

Formación para el «nosotros». Prácticas de creación colectiva audiovisual en organizaciones juveniles

*Laura Angélica Rodríguez Silva*⁵

Resumen

El documento inicia indagando en las nociones de empatía y reconocimiento como procesos fundamentales para la comprensión de la intersubjetividad y el nosotros; a partir de allí recorre postulados educativos para pensar una «formación para el nosotros»; finalmente describe prácticas de creación colectiva como marco de comprensión del quehacer de organizaciones juveniles. Se busca así, construir una reflexión que vaya de la discusión filosófica del otro y los modos de relación, a ubicar unas prácticas concretas en el escenario de las acciones organizativas juveniles donde el trabajo en colectivo se lea como posibilidad formativa de la alteridad y responsabilidad con el otro.

Palabras clave: intersubjetividad, prácticas colectivas, creación colectiva, formación.

Introducción

Este documento se presenta como avance en la formulación del proyecto de tesis doctoral, formulación que se enriquece con las reflexiones generadas en espacios de seminario dispuestos para tal fin. Así, diferentes contenidos y perspectivas epistemológicas van estructurando y complejizando el problema de investigación. Este escrito surge del diálogo entre la idea de proyecto en vía de consolidación y las reflexiones generadas desde la perspectiva de los Estudios Culturales y su relación con la educación.

El documento se estructura en tres partes. La primera describe el problema de la intersubjetividad abordado desde la perspectiva fenomenológica, desplazando el debate de lo ontológico a lo ético. La segunda construye un marco de comprensión sobre lo que llamo «formación para el nosotros», un recorrido por postulados, experiencias, discusiones que posicionan el problema del Otro como tema central de la pedagogía y la formación. La

5 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

tercera parte describe la perspectiva desde la que se abordan las prácticas de creación colectiva audiovisual, y reconoce la práctica colaborativa y comunitaria como experiencia estética que permite construcción de alteridad. Estas consideraciones se enmarcan en un escenario fuera de la escuela buscando la comprensión de procesos educativos y formativos que se dan en organizaciones juveniles.

Hemos crecido y vivido en medio de prácticas y discursos donde el otro se nombra como enemigo, contradictor, sujeto con quien compito o no merecedor de mi atención. Las prácticas educativas formales, en su mayoría, nos han formado en la indiferencia hacia el otro. Resuena, relaja una idea y práctica cotidiana del sentir común, parece inalcanzable la experiencia de ser y vivir con otros de forma responsable y solidaria. Sin embargo, y como suele ocurrir, en medio de estos preceptos que buscan ser homogeneizantes, surgen intentos de resistencia basados en otros modos de relación y discursos que buscan el reconocimiento y trabajo con otros. Hay proyectos de redes, de trabajo colaborativo-comunitario, organizaciones y movimientos sociales que han logrado posicionar una idea del bien común y de la necesidad de reconocer la diferencia que nos caracteriza, y a la vez la igualdad que debemos alcanzar en el goce efectivo de derechos.

Nos asumimos como sociedad en permanente tensión entre los discursos y las prácticas. Nuestros proyectos de comprensión y construcción de conocimiento no se pueden dar al margen de estas tensiones. La tarea académica tiene que seguir cuestionándose sobre lo humano, la dignidad, sobre la forma como nos relacionamos y somos-unos-con-otros-intencionalmente.

Ese ser unos-con-otros-intencionalmente es una forma de concebir el «nosotros». En el nosotros del que hablo, cada uno se sabe otro para otro. Los sujetos se orientan por la experiencia común y no solo por la experiencia propia. Se desarrolla así una sensibilidad comunitaria. Es reconocer que tendemos hacia el otro, pero que ese «ir» debe configurarse como tarea. ¿Cómo caminar hacia ese nosotros? Nos formamos para ello, formación en sentido amplio, como formación para la vida, como formación producto de las experiencias y los sentidos que construimos, formación en el ideal de formarnos plenamente como seres humanos responsables.

Así, la pregunta de este trabajo es por la formación para el nosotros. Formación y nosotros que me interesa identificar en unas prácticas concretas. ¿Cuándo-cómo-con qué se crean espacios formativos? ¿Cuándo-cómo-quiénes-por qué crean un nosotros? La apuesta es ser capaz de ver y de fortalecer espacios donde se «haga nosotros». Un hacer-nosotros que logre un ser-nosotros.

Una intuición, basada en mi propia experiencia, me lleva a poner la mirada en las organizaciones juveniles y sus prácticas, no por creer ingenuamente que en ellas la formación para el nosotros está resuelta, sino por sus intentos, por sus búsquedas, por la creencia que tienen en el hacer-juntos que les lleva a generar alternativas de encuentro y de construcción colectiva.

Las biografías de estos jóvenes se transforman al embarcarse en proyectos colectivos. Aunque sea transitoriamente, estar en una agrupación u organización cambia a los sujetos que viven esa experiencia. Una organización puede ser un espacio de libertad, de poder hacer lo que se escoge, de sentirse activo y transformador, sobre todo parte de una colectividad. Las acciones que se desarrollan se dirigen hacia otros: a los niños del barrio, a los vecinos, a otros jóvenes; pero las transformaciones no solo ocurren hacia fuera, ocurren principalmente en la concepción de estos jóvenes de sí mismos.

Me centraré en una práctica específica: la creación audiovisual colectiva. Un hacer donde se ponen en imágenes varios sujetos y se hace necesario el acuerdo y el reconocimiento de lo diferente y de lo común. El medio audiovisual ha sido adoptado por muchas de estas organizaciones como su forma más propia de construir y transmitir contenidos, práctica en la que está implicada una construcción colectiva de sentido del mundo y de sí. Hay una mirada sobre el mundo que incide en la mirada y puesta en imagen de sí mismos y de sus mundos, de esta manera se trata de la constitución de los propios sujetos.

