



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Colectiva chilena Ser&Gráfica: fundamentos para una (contra)pedagogía artística, insurrecta y creolizadora

Chilean collective Ser&Gráfica: fundamentals for an artistic,
insurrectionary and creolizing (counter)pedagogy

Claudia Andrea Cattaneo Clemente¹

Karine Hurtado Araya²

Recibido: 24 de noviembre de 2024 / **Aceptado:** 09 de diciembre de 2024

Resumen

El presente artículo se centra en revisar las nuevas conexiones entre arte y pedagogía popular, abordando una discusión conceptual que permita dar fundamento a la propuesta (contra)pedagógica de la colectiva Ser & Gráfica de la que formamos parte. De esta manera, se abordan conceptos como *differànce*, rizoma y creolización que vienen a cambiar las formas en las que se entiende hoy la cultura en su encuentro con el arte y la diferencia. Luego, se revisan las didácticas y metodologías propuestas por tres destacados pedagogos: Paulo Freire, Augusto Boal y Lorenzo Milani para configurar los principios que rigen una contrapedagogía insurrecta y popular. Finalmente, desde una metodología autoenográfica, se comprende el trabajo de la colectiva como una cartografía creolizadora, concluyendo que lo que marca su intervención performativa y social, se basa en la ruptura de las jerarquías presentes en la construcción de todos los ámbitos de la vida cívica de las sociedades.

Palabras clave: Cartografía, serigrafía popular, creolización, contrapedagogía, rizoma.

¹ Chilena. Licenciada en Artes Escénicas, Universidad Mayor. Magister en Artes con mención en Dirección Teatral, Universidad de Chile. Doctora en Artes con mención en Estudios y Prácticas Teatrales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dottoressa di ricerca in Arti Visive, Performative, Mediali del Alma Mater Studiorum, Università di Bologna. Investigadora postdoctoral. Fondecyt 3210828 (2021-2023). Contacto: klaudiacattaneo@gmail.com / Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9507-3373>.

² Chilena. Artista, docente, activista, investigadora. Magister (c) en Arte popular Latinoamericano, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Fundadora, junto a Drina Herrera, de la Colectiva Ser y Gráfica. Contacto: karine.hurtado.ar@gmail.com



Abstract

This article focuses on reviewing the new connections between art and popular pedagogy, addressing a conceptual discussion that allows the foundation of the (counter) pedagogical proposal of the Ser & Gráfica collective of which we are a part. In this way, concepts such as *différance*, rhizome and creolization are addressed, which come to change the ways in which culture is understood today in its encounter with art and difference. Then, the didactics and methodologies proposed by three prominent pedagogues are reviewed: Paulo Freire, Augusto Boal and Lorenzo Milani to configure the principles that govern an insurgent and popular counterpedagogy. Finally, from an autoenographic methodology, the work of the collective is understood as a creolizing cartography, concluding that what marks its performative and social intervention is based on the rupture of the hierarchies present in the construction of all areas of civic life. of the societies.

Keywords: Cartography, popular screen printing, creolization, counterpedagogy, rhizome.

Introducción

La diferencia se ha estado comprendiendo en el Chile del último tiempo como un problema que debe ser abordado con urgencia por las políticas estatales, entre otras. Esta idea de pensar la diferencia como ‘problema’ dificulta las relaciones sociales y culturales, teniendo en cuenta que la creciente ola migratoria que se ha estado produciendo en el último tiempo, ha venido a cambiar las formas de vivir y reconocernos en un mundo cada vez más abierto a los tránsitos fronterizos. Desde las teorías post, se plantea la lógica rizomática que entiende dichos trayectos como redes de conexión y de negociaciones culturales que conciben la diferencia como una *différance*, neologismo propuesto por Derrida (1998; 1989) y que posee tanto un componente espacial (desplazar) como uno temporal (diferir), es decir, otorga a la diferencia un sentido de devenir que insta a desprenderse de las cargas culturales impuestas por las sociedades y que determinan y fijan una sola identidad raíz. En su lugar, la *différance* se propone identidades rizomáticas, en permanente construcción, incorporando aquellas identidades que han sido consideradas como ‘pequeñas historias’ (Grüner, 2002) que no son dignas de contar, en una verdadera cartografía en devenir que no deja fuera la estructura arbórea, sino que la deconstruye para hacerla entrar en estas redes en expansión, develando y agrietando todo lo que comportan de jerárquico, problemático y estático. El movimiento es vida, por ello, concebir la diferencia como problema significa detener el flujo de relaciones creolizadoras que las culturas están impulsando.

Cuando hablamos de creolización o criollización, lo hacemos en los términos de Glissant (1996), para quien es “un mestizaje con un valor añadido, que le atribuye imprevisibilidad”. (como se citó en Onghena, 2008, p. 368). Es decir, una forma de conocer al otro que genera una identidad de relación, que consiste en una apertura hacia la diferencia, despojándose de la identidad única. Glissant (1996) continúa diciendo, que “Hay que hacerse cargo del cambio que viene determinado por el intercambio a partir de la identidad de relación, del rizoma. La raíz única es la que causa la muerte de todo lo que se encuentra alrededor, mientras que el rizoma es la raíz que se extiende en busca de otras raíces”. (como se citó en Onghena, 2008, p. 369). Es imprevisible, además, pues las relaciones libres de estereotipos y prejuicios culturales dentro de estas cartografías, conforman intercambios y negociaciones de múltiples contaminaciones y combinaciones que seguirán mutando permanentemente, y ese es el sentido de concebir la diferencia como *différance*.

En este artículo, abordaremos estas relaciones rizomáticas con la diferencia en un territorio conocido por quienes escriben: la serigrafía popular. Nuestro trabajo como artistas del teatro, la performance y la gráfica activista, se cruza con nuestra formación docente, permitiendo estos

mestizajes con valor agregado que menciona Glissant (1996), tensando las herramientas pedagógicas tradicionales a partir de las contrapedagogías de lo colaborativo, popular y comunitario que proponen Freire, Boal y Milani.

La colectiva Ser & Gráfica, tiene una trayectoria de más de siete años de trabajo ininterrumpido con comunidades de la diferencia, es decir, mujeres, niños/as, comunidades disidentes, pobladoras/es, migrantes, entre otras. Decimos ‘con’ y no ‘para’, pues es este componente horizontal-rizomático el que ha guiado todo nuestro trabajo serigráfico y performativo. Es por ello, que resulta importante exponer y reflexionar nuestro quehacer para hacerlo visible en los espacios de la academia que muchas veces estudia estos fenómenos artísticos sin estar realmente involucrada en cuerpo y alma. Esto no quiere decir que la teorización del arte popular que proviene de la academia no sea válida y valiosa, muy por el contrario, es un ejercicio que permite sistematizar y distribuir los saberes y hacer del arte popular, instando a la reflexión de los mismos artistas. Esta reflexión es la que pretendemos generar desde una suerte de autoetnografía crítica, aportando la experiencia práctica de nuestra contrapedagogía popular (Segato, 2018).

