

Article

Potencialidad de la inclusión del arte en el ámbito comunitario como herramienta de transformación social en Argentina

MAIA BERZEL

Psicóloga comunitaria

Resumen. El presente artículo se basa en experiencias existentes en Argentina en el ámbito comunitario y que ubicamos dentro de un campo denominado como campo arte transformador. El mismo está compuesto por variadas propuestas realizadas por distintos organismos y organizaciones que, en búsqueda de la transformación social incluyen el arte dentro de lo comunitario, por considerar la potencialidad de su inclusión. Así, se enmarcan en conceptualizaciones novedosas sobre el arte, donde el mismo es considerado a la misma vez como un medio y como un fin (es decir no únicamente instrumento para perseguir otros objetivos). Trabajan desde distintos lenguajes artísticos (música, circo, artes visuales, teatro, danza, entre otros) y, por lo general en contextos precarizados. Es un campo aún poco estudiado, aunque existen algunos trabajos al respecto que retomaremos en el artículo. Por ello, tendremos como objetivo de trabajo conceptualizar y describir el campo arte transformador y algunas de las características de la forma de trabajo de las experiencias que lo componen. Para ello, tomaremos aportes de distintas disciplinas desde las cuales realizamos nuestra investigación: antropología social y cultural, psicología comunitaria, comunicación, educación popular, entre otras.

Palabras clave. Arte, arte y transformación social, educación popular, participación, pedagogía.

Abstract. This article is about experiences that exist in Argentina in the community area and that we think as part of a scientific field called Art and Transformation field. It is composed by different experiences made by different organizations and organisms, that as a way to achieve social transformation, include art in the community work because they think it's inclusion has great potential. They work with new conceptions about art, where it is considered at the same time as a way and a goal (not only an instrument to achieve other objectives). They work with different artistic languages (music, circus, visual arts, drama, dance, among others) and, in general, in precarious contexts. It's a field that is not very studied, but there are some works about it that we will take in consideration in this article. That's why the objective of this work would be to conceptualize and describe the art and transformation field and some of the characteristics of the work that the experiences that compose the field use. We will take contributions from different disciplines in which we based our investigation: social and cultural anthropology, community psychology, communication, popular education, among others.

Key words. Art, art and social transformation, participation, pedagogy, popular education.

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo poder describir algunas experiencias existentes en Argentina, que se ubican dentro de un campo denominado arte-transformador (Infantino, 2016), en las cuales se incluye el arte dentro de lo comunitario por su potencial de transformación. Buscaremos describir y conceptualizar algunas características de las mismas, y específicamente dar cuenta de algunos aspectos de su forma de trabajo.

Existen en Argentina diversas experiencias comunitarias donde el arte es incorporado como herramienta privilegiada de transformación social, especialmente dentro del ámbito comunitario. Su surgimiento comenzó en los 90, aunque su intensidad aumentó en los 2000. Trabajan desde distintas disciplinas artísticas (Infantino, 2016). Estas políticas/estrategias/acciones arte transformadoras son: "(...) unas estrategias particulares de acercarse a la práctica artística y a la intervención social/comunitaria en vínculo a ideas de cambio y transformación social (...) las mismas suelen concebir la práctica artística ponderando lo que podemos denominar "rol social del arte" (...), [y] una creencia en el potencial creativo de todos los sectores de la sociedad (Infantino, 2016: 1, 7)". El campo arte-transformador del que forman parte se enmarca en nuevas conceptualizaciones sobre el arte, donde el mismo es considerado como un medio y como un fin (es decir no únicamente instrumento para perseguir otros objetivos).

Comenzaremos por contextualizar y describir las mencionadas experiencias arte transformadoras y a qué nos referimos con ello, siguiendo a distintos autores que trabajan la temática en los/as que nos basaremos para enmarcar las experiencias (Roitter, 2009; Bang y Wajnerman 2010; Camarotti, 2014; Infantino, 2016). Luego continuaremos por describir algunas características de su forma de trabajo para lo que retomaremos distintos autores que trabajan en dos áreas: por un lado, desde la psicología comunitaria o áreas afines (Sanchez Vidal, 1991; Max Kneef, Elizalde y Hopemhayn, 1993; Morin, 1995; Eulícidés Sanchez, 2000; Marisa Montero, 2003, 2004); y por el otro en relación a educación y pedagogía (Gomez da Costa, 2004; Freire, 2005; Pipo, 2011; Duschatsky y Corea, 2011). Buscaremos así conceptualizar el trabajo de las experiencias de arte y transformación social vinculando las mismas con los desarrollos de los/as autores/as recién mencionados/as. En relación a ello, intentaremos desarrollar las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por arte y transformación social? ¿Cómo se compone el campo arte-transformador en la actualidad en Argentina? ¿Qué concepción de arte utilizan las experiencias arte-transformadoras? ¿Cuáles son las características de la forma de trabajo de estas propuestas? ¿Qué características observamos en la pedagogía utilizada?