Las organizaciones juveniles, aunque con variadísimas formas de hacer, tienen en sus apuestas la transformación social con diferentes estrategias: el encuentro barrial, la educación, la expresión y creación artística, los usos alternativos de medios de comunicación, entre otras. Sin embargo, muchas veces estas construcciones no son reconocidas en su potencial formativo, ni siquiera por los mismos jóvenes.

Es además motivador de esta investigación el tema de la importancia de la imagen audiovisual en los mundos de vida juveniles. Esta se ha instalado en la vida cotidiana, se crean y circulan continuamente imágenes de sí. Gracias a su versatilidad, los medios audiovisuales se convierten en herramienta para la constitución de sentido que los jóvenes hacen tanto de sus realidades como de su constitución como sujetos. Es necesario comprender esas prácticas en las que, más allá de unas intenciones comunicativas se están poniendo en juego unas formas de ser y de estar con otros. Los modos de pensamiento y de interacción que ocurren durante el proceso de realización audiovisual están configurando nuevas formas de ser, de relación y de aprendizaje.

La educación tiene el reto de comprender los escenarios donde se desarrollan procesos de construcción de sujeto, más allá del aula de clase. Los jóvenes aprenden, se configuran, comparten, se expresan, en muchos escenarios de la vida. Los espacios no formales pueden configurarse como espacios de aprendizaje que construyen sentidos de vida más significativos que la propia escuela.

Entonces, la pregunta es por la relación que existe entre las prácticas audiovisuales colectivas de las organizaciones juveniles y la formación para el nosotros. En esta búsqueda nos preguntamos: ¿Qué apuestas estéticas y formativas, que contribuyan al fortalecimiento del nosotros, desarrollan las organizaciones juveniles en sus prácticas de creación audiovisual colectiva? Además, ¿cuáles son los sentidos de mundo que construyen los jóvenes en procesos colectivos de creación audiovisual? ¿Cuáles subjetividades construyen el hacer-juntos (crear colectivamente)? ¿Cuáles y cómo son los procesos educativos que desarrollan las organizaciones juveniles en torno a la creación audiovisual? ¿Los aprendizajes sobre procesos educativos-creativos en organizaciones juveniles, pueden dar claves para otros tipos de educación en otros espacios (formales)?

Intersubjetividad- el nosotros

En este apartado se hace una indagación sobre el cómo de las relaciones entre sujetos, de la intersubjetividad sujeto a sujeto a la creación de un nosotros. Buscamos una comprensión del estar juntos, no solo al convivir unos con otros sino al efectuar acciones donde se evidencie que somos unos responsables de otros. Esta reflexión busca pensar en el nosotros como tarea, no solo académica, sino como tarea vital, expresada en la cotidianidad: yo-responsable de otros en mi casa, mi barrio, la universidad, etcétera.

La indagación busca, en un primer momento, hacer una construcción discursiva que permita una comprensión del asunto, esperando que ese discurso permita el avance en prácticas específicas. Es preciso decir que tal construcción discursiva es base para el planteamiento de la propuesta pero que, una vez en desarrollo la investigación, será la observación de las prácticas la que permita una construcción de nuevos saberes al respecto.

Parto de una idea de «nosotros» no resuelta ni dada de antemano, la intersubjetividad y el nosotros son proyecto, es decir tarea. Tarea que no es nueva pero que se actualiza dada las condiciones sociales en que vivimos.

La pregunta, aunque pueda entenderse una cuestión puramente ontológica, debe desplazarse a la ética, y no mediante el desarrollo de una teoría basada en supuestos sobre cómo somos los seres humanos indistintamente, sino pensando en cómo queremos vivir, hoy, en este país y cómo nos relacionamos con otros para que eso ocurra.

Empatía

Para Edmund Husserl (*Ideas II*, 2005) la subjetividad es el centro de toda reflexión, cómo experimenta y constituye sentido el sujeto en su mundo de vida. Sin embargo, ese sujeto no está solo. El problema de la intersubjetividad aparece al tratar de explicar la objetividad del mundo, objetividad –como encuentro de subjetividades - experimentable cuando los sentidos creados por el sujeto se comparten con otros, así los mundos de vida encuentran intersecciones y parte de lo que es mundo para mí, es mundo para otro.

La intersubjetividad en Husserl se describe como empatía, como la comprensión del otro a partir de la proyección emocional del sujeto. Esa proyección es posible porque entiendo al otro como un análogo a mí mismo, soy capaz de imaginarlo en mi lugar y en mi propia situación, me imagino también en su lugar y situación.

Hay un comienzo observable del otro, se establece de inmediato un «para mí ahí» del otro, su movimiento que le permite cambiar de «ahí» sigue siendo concordante, se confirma así su ser como cuerpo propio. Opera una especie de verificación por los procesos sensibles que corresponden a mi propio cuerpo. El otro tiene un puesto en el espacio. “Los hombres y los animales están localizados espacialmente; incluso lo psíquico en ellos tiene ubicación espacial, por lo menos en virtud del hecho de estar esencialmente fundado en lo corporal” (Husserl, 2005: 63).

El otro tiene un puesto en relación a mi propio puesto, así podemos estar cerca, lejos, uno al lado del otro. Respondo, reacciono, actúo primeramente coordinando mi cuerpo pensando ya en una coordinación con el otro cuerpo. “Para establecer entre yo y otro una relación de trato, para comunicarle algo, etc. tiene que estar establecida una relación corporal, una conexión corporal a través de procesos físicos” (Husserl, 2005: 209).