En el primer punto, nos centraremos en discutir el concepto de artisticidad que ha sido abordado por diversos artistas y pensadores, aportando cada cual su respuesta de aquella pregunta compleja ¿qué es el arte? Respuestas posibles que vienen a cambiar las formas en las que se entiende hoy la práctica artística, la cultura y los encuentros con la diferencia que se lee, vive y respira en las calles cuando realizamos nuestras intervenciones serigráficas y performativas. La cuestión que guía este punto, es la ruptura de las jerarquías que han prevalecido en las artisticidades, por medio de la puesta en jaque de las relaciones artista-espectador del arte comunitario y barrial.

En el segundo punto, nos enfocaremos en las contrapedagogías, revisando las didácticas y metodologías propuestas por Paulo Freire, Augusto Boal y Lorenzo Milani y abordando el complejo y controversial concepto de lo popular. Para finalizar, haremos una propuesta cartográfica del trabajo serigráfico que realiza la colectiva, entendiéndola como una contrapedagogía insurrecta y creolizadora.

La ruptura de las jerarquías de la artisticidad desde las nuevas relaciones artista-espectador en el arte comunitario y barrial.

Las estructuras jerárquicas han primado en el arte de todos los tiempos, con algunas excepciones claro está, que han provocado rupturas significativas con formas e instituciones. Ese es el caso de las vanguardias artísticas del siglo XX y de algunas propuestas independientes que, si bien fueron consideradas como parte de las vanguardias, se acercan más a las pedagogías populares.

Pero partiremos por el concepto de artisticidad, concepto controversial y complejo que se ha intentado definir desde diversas corrientes teóricas del arte, siempre ligándolo a la estética y las formas de producción. La pregunta sobre ¿qué es el arte? Ha sido respondida desde su contraposición con lo que se ha considerado no – arte, oposición binaria que viene a acrecentar las dudas sobre la especificidad del arte mismo. Para Umberto Eco (2002), la cuestión se centraría en “hallar un principio de autonomía que diferencie la formación de la obra de arte de cualquier otro tipo de formación” (p. 13), es decir, buscar aquella esencia que permitiría distinguir el arte del no arte, cayendo nuevamente en este binarismo con el que se han propuesto diversas definiciones en la Modernidad. Una mirada interesante que se distancia de esta división por contraposición, es la de Gottfried Benn (1977), para quien es importante considerar:

(...) una tentativa del arte, en medio de la general decadencia de los contenidos, de vivirse a sí mismo como contenido y, sobre esta experiencia, de formar un nuevo estilo; es la tentativa, contra el nihilismo general de los valores, de instaurar una nueva trascendencia: la trascendencia del placer creador (como se citó en Vial, 2002, p. 49).

Con ello, Benn pretende restituir al arte su sentido que asocia a la transmisión de contenidos, los que permitirán finalmente encontrar las formas y formatos del arte. Un arte sin contenido, para el autor, no es arte. Sin embargo, en el nihilismo se esconde el individualismo, el goce del artista puesto en un lugar central de la definición de artisticidad que reduce las posibilidades del arte y del artista, dejando fuera una serie de expresiones que escapan a este goce. Una definición que se contrapone, es la de Joan Feliu Franch, que intenta una definición a partir del receptor de la obra de arte y la provocación que la misma ejerce en él. Una definición que ya comienza a exponer los profundos lazos entre el artista y el espectador.

Otro requisito de una obra de arte es que sea realizada con el propósito de ser contemplada, aunque sea por un solo individuo. Esta cualidad, lo que se conoce por artisticidad, consiste básicamente, en la intención del artista de comunicar alguna cosa a través de un vehículo que es el objeto artístico. Otra cosa es que el mensaje del artista sea recibido correctamente por el espectador y la importancia de este hecho tenga (Feliu, 2008, p. 46).

Así, la mirada del espectador y la intención de producción de la obra van a configurar la especificidad del arte, con una dimensión social inseparable que puede tener normas variables según el contexto donde se inserte la producción artística, lo que va a modificar los lenguajes que se empleen para intencionar la obra, o como dice Butler (1997), "La cuestión no es qué es lo que podré decir, sino cuál será el ámbito de lo decible, el ámbito dentro del cual podré empezar a hablar." (pp. 219-220). El arte consiste, entonces, en decirle a otro, que escucha y mira dentro de un contexto socio-cultural determinado, aquello que le permita comprender el mundo, como dice Fediuk (2010).

Esta unión entre lo social y la intención que generan lenguajes diversos y abiertos, también crea realidades diversas, y por ende, definiciones más amplias que permitirían reconocer la artisticidad del arte. Si cruzamos esta definición con la de Eco (2002, p. 153), quien atribuye al arte una interpretación creativa, podemos ir generando una aproximación más actualizada y actual al concepto, donde el espectador se convierte en un experto gracias a su posición privilegiada de observador que decodifica los significados del objeto de arte y del artista (Benjamin, 2004, p. 30). Esta observación de la obra, "(...) concierne a las cualidades estructurales de una cosa "en su relación con nosotros"; es decir, el examen de las estructuras objetivas y de las reacciones individuales que éstas suscitan" (Eco, 2002, p. 52). Con estos autores, vamos a comprender artisticidad como una operación artística que se genera en un bucle de retroalimentación autopoietico (Fischer-Lichte, 2011), que va a expandirse en redes colectivas partiendo de esta relación bilateral. Estas relaciones podrán tener normas móviles que serán factibles (y esperables) de transgredir, pues:

Se dan en el terreno de la experiencia individual y colectiva que ya no logra ser explicada en su interior y produce matices en el sentido de los discursos. La búsqueda de nuevas explicaciones empuja los límites del conocimiento produciendo fisuras en el saber establecido. La comunicación produce modificaciones en las prácticas sociales. Algunas veces pasa de la transgresión de alguna regla al establecimiento de una nueva, o sucede de manera imperceptible, ocurre como respuesta en una circunstancia particular pero permanece aun cuando la circunstancia haya desaparecido (Fediuk, 2010).

Entendiendo la artísticidad desde esta trilogía obra-artista-receptor, es que podemos romper finalmente con el binarismo y comenzar a entender las rupturas de las jerarquías que se han propuesto y llevado a cabo en el arte contemporáneo (para no ir más atrás). Estas jerarquías se presentan en los roles que se pueden identificar en la creación artística, que sitúan al artista como un ser que, si bien está inserto en un medio cultural y social, se aleja del mismo para poder crear y exponer su obra. Con la mirada aguda de Rancière (2010), se viene a subvertir esta jerarquía, pues el filósofo francés abre el campo de acción del arte al introducir la participación emancipada del otro, derribando el pensamiento platónico sobre la inamovilidad e inmutabilidad de los roles asignados a cada quien. Para Rancière, el espectador, así como el maestro y el estudiante, poseen las mismas capacidades de producción y discernimiento estético, la misma inteligencia. Este pensamiento inspirado en las teorías pedagógicas de Jacotot, vienen a repensar la educación que se basa en una incapacidad del estudiante para ponerlo en una posición de sumisión, lo que para el autor produce embrutecimiento, una brecha que impide el aprendizaje, colocando al maestro como el poseedor del conocimiento y al estudiante como aquel que siempre intenta alcanzarlo. Lo mismo sucede entre el artista-creador y el espectador, el primero centra sus formas de crear en este modelo que concibe al espectador como un ignorante. En esa situación, ninguna creación es posible, ninguna educación es posible, ninguna relación es posible aunque se intente repetidamente. Es interesante este cruce que hace Rancière entre arte y pedagogía, pues es precisamente lo que la colectiva Serygráfica hace al desjerarquizar los roles en su quehacer artístico-pedagógico en un contexto siempre popular.