El artículo se encuentra basado en una ponencia realizada por la autora en el XXII Taller Científico de Antropología Social y Cultural Afroamericana realizado en Museo Casa de África de la Oficina del Historiador en La Habana Cuba en enero de 2018. El mismo está enmarcado en la pertenencia de la autora como integrante de un equipo de investigación en Arte y transformación social en Argentina (coordinado por la Dra. en antropología Julieta Infantino- CONICET), del Colectivo Artecipación y en su investigación sobre la temática como trabajo integrador final de la Especialización en Comunicación y Juventudes (FPyCS-UNLP). Se basa en herramientas de la antropología social y cultural, psicología comunitaria, comunicación, educación popular, entre otras disciplinas y saberes populares, específicamente desde una perspectiva de arte y transformación

social y de diversidad cultural, marco desde el cual trabaja la autora desde el comienzo de su desarrollo profesional en distintos espacios y experiencias, siempre dentro del ámbito comunitario.

2. Encuadre: Arte y transformación social como campo complejo

En Argentina, así como en distintos países de Latinoamérica, existen experiencias que denominamos como de arte y transformación social, de acuerdo a la descripción que brindamos en la introducción del presente artículo. Las mismas trabajan en distintos espacios, con una perspectiva comunitaria. De acuerdo a lo que venimos trabajando de forma colectiva en nuestro grupo de investigación y se ve reflejado en diferentes publicaciones “Hablamos de campo arte-transformador, intentando una definición que entrecruza la conceptualización de Arte y Transformación social como categoría nativa con la noción bourdieuana de ‘campo como espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias’ (Bourdieu, 1988:108)” (Infantino et.al., 2016: 2012). “Nos permite circunscribir un espacio social de producción y circulación de un capital que ordena y posiciona luchas y estrategias en torno a su apropiación y circulación, y habilita centrarse en los conflictos que surgen en ese espacio específico. En este sentido, pensar un campo nos lleva a atender al modo en que la noción de arte y transformación social opera en dicho espacio como categoría nativa, en tanto es una noción utilizada, impulsada y disputada al interior de grupos y colectivos artísticos que trabajan desde estas propuestas” (Berzel et. al., 2016: 3).

La idea del rol político y social del arte en Latinoamérica tiene su historia desde los años 60, sin embargo es en los años 90 cuando comienza a definirse en mayor medida las propuestas arte transformadoras con ese nombre. Aún en mayor medida en los 2000 cuando tiene su auge en Argentina. Son propuestas que consideran la potencialidad de transformación que tiene el arte y su práctica. Consideran al arte como medio y como fin (en lo que ahondaremos más adelante). Se incluyen experiencias desde la gestión pública, la autogestión, co-gestión, gestión asociada, donde se involucran el Estado, la sociedad civil así, como también organismos internacionales. Son llevadas a cabo por distintas organizaciones, instituciones, colectivos artísticos, experiencias comunitarias, así como dentro de políticas públicas. Asimismo, podemos afirmar que no se agotan en un único lenguaje artístico, sino que existen experiencias en danza, teatro, circo, fotografía, artes visuales, música, así como combinados entre sí, entre otras. Son espacios, no solo de formación y práctica, sino también de producción de arte ya que se considera el potencial creativo de todas las personas y sectores de la sociedad. Consideran la importancia de la creación colectiva, o de espacios de co-autoría de obras. Por lo general tienen inserción territorial y sus destinatarios/as son sectores vulnerabilizados de la sociedad, especialmente jóvenes (Infantino, 2016).

Asimismo, se vinculan con diversos organismos, organizaciones e instituciones, tanto con quienes también trabajan la temática, así como con otro tipo de espacios. Así, conforman un trabajo en red, entendiendo las redes sociales como “una forma de organización social en la cual se produce el intercambio continuo de ideas, servicios, objetos, modos de hacer. La red es sobre todo una estructura social” (Montero, 2003: 173). Dentro del campo arte transformador existen redes más o menos formalizadas y “suele también plasmar-

se en el armado de redes nacionales e internacionales con otras agrupaciones artísticas a través de las cuales suelen generarse una diseminación/multiplicación de las experiencias. En el ámbito de las propuestas de arte y transformación social podemos destacar la experiencia de la Red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social, la Federación Iberoamericana de Circo, la Red Nacional de Teatro Comunitario, Pueblo Hace Cultura, entre otras.” (Infantino, 2016: 16).

En cuanto a la definición de Arte y Transformación social no existe una única y acabada ya que, como veremos, es un campo complejo y en disputa. Así es que “existen múltiples definiciones distintas para arte y transformación social. Mariana Nardone (2010) presenta ciertos rumbos para responder a dichos interrogantes: algunos entienden que la transformación a través del arte se da en el paso de condiciones de exclusión, marginación e inequidad a otras en las que ‘la totalidad de los seres humanos sea parte de la producción simbólica’ (Red LAATS, 2009: 4); otros sostienen que los resultados de la transformación se dan en la conquista de autonomía a través de las artes, a nivel personal, grupal y comunitario (Roitter, 2009); otros lo entienden como el desarrollo de la capacidad creadora como cambio personal, ‘que genera modificaciones en la comunidad a la cual éste pertenece’ (Greco, 2007: 44); otros apuntan a la recuperación y proyección de valores y a la creación de ‘una cultura propia frente a la hegemónica de las industrias culturales’ (Bidegain et al., 2008: 24); otros ponen el foco en el desarrollo cultural de ‘los barrios’, en la creación y/o consolidación de circuitos culturales en ellos, en la ampliación de ‘oportunidades de formación de las personas en situación de pobreza en materia artística y cultural’, en la proporción de ‘la producción de obras y servicios culturales de calidad en los barrios y desde el potencial organizativo de la sociedad civil’, y la socialización de saberes ‘en ámbitos de formación de promotores socioculturales, de gestores, de administradores públicos y de artistas’ (página web Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, 2010) (Nardone, 2010: 81)” (Infantino, 2016: 9).

