y el rol docente en los mismos.

Al respecto, en el **primer capítulo** del análisis se mostró que en los talleres estudiados, se concibe el arte como un modo de conocimiento, expresión y comunicación. Su potencial para los fines socio-educativos como instancia comunicativa, radica en ser capaz de conectar lo subjetivo e individual con lo objetivo y lo social. Es la principal característica que valoran docentes y participantes. Se mostró cómo los jóvenes expresan en sus producciones artísticas, estados emocionales en base a temas que los involucran. Sería adecuado entonces, concebir el arte como una práctica relacionada a la vivencia y construcción de la realidad social, y no meramente como algo accesorio u ornamental (Read, 1964).

También se destacó la importancia del rol docente en la promoción de los talleres artísticos. Son los principales responsables de generar la experiencia que permite sostener, difundir e investigar sobre estas prácticas. Algo muy relevante dado que hasta el momento, la práctica es el principal fundamento cognitivo de la potencialidad del arte para el trabajo educativo.

Se señaló que la inclusión de los talleres en ámbitos socio-educativos, se enmarca en el creciente lugar que está teniendo el arte y la cultura en la sociedad en general. Sin embargo, se destaca como un proceso en el que la cantidad y calidad de las propuestas aun no han logrado ir de la mano. Al respecto, se entiende que su implementación debería contemplar otras dimensiones en lo que respecta a los tiempos, formas de intervención y medición de los resultados, más acordes a los procesos artísticos, contemplando resultados no cuantificables y procesos a largo plazo. Como lo indica Matarasso, deben implementarse análisis comprensivistas sobre la participación en artes,

evitando hacerlo a través de consecuencias económicas o utilitaristas en relación a otros resultados (Matarasso, 1997). Este estudio procuró ir en ese camino. Para ello, fue necesaria una articulación teórica “heterodoxa”, algo que podría decirse resultó difícil pero no imposible.

En el **segundo capítulo** se evidenció y analizó el rol de las percepciones sociales negativas que existen sobre la juventud en los talleres de arte.

Los docentes, se basan en ellas para justificar el potencial educativo del arte. En particular, porque valoran la posibilidad expresiva para tratar temáticas divergentes y problemáticas definidas en relación a la juventud (algo también valorado por los jóvenes); y la capacidad de los talleres de generar una visualización positiva en contraposición a la negativa que la sociedad en general tiene de los jóvenes.

Se sostuvo que la experiencia en los talleres está marcada por una diferencia de clase. En igual periodo de tiempo los jóvenes de estratos más bajos lograrían procesos menos profundos. Básicamente, esto respondería a que parten de una situación de “vulnerabilidad emocional”, caracterizada por una baja autoestima y autoconfianza. Relacionada a procesos identitarios signados por carencias afectivas y/o falta de reconocimiento y valoración social positiva por parte de los otros significantes, definirían características de las subjetividades (baja creencia en sí mismo y ánimo a investigar en lo desconocido) y mundos de vida, generados en estas circunstancias, sobre los que se trabaja en los talleres.

Esta situación podría relacionarse con que, justamente, son los jóvenes de estrato socio-económico más bajo quienes parecen internalizar más fuertemente percepciones negativas sobre juventud. Se mostró que se definen a sí mismos por oposición a otros jóvenes utilizando elementos componentes de esa construcción social.

Sin distinción de clase, se verificó la incorporación de las expectativas que el cuerpo social tiene sobre la juventud. Se evidencia en que justifican su participación en los talleres, y la valoración social que pretenden obtener por la misma, desde un uso eficiente del tiempo y de sus vidas, en ocasiones, también en referencia opuesta a los jóvenes “que no hacen nada”. Muestra que destacan lo que para el cuerpo social es “valorable” en términos de Honneth y Sennett.

Dado que se auto perciben y formulan sus expectativas en relación a elementos de la construcción social sobre juventud, podría interpretarse que actúan sobre ellos dispositivos de regulación de sensaciones. Esto implica, formas de disciplinamiento y control social que vinculan las sensaciones, emociones y corporalidad (Scribano, 2009). Se evidencia especialmente en aquellos de estrato socio-económico más bajo, en quienes la baja auto estima y auto confianza son un campo fértil para que el mecanismo se instale.