Hay una operación que surge al entender al otro como un análogo, la operación del pareamiento, es decir, el entendimiento de que mi cuerpo y el cuerpo del otro tienen características en común y los dos son vividos como punto central. Ver el cuerpo del otro no solo me da una idea de su experiencia sino que permite hacerme una idea de mi propio cuerpo.

El sujeto es capaz de ver sus manos, sus pies, pero no puede ver su cuerpo completo sin ayuda de mecanismos exteriores. No puede salir de sí para tener conciencia de su cuerpo como totalidad. La mirada sobre el cuerpo del otro le permite una experiencia de lo que es su propio cuerpo, “como mi cuerpo se me presentaría si yo estuviera ahí” (Theunissen, 2013: 87).

Podría decirse que solo se está seguro de la existencia del propio cuerpo, del cuerpo vivo. Hay sensaciones concretas de las que soy consciente. Yo puedo mover la mano, desplazarme, controlar, aunque no de forma total, las reacciones de mi cuerpo. Hay una experiencia de mi corporalidad. Esa vivencia corporal permite la interacción y más que eso, la aprehensión del mundo. La piel no actúa como límite sino como ventana, los sentidos nos permiten entender nuestra experiencia en relación directa con las cosas del mundo, tanto que es posible comprender la experiencia que tendría otro cuerpo en situaciones similares.

Percibir el mundo, dirigir la mirada hacia un objeto en particular, o entrar en contacto con un objeto o ser determinado permite hacer propia esa experiencia. No serán propias las cosas sino la experiencia de las cosas. Así el cuerpo que podría entenderse como el límite de los individuos es más bien la posibilidad extensible de la experiencia del sujeto.

Lo mismo sucede con los estados de ánimo, la alegría, la tristeza, la frustración del otro son entendibles a partir de mi propio comportamiento de experiencias similares. Todos ellos evidentes en las disposiciones corporales, “un estado anímico como la hilaridad, la melancolía y semejantes, ejerce influencia sobre los procesos corporales” (Husserl, 2005: 107). Hay una referencia de reacciones aprendidas del otro que condicionan el propio comportamiento y, a la vez, hay una comprensión del sentimiento del otro por mi propio sentir. Experimento al otro como experienciador de mundo, teniendo experiencia de mí. Así, llego a percibirme como objeto de la experiencia del otro. La empatía puede entenderse como el traslado al punto de vista del otro.

Será determinante también la voluntad de comunicación. Una voluntad que queda inicialmente enunciada con la mirada que se le dirige a alguien: quiero establecer comunicación: lo miro. Se devela entonces la importancia de una comunicación en el ámbito de lo gestual y visual. Aunque las palabras enuncien ciertos objetivos, en el cuerpo residen manifestaciones que se hacen contundentes para quien las recibe, así esto no pueda ser explicado verbalmente.

Estas consideraciones se nos presentan como si ocurrieran siempre de igual modo, es decir, como operación automática del encuentro entre seres humanos. En este punto de la discusión es preciso preguntarnos por la relación con el otro no como cosa dada de antemano, sino en la necesidad de reconocer la tendencia hacía el otro, pero también la necesidad de emprender el fortalecimiento de esa relación con el otro como tarea y como posible objetivo formativo.

Si ocurriera que siempre, en todo lugar y momento, la respuesta ante la presencia del otro fuera la empatía, la comprensión del otro como un análogo a mí mismo que puede sentir como yo, que tiene un cuerpo como el mío, y que puedo comprenderme como objeto de su experiencia, no tendríamos tantas experiencias de indiferencia, alejamiento, violencia ejercida sobre los cuerpos. El cuerpo, análogo al mío, sería un cuerpo objeto de cuidado.

La relación con el otro se hace tarea, proyecto en el que cada uno de los sujetos sociales se implica de diferente manera de acuerdo a condiciones sociales, culturales, económicas. Hay entonces, en cada momento, una forma de estar con los otros, siempre creando hábitos de estar juntos. No se trataría tan solo de reconocer la constitución de los otros en mí, sino de crecer en procesos de simpatía. “Cuando simpatizo estoy en coincidencia concordante con el otro, a ambos se nos da un mundo circundante común, dotado de los mismos caracteres espirituales, en el que co-ponemos, co-juzgamos, co-valoramos y co-deseamos” (Iribarne, 1987: 101). En la empatía al sufrir el otro, yo imagino el «como si», y sufro como si yo estuviera en su lugar, en la simpatía sufro por él. La simpatía ha de ser el modo de relación donde el otro siendo otro, radicalmente otro, sea objeto de mi atención y cuidado. No se trata de demostrar o justificar la existencia del otro, sino de comprender su sentido y mi responsabilidad frente a él.

Los otros: radicalmente otros

La idea de la empatía, como proceso donde se es capaz de reconocer y convivir con el otro porque “es como yo”, puede tornarse peligrosa. Parece que solo fuera posible convivir cuando el otro se me parece, tenemos costumbres y modos de proceder similares. Pero, ¿y si el otro no es como yo? ¿Si piensa diferente, actúa diferente? Lévinas (1993) afirma que es cómodo entender al otro cuando este es idéntico a mí, se me hace “apropiable”. Somos asimilables el uno para el otro. No existen grandes contradicciones entre él y yo. Para Lévinas lo propio del ser humano no consiste en centrarse en sí mismo, sino en un estar abocado al exterior, al otro inapropiable. Se trata de ser capaz de pasar del centro-yo a pensar en el otro como centro

de la reflexión. El otro diferente a mí es capaz de sacudirme, cuestionarme y es en ese movimiento donde el yo se constituye. Vivir humanamente es desvivirse por el otro.