Exponemos un ejemplo de dicho trabajo que se lleva a cabo con pobladoras de una comuna popular de Santiago. El primer acercamiento consiste en presentarse para conocernos cultural y socialmente, luego vendrán oportunidades que permitirán entrar en lo emotivo, psicológico y cotidiano. Se inicia con la pregunta básica ¿qué quiero decir? La que conduce a las propuestas de diseño de las maquetas que darán pie a crear la matriz serigráfica. Se trabaja en conjunto para crear bastidores y tintas naturales. Cada integrante aporta su idea basado en palabras claves que van a darle un sentido universal al diseño que luego se crea entre todas. Afloran entonces, las vidas privadas y comunitarias y las luchas en común. Surge así, la solidaridad y la conexión empática que se expande a la familia, a los cercanos, a la comunidad misma. Se estampas vidas y almas, experiencias que valoran la fuerza femenina y la voz propia que se une en coro disonante a las demás. Todos y todas aprendemos de todo y de todos. No se imponen conocimientos, se facilitan y se negocian con los conocimientos de la vida comunitaria y privada de las participantes para crear un tercer producto nacido de intercambios y negociaciones. Los lazos de afecto son aquellos que empujan al mundo hacia adelante y aquellos que consideramos insurrectos, rebeldes y militantes, pues deshabilitan las armas del poder imperante. Sin discursos directos, ni charlas sobre feminismo, las mujeres comienzan a reconocerse en un medio donde son aquellas sostenedoras del mundo que sueñan. Las sesiones pedagógicas se realizan en espacios no convencionales, como calles, juntas de vecino, plazas, casas de integrantes, escuelas populares, entre otros. La pedagogía consiste en abrir canales de comunicación segura y efectiva, en proponer y ‘sacar a la luz aquellas palabras inseparables de nuestro ser’, parafraseando a Octavio Paz (1956), pues en eso consiste la creación y su dimensión terapéutica (transformadora).

Ahora bien, se debe tener en cuenta que “Las limitaciones o separaciones de roles se encuentran tan arraigadas que, aunque el discurso apele a una emancipación, las estrategias para llevarlas a cabo mantienen las jerarquías imperantes” (Yazigi, 2011, p. 277) o como dice Raoul Vaneigem (2008), “los que hablan de revolución y de lucha de clases sin referirse explícitamente a la vida cotidiana, (...) tienen un cadáver en la boca” (p. 29). Por ende, hay que buscar nuevas estrategias emancipatorias del arte que le permitan hacer efectivas estas rupturas de roles. Una de ellas, es el *in between* que se halla en dos creadores que para Rancière son ejemplificadores: Artaud y Brecht, uno propone al espectador como centro de la creación y el otro, propone un distanciamiento que induzca la reflexión política del hecho artístico. Aquel ‘entre medio’ que percibe el autor, es precisamente:

(...) la idea del teatro como espacio de encuentro de la comunidad, lugar en que se podía tomar conciencia de la realidad. El teatro es entonces el lugar de reflexión del grupo social. Para no traicionar la idea de una acción comunitaria, el teatro redefine nuevas fórmulas para que el espectador deje de ser tal y entre en una labor activa, pero se produce una contradicción, es decir, se pretende que el espectador deje su rol de espectador, para pasar a ser algo más, pero así se lo aleja de su libertad crítica. (Yazigi, 2011, p. 278).

El arte, diríamos, debe abrirse a lo comunitario, y lo comunitario es para el autor, aquella redistribución de lo visible y sensible que ha estado siempre intrincada en una clara jerarquía de orden policial. Cuando habla de redistribución, está introduciendo su idea revolucionaria de lo político, como aquello que permite irrumpir las lógicas del *arkhé* (principio u origen), haciendo que aquellos que solo eran percibidos como animales ruidosos, sean escuchados y tomen un lugar en las sociedades como seres hablantes y participantes. (Ranciére, 1996). De esta manera, “Saber que las palabras son solamente palabras y los espectadores solamente espectadores puede ayudarnos a comprender mejor el modo en que las palabras y las imágenes, las historias y las performance pueden cambiar algo en el mundo en el que vivimos” (Ranciére, 2010, p. 28).

Por ende, la emancipación que propone el autor, debe ir en ambas direcciones, desde el creador que necesita despojarse del rol de “educador de las masas ignorantes” (Yazigi, 2011, p. 280) y desde el espectador que debe hacer valer su capacidad activa de interpretación, como dice Catalina Yazigi (2011, p. 280). En ello se centra el arte comunitario, el arte barrial, en desjerarquizar los modos del arte, creando *con* el otro para lograr alcanzar una real emancipación.

Contrapedagogías de la insurrección en/para el arte popular

“Cuanto más se les imponga pasividad,
tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo
en lugar de transformarlo...”
(Paulo Freire, 1997, p. 75).

Cuando hablamos de contrapedagogías, inmediatamente se nos viene al pensamiento la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, una pedagogía dialógica que expone los mecanismos de dominación de la colonización para denunciar una “cultura del silencio” que ha permitido perpetuar la idea de civilizar al salvaje por medio de un sistema jerarquizado (y religioso) de educación, que ha creado una conciencia dominada caracterizada por la ‘asimilación’ de la conciencia dominadora en la que el hombre asume como propio el razonamiento de ‘sus amos’, es decir, una educación que deshumaniza al individuo. A su vez, Freire habla de la conciencia oprimida, que es aquella que está instalada en el sentir de quien es explotado pero que no comprende ni analiza dicha situación de opresión, confundiendo incluso aquellos abusos del patrón con la violencia de la naturaleza que se ha enseñado con ellos. Frente a ello, Freire propone la educación como mecanismo de ruptura de estas lógicas, para que los oprimidos comiencen a escribir sus propias historias y dejen de repetir y defender el discurso del opresor. (Pineda, 2008).

El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una elite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. (Freire, 1997, p. 33) .

Para Freire, la pedagogía del oprimido es la que puede liberar al sujeto que ya no es sujeto, de sus automatismos culturales. Esta pedagogía se lleva a cabo desde la problematización, es decir, desde aquel cuestionamiento de todo lo que se enseña. Discutir, dudar y polemizar, va a permitir que el sujeto comience a pensar críticamente el mundo en el que está. Como dice Valverde (2011): “En resumidas cuentas, es no aceptar por dado y por hecho una información o conocimiento que no haya pasado primero por la actitud crítica de la persona.” (p. 126). Esta educación, evidentemente escapa de las estructuras arbóreas que son verticales y por ende, jerárquicas. Es una educación horizontal, donde el acto de cuestionar y problematizar que lleva a cabo el estudiante le otorga un lugar equitativo delante del docente³.