Considerando las diversas definiciones de arte y transformación social recién mencionadas, y lo que ello conlleva en la práctica, podemos considerar al campo arte transformador como fenómeno complejo, tomando los aportes de Edgar Morin sobre el paradigma de la complejidad. “La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, : 32). De esta forma es que no existe una definición única para arte y transformación social ya que, como en todo campo, existen múltiples tensiones, diferencias, disputas. Así, “nos enfrenta a un campo complejo en los que las agencias estatales y las organizaciones civiles, articulan y disputan – de modo asimétrico, por cierto – intereses, recursos y poder.” (Infantino, 2016: 2).

Vinculada a la multiplicidad de definiciones, podemos pensar una arista importante dentro de la complejidad del campo arte transformador, vinculada al debate existente en su interior en torno a si el arte es únicamente herramienta de transformación, o también un fin en si mismo (es decir no únicamente un instrumento en búsqueda de otros objetivos), lo que genera diferencias en la práctica. Existen distintas perspectivas y un debate al respecto: por un lado, pensar al arte como excusa o razón meramente instrumental y por otro, una perspectiva que considera al arte como derecho. Muchas veces, estas perspecti-

vas pueden encontrarse incluso entremezcladas, siguiendo la perspectiva de lo complejo del campo.

Considerar el arte desde un lugar meramente instrumental, en la búsqueda de otros fines, permite pensar que no importaría su calidad, solamente que sirva como vehículo para trabajar con personas que atraviesan situaciones de vulnerabilidad, desde perspectivas asistencialistas. Afirma Roitter: “‘excusa’ útil para lograr otros resultados que son los que se consideran ‘verdaderamente importantes’ (...) La emergencia de esta nueva forma de ‘razón instrumental’ tiende a limitar los efectos que se espera de estos programas, tanto porque desvirtúa la propia esencia de las prácticas artísticas, al considerarlas como un simple medio para un ‘fin superior’, como porque se pierde buena parte del efecto pretendidamente ‘edificante’ que se busca” (Roitter, 2009: 3). Desde esta perspectiva el arte es considerado como mero instrumento, y por lo tanto sin importar su calidad, “arte de segunda”, “arte para pobres”. “Se presenta a ‘la cultura’ como la ‘solución’ que propiciará autoestima, identidad, cohesión social, consenso. Estos discursos evidencian un notable sesgo en la utilización de “cultura” de modo despolitizado, dejando de lado aspectos relativos al poder y al conflicto. (...)” (Infantino, 2016: 6). Se trabaja considerando al arte y la cultura para la prevención, el rescate, para “empoderar”, salvación, control, y gestión del riesgo social, sin pensar en las condiciones de producción de esas situaciones (Roitter, 2009; Infantino, 2016). Así, cuando las propuestas artísticas se dirigen a sectores precarizados se restringe el rol del arte únicamente como herramienta, otorgándole importancia y valor a su carácter transformador y de inclusión social, sin importar su expresión artística (Camarotti, 2014). Esta perspectiva existió con anterioridad, aunque podemos afirmar que aún coexisten ambos paradigmas.

Como afirman Bang y Wajnerman: “en el campo de la intervención comunitaria que trabaja desde el arte, muchas veces se ha minimizado la importancia del aspecto artístico en las producciones (sobre todo en lo referente a su dimensión estética). Se pone el acento en el proceso grupal, dejando de lado las riquísimas potencialidades que tiene el arte en sí. En este sentido, consideramos que el proceso artístico tiene su especificidad y relevancia” (2010: 93). Siguiendo esta línea de acción y pensamiento, la otra perspectiva mencionada considera que el arte no es un mero remedio de algo que está enfermo, descompuesto, o desviado, sino por el contrario un derecho, y como tal es universal. “Los miembros de la Red [Latinoamericana de arte y transformación social] proponen una mirada superadora del instrumentalismo y son conscientes de los dilemas que se plantean a las organizaciones que trabajan en contextos sociales de gran complejidad atravesados por cotidianas situaciones conflictivas. Todos sus miembros manifiestan una especial convicción acerca de que el acceso y disfrute al arte no es un remedio sino que es un derecho.” (Roitter, 2009: 4). Desde esta perspectiva el arte no es únicamente un medio para lograr otros fines “superiores”, sino un fin en sí mismo, y por lo tanto deja de ser arte de segunda, e importa su calidad. Es considerado así medio y fin a la misma vez.

Pero, como afirma Infantino, “más allá de los acentos en los que las distintas experiencias enfatizan, la mayor parte de este tipo de propuestas se une por una fuerte preocupación por el ‘para’ del arte. Proponen el arte para transformar inequidades –de acceso y participación en la cultura y/o de oportunidades de formación artística-, para promover cambios -ya sea personales o grupales-, para luchar por un desarrollo cultural más equitativo, para luchar por circuitos culturales que disputen el desarrollo de ciudades desiguales

y segregadas, para disputar visiones estigmatizantes acerca de las poblaciones subalternas. Encontramos en estos discursos un importante componente asociado a la disputa por la ampliación de derechos y muchas veces la transformación que se busca se vincula con la posibilidad de garantizar el pleno acceso al consumo y la producción de arte como derecho” (2016: 9).