El otro reclama mi atención, se me presenta en toda su vulnerabilidad, sufre. Su reclamo se hace explícito cuando me presenta su rostro. El otro no es objeto, es rostro. Acceder al otro como rostro nos pone ya en el terreno de la ética. “El acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos!” (Lévinas, 2015: 71).

Ante el rostro del otro no me quedo indiferente, respondo. “El rostro es lo que nos prohíbe matar” (Lévinas, 2015: 72) Esa disposición hacia el otro estaría ya determinada en nuestro ser. “¿Cómo decir la presencia inmediata del otro si él es anterior a cualquier mediación que pudiese hacérselo comprensible? La proximidad del otro es, pues, prelógica, si bien fuente de todo logos” (Ayuso Diez, 1991: 15).

Por otro lado, y como aporte a la comprensión del asunto se reflexiona sobre la certeza de la importancia de las relaciones intersubjetivas que nos viene dada al estudiar el daño. Nos hacemos conscientes de la dependencia a los otros cuando estos no están o nos hacen daño. Es así que Axel Honneth⁶ (1992) ha desarrollado, retomando postulados de Hegel, una noción de dignidad basada en el reconocimiento que los otros hacen o no de mí. De esta manera la utopía social se dirige principalmente a la eliminación de la humillación humana. Parte de identificar modos de desprecio, y de acuerdo a ellos modos de reconocimiento.

Se consideran como formas de desprecio las formas de reconocimiento negado. No se conciben como injusticia sino como “aspecto de una conducta dañina por el que las personas son heridas en la comprensión positiva que tienen de sí mismas que han adquirido por vías intersubjetivas” (Honneth, 1992: 80). Convivimos con palabras como desprecio, ofensa, humillación, tenemos experiencia de lo que esto significa. En el uso cotidiano del lenguaje hay entonces, una teoría de la intersubjetividad. Se asume que el ser humano es lo que es gracias a su ser y hacer-con otros. Esa relación dependiente de

6 Integrante de la Escuela de Frankfurt en su tercera generación, la Teoría Crítica de esta generación pasó de estar dirigida contra la sociedad de clases a estarlo contra la sociedad de consumo y tecnológica. Los estudios realizados han posibilitado el resurgimiento de los estudios sobre la ética y la conciencia social. Se lee una renovación de la Teoría Crítica a través del giro teórico al reconocimiento, como la herramienta conceptual más adecuada para desentrañar las experiencias de injusticia social en su conjunto.

los otros no se acaba. Estar bien, es un estar bien gracias al reconocimiento y valoración de los congéneres.

Se considera que la individuación es un proceso en el que se logra una identidad práctica, gracias a la confirmación del reconocimiento de sí mismo a través de un círculo de interlocutores. Hablar de sí mismo es un proceso que incluye el ser visto por otros que le aprueban. Es decir, no basta con un reconocimiento de sí como ser reconocido por otros, sino que es necesario saberse valorado positivamente por ellos. De allí la vulnerabilidad del ser humano. “La autoimagen normativa de cada hombre (...) depende de la posibilidad del continuo reaseguro en el otro” (Honneth, 1992: 80).

Reconoce tres maneras de desprecio que considera fundamentales: 1) La humillación física, donde se está indefenso ante la voluntad del otro; 2) La privación de derechos y marginación social, que lleva a la afectación de la autocomprensión normativa de la persona; y 3) La degradación del valor social de las formas de autorrealización, situación donde las formas diferentes de vida no son apreciadas socialmente. A estas formas de desprecio corresponden formas de reconocimiento, respectivamente: el amor, como la aprobación de la existencia corpórea de los otros; el derecho, que aspira a la comprensión de todos los seres humanos como portadores de derechos; y la solidaridad, como la aprobación de formas alternativas de vida.

Estas formas de reconocimiento nos dan pistas muy concretas sobre lo que podría ser el «nosotros», un proceso donde nos relacionamos desde el amor, el derecho y la solidaridad. Y que, retomando postulados anteriores, se hace proyecto ético, que reconoce la constitución de los otros en mí, asumiendo que se tiende hacia la empatía pero que es necesario emprender un proyecto formativo donde el reconocimiento del cuerpo del otro me lleve a comprenderlo como objeto de cuidado y de responsabilidad.

Cuando posiciono el nosotros como un hacer pienso en la necesidad de ubicar esta tarea en unas prácticas específicas, concretas, realizables. El nosotros es discurso, es ideal, pero, ¿cómo «hago nosotros» todos los días? En el nosotros cada uno se sabe otro para otro. Los sujetos se orientan por la experiencia común y no solo por la experiencia propia. Se desarrolla así una sensibilidad comunitaria. Es reconocer que tendemos hacia el otro, pero que ese «ir» responsablemente debe configurarse como tarea.

Formación para el nosotros

La mayoría de modelos pedagógicos implementados en los escenarios institucionales se plantean alejados de la pregunta por el ser y sus respon-

sabilidades con el otro. Se centran de manera exclusiva en el desarrollo de capacidades en lo personal, y muchas veces en el desarrollo de habilidades exclusivamente técnicas. La educación aunque en sus más altos objetivos aspire al desarrollo de lo social, en sus estrategias y prácticas concretas es individualista.