En los últimos tres capítulos del análisis se trabajaron los principales hallazgos sobre la capacidad emancipadora del arte.

En el **tercero**, se analizaron los aportes que la práctica provee desde características teóricas y metodológicas que la definen, consideradas “intrínsecas” a ella. Se indagó la influencia de la capacidad creativa, del proceder desde la potencia, del conocer a través de la experiencia y de la conciencia de alteridad. En cada una se evidenció un potencial emancipador en relación a construcciones sociales básicas, y a las que existen específicamente sobre la juventud.

Se mostró que en los talleres se reconoce y promueve la capacidad creadora o imaginativa de los jóvenes. La misma ejercita el pensar en “otros caminos posibles” ante prácticas aprendidas, internalizadas, vividas como únicas o en forma incuestionada; productos de construcciones que fijan

límites al definir lo normal y lo posible, como el habitus (Bourdieu, 1991), el “yo producto social” (Mead, 1925), o el “yo reflejo” y el mundo de vida (Berger y Luckmann, 1972). Por eso, se concluye que es un mecanismo a través del cual se amplían límites. El ejercicio del arte, en tanto modo de conocimiento, habilita a indagar en lo desconocido, en lo no explorado. Esta posibilidad y la habilidad de crear o modificar algo se oponen a vivirlo como dado, tal como actúan los mecanismos de naturalización de condiciones de existencia. El potencial emancipador de la creatividad radica fundamentalmente en que se traslada a todos los ámbitos de la vida cotidiana, en promover visiones y opciones creativas ante situaciones y construcciones “incuestionadas” en las que se basa el control social.

También se mostró que en los talleres se concibe a los jóvenes en estado potencial de cambio. Es decir, se les reconoce la capacidad de transformación sobre sí mismos, y de auto determinación. La inexistencia de una única verdad en el arte es la base de esta concepción. Se lleva adelante promoviendo la creencia en la propia capacidad de cambio, eliminando el “no puedo”, concebido como una limitación y negación de la acción transformadora. Se promueve la diversidad y complementariedad. Esto habilita a que el joven pueda desarrollarse desde la libertad, y tener capacidad de autodeterminación. Desde aquí, los talleres se distinguen a un espacio educativo normalizador y disciplinador. En ello radica otro de sus sentidos emancipatorios.

La forma práctica en que se concreta lo anterior, es promoviendo un conocimiento a través de la experimentación directa con la materia de investigación. En todos los talleres se fomenta la práctica, el entrenamiento y el ensayo. Es un modo que promueve la libertad, dado que ampliando la experiencia, se amplían límites, porque se amplían las experiencias que componen el habitus, y se incrementa el material disponible con el que ser creativo (Vigotsky, 2003). A través de esto se re significan sensaciones de error y fracaso que caracterizan experiencias en ámbitos normalizadores.

Se evidenció que el desarrollo y metodología de las prácticas artísticas implican mantener una “conciencia de alteridad”. Se basa en relaciones intersubjetivas que por un lado, habilitan situaciones de libertad y autodeterminación, en general dadas entre el grupo de pares, en el desarrollo de las actividades del taller y en el armado de la muestra o producción de la obra. Por otro lado, habilitan el reconocimiento desde “un-otro”, el público, basado en la valoración social.

En el **cuarto capítulo** se profundizó en los aportes que las prácticas artísticas generan en relación a la experiencia sensitiva y corporal de los jóvenes. Se encontró que promueven el ejercicio de la “Razón sensible”, definida por oposición y como complementaria de la “Razón razonadora” (Maffesoli, 1997) que es característica de sistemas educativos con mayor tendencia al logicismo y racionalismo, en donde el cuerpo es poco móvil y expresivo, acotado por las posiciones básicas de estar sentado/parado. Esto implica una estructuración corporal que identifica al cuerpo como una herramienta útil en términos económicos o productivos (para el trabajo o la formación permanente) en el que se basan la disciplina (Foucault, 2002) y el control social (Deleuze, 1990).