Asimismo, esto conlleva a pensar en la definición de arte desde la cual trabajan. Existen en Argentina y Latinoamérica diversos paradigmas sobre la conceptualización de arte. Por un lado, podemos mencionar su concepción clásica, elitista, individual, y por el otro, un paradigma democratizante. Diversos autores trabajan estos temas (Camarotti, 2014; Roitter, 2009; Wajnerman, 2013; Infantino, 2016). Desde un paradigma clásico, el arte es elitista y restrictivo, para pocos/as. Se piensa un proceso creativo individual, y a un artista aislado, genio creador, con criterios de unicidad (obra única) y originalidad. La obra queda restringida a pocas personas de forma exclusiva, entendidas, así como a determinados circuitos, y dentro de lugares destinados para ello como galerías, museos, teatros, entre otros y su legitimación depende de personas autorizadas a tal efecto como por ejemplo curadores, críticos, etcétera. (Infantino, 2016; Wajnerman, 2013).

Por el contrario, muchas de las propuestas arte transformadoras (al menos en las que basamos el presente artículo), se basan en un paradigma democratizante del arte. “desde discursos peculiares, muchos de ellos “politizados” en tanto abogan por la transformación social, la ampliación de derechos o la inclusión, destacando la desigual distribución de poder y de acceso a derechos (...) se erigen como referentes de propuestas culturales que se plantean intervenir artística y socialmente promoviendo el derecho a formarse y a producir arte entre actores de sectores vulnerabilizados que de otro modo no accederían, en igualdad de condiciones, a esas posibilidades.” (Infantino, 2016: 6) La creación deja de ser de un genio individual, y se pasa a pensar en la creación colectiva, por lo tanto las personas no son únicamente receptores de la obra artística, sino que se les brinda la posibilidad de ser protagonistas de las mismas, como desarrollaremos más adelante. Asimismo, las obras comienzan a circular por ámbitos cotidianos, dejando de ser exclusivas a circuitos cerrados (Palacios Garrido 2009; Infantino 2016; Berzel et al, 2016) y comprendidas por unos/as pocos/as. Por el contrario, afirma Wajnerman siguiendo a Escobar sobre el arte popular: “en el arte popular, el énfasis para identificar a un artista como tal, estaría puesto en el sentido que tiene la producción artística para determinado colectivo, por lo que el genio individual y la originalidad pasan a segundo plano. Asimismo, el arte popular desde esta perspectiva, favorecería no solamente la función estética en sí misma, sino que también cobra importancia la función social de sus prácticas, en tanto las producciones podrían favorecer acciones que tiendan a modificar las situaciones representadas simbólicamente por ellas” (2013: 32).

Desde un paradigma democratizante asimismo, se considera al arte como un derecho (de acuerdo a los debates antes planteados), y, por lo tanto, es considerado universal, “característica, necesidad y derecho de las comunidades” (Wajnerman, 2013: 24). En esta línea de pensamiento, podemos considerar al arte como necesidad de las comunidades, siguiendo la definición de Max Kneef, Elizalde y Hopemhayn sobre necesidades sociales y satisfactores de las mismas. Los autores plantean que no hay jerarquía en las necesidades fundamentales, que las mismas son pocas y se pueden agrupar según categorías existenciales y axiológicas. La creación, la participación, la identidad, la libertad, el entendimien-

to y el ocio son algunas de las necesidades que los autores nombran. Las mismas no tienen ni mayor ni menor importancia que otras necesidades (como la subsistencia o la protección). Asimismo, no existe una correspondencia uno a uno entre necesidades y posibles satisfactores de las mismas y los satisfactores pueden variar (1993). “Los satisfactores no son los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas” (Max Kneef, Elizalde y Hopemhayn, 1993: 46). De esta forma, el arte, como el realizado por las propuestas analizadas en el presente artículo, podría ser considerado desde la propuesta de estos autores como un satisfactor sinérgico, en el sentido de que ayuda a satisfacer diversas necesidades a la misma vez (Max Kneef, Elizalde y Hopemhayn, 1993). Por lo tanto, es tan importante como la educación, la salud y la alimentación, y, como señalábamos anteriormente, un derecho universal. A su vez, “las necesidades no son sólo carencias sino también, y simultáneamente, potencialidades humanas individuales y colectivas” (Max Kneef, Elizalde y Hopemhayn, 1993: 52), así es que el arte y las experiencias arte transformadoras que trabajan específicamente con las capacidades y potencialidades estarían trabajando también en base a necesidades.

Así podemos afirmar que desde esta perspectiva, el arte funciona como igualador. Por un lado, ya que habilita nuevas experiencias y posibilidades tanto para quienes por lo general no tienen acceso a ellas, como para quienes sí. Asimismo, es un espacio de pertenencia, sociabilidad y empoderamiento. Además permite contraponerse a estereotipos que recaen sobre distintos grupos sociales (Roitter, 2009). “La dimensión política del *arte transformador*, no se agota en la promoción de la participación ciudadana sino que también implica la lucha contra antiguos y nuevos estereotipos que recaen sobre niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de pobreza, sobre las mujeres y sobre otros grupos sociales tales como las minorías sexuales” (Roitter, 2009: 2). “El arte es entendido por esta perspectiva como objeto de conocimiento que puede ser enseñado y aprendido desde el hacer, el pensar y el sentir y como una estrategia para disputar cambios sociales, generalmente vinculados a estigmatizaciones que pesan [entre otros] sobre los sujetos juveniles de sectores vulnerables” (Berzel, et.al., 2016: 3).