Este tipo de educación apela a un sujeto que se forma con egoísmo y que presume que ser responsable de sus actos es entrar en abierta confrontación con los demás. Este enfoque educativo se ha incorporado a nuestras formas de vida como hábito, somos cotidianamente seres distanciados unos de otros, en un intento constante de considerarnos completos, autosuficientes, sin permitirnos comprender la dependencia que existe entre nuestro ser y el de los otros. Lévinas (1993) afirma que el pensamiento comienza con la posibilidad de concebir una libertad exterior a la mía, ¿educamos para pensar?

Además, hay una fuerte tendencia a encasillar los procesos educativos en los espacios institucionales; es cierto que la escuela se convierte en el escenario privilegiado para los procesos educativos, pero es necesario reconocer que en espacios no institucionales se gestan y desarrollan propuestas en que los contenidos, estrategias, roles, cambian sustancialmente. Acercarse a esos procesos puede permitir el reconocimiento y la concepción de estrategias alternativas de aprendizaje. Si esos escenarios no son reconocidos, no se propician acciones que puedan fortalecerlos ni se crean relaciones en las que unos espacios entren a dialogar con otros. Considero que los aprendizajes alcanzados en los escenarios no institucionales pueden generar estrategias que fortalezcan la escuela formal.

La formación, para este proyecto, es entendida como proceso humano que se puede desarrollar en todos los ámbitos de la vida. Está más allá de los escenarios institucionales, surge en el conversar, en el descubrimiento y constitución del mundo que hace el sujeto. Todas las experiencias cotidianas forman, sin embargo, cuidándonos del riesgo de generalizar tanto que lo formativo se diluya, hemos de concebir la formación como proceso intencional de enseñanza- aprendizaje en el que unos contenidos y nuevas creaciones de sentido tienen lugar.

“La formación del sujeto tiene lugar en el mundo de la vida, al mismo tiempo el sujeto forma el sentido histórico, político, social, del mundo de la vida” (Vargas, 2012: 49). Se entiende por mundo de la vida el ámbito de experiencia del sujeto, el lugar de las operaciones vitales del individuo y la comunidad. El mundo de la vida es mundo del sentido experimentado por el sujeto y por los otros. El sujeto al formarse se forma a sí mismo y forma la cultura. No solo se apropia el mundo sino que lo transforma. El mundo es

pre-dado, existe, pero a la vez se constituye, cuando el sujeto lo transforma y lo hace así, pleno de sentido.

Vargas Guillén, con base en las palabras de Edmund Husserl, afirma: “La formación es empoderamiento del sujeto. Se trata de que cada quien se tome por sí mismo la responsabilidad del mundo, su sentido; pero simultáneamente, para que ello ocurra, es imperativo que cada quien ejerza la crítica de todo lo dado por la tradición” (2012: 49). La pregunta sería por cómo se da ese empoderamiento. Para Husserl es en el descubrimiento de sí mismo, vía la investigación y la educación, procesos en los que hay despliegues de las potencialidades y que ocurren siempre en relación con otros.

Es decir, en la tarea de sí está implicada la tarea por el otro. El despliegue de las potencias requiere de una relación, no solo una relación formador-formado, sino de una relación comunitaria. La relación formador-formado, como maestro-estudiante, se plantea como una relación comprendida, se reconoce que la relación va cambiando por dinámicas sociales en las que los espacios de socialización y educación se cambian o se amplían; aun así el tema de la relación se confina a los espacios dispuestos para tal fin.

Se hace necesario una educación donde no solo se establezcan relaciones maestro-estudiante sino que se aprenda a estar y construir con otros, en todos los ámbitos de la vida. Es por esto que me aventuro a afirmar que la clave estará en el fortalecimiento de comunidad, de un nosotros donde más que plantear una relación sujeto-a sujeto, seamos capaces de concebirnos como parte de un colectivo, sin alejarnos del entendimiento de que los primeros pasos de ese colectivo se dan en la relación sujeto a sujeto.

Indagar en experiencias donde la relación educación-comunidad sea central nos lleva a revisar los postulados de la Educación Popular. Por su carácter de educación que responde a contextos específicos es imposible hablar de una concepción finalizada. Hay muchos caminos que se han recorrido y que han diversificado sus formas de desarrollarse, sin embargo es posible identificar algunas características que la acompañan desde su concepción.

La Educación Popular ubica el diálogo y reconocimiento del otro como base de los cambios sociales. Tiene una explícita convicción política, con el presupuesto de que la educación reproduce o altera el orden social, siempre es política así no se enuncie siempre. No se trata de asumir que la educación en sí misma transforma realidades, sino que tiene una fuerte influencia en los sujetos que pueden cambiar sus mundos. De acuerdo con esto, posicionó “estrategias y técnicas metodológicas consecuentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir” (Torres, 2007: 21).

El diálogo se constituye en forma privilegiada para la construcción de conocimiento, se parte de entender que los sujetos están en permanente construcción, inacabados, necesitados de los otros. El diálogo es siempre creador, de la realidad transformada y de los sujetos que se liberan transformándola. Si quienes dialogan no esperan nada de su reflexión y de su acción, no puede haber diálogo. Solo hay diálogo si hay esperanza.

La trayectoria que ha recorrido la Educación Popular la ha llevado a descubrir que la producción económica no es directamente la única fuente de conflictos. Se ha dado un nuevo lugar a la cultura, entendida como “espacio de producción simbólica desde la cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas” (Torres, 2007: 48). Esa producción simbólica se da en la vida cotidiana y la educación es interacción cultural. Encontramos entonces, una ampliación del marco de comprensión de los orígenes de la Educación Popular a sus formas de entenderse hoy. La lectura de diversas identidades y subjetividades sociales lleva a que se amplíe la esfera, de lo económico a lo cultural.