Por el contrario, la Razón sensible promueve un relacionamiento con el medio que parte desde lo sensorial, involucrando cuerpo y emociones. Implica una desestructuración corporal en la que el cuerpo se vuelve más expresivo y no es concebido únicamente con un fin utilitarista. A través del ejercicio creativo se traspasan los límites que definen lo normal, se vivencia el cuerpo en términos no útiles, y se desarrolla su destreza no vinculada directamente al trabajo ni a la formación permanente (Deleuze, 1990). Por eso se entiende que empieza a haber “otro vínculo con el cuerpo”.

Podría plantearse que desde esta adquisición, se complementa y con ello amplía el relacionamiento del sujeto en sociedad más allá de las capacidades intelectuales y racionales. Se

relega la primacía racionalista y la estructuración corporal, medios de prácticas disciplinadoras. Por esto también puede interpretarse como algo emancipador.

En el **ultimo capítulo** se analizaron las sensaciones que vinculan estima, confianza y respeto del joven por sí mismo, y las relaciones de reconocimiento recíproco en el desarrollo de las prácticas artísticas.

Los talleres se mostraron como lugares apropiados donde los jóvenes pueden generar instancias de respeto por sí mismos y reconocimiento por parte de los demás, formas que pueden incidir positivamente en el autoestima y la autoconfianza. De este modo, pueden valorarse también como emancipadores porque actúan sobre la auto percepción, allí donde se ejerce el disciplinamiento a través de la regulación de sensaciones.

El respeto por sí mismo se genera ante el desarrollo de una capacidad o habilidad, se expresa en la sensación de logro que proviene del hecho de “hacer algo bien” y es fuente de autoestima y autoconfianza (Sennett, 2003). Se mostró que el desarrollo de la habilidad en el arte, así como el producto artístico logrado, que muchas veces es en sí la instancia de muestra, generan en los jóvenes lo que definen como una “sensación de logro”. Por ello puede interpretarse como fuente de respeto por uno mismo.

Se evidenció que las instancias de muestras son muy importantes a los fines pedagógicos, sensibles y artísticos. Además de simbolizar la síntesis del trabajo generado en el taller, son las instancias de encuentro con “un-otro” por excelencia. Son momentos de reconocimiento recíproco e intercambio expresivo donde los jóvenes participan desde su corporeidad y sensibilidad en un acto expresivo, y el público en situación de “empatía” desde la mirada y el aplauso.

El reconocimiento por parte de “los otros” se funda en una valoración social sobre lo presentado. La misma, puede deberse al valor social asignado al desarrollo de la habilidad o capacidad expuesta, considerada socialmente social y culturalmente como valiosa (Honneth, 1997), o al valor social asignado a la eficiencia del esfuerzo puesta en su desarrollo (Sennett, 2003). Los jóvenes manifiestan claramente que la valoración social que esperan recibir se relaciona a ese uso eficiente en el desarrollo de la habilidad. En ambos casos, la teoría indica que la valoración social promueve el desarrollo del autoestima.

Se sostuvo que el aplauso es el acto simbólico más significativo de las muestras, debido a la significación social que tiene, como símbolo de reconocimiento de la habilidad, de lo expuesto, de respeto y de valor. Tiene un rol fundamental para convertir la vergüenza y el nerviosismo que expresan sentir los jóvenes previo a las presentaciones, en la contraparte dialéctica: la autoconfianza y orgullo.

También se entendió a las muestras como instancias que contienen elementos y en las que se experimentan situaciones simbólicas y directas de poder (como son el expresar desde un escenario y a través de un micrófono), incluyendo una re significación del cuerpo en el que deja de tener un sentido de dominación asociado a valoraciones instrumentales.