Así, el considerar el arte desde perspectivas democratizantes, permite pensar la importancia de la forma en que eso sucede, es decir en su modo de trabajo, lo que analizaremos a continuación tomando a algunos/as autores/as.

3. Características de la forma de trabajo de las experiencias arte transformadoras

“Muchos de estos grupos se identifican con metodologías y pedagogías similares que incluyen el trabajo territorial, la creación colectiva de obras, el trabajo con los destinatarios concebidos como protagonistas de las propuestas” (Infantino, 2016: 16).

Comenzaremos a describir la forma de trabajo de las propuestas arte transformadoras por afirmar que se vinculan a la **perspectiva pedagógica de Educación Popular** que ha tenido una gran difusión en Latinoamérica. Es un término que ha sido muy utilizado en prácticas diferentes, pero se puede agrupar “como el conjunto de prácticas educativas realizadas por y con los sectores populares, dentro de una perspectiva política de cambio social” (Preiswerk, 2012: 32). La misma va de la mano con los objetivos, definiciones y características de las prácticas arte transformadoras descriptos en el apartado anterior,

quienes además identifican en la educación popular una referencia ya que “la educación popular, en su praxis, es una filosofía de vida, de transformación social y personal, que nos desafía permanentemente a desandar aprendizajes, estructuras y subjetividades que hemos ido incorporando (...)” (Algava, 2013: 23).

En la educación popular es importante el papel que se le brinda a los/as educandos/as, que en el caso descrito, serían los/as destinatarios/as de las propuestas arte transformadoras. Los/as mismos/as son considerados/as como **protagonistas de la experiencia** del proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por lo tanto como sujetos activos en ese proceso (Freire, 2005). Así, la búsqueda de la participación activa y como protagonistas de la experiencia por parte de los/as destinatarios/as es un aspecto central en las propuestas arte-transformadoras. La participación refiere a que “la gente no delegue responsabilidades o ‘partes’ de su identidad social en otros (...) sino que las asuman y recuperen como parte integral de sí mismos (...) Con ello, la participación se convierte en un proceso dinámico y dual de a) Toma de conciencia de la situación o problemática existente y sus causas (...) así como de las condiciones y acciones que pueden conducir a su superación positiva; b) implicación activa en los cambios consiguientes, a partir de esa toma de conciencia (...)” (Sanchez Vidal, 1991: 275-276). Maritza Montero, por su parte, plantea la participación como “una característica, realmente la primera y primordial, la esencial de la psicología comunitaria [y del campo arte transformador]: lo comunitario incluye el rol activo de la comunidad, su participación. Y no sólo como invitada, o como espectadora aceptada o receptora de beneficios, sino como agente activo con voz, voto y veto (...)” (2004: 67). Y, como afirma Roitter: “el arte transformador tiene una particular potencialidad para generar espacios de participación a favor del debate democrático y por la construcción de la identidad cultural de diversos grupos, poblaciones y países (...)” (Roitter, 2009: 1).

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos afirmar que uno de los principales objetivos de las experiencias arte transformadoras es propiciar, a través del trabajo desde el arte, **el empoderamiento y fomentar la autonomía de las comunidades/personas/grupos** con quienes se trabaja. Al fortalecimiento/empoderamiento/empowerment “Rappaport (...) lo define como: ‘el mecanismo por medio del cual la gente, las organizaciones y comunidades obtienen dominio de sus propias vidas (Rappaport, 1984: 3)’” (...) En este sentido, el fortalecimiento no se refiere sólo a la adquisición de nuevas habilidades, sino también a la reconstrucción del sistema personal o grupal de relaciones sociales” (Sanchez E., 2000: 43). Infantino afirma al respecto que “muchas de estas propuestas trabajan en barrios precarizados y con poblaciones vulneradas en sus derechos, pensando al arte como un mecanismo para generar nuevas formas de pertenencia, participación y organización comunitaria, así como para potenciar el desarrollo de capacidades de creación y autonomía en sus destinatarios” (2016: 6). Pipo considera que de esta forma “permite promover, desde una propuesta artística, procesos de subjetivación e inclusión social (...) se ofrece un espacio donde poder ser protagonista de un hacer (...) Apelando a sus aspectos creativos y resilientes, a su capacidad y a su condición de sujetos, a su subjetividad, se promueve (...) procesos de empoderamiento y autonomía” (2011: 256-257).

Así, no solo se les propone participar activamente de un espacio de enseñanza-aprendizaje, sino que también **se los/as considera sujetos productores de arte**, desde una perspectiva democratizante, de acuerdo a lo señalado en el apartado anterior. “(...) Invitar a

un proyecto que es 'creativo', implica que se considera que el otro puede crear. Se apela a su capacidad creativa, a su subjetividad, y se lo reconoce en el acto- positivo- de invitar a crear. Interesa destacar cómo en esta acción inicial se considera a los chicos sujetos- creadores, de derecho, protagonistas" (Pipo, 2011: 253). Para Bang y Wajnerman en los espacios de creación colectiva existen tres momentos importantes: "El primero estaría ligado a la transmisión, intercambio e incorporación de técnicas y lenguaje específico de la disciplina artística que se trate (teatro, música, artes plásticas, etc). Un segundo momento sería el de producción de la obra (...) Por último, incluimos el momento de exhibición y circulación de la obra en la comunidad (2010: 91-92). Así, "Ser vistos=ser reconocidos. (...) Este rol de ser actor, de ser alguien que crea, que puede (...) permitió al menos interrogar el imaginario social y las significaciones imaginarias asociadas" (Pipo, 2011: 254).