La Educación Popular respondió a un contexto de inequidad social, por ello se hizo urgente construir propuestas donde desde las metodologías, contenidos, fines se construyera otro tipo de sujeto, un sujeto capaz de transformar sus realidades. Ese sujeto debe reconocerse como parte de un entramado social en el que su experiencia y saber cuentan, además debe saber escuchar y construir con otros. Es decir, que la transformación social depende de las relaciones y capacidad de trabajo que podamos hacer con otros.

Me interesa resaltar el carácter intersubjetivo de la Educación Popular, carácter que se ha mantenido en diferentes movimientos, organizaciones, propuestas alternativas de educación, experiencias desarrolladas tanto al interior de la educación formal como en el escenario de los movimientos sociales, las educaciones no institucionales. Así, se habla hoy por ejemplo de pedagogías del nosotros, pedagogías para la democracia, pedagogías de la alteridad y la diferencia.

Así como se describían desplazamientos necesarios en la concepción de la Educación Popular de lo económico a lo cultural, otros autores, desde otras coordenadas geográficas y políticas, también hablan de cómo la educación no solo privilegiaba a las clases dominantes sino que “permitía, a través de la exclusión y el insulto, desacreditar las historias, experiencias y sueños de los grupos subordinados” (Giroux y Flecha, 1992: 64). Es decir, las narrativas, historias, imágenes que circulan y se posicionan sobre otras están articuladas con la complejidad de la vida social.

Es necesario hoy, comprender cómo se aprenden las subjetividades en la escuela, y en las experiencias formativas en su concepción amplia, cómo el poder organiza el espacio, el tiempo y el cuerpo, “cómo se utiliza el lenguaje para legitimar y a la vez marginar distintas posiciones como sujeto, cómo el conocimiento no solo desorienta, sino que también permite producir identidades, deseos y necesidades” (Giroux y Flecha, 1992: 67).

Prácticas de creación colectiva

“Todo discurso es una práctica comunicativa concreta que descansa en las relaciones entre producción de sentido y dinámicas sociales. Por tanto, todo texto es la cristalización de un proceso de comunicación entre sujetos, operado en un determinado contexto” (Torres, 2007). ¿Sobre qué prácticas concretas puede descansar el discurso del nosotros? Se trata de crear discursos dinámicos que tengan un objetivo práctico, un proyecto de formación y de sociedad que permita dibujar y recorrer un camino. Se busca un diálogo entre la teoría y la práctica, “la teoría, en algunos casos, sustenta la práctica directamente, mientras que en otros la práctica reestructura la teoría como una fuerza esencial para el cambio; en otros casos, la teoría (...) proporciona un refugio para pensar en otras formas de práctica distintas a las actuales con objeto de poder imaginar lo que todavía no es” (Giroux y Flecha, 1992: 68).

Para el planteamiento y desarrollo de esta investigación la mirada se centra en las prácticas de creación colectiva audiovisual de organizaciones juveniles, prácticas en las que, desde el lenguaje audiovisual se libran luchas culturales, entendido como campo de poder, tanto en los contenidos y productos, como en las mismas formas de hacer.

[E]xiste la lucha por cómo se producen, mantienen y legitiman el lenguaje, la representación y el simbolismo en un esfuerzo por reproducir, desafiar o crear determinadas formas de vida; existe la lucha por controlar las instituciones que producen y legitiman la cultura; ello incluye, en el sentido más evidente, la enseñanza, los medios de comunicación, las artes, la cultura popular y otras agencias de formación cultural; además, existe también la urgente necesidad de convertir la lucha cultural en un aspecto significativo de los movimientos sociales y políticos más amplios. (Giroux y Flecha, 1992: 62)

Las prácticas de creación colectiva se conciben desde el volcamiento del arte a la esfera de la vida cotidiana. Para ello, lo primero, es salirnos de la concepción de arte como objeto, e ir hacia la experiencia. Experiencia en

su creación, experiencia en su recepción, experiencia de los seres humanos que se conmueven ante el mundo, incluso sin objeto artístico.

Los modos de hacer (De Certeau, 2001) parten de reconocer que en la esfera, aparentemente muy limitada, de acción de los ciudadanos, hay pequeños intersticios que dejan espacios para que los usos y modos de apropiación de los múltiples consumos y formas establecidas de hacer, sean variadas. Así, los seres humanos son considerados creativos y por tanto resistentes en maneras casi invisibles. Esto significa que ha habido un proceso donde se pasa de las formas establecidas de arte a la concepción de múltiples prácticas cotidianas de creación.

El arte contemporáneo se mueve entre los discursos del fin del arte y la autorreferencialidad, discusiones que suelen estar relegadas a los círculos del arte. Este encierro se ve cuestionado y, desde diferentes lugares se asumen posturas que claman por la vinculación del arte con la vida. «Modos de hacer» convierte la consigna “disolución del arte en la cotidianidad” en una práctica. No son solo situaciones construidas, puestas en escena, sino también una reflexión sobre prácticas populares, comunitarias, de encuentro que ya estaban ahí y que son reconocidas en su potencial creativo.

La apuesta de muchos movimientos artísticos ha sido entonces, por un arte que tenga que ver con lo social. Paradójicamente, estas proclamas y acciones se limitan a unos públicos cerrados. Los movimientos sociales, por su parte, han buscado estrategias para tramitar sus demandas de diferentes maneras. Hay una lucha por el significado que se da en el espacio público, allí han sido fundamentales las prácticas artísticas. Se sabe, se intuye, que los significados se fraguan, mantienen o cambian por medio de los relatos, de las imágenes y de las representaciones.