Esta pedagogía que ha cobrado cada vez más fuerza, se instala en el teatro con Augusto Boal, director brasileño que propone una forma pedagógica del teatro luego de pasar por la experiencia del exilio, situación brutal que sin duda transforma al ser humano desde sus cimientos. Boal, ya radicado en Argentina, comienza a proponerse como objetivo crear una pedagogía teatral que pudiese “otorgar la palabra a las clases oprimidas y a todos aquellos quienes son oprimidos en el interior de estas”. (Motos, 2009, p. 2). Su metodología estética y pedagógico-social se basa en un mestizaje de técnicas de diversas formas de arte, reuniendo ejercicios y juegos que puedan desmecanizar, física e intelectualmente como analiza Motos, a quienes lo practiquen, pasando además a rehabilitar el teatro por medio de la ruptura de las jerarquías entre artista y espectador.

Se trata de estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro. Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador -ser pasivo- en espect-actor, protagonista de la acción dramática -sujeto creador-, estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro. El espectador ve, asiste; el espect-actor ve y actúa, o mejor dicho, ve para actuar en la escena y en la vida (Boal, 1980). (Motos, 2009, p. 3).

Este espect-actor que transita entre la mirada y la acción es aquel que el teatro social ha potenciado en las nuevas prácticas del teatro creole-transcultural, que se centra en el trabajo con la diferencia desde la ruptura de los imperativos colonizadores que la conciben como un problema. Cattaneo (2018) lo renombra como espectador mestizo, añadiendo el componente cultural a esta acción participativa que requiere un entrenamiento propio como co-creador del espectáculo que debe siempre finalizar en fiesta comunitaria ritual, pues, como dice Boal (2009): “Ciudadano no es aquel que vive en sociedad, ciudadano es aquel que la transforma” (como se citó en Motos, 2009, p. 2). De esta manera, Boal (2004) declara que:

La meta del Teatro del Oprimido no es llegar al equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción. Su objetivo es dinamizar. Esto se consigue a través de la acción concreta, en escena: ¡el acto de transformar es transformador! Transformando la escena me transformo. (p. 95).

Este componente transformador es el centro de la antiestructura rizomática que propone el teatro creole transcultural, basándose en los postulados de Gnisci (2006, 2013) y Glissant (1998, 2004) y concibiendo este equilibrio entre los objetivos estéticos y la función terapéutica que todo

³ “La educación opresora es vertical, mira desde lo alto y desde su altivez al oprimido. El opresor no solo desea subir cada escalón de la pirámide social, sino disfrutar del placer que le proporciona sentirse más alto y más poderoso que los demás. Por eso, el modelo que funciona para este sistema social es el vertical. Cada quien deberá buscar subir por su cuenta y por sus propios medios, y como la estructura es de competencia, subir implicará dejar a otros detrás, para que al fin y al cabo sean estos los que terminen siendo los apoyos para escalar los peldaños.” (Valverde, 2011, p. 125).

teatro ha tenido desde sus orígenes, siempre apuntando a una alta calidad artística. Y es en este teatro creole transcultural que se comienza a hablar de una pedagogía prácticamente desconocida en Chile, la del sacerdote Lorenzo Milani de la escuela Barbiana (Firenze), quien desarrolló un modelo educativo que la jerarquía eclesial consideró altamente peligroso, exiliándolo a una pequeña villa (Barbiana) que solo contaba con familias de trabajadores rurales sin acceso a una educación que les permitiera tener oportunidades de romper el ciclo de la pobreza.

Éste consistía en realizar clases abiertas, en donde los mismos estudiantes enseñaban las materias a sus compañeros más pequeños, guiándolos en el aprendizaje curricular y en las pruebas prácticas de la vida. Todos los estudiantes (23 en total) eran en su mayoría, hijos de campesinos que no podían acceder a ninguna educación por la lejanía de las escuelas tradicionales y por motivos económicos. (Cattaneo, 2018, p. 377).

Este sistema se expandió lentamente por el mundo y hoy es reconocido como un modelo innovador que se sigue practicando en diversos países como México, Perú, Argentina, entre otros. A su vez, el legado de Milani se mantiene vivo por medio de sus estudiantes que acuden a enseñar a diversos lugares del mundo y que reciben en Barbiana a docentes que desean aprender esta contrapedagogía revolucionaria. Para Milani, lo importante era el lema que tenía escrito en todos los lugares en donde se hallaban sus estudiantes: “ME IMPORTA”. Sobre esta sencilla premisa, generaba redes de intercambio y colaboración que convertían al estudiante en enseñante y al enseñante en estudiante, una concreta forma de desjerarquización que impactó de tal manera, que cuando un estudiante lograba realizar un viaje (de cualquier índole), este suceso se transformaba en una instancia pedagógica, pues aquel estudiante debía escribir diariamente sus vivencias y aprendizajes en cartas dirigidas a los otros estudiantes de su escuela, lo que era leído por Milani para que todos y todas vivieran la misma experiencia y pudieran viajar metafóricamente con aquel estudiante.

Esta red que crea Milani, se funda en una estructura rizomática que el teatro creole transcultural ha estado utilizando para el trabajo con las comunidades de la diferencia, sin realizar la división entre locales y extranjeros o entre directores y actores, sino, valorando los saberes de todos en un intercambio libre de los automatismos, estereotipos y prejuicios culturales que se construyen sobre cada sujeto social. Para Milani, sus estudiantes debían ser los mejores del mundo y debían aprovechar cada instancia como formación, pues de esta manera, su procedencia obrera no les volvería a limitar en sus metas y no volverían nunca más a ser discriminados ni relegados a ciudadanos de segunda clase.

Lorenzo Milani quería lo mejor para esos chavales. Les enseñaba de todo y organizaba clases prácticas sobre temas concretos. A veces las clases las daba en el campo o en otros lugares distintos a los del local. Dentro del local había una frase que resumía el sentido de la relación que establecía Lorenzo Milani con los chavales y con cualquiera que se acercara a la Escuela Popular: “I care” (Me importas, Me interesas, Te presto atención). Cualquiera alumno de la escuela era para Lorenzo como de la familia y así como tal les trataba. Ellos le apreciaban mucho y le respetaban. (Parro, 2011, p. 8).