Ahora bien, ese proceso sucede con contradicciones, tensiones, cercanías y diferencias, es decir en el marco de una serie de complejidades: "El proceso de creación de una obra artística posibilita operar en relación a múltiples complejidades: la complejidad de los elementos artísticos a utilizar, la complejidad de los sistemas implicados (racional, emocional, de valores, etc.), la complejidad de los múltiples sentidos y significaciones que se ponen en juego en la construcción de una obra. Cuando la creación es colectiva es preciso construir artísticamente en base a la complejidad del proceso grupal desarrollado anteriormente, y cuando se orienta la creación hacia la transformación social, esto implica también operar en la alta complejidad del ámbito comunitario. En la creación colectiva, el arte abre la posibilidad de abordar la realidad dando cuenta de ella de modos mucho más complejos y ricos que los posibilitados desde su enunciación" (Bang, Wajnerman, 2010: 93-94).

Siguiendo esta línea de complejidades y posibilidades, podemos afirmar que las propuestas arte transformadoras se diferencian de propuestas asistencialistas, que se centran en la falta, lo negativo. Por el contrario, en las propuestas arte transformadoras se puede observar que no se hace énfasis en lo que falta, carencias o debilidades, sino que por el contrario **se busca potenciar fortalezas y capacidades**, así como sucede en la psicología comunitaria (Montero, 2004). Retomando a Max Kneef, Elizalde y Hopemhayn antes citados, podemos afirmar que así se estaría trabajando también en relación a las necesidades, que se entienden no solo como carencia sino también como potencialidad (1993). Así, se busca la reciprocidad de la "persona en su relación consigo misma: Se trata de la adquisición del autodomínio a través de sus potencialidades físicas, intelectuales y afectivas. El educando es constantemente llamado a superarse a sí mismo (Gomez da Costa, 2004: 63-64).

Para poder trabajar en relación al empoderamiento de los/as participantes y el desarrollo de potencialidades, fortalezas y capacidades, las propuestas arte transformadoras **incorporan la dimensión corporal** en sus actividades ya que "poner el cuerpo, decidir sobre y con el cuerpo, es ejercer el poder. En los encuentros y talleres, en los procesos de aprendizaje grupal, cuando los cuerpos 'juegan' juntos, ensayamos el ejercicio del poder" (Algava, 2013: 24). Por su parte, Gomez da Costa (2014) afirma que "El cuerpo es una fuente de mensajes mucho más concreta y verdadera que las palabras" (Gomez da Costa, 2014: 119). Así, el cuerpo entra en acción junto con otros/as: pares y referentes adultos/as (importa tanto el cuerpo del educando como del/la educador/a). Registrar el propio cuerpo, y el de los/as demás, conocerse, conocernos y empezar a pensar pautas de cuidado y

respeto de los mismos. “En una versión positiva donde ‘poner el cuerpo’ no sea exponerlo a los bordes del peligro (...) sino exponerlo al encuentro con los otros en un proceso creativo. El cuerpo, además, cobra valor de pantalla de expresión de sentimientos y sentimientos (...) Se pone en juego un proceso de invención” (Pipo, 2011: 254-255).

La dimensión corporal se trabaja tanto en el momento de producción artística como en el momento de formación en la o las disciplinas artísticas. Allí se trabaja desde un formato de taller. “Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de ‘algo’, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander Egg, 1991:10). El taller habilita a transitar la experiencia vinculándola con conocimientos, intereses, deseos y recorridos previos de cada participante, desde un espacio de praxis, donde el error, la resignificación están permitidos. Se busca siempre el intercambio y la apropiación desde el cuerpo, desde el atravesar la experiencia, por lo que cada proceso estará afectado por los participantes, la conformación grupal, el espacio, los educadores, la institución, el momento socio-histórico, entre otras cuestiones (Berzel, et.al, 2016).

De esta forma, se genera un tiempo-espacio donde se permite probar, jugar, experimentar, crear, jugar para que aparezcan nuevas posibilidades, nuevas formas, en un espacio cuidado. “Desde el trabajo artístico en estos contextos se promueve la posibilidad de imaginar mundos posibles y ponerlos en acto a través de los elementos de cada disciplina artística, trabajando con lo múltiple y heterogéneo, amalgamando lo impensado en nuevas composiciones” (Bang, Wajnerman, 2010: 93). Así, una de las aristas principales de las experiencias arte transformadoras es el trabajo desde la búsqueda de la **creatividad/invencción de todos/as los/as presentes**. Retomamos el planteo de Duschatsky y Corea sobre la importancia de la invención en el ámbito educativo, para el ámbito del arte y la transformación social. “La invención supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos (...) cada situación intenta movilizar una posición de invención, una posición de creación singular entendida como la producción de formas nuevas de habilitar el tiempo vivido” (Duschatsky y Corea, 2011: 89-90, 92).