La conexión entre práctica popular y práctica artística se ha dado con el objetivo de ser movilizar representaciones, se trazan como prácticas que buscan develar a los públicos o participantes de que hay situaciones sociales de inequidad e injusticia que pueden ser cambiadas. Estas prácticas populares, propias de colectivos juveniles, movimientos sociales, pueden no ser concebidas como arte. La separación arte-artesanía ha jugado políticamente para excluir de la esfera del arte culto cientos de expresiones que en medio de la cotidianidad de las comunidades, permiten el juego simbólico y la constitución de sentido.

Del discurso abiertamente artístico-político se ha ido también al discurso del arte diluido, es decir, ese arte que considera que la obra de arte es la vida misma. Que las formas de relacionamiento, producción, creación de

sí, serían las obras a las que es preciso dedicarse. Joseph Beuys hablará de la plástica social y del concepto ampliado del arte.

Las prácticas colaborativas, aunque siempre cambiantes y diferentes según los contextos, se caracterizan por: hacer énfasis más en el proceso que el resultado. Desdibujar la figura del artista en solitario siendo capaces de pensar en un grupo donde todos tienen capacidad creativa. Son prácticas interdisciplinarias, nunca son solo arte, buscan expresar y comprender una situación pero también aportar a la transformación de dicha situación. “Se comprometen en un proceso activo de representación, intentando al menos “cambiar las reglas de juego”, dotar a individuos y comunidades, y finalmente estimular el cambio social” (Felshin, 2001: 90).

Estas nociones de arte ampliado, arte-vida cotidiana-, prácticas populares y artísticas nos permiten una idea de prácticas creativas relacionadas con el reconocimiento del otro y los proyectos formativos. Hablar de prácticas colaborativas pone en el centro de la reflexión el hacer-con-otro como obra de arte. Así, hay enormes potencialidades formativas, si todos los seres humanos somos, o podemos ser creativos, la educación puede plantearse unos procesos donde esas potencialidades sean desarrolladas, en la medida en que reconozcan, fortalezcan y propicien espacios de creación colectiva, creación que promueve el reconocimiento de sí y de los otros. La obra sería el proyecto social, un nosotros creativo.

Hay una ventaja en centrar nuestra mirada, más que en el objeto, en la experiencia estética. Nos permite ampliar el marco de comprensión y pensar en la capacidad de las comunidades para ser creativas, lo que nos llevaría a otro tipo de obra: los relacionamientos humanos, el espacio común creado, las resistencias que se cuelan en las prácticas cotidianas. Al abordarlo de este modo el espacio común, la acción personal y colectiva se carga de responsabilidad, ¿Qué tipo de relacionamientos estamos creando? ¿Hacia qué tipo de sociedad avanzamos con nuestras actuaciones colectivas?

Organizaciones juveniles y realización audiovisual

En Bogotá existen numerosas agrupaciones juveniles que tienen un quehacer artístico, cultural, deportivo o ecológico. Indagar en las razones de su conformación nos lleva a diferentes temas: encuentros de intereses, incidencia política, relaciones afectivas; entre sus variadas estrategias, me centraré en la realización audiovisual. Esta se ha instalado en las prácticas juveniles dadas las facilidades tecnológicas para su realización, además, las imágenes se cuelan en la vida cotidiana y median las relaciones humanas. No se trata de solo mostrar un algo que existe sino construirlo con imágenes y hacerlo real.

Otorgar sentido al mundo tiene múltiples caminos. Los jóvenes se piensan siempre en un mundo concreto y en la medida de sus posibilidades generan estrategias para encontrar un lugar y un sentido a su existencia. Encontrar un lugar y un sentido se convierte en apuesta estética que surge de los sujetos y que se hace exterior en formas variadas de expresión. Esas apuestas estéticas son también apuestas políticas, política que se instala en la vida cotidiana, que se vive en las relaciones con los otros, en los territorios concretos, y en el propio cuerpo como espacio de disputa entre los poderes.

Una de las estrategias de acción implementadas por estas agrupaciones es la realización audiovisual. Una realización que confía en el poder de las imágenes, que parte de querer comunicar o entender un aspecto del lugar donde se vive. No se trata de realizadores profesionales que tengan rutas trazadas sobre el quehacer, casi siempre es un aprender haciendo, un hacer y aprender colectivo.

La captura de imágenes, las decisiones narrativas, la escogencia de lo que se dice, se muestra, se sugiere; se convierte en excusa para el encuentro, para la toma de decisiones, para el descubrimiento. Es un espacio donde se puede crear, donde existe la libertad de jugar y encontrar nuevas respuestas. La realización audiovisual permite a los grupos juveniles reconocer historias, dinámicas presentes, y pensarse proyecciones de futuro.

Ficción o documental se intenta comprender el porqué del momento presente. La realización audiovisual rara vez se hace en solitario, hay roles, hay ideas que se discuten, hay aprendizajes e intuiciones que se comparten para llegar a un producto que satisfaga a los participantes. Captar una imagen u otra es poner sobre la mesa un punto de vista, que se pone en discusión con el punto de vista de los demás. Hay que asumir que el punto de vista propio no es el único. Asumir que el otro tiene también un punto de vista y que puede ser válido, hasta desplazarme a ese punto de vista, es construir una mirada conjunta. Crear un mundo de imágenes donde las miradas se complementen.