Antes de morir, Milani, que sufrió persecución incluso jurídica por su metodología revolucionaria, se dedicó a escribir el texto “Cartas a una maestra” (2006), texto provocador y potente que plantea tres reformas fundamentales para la educación popular y democrática: “que no haya más niños repetidores; que a los que vayan peor se les dedique más tiempo y mejor empleado y darle una finalidad a los vagos, es decir, un proyecto, una orientación concreta.” (Parro, 2011, p. 12). En palabras de Milani y sus estudiantes de Barbiana (2006):

Es cómodo decir a un chico: No estás hecho para esta materia. El chico lo acepta porque es perezoso como el maestro, pero comprende que el maestro no le considera igual. No es educativo decir a un chaval: Estás hecho para esta materia. Si se apasiona por una materia

hay que prohibirle estudiarla. Llamadle limitado o desequilibrado. Hay mucho tiempo luego para encerrarse en las especializaciones. Sabéis de sobra que para explicar todo el programa a todos no bastan las dos horas diarias de la escuela actual. Hasta ahora habéis resuelto el problema de un modo clasista. A los pobres les hacéis repetir curso. A la pequeña burguesía les dais clases particulares. Para la clase más alta no hace falta, todo es repetición. (como se citó en Parro, 2011, p. 12).⁴

Estos postulados han transformado de manera concreta las formas pedagógicas arbóreas y han trascendido las pedagogías para instalarse en el mundo del arte, generando redes de conexiones y relaciones perdurables de acción performativa y performadora popular, siempre alejadas de los peligros del populismo y de las miradas paternalistas y caritativas que tanto daño hacen a la sociedad. Pues no se trata de incluir al otro en un mundo de común pertenencia, esto implica que un **A** le otorgue voz y permiso a un **B** de ingresar en el mundo, de ser reconocido, de tener derecho (siempre limitado por la mentirosa tolerancia), de pertenecer. Se trata entonces, de reconocer al otro en su diferencia para que sea un valor agregado y con ello se pueda construir un nosotros. Este es el más revolucionario de los objetivos, lo que precisamente le costó una vida de rechazo y persecución a Lorenzo Milani. “Lorenzo Milani muere el 26 de junio de 1967 a los 44 años de edad. Tuvo una dolorosa y cruel agonía por los dolores producidos por el tumor⁵. Dos días antes de morir murmuró: “Un gran milagro está ocurriendo en esta habitación: un camello está pasando por el ojo de una aguja”. (Parro, 2011, p. 13).

Todas estas prácticas pedagógicas se enmarcan en lo que Rita Segato ha denominado, contrapedagogías de la crueldad, que van a ir en diametral oposición a las pedagogías de la crueldad:

Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto. La trata y la explotación sexual practicadas en estos días de son los más perfectos ejemplos y, al mismo tiempo, alegorías de lo que quiero decir con pedagogía de la crueldad. Es posible que eso explique el hecho de que toda empresa extractivista que se establece en los campos y pequeños pueblos de América Latina para producir *commodities* destinadas al mercado global, al instalarse trae consigo o es, inclusive, precedida por burdeles y el cuerpo cosa de las mujeres que allí se ofrecen. (...) La pedagogía de la crueldad es, entonces, la que nos habitúa a esa disecación de lo vivo y lo vital, y parece ser el camino inescapable de la modernidad, su último destino. (2018, pp. 11, 12).

Son estas pedagogías las que han instaurado un ordenamiento que mantiene y perpetúa el orden de la policía, en el que unos nacen para mandar y otros para obedecer, recordando la lógica del *Arkhé* (Ranciére, 1996), que es la lógica para gobernar. Para Segato, esta pedagogía se debe combatir desde el feminismo que debe enfocarse en quebrar las jerarquías culturales del género que han impuesto divisiones que ya están presentes en las escuelas, incluso en aquellas más resistentes a los modelos pedagógicos tradicionales. Dice la autora, que lo cultural proviene de normas culturales y por ello, es arbitrario, pues toda norma tiende a normalizar la idea de que estamos en un sistema estable y que la normalidad es precisamente esta forma estable de ser y hacer.

⁴ A lo que agrega: “La verdadera cultura, la que todavía nadie ha poseído, se compone de dos cosas: pertenecer a la masa y poseer la palabra. Una escuela que selecciona destruye la cultura. A los pobres les quita el medio de expresión. A los ricos les quita el conocimiento de las cosas”. (Milani, 2006, como se citó Parro, 2011, p. 12).

⁵ Lorenzo Milani murió de Leucemia, aunque en otras publicaciones que hacen algunos biógrafos, se habla de un linfoma de Hodgkin.

A partir de la reflexión que emprendí para construir el argumento de ese texto, uso poco la palabra "cultura". Tomé esa decisión por razones políticas, ya que el término "cultura", a pesar de tener un aspecto que parece servir al proyecto de la autodefensa de los pueblos, encierra también, como dije, ciertas trampas, pues tiende al culturalismo, que es sinónimo de fundamentalismo. Lo importante es entender que todos los pueblos, todas las sociedades, se encuentran en el fluir del tiempo, es decir, en un constante proceso de abandono, invención o préstamo de costumbres. Y ese movimiento se da por la práctica deliberativa. Creer que hay pueblos de historia y pueblos de costumbres es un desvío racista. Todos los pueblos son de costumbres y tienen historia. Así, un pueblo no es un pueblo porque puede ser referido a un patrimonio fijo de costumbres, sino porque se ve a sí mismo como viniendo de una historia común -aunque pueda estar fracturada por facciones en disenso-y yendo hacia una historia común, es decir, porque compone el proyecto histórico de continuar como pueblo (Segato, 2018, p. 28).

Esta crítica al concepto de cultura proviene de las observaciones empíricas que la autora ha realizado como antropóloga y que le han permitido acercarse a los pueblos latinoamericanos, percatándose de que no reflejan lo que las infinitas definiciones de cultura afirman. La cultura es aquello que se construye en prácticas de emancipación y que nunca puede ser fijada en una definición estática, pues la cultura está viva, la conforman los pueblos y su gente. Pensamiento evidentemente rizomático de la cultura como red que expande sus líneas de fuga infinitamente. Es por ello que Segato propone un feminismo comunitario, pues afirma que el patriarcado está situado primeramente en la comunidad y luego en las sociedades, incluso, afirma que existiría un patriarcado que precede a la colonización, pues no habría sido posible instalar la doctrina y lógica del hombre blanco sin que hubiese existido primero un orden de género en los pueblos conquistados.

Segato (2018) expone: "yo hablo de un patriarcado de baja intensidad, el comunitario, y un patriarcado de alta intensidad, el de las sociedades colonial-modernas. Y hablo del hombre indígena, en su proceso de acriollamiento, como un sujeto bisagra, debilitado ante el blanco y violento ante los suyos." (p. 54). Desde esta deconstrucción evidente de las lógicas culturalistas y feministas, surgen las contrapedagogías de la insurrección, aquellas que, sin la postura apocalíptica de algunas propuestas postestructuralistas, van a comprender que la historia, los pueblos y las culturas son imprevisibles. Lo fundamental es construir posibilidades emancipatorias y no cesar en este intento casi utópico, casi imposible. Pues:

La contra-pedagogía de la crueldad tendrá que ser una contra-pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad. El patriarcado, como he afirmado anteriormente (2003, 2013), es la primera pedagogía de poder y expropiación de valor, tanto en una escala filogenética como ontogenética: es la primera lección de jerarquía, aunque la estructura de esa jerarquía haya ido mutando en la historia (2015). (Segato, 2018, p. 15).

Una contrapedagogía que ponga en tela de juicio la verticalidad de la enseñanza dentro y fuera de las aulas, en las calles, en los barrios, en aldeas, en cada lugar donde se halle el ser humano distraído con las luces del siglo Bestia (Agamben, 2014), para descomponer, desenredar los hilos de la construcción histórica y su pesimismo conveniente que apunta a la imposibilidad de cambio. Ya lo decía Brecht, aquellos que luchan toda una vida son los imprescindibles.