Así es que el atravesar por la experiencia misma ya será transformador, por ser un **espacio diferenciado al atravesado en la cotidianeidad**. “Cuando la vida cotidiana se transforma en rutina, la inteligencia y la sensibilidad se cierran para lo inédito y específico de cada caso, de cada situación. El manto disimulador de la ‘familiaridad’ va poco a poco cubriendo e igualando personas y circunstancias en un encasillamiento cuyas respuestas son las actitudes estudiadas, las frases hechas, los encaminamientos automatizados por el hábito” (Gomez da Costa, 2004: 29). Por el contrario, en los espacios de las experiencias arte transformadoras se habilita a poder atravesar por procesos diferenciados de los de la vida cotidiana, pensar y atravesar nuevas alternativas y posibilidades que muchas veces están negadas para quienes concurren a estas propuestas por fuera de ellas. Así, se genera otro tiempo: “Lo nuevo aquí no puede montarse en el tiempo fabricado previsible, anticipado, sino que desborda la linealidad y crea condiciones para que algo de otro orden pueda nacer. Es el tiempo que insiste en hacer de la experiencia educativa un acontecimiento” (Duschatsky y Corea, 2011: 92-93). Así, en las experiencias arte transformadoras

se plantea un lugar diferenciado a sus protagonistas, una posibilidad de atravesar desde la experiencia alternativas distintas a la situaciones de exclusión, discriminación y estigmatización que muchas veces viven en su cotidianidad.

Esto se verá complementado con la búsqueda luego de la clase de poder **poner en palabras** algunas de las situaciones que acontecieron. Retomando los lineamientos de la educación popular, “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 2012a: 87). Se buscará habilitar preguntas, para pensar en conjunto, buscando no inhabilitar las propias preguntas con respuestas acabadas por parte de los/as educadores/as, sino que sea un proceso genuino de apropiación por parte de los/as protagonistas (Gomez da Costa, 2004).

De esta forma, las experiencias arte transformadoras buscarán que esos aprendizajes que surgen en el espacio cuidado del taller puedan ser **trasladados a otros contextos de la vida cotidiana**. “En este modo de concebir la temporalidad, no habría disciplinamiento, no habría fabricación de un sujeto homogéneo sino transmisión. La transmisión supone poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que la mera repetición. La transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad. La pregunta no es cómo aprendieron los alumnos lo que les enseñé sino qué hacen con lo que les enseñé. Y sólo sabré que enseñé algo si los sujetos habrán sabido hacer algo con eso” (Duschatsky y Corea, 2011: 93).

De esta forma, **se le brinda importancia no solo al producto final, sino que se hace énfasis en el proceso** en sí mismo. Así, la finalización del producto/ de la obra artística no es lo único importante (aunque tampoco se descuida), sino que se resalta la importancia del proceso creativo (Wajnerman, 2013; Pipo, 2011). Cada encuentro, lo que sucede entre encuentro y encuentro, los vínculos que se van generando, las apropiaciones que van sucediendo, entre otras cuestiones. Y el proceso creativo en si mismo abre nuevas perspectivas y posibilidades, permite ser uno/a mismo/a. Así, se convierte en un espacio de construcción de identidad y subjetividad y por lo tanto puede considerarse que se trabaja en relación a la salud (Pipo, 2011).

De esta forma, se observa que este proceso cobra importancia el **encuentro con otros/as**: pares y adultos/as referentes. Se generan espacios de producción grupal, o creación colectiva (Bang, Wajnerman, 2010). Perez Islas afirma al respecto que “(...) en nuestras sociedades latinoamericanas lo comunitario, lo grupal o gregario tiene una presencia mucho mayor en nuestra cultura, en nuestros orígenes. (...) No estamos ante la imagen del individuo (...) que anda solo enfrentándose con el mundo, sino que, por un asunto de sobrevivencia, buscan estar junto a otros para protegerse mutuamente, en condiciones y espacios que cada vez son más agresivos hacia ellos.” (Perez Islas, 2010: 82)

Asimismo, la **relación que se construye entre educando y educador** en las experiencias arte transformadoras es sumamente importante. “Hacerse presente en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa (...) la presencia es el concepto central, el instrumento clave y el objetivo mayor” (Gomez da Costa, 2004: 29). Así, se conforma una relación significativa, una relación de calidad y de reciprocidad, donde todos/as se ven involucrados/as, tanto los/as participantes, como quienes coordinan los espacios. Se genera una relación personal, vínculos con personas que se ubican como referentes adultos/as, persona que puede comprender, personas clave en la vida de los/as destinatarios/as. El/la educador/a también se ve transformado/a en esa relación (Gomez da Costa, 2004) y

se implica en la misma, lo cual debe tener en consideración. De esta forma, el proceso es de invención para todos/as los/as presentes allí.

4. A modo de cierre

En el trabajo en lo comunitario en general, y en particular al trabajar con comunidades en situaciones de vulnerabilidad, donde existen situaciones de expulsión social, donde se vive en los bordes del “no poder” (Duschatsky y Corea, 2011), las experiencias de arte y transformación desarrolladas en el presente artículo buscan que cada uno/a y de forma grupal pueda habilitar-se nuevas posibilidades. Por eso, intentamos describir sus características y algunos lineamientos de su forma de trabajo, con el objetivo de que puedan ser tomadas por otras experiencias. Sin olvidarnos de lo intrincado del trabajo, con sus debates, contradicciones, marchas y contramarchas, y de la importancia de tener en cuenta cada contexto, trabajando desde una perspectiva de la complejidad, no simplista.