Finalmente, se planteará una última hipótesis interpretativa articulada en torno a la teoría habermasiana. Se comparte el diagnóstico propuesto por el autor sobre la colonización de los mundos de vida en la sociedad contemporánea, por la que los individuos pierden espacios de libertad. Se ha destacado cómo los mecanismos que ejercen control social y el disciplinamiento, atraviesan los espacios más íntimos, únicos y cotidianos en la vida de los sujetos, actuando a través del cuerpo, las sensibilidades y emocionalidades. Habermas, propone que la interacción mediada por

acuerdos racionales establecidos desde el lenguaje, y en el campo de la comunicación es la vía emancipatoria por la cual los sujetos pueden ampliar la libertad de sus mundos de vida colonizados por el sistema.

Se concibe su propuesta emancipatoria como incompleta o inadecuada para el contexto de sociedad contemporánea, justamente, donde lo sensible evidencia cada vez más su centralidad en la constitución y comprensión de los procesos sociales. La razón razonadora del lenguaje no podría ser el único medio, ni el medio universal para ampliar la libertad de los mundos de vida colonizados. Se observó por ejemplo, las desigualdades de clase en el manejo de lo racional y lo intelectual, evidenciando que los jóvenes de nivel socio económico más bajo, son quienes muestran menos hábito de racionalizar, reflexionar y expresar verbalmente sobre sus procesos, así como un mayor índice de exclusión de los sistemas educativos formales, de primacía racionalista o logicista. Así mismo, se indicó cómo el racionalismo puede ser un medio en el que se basa el control a través de creencias que fijan límites y son incuestionadas (por ejemplo, el “no puedo”, “esto no es para mí” o lo normal).

Por otra parte, se analizó cómo el desarrollo de la razón sensible a través del arte, complementa a la razón razonadora, ampliando límites de diversas construcciones que componen los mundos de vida y promoviendo espacios de libertad. Dado lo analizado durante la investigación, se propone para la situación actual de la juventud uruguaya, una salida emancipatoria llevada adelante a través de una práctica comunicativa e intersubjetiva (el arte) pero no mediada por la razón razonadora desde el lenguaje, sino por la razón sensible, desde el cuerpo, las sensaciones y las emociones.

BIBLIOGRAFIA

- Arrese, Héctor** (2010) *Alteridad y reconocimiento en la teoría de Axel Honneth*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En Revista ACTIO n°12/2010. Disponible: <http://www.actio.fhuce.edu.uy/Textos/12/Arrese12.pdf>
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas** (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre** (1987). *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa.
- Bourdieu, Pierre** (1991). *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- Celiberti, Lilián, Filardo, Verónica, Castaings, Mariana, Duarte, Maximiliano, Fossatti, Mariana, Tomassini, Cecilia** (2008) *Juventudes: un concepto varios mundos*. En: *Ser Joven en Sudamérica. Dialogos para la construcción de la democracia regional* (2008) IBASE, PÓLIS y Ediciones CIDPA
- Chavarro, Eduardo** (2007) *Sobre cultura, educación por el arte y desarrollo*. Asociación Cultural Disparate Magdalena, Santa Marta, Colombia. Disponible: <http://www.docstoc.com/docs/891747/la-cultura-y-la-educaci%C3%B3n-por-el-arte>
- Deleuze, Gilles** (1990). *Posdata sobre las sociedades de control*. En Ferrer, C. (Comp.) *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. (2005) La Plata, Terramar.
- Filardo, Verónica (Coord.)** (2007) *Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad*. Montevideo. UDELAR. DTS.
- Filardo, Verónica** (2009). *Desafíos para la equidad entre clases de edad*. Disponible: <http://www.geug.edu.uy/wp-content/uploads/2010/03/Desafios-para-la-equidad-entre-clases-de-edad12.pdf>
- Filardo, Verónica (Coord.)** (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe*. Disponible: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9798/1/enaj_segundo_informe_cap1y2.pdf
- Filardo, Verónica** (2010) *Jóvenes y Juventudes sudamericanas* En: *El Uruguay desde la Sociología VIII*. Montevideo: FCS-DS, pp. 409– 424.
- Foucault, Michel** (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. Gedisa.
- Foucault, Michel** (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores
- Habermas, Jürgen** (1981) *Teoría de la acción comunicativa, vol II. . Taurus.*
- Habermas, Jürgen**, (1984) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid. Catedra
- Heler, Mario** (1996). *Ética y ciencia: la responsabilidad del martillo*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Honneth, Axel** (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona. Editorial Crítica
- Instituto de Promoción Económico Social del Uruguay** (2009) *Aprendizajes de una práctica al oeste de Montevideo. Sistematización. Proyecto “Construyendo juntos el derecho a la cultura”*. Montevideo. IPRU-UNICEF.
- Krauskopf, Dina** (1998) *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. En: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas 1998. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Maffesoli, Michel** (1997) *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós Studio.
- Marx, Karl** (1992) *La Cuestión Judía y otros escritos*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Maseé Narváez, Carlos** (2003). *Del Método Trascendental Kantiano a la Dialéctica de la Razón de Hegel: Un esbozo general de sus soportes epistemológicos*. Revista Cinta de Moebio. Santiago de Chile: v.17, pp. 23-48. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101701>
- Matarasso, Francois** (1997) *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Louis MacNeice, Autumn Journal. Disponible: http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf
- Mead, George** (1925). *La génesis del self y el control social*. Publicado en: REIS, n°55/1991 pp 165-186
- Míguez, María Noel** (2011) *La sujeción de los cuerpos dóciles: medicalización abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya*. Buenos Aires. Estudios Sociológicos Editora.