La educación chilena actual, aunque ha presentado cambios significativos en los últimos diez años, continúa siendo homogenizante y jerárquica, instruyendo al estudiante sin darle la posibilidad de ser, pues la entrega de datos es a veces más importante que el hecho de potenciar el pensamiento crítico, la observación sensible y la reflexión que haga surgir la voz propia frente a los fenómenos políticos, económicos y sociales que le rodean. Las brechas económicas han dado paso a la educación de elite que deja a la mayoría de la población sin oportunidades de quebrar la mano al destino socialmente impuesto. Son pocos los que logran superar la brecha, ello, gracias a la labor de docentes comprometidos con los seres humanos que tienen delante, con la libertad que debe darse en el movimiento de aprendizaje-enseñanza, con la intención férrea de formar seres pensantes y autónomos, en fin, gracias a aquellos a quienes les importa transformar vidas, futuros y sociedades.

La educación, en los contextos educativos convencionales, apunta hacia los números y logros alcanzados en términos estadísticos, dejando fuera a aquellos que no se amoldan a las reglas del sistema, reglas que tienden a homogeneizar los saberes y que impiden nuevas miradas a las problemáticas. Algunos estudiantes, que logran entrar en las universidades, lo hacen con un claro resentimiento social que les nubla la mirada y no les permite aprender de todos y de todo. Las jerarquías en la relación enseñante-estudiante se reflejan en la casi nula autonomía que tienen los estudiantes cuando llegan a la educación superior. Otros y otras que no tuvieron acceso a la educación, los padres y madres, se han propuesto darle a sus hijos esta oportunidad, sin embargo, sabemos que no será simple para esos hijos romper los estigmas y prejuicios imperantes y que para esos padres significará sacrificar la vida trabajando. Se deben abrir las alamedas para que pase el hombre y la mujer libre, partiendo por el uso pedagógico y artístico del espacio público, sacar el conocimiento a las calles, ver el mundo real y salir a él preparados para ser agentes de cambio y no solo productores y consumidores, que es hacia donde apunta el sistema neoliberal y su estructura educativa formal.

Así, la educación artística, que permite abrir el mundo a los ojos de los estudiantes, se considera un complemento poco importante, la hora de recreo, de relajo, lo que el docente entiende como falta de interés y de disciplina. Es aquí donde entra el enfoque transcultural, que aprovecha este recreo como un dispositivo educativo y una oportunidad de aprendizaje que puede cambiarle el mundo a aquellos estudiantes. La práctica artística debe ser transformadora, revolucionaria, debe instar a una posición crítica del estudiante frente al sistema y a propuestas que surjan del diálogo para la solución de los dilemas que atañen a toda una sociedad que aún se encuentra dividida y es eminentemente separatista y clasista.

Segato abre la puerta a dos conceptos fundamentales para lo que nos convoca en este artículo, el de lo popular y el de la creolización⁶. El primero ha sido ampliamente discutido por la filosofía con autores como Alain Badiou, Giorgio Agamben, Jacques Rancière, entre otros. En el breve pero significativo libro *¿Qué es un pueblo?* (2014), estos autores se reúnen para reflexionar, desde sus especificidades, el concepto de pueblo / popular. En el texto, todos los autores coinciden en que existe una:

(...) tensión entre el carácter individual (la agencia del pueblo en tanto promotor de la acción) y la sujeción que el pueblo padece frente al poder hegemónico del Estado. En esta disyuntiva, la dimensión social (la potencia que recibe del estar en común, del reconocimiento de una identificación que lo vuelve colectivo, múltiple) propone un pueblo capaz de oponerse a la uniformidad que la ley le impone y de construirse como sujeto político fuera de la Nación. (González, 2015, pp. 9-10).

⁶ Que abordaremos en el punto 3 de este artículo.

A partir de este argumento, Badiou (2014, p. 11) hace evidente el carácter revolucionario del término popular, advirtiendo la politización que otorga a cualquier sustantivo que lo acompaña y que lo hace retornar al origen de una memoria opresiva. De esta manera, lo popular recupera la idea de oponerse a la pasividad del Estado para combatirla por medio de la acción. Por su parte, Rancière (2014) se enfoca en el carácter hegemónico del concepto pueblo que ha sido usado por el populismo, arma de los poderes para el control subrepticio de las masas. Para el filósofo, no existe el pueblo como unicidad, cosa que el populismo ha manipulado para otorgarle una forma establecida de identificación por medio de estereotipar formas distintivas de reunión, de capacidades atribuidas a la masa, lanzando el término popular como un concepto ajeno a la política y más bien cercano a la policía (recordemos que esta es la fuerza que ostenta el poder y que Rancière diferencia de la política). De esta manera, el populismo conduce al pueblo hacia la constitución de una masa homogénea que más bien termina representando los intereses del Estado bajo la muy usada premisa de la inseguridad social que todos y todas deben defender: “La noción de populismo construye efectivamente un pueblo caracterizado por la temible aleación de una capacidad –la potencia bruta del gran número– y una incapacidad, la ignorancia que se le atribuye a ese mismo gran número” (2014, p. 121).

Para Bourdieu (2014), lo popular se halla en el lenguaje excluido de una legítima lengua y en un territorio contestatario. Para el sociólogo, la división entre la lengua culta y la lengua popular que pertenecen a la antigua categoría de lo alto y lo bajo, lleva a una lucha de ambos lados por distinguirse claramente del otro, ya sea de lo vulgar o de una suerte de reivindicación de los estigmas impuestos por la sociedad, como principios identitarios que conforman una transgresión: “La transgresión entre las formas oficiales, lingüísticas u otras, está dirigida al menos tanto contra los dominados ‘ordinarios’, que se someten a ellas, como contra los dominantes o, a fortiori, contra la dominación en cuanto tal” (2014, p. 30)⁷. Lo que comparte con Butler (2014), quien agrega la importancia de la presencia de los cuerpos en las calles y su capacidad de reunión para negociar lo común y actuar para conseguirlo. Aquí hablamos de un acto performativo que implica para la autora que todo aquello considerado como popular, como pueblo, no existe sin el cuerpo, sin la reunión y sin la acción, pues “depende de un conjunto de cuerpos aglutinados y aglutinantes cuyas acciones los constituyen afectivamente como pueblo” (p. 50). Y es esta visión la que nos parece que aúna las discursividades con las performatividades en el término popular y que hemos propuesto como apellidado a las contrapedagogías de la colectiva Serygráfica. Una insurrección a la norma que despeina el orden y la lógica impuesta por el poder, saliendo a la calle, al barrio, a la aldea a serigrafar, exponiendo la diferencia desde la propia diferencia como artistas y pedagogas inmersas en acción performativa y performadora, des-educando los patriarcados y reeducando la liberación y la emancipación, pues como dice Milani, se debe partir por declarar a viva voz que: “ME IMPORTA”.