Consideramos que pudimos demostrar, con todo lo descrito en el artículo sobre el modo de trabajo de la experiencias (educación popular, posibilidad de trabajar con otros/as, pares y educadores/as, relaciones significativas, situaciones diferenciadas de las cotidianas, trabajo con modalidad de taller incorporando la dimensión corporal, posibilidad de poner en palabras y trasladar lo aprendido a otros ámbitos, búsqueda de empoderamiento y autonomía, trabajando con fortalezas y capacidades, trabajo en relación a proceso, trabajo como protagonistas y con posibilidad de ser productores/as de arte, trabajo en relación a capacidades y fortalezas, creatividad e invención) que el arte es una herramienta privilegiada de trabajo en la búsqueda del empoderamiento antes descrito. Al decir de Duschatsky y Corea: habilitar nuevas formas de habitar una situación y por lo tanto de la construcción subjetiva, propiciando la construcción de su diferencia, de su singularidad, desde un marco de libertad (una de las necesidades que describíamos en el primer apartado) (2011). “Afrontar la nueva situación (...) requiere poner a jugar todos los mecanismos subjetivos y colectivos a fin de construir nuevos patrones de referencia. Invención que en tanto potencial creador y diversidad de recursos psíquicos, implica un acto en salud (...) La posibilidad de reflexionar sobre la experiencia y el proceso, de interrogar e interrogarse sobre las condiciones de producción de una y otra situación, dará lugar a la posibilidad de un proceso de empoderamiento [individual, grupal y comunitario]” (Pipo, 2011: 255).

5. Bibliografía

- Algava Mariano, Jugar y jugarse, en M Algava, Jugar y jugarse, Ediciones América libre, Rosario (Argentina), 2013², pp. 13-42.
- Ander-Egg Ezequiel, *El taller una alternativa de renovación pedagógica*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1991.
- Berzel M., Echeverría A., Infantino J., Talleis V., *El campo arte-transformador. Propuestas de intervención socio-artísticas con jóvenes*, V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas, Rosario (Argentina), 2016.
- Bang C., Wajnerman C., *Arte y Transformación Social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias*, *Revista Argentina de Psicología- RAP*,

- Edición número 48, Abril 2010, pp. 89-103.
- Camarotti Renata, *¿Cultura para el desarrollo? Cruces entre “lo social” y “lo cultural” en las políticas públicas de la cultura*, en A. Grimson (comp.), *Culturas políticas y políticas culturales*, Fundación de Altos Estudios, Buenos Aires, 2014, pp. 163-172.
- Duschatsky S., Corea C., *Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones*, Editorial Paidós (Tramas Sociales), Buenos Aires, 2011.
- Freire Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, trad. de Lilién Ronzoni, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- Freire, Paulo, *La esencia del diálogo*, en M. Alejandro, M. I. Romero, y J. R. Vidal (2da edición), *¿Qué es la educación popular?*, Editorial Caminos, La Habana, 2012^a, pp. 87-96.
- Freire, Paulo, *Educación popular y procesos de aprendizaje*, en M. Alejandro, M. I. Romero, y J. R. Vidal (2da edición), *¿Qué es la educación popular?*, Editorial Caminos, La Habana, 2012^b, pp. 97-102.
- Infantino, Julieta, *De pluralizar las políticas culturales al arte para la transformación social*, en L. Cardini, D. Madrigal González (coords.), *Las Políticas culturales en la América diversa*, El Colegio de San Luis de Potosí, S. C., México, 2016 (En prensa).
- Infantino J., Moyano M.; Berzel M., Echeverría A., *Notas para un análisis de experiencias arte-transformadoras dirigidas a jóvenes en la ciudad de Buenos Aires*. VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace, Buenos Aires, 2016, pp. 2008-2021.
- Max-Kneef M., Elizalde A., Hopenhayn M., *Desarrollo a Escala Humana*, Nordan Comunidad-Redes (Red de Ecología Social), Montevideo, 1993.
- Montero Maritza, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Montero Maritza, *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2003.
- Morin Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- Palacios Garrido A., *El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas*, en *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artísticas para la inclusión social*, Vol. 4., 2009, pp. 197-211.
- Perez Islas J. A., *Entre la tradición y los nuevos retos: un repaso a la situación de los estudios de juventud en América Latina*. Entrevista por Núñez, P., en *Revista Propuesta Educativa*, n. 33, 2010, pp. 79-84; Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/33.pdf>
- Pipo Valeria S., *Desafiando el destino. Chicos y chicas en situación de calle y vulnerabilidad*, en G. Zaldúa (coordinadora), *Epistemas y Prácticas de Psicología Preventiva*, Eudeba, Buenos Aires, 2011, pp. 235-258.
- Preiswrk M, *Raíces y plataformas de la Educación Popular*, en M. Alejandro, M. I. Romero, y J. R. Vidal (2da edición), *¿Qué es la educación popular?* Editorial Caminos, La Habana, 2012, pp. 31-52.
- Roitter Mario, *Prácticas intelectuales académicas y extra académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas*, *Nuevos Documentos CEDES*, n. 66, 2009.
- Sanchez Euclides, *Todos con la esperanza. La continuidad de la participación comunitaria*, Caracas, CEP-FHE, 2000.

Sanchez Vidal A., *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y operativas, métodos de intervención*, PPU, Barcelona, 1991.

Wajnerman C. A., *Arte popular y transformación social comunitaria*, Ediciones Artes Escénicas, Buenos Aires, 2013.