La construcción de una mirada colectiva no solo se da por el hecho de la realización y los acuerdos necesarios para esta; se da también en el tema mismo de las realizaciones. En un sondeo por los temas de las realizaciones se observa que la memoria barrial, el reconocimiento de actores sociales, las problemáticas del territorio son algunos de los temas recurrentes en este tipo de ejercicios.

Son los sujetos los que viven y encarnan las situaciones sociales históricas, los que continúan o transforman las condiciones de vida en este marco reconocer la historia por medio de la realización audiovisual es otra forma de apropiar la realidad. Un sujeto social e histórico apropia y crea. Conoce y crea nuevos espacios de encuentro y reconocimiento. Así, se hace pertinente recordar las categorías propuestas por Emma León (1997) como constituyentes de los sujetos sociales: memoria, experiencia y utopía, la memoria como la apropiación del pasado, la utopía como la identificación de lo deseable, no entendida como meta sino como horizonte del viaje mismo; y la experiencia como mediación entre memoria y utopía. Experiencia como el lugar donde se reconstruyen las direccionalidades de las prácticas.

Entonces, ¿es la realización audiovisual una práctica-experiencia que permite apropiar el pasado y pensarse el horizonte? Recoger la experiencia y trazar caminos por donde se pueda seguir recorriendo puede ser una de las tareas que se ponen estos colectivos. La construcción de la memoria y la apropiación del territorio se han convertido en apuestas políticas pertinentes y urgentes en los barrios populares.

Preguntemonos cuál es la verdadera función de un cortometraje. ¿Cambia las políticas de intervención en un territorio? ¿Quiénes lo ven? ¿Qué pasa con quiénes lo ven? Creo que lo que se promueve es una relación diferente con ese lugar y con esos otros que ven. Hay un espacio que se abre, que se crea, un espacio común donde se pueda hablar de los temas propuestos. Crear ese espacio es una apuesta estética y política sumamente válida. Se constata que ese hacer conjunto propicia aprendizajes, se enseña, se aprende, se adoptan unas metodologías, se validan unos saberes. Se convierte en una práctica que logra crear un aprendizaje vinculado con la vida.

Conclusiones

La intersubjetividad, la formación para el nosotros y las prácticas de creación colectiva se presentan como marcos de comprensión, con el objetivo de avanzar en la consolidación de la propuesta de investigación. Cada uno de los apartados presenta perspectivas clave para el posicionamiento de la idea del hacer-con-otros como base de propuestas formativas y creativas que permitan otro tipo de sujeto y de sociedad.

Se reconocen las actuaciones culturales en su complejidad, como espacios de encuentro, espacios formativos, espacios donde hay potencial para la construcción de subjetividades dadas al «nosotros». Se parte de reivindicar las

imágenes, las palabras, los grafitis, etcétera, es decir, las expresiones creativas en las que, de maneras muy sutiles, hay espacios para el reconocimiento, la empatía, espacios para ver el rostro del otro. Expresiones culturales-artísticas que son escenarios de tensiones por los sentidos que se construyen.

Ser capaces de identificar cómo se organizan las complejas asociaciones de hábitos, relaciones, significados, deseos, representaciones y autoimágenes en torno a las consideraciones de la construcción de género, raza, clase, etnicidad y edad en la producción de distintas formas de subjetividad y formas de vida. (Giroux y Flecha, 1992: 79)

Los lenguajes cumplen un papel fundamental en la transmisión de valores sociales, pero también en la construcción de resistencias a esos valores. La investigación indaga en significados de las narrativas juveniles, reconociendo el papel activo de los jóvenes en la producción y transformación de sentidos relacionados con las formas de vida establecidas y las posibles.

Los lenguajes, sus temas, formas de producción y circulación evidencian formas de construcción de experiencia, subjetividad e intersubjetividad. Esta investigación asume la legitimidad de los conocimientos, saberes, experiencias dadas en estos espacios alternativos de creación y educación.

Lenguajes que se asumen como intentos constantes de construcción de autodeterminación colectiva. Los jóvenes buscan, crean y proponen formas de autodeterminación. “La decisión popular solo funciona mediante la autodeterminación. Y La autodeterminación solo funciona desde un punto de partida creativo” (Beuys, 1995: 34). Esto pondría a los procesos creativos como base de las democracias. Sujetos conscientes de su papel en el mundo histórico y social en que viven, que logran alcanzar una visión de conjunto, del complejo sistema de relaciones que es lo social.

Los ciudadanos son personas que quieren hacerse cargo de una responsabilidad. Asumir una responsabilidad es una actitud que todo ser humano puede desarrollar y que no se aleja de su vida cotidiana. “Solo se vive como ser humano cuando se conocen diversas posibilidades de hacerse cargo de una responsabilidad política” (Beuys, 1995: 80). Las prácticas creativas trascienden al mundo de lo social, sentirse, asumirse a sí mismo como un ser creador permite seres humanos conscientes de sus capacidades de transformación de sus entornos y de sí mismos.

Referencias

- Ayuso, J. (1991). Presentación. En E. Lévinas, *Ética e infinito*. Madrid: Cofás.
- Beuys, J. (1995). *Cada hombre un artista: conversaciones en Documenta 5*. Madrid: Visor.
- De Certeau, M. (2001). De las prácticas cotidianas de oposición. En *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (381- 425). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En *Modos de hacer, arte crítico, esfera pública y acción directa* (73- 93). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 78-92.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Iribarne, J. (1987). *La intersubjetividad en Husserl. Bosquejo de una teoría*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En H. Zemelman, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (36- 73) México D.F.: Anthropos.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos.
- Theunissen, M. (2013). *El Otro. Estudios sobre la ontología social contemporánea*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Berlín: Editorial Académica Española.