Cartografía de la diferencia: El trabajo creolizador de la colectiva Ser & Gráfica

Nuestra colectiva Serygráfica es un espacio creativo y de interacción social que moviliza contenido y sentido en las calles y barrios populares, con impulso principalmente centrado en la relación Educación-Arte social, tomando como referente, fuerza y sustento, las ideas

⁷ En torno al lenguaje y su división, Echeverría (1997) expone como ejemplo, el mito bíblico de la Torre de Babel, diciendo que: “El mito de la Torre de Babel invierte el sentido de los hechos, como es el modo de los mitos. Presenta como una maldición, es decir, como un hecho negativo, exterior y reversible, algo que (sin tener que afirmarse como una bendición) constituye una riqueza imprescindible de lo humano: su pluralidad. La incapacidad de concebir al otro en su otredad, la necesidad de percibirlo como una versión (por lo general disminuida) del sí mismo, se pone aquí de manifiesto con toda claridad.” (pp. 55-56).

revolucionarias de artistas y pedagogos sociales y la teoría feminista. Está conformada por la educadora y artista gráfica Karine Hurtado Araya y por la docente en ciencias y artista Drina Herrera Erazo, con la colaboración cercana de la actriz-performer, docente e investigadora, Claudia Cattaneo. El trabajo de la colectiva consiste en hacer intervenciones en espacios comunitarios que incluyen escuelas rurales, juntas de vecinos, manifestaciones sociopolíticas, entre otros, realizando estampados de carteles pedagógicos con una gráfica principalmente feminista como elemento original, que permite implementar el diálogo social en la acción colectiva y comunitaria. Con ello como plataforma, fondo y forma, es posible, no solo observar la realidad, sino reflexionar y compartir los saberes populares dentro de una contrapedagogía insurrecta y creole para transformar, para vivir, convivir orgánica y consecuentemente, en relación a las implicancias y responsabilidades que amerita el vínculo humano y la importancia de la vida en todos sus aspectos y dimensiones. Por ello, creemos que comunicar gráficamente en lo social, significa levantar contenido en el espacio vivo que se genera en las distintas comunidades que se activan y relacionan en y a través del arte social.

La colectiva Serygráfica transita entre distintos sitios, espacios, culturas y territorios y desde múltiples formas de gestionar la contrapedagogía social, el arte y la gráfica, por medio de dispositivos educativos o piezas gráficas que expresan, en la vivencia comunitaria, mensajes y códigos que aportan a comprender la trama social abarcando distintas temáticas, problemáticas y puntos de interés y encuentro. “Ser y Gráfica” es así, una colectiva de arte, educación, insurgencia, activismo, disidencia y resistencia que se instala en la acción performativa y performadora ‘creole’ desde el año 2016, considerándonos siempre al sur, en el Santiago de Chile sin tiempo.



Fig. n°1: Diseño para trabajo artístico pedagógico popular sobre la conquista de América.
Realizado por Karine Hurtado y Drina Herrera, 2022

Cuando nos referimos a lo creole, lo hacemos en primer lugar desde los postulados de Glissant (1998), para quien existe una poética de la creolización o criollización y que va a cruzarse con lo que plantea Armando Gnisci (2006) respecto a la transculturación europea. Ambos conceptos apuntan a una posibilidad de encuentro entre culturas diversas, “se trata de procesos en los cuales dos o más culturas se encuentran y evolucionan juntas, produciendo algo nuevo, que aunque considera características de las culturas originarias es distinto.” (Maureci y Niccolai, 2017, como se citó en Cattaneo, 2018, pp. 320-321).

Lo que destaca de este concepto, es que posee una característica de imprevisibilidad que la diversidad adquiere en estas negociaciones y encuentros, pues “La transculturación ayuda a reconocer como evidente la tendencia propia de cada cultura a hibridarse con otras culturas y a generar nuevas formas ‘creole’ e imprevisibles.” (Gnisci, 2006, como se citó en Cattaneo, 2018, p. 321). Es decir, un tercer producto en el que cada cultura negociante no abandona sus orígenes, pero que en el proceso de negociación con el otro, debe despojarse de los imperativos culturales que la sociedad ha determinado como su identidad estable. Al despojarse de estos prejuicios y estereotipos que demarcan una identidad fija, ingresan en un espacio-tiempo rizomático y cartográfico que va a concebir el territorio como agenciamiento, es decir, como territorio en devenir. En esta cartografía en constante desplazamiento es que se hace posible entablar relaciones honestas, fuertes y perdurables en el tiempo, pues cada uno de los negociantes tiene algo que perder y algo que ganar. Lo imprevisible es precisamente aquello que hace referencia a “las interminables combinaciones que dicho mestizaje puede realizar en/con cada cultura y a los resultados a los que se puede llegar.” (Cattaneo, 2018, p. 321). A su vez, se hace alusión al hacer juntos (desde el sufijo acción de creolización) y que implica una transformación que va a impactar en las partes que se relacionan, locales y extranjeros, pobres y ricos, educados e ignorantes, entre otras divisiones binarias que la sociedad ha impuesto. De esta manera, la poética creole es una poética de acción performativa:

La poética creole porta consigo también el efecto de poner en escena una estética transcultural de las artes cooperativas por excelencia (teatro, música y cine) que nacen del encuentro de personas, historias y civilizaciones diversas. Los artistas teatrales crean algo nuevo porque es la forma propia del teatro lo que lo hace llegar a ser transcultural. Mientras aplicada a la literatura de la migración la ‘creolización’ indica una poética, en el teatro creole-transcultural el término se convierte en algo concreto porque se instaura una relación entre los miembros de una compañía donde el contacto sucede como una mezcla de técnicas performativas que producen una diversidad imprevista pero buscada y querida. (Maureci y Niccolai, 2017, como se citó en Cattaneo, 2018, p. 322).

Y no solo en el teatro, pues esta poética alcanza a todas las artes y entre ellas, las pedagogías, pues educar es un arte, una de las más complejas y desafiantes. En este sentido, la poética creole va a difuminar las fronteras físicas y simbólicas para permitir las contaminaciones necesarias entre artes, metodologías, modelos, saberes y quehaceres. También entre lo popular y lo académico y otras miles de infinitas conexiones que admite y promueve esta forma rizomática de la cartografía. Cabe recordar aquí, que:

Un rizoma como un tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz y raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizomorfas (...) En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos. (Deleuze y Guattari, 2010, pp. 12-13).

De esta manera, la cartografía se identifica con el mapa que proponen los autores, que no es jerárquico pues “la jerarquía implica un territorio fijo y una memoria organizada y estructurada que permita reconocer dicha jerarquía y la posición que se ocupa dentro de ella.” (Cattaneo, 2018, p. 323). Así, el otro, el diferente, aporta aquella mirada extrañada que abre una grieta en la cultura para ver lo que ningún otro puede ver, permitiéndonos ingresar en su mundo y en su forma de ver el mundo, en su poética creole que se comparte por medio de la colaboración y la participación. Para aclarar el concepto de cartografía, debemos remitirnos a Deleuze y Guattari (2010), para quienes es un mapa y un diagrama al mismo tiempo, “en el que se dibujan las formas de poder cuando se espacializan” (Cattaneo, 2018, p. 404) y como máquina abstracta, va a exponer y visibilizar las relaciones de fuerza que el poder instauro en el tejido social, lo que posibilita modos de transgresión y resistencia a dicho poder.