Olachea, Carmen y Engeli, Georg (2007). *Arte y transformación social. Saberes y prácticas de Crear Vale la Pena*. Buenos Aires. Crear Vale la Pena. Disponible: <http://www.crearvalelapena.org.ar/novedades/LibroCrearvalelapena.pdf>

Zelis, Oscar y Llopart, Paula. (2008) *El valor del arte para el desarrollo subjetivo: talleres de expresión artística en Salud Mental y Educación Especial*, Letra Viva, Buenos Aires.

Paredes, Mariana (2004) *Envejecimiento demográfico y relación entre generaciones en Uruguay* Trabajo presentado en el I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, Caxambú, Brasil, 2004.

Read, Herbert (1970) *Arte y sociedad*. Barcelona, Península

Read, Herbert (1964) *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós,

Rebelato, José Luis (2000) *Ética de la liberación*. Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad

Roitter, Mario (2009) *Prácticas Intelectuales Académicas y Extra-Académicas sobre Arte Transformador: Algunas Certezas y Ciertos Dilemas*. Disponible: <http://foroarteysalud.files.wordpress.com/2009/08/articulo-mario-roiter-arttransformador.pdf>

Ros, Nora (2004) *El lenguaje artístico, la educación y la creación*. En Revista Iberoamericana de Educación, Num.33/4, Madrid. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>

Rossel, Cecilia (2009) *Adolescencia y Juventud en Uruguay: elementos para un diagnóstico integrado. Viejas deudas, nuevos riesgos y oportunidades futuras*. (INJU, OPP, PNUD) Disponible: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9647/1/adolesc_juventud_en_uruguay_elementos_diagnostico_integrado.pdf

Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de metodología*. Buenos Aires, Clacso, Colección Campo Virtual

Sennett, Richard (2003) *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama

Scribano, Adrián (2007) *La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones*. En: "Mapeando interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones." Adrián Scribano (Comp.) CEA-UNC- Jorge Sarmiento Editor.

Scribano, Adrián (2009) *A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?* En: Scribano, Adrián y Figari, Carlos (compiladores), 2009: *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde América Latina*, Buenos Aires, Clacso-Ciccus.

Scribano, Adrián (2011). *Vigotsky, Bhaskar y Thom: Huellas para la comprensión (y fundamentación) de las Unidades de Experienciación*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación - ReLMIS. Nº1. Año 1/2011. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 21 - 35. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/8/11>

Scribano, Adrián (2012) "Sociología de los cuerpos/emociones" en: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*. Nº10. Año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013. Córdoba. ISSN: 1852.8759. pp. 91-111. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224>

Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis

Vigotsky, Lev (2003). *La imaginación y el Arte en la Infancia*, Madrid, Akal.

Viscardi, Nilia (2011) *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: Medios, justicia y educación*. Friedrich-Ebert-Stiftung