Y estos modos se dan por medio de estrategias performativas de construcción que son rizomáticas, heterogéneas y anti-estructura, pues “Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener múltiples entradas (...) Un mapa es siempre asunto de performance (...) el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente (...)” (Deleuze, Guattari, 1988, p. 22). A su vez, la cartografía no identifica territorios ya establecidos, más bien, supone la creación de relaciones nuevas en territorios nuevos y siempre diversos, fija la atención en las trayectorias de aquellas relaciones y territorios. Por ello, no admite estructuras fijas, sino, en desplazamiento constante con características que podríamos denominar de partitura, pues se conforman de notas que signan acontecimientos independientes y que en conjunto resuenan una melodía que, dependiendo del orden de aquellas notas, irá cambiando. Las notas de esta partitura en devenir van sonando al tiempo que se van ejecutando, por ello, constituyen una performance que se niega a ser representada de manera estática/estable. (Cattaneo, 2018, p. 403)⁸.

Por lo que la cartografía multiplica los nuevos modos de relación y los saberes para extenderlos en diversas líneas de fuga infinitas. Este es precisamente el modo de trabajo de la colectiva Ser & Gráfica, pues sale de las fronteras de la escuela y la transforma en un espacio telúrico y social, permitiéndonos iniciar tránsitos desde el ecosistema auténtico a la calle. El cruce de esta “contrapedagogía insurrecta”, nos nutre de fuerza y disidencia.

⁸ Cabe aclarar que: “A su vez, la cartografía no es multicultural, pues la multiculturalidad tiende a las divisiones binarias, en cambio, es transcultural pues requiere de la negociación constante de territorios culturales que van produciendo subjetividades multidireccionadas.” (Cattaneo, 2018, p. 403).



Fig. n° 2: Diseño para trabajo artístico pedagógico popular sobre la lucha feminista contra el femicidio. Realizado por Karine Hurtado y Drina Herrera, 2022

La educación popular, el arte social y la lógica ancestral movilizan y emplazan la esencia y práctica de la creación colaborativa de la didáctica emancipada en la vivencia comunitaria. Lo que nos marca como colectiva es la convivencia, pues creemos que el Arte es Educación y la educación es un arte, es un diálogo abierto, honesto, orientado y sostenido. Nuestra propuesta se funda en el amplio conjuro de la contracultura y en la insurgencia como vía alternativa y sostenida contra la hegemonía del sistema binario y patriarcal, en la lógica del insumo capital, del consumo obligado y sobrevalorado, y por ende, la devastación de ecosistemas naturales y sociales que favorecen la reiteración y desgaste de códigos comunicacionales insostenibles en la ruta humana vinculante y responsable del “buen vivir”.

Por ello, entendemos la vida, la humanidad, la animalidad, la naturaleza, como múltiples plataformas no solo desplegadas, sino también, entrelazadas, orgánicas y en equilibrio, sin desbordes ni excesos. En las jerarquías, rigores, imposiciones o estigmas de los roles, es donde estamos presentes para subvertir y transgredir con el estampado serigráfico popular, y también en la escisión, alteración y desarticulación de la armonía de los procesos sociales, pues es en ese espacio en el que nos agenciamos en diálogo, como generadoras de sustentos y sustratos culturales.

La escuela con su estructura actual es un ecosistema alterado, por ello, coincidimos con Milani en generar otras redes en la temporalidad de la hiper-existencia y la atemporalidad de la subsistencia en/con conciencia. Lo que nos lleva a replantearnos las formas, los métodos, los fondos al educar-nos en el sistema oficial y a luchar para su pronto declive en pos de una educación para la libertad como postula Freire. Creemos que es urgente salir del nicho ecológico, lugar común, frecuencia normada. Expandir la pizarra, soltar la palabra, liberar contenido en la vía pública. Este es el impulso liberador, transgresor y reconstructor de la arqueología educativa disidente.

Como plantea Segato, el patriarcado no se enseña, reproduce ni recicla. Por ende, nos hemos propuesto atender contra él, introducirlo en la cartografía para quebrarlo y abrirlo a la diferencia como *différance*, desde los vestigios conformadores de la impronta ancestral, natural, decolonizada, contra la cultura de la basura, del desecho, contra el daño del impacto de la educación exitista siempre castradora, que patrocina, paternalista y caritativamente, el orden impuesto por la norma. Lo que nos impulsa a abandonarnos a la práctica para encontrarnos en la resistencia creolizadora que gesta otras lógicas y suma posturas desvinculantes y alienantes del “logro de hacer”, por sobre el “valor de ser”.

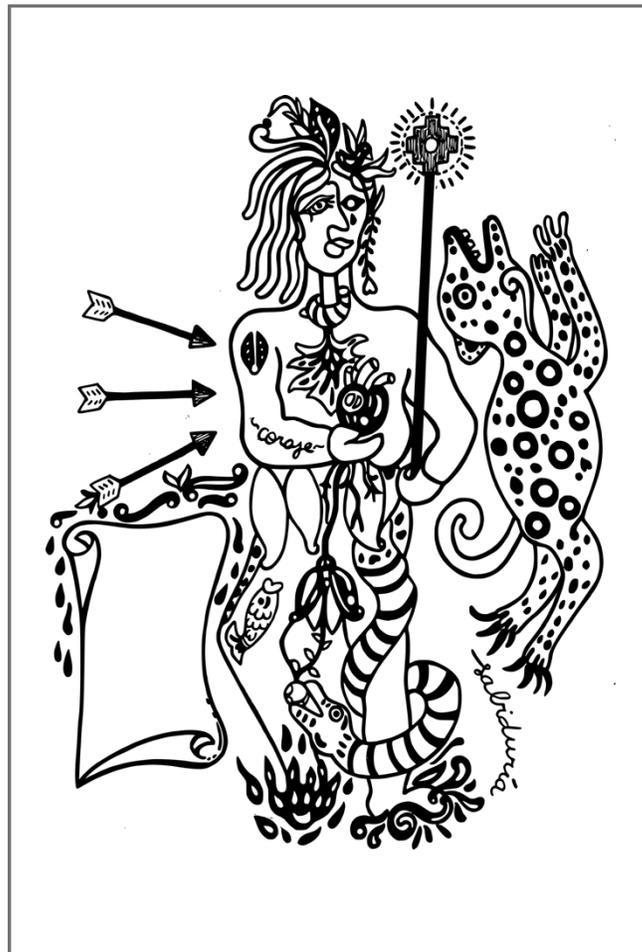


Fig. n° 3: Diseño para trabajo artístico pedagógico popular sobre el empoderamiento femenino.
Realizado por Karine Hurtado y Drina Herrera, 2022

En la calle, la educación popular que es un diálogo abierto a la esperanza, no tranza frente al discurso oficial y avanza en la convicción vivenciada de la comprensión, de la integración, de la co-creación y la expresión colectiva y comunitaria de piezas gráficas, material artístico-educativo que se sustenta en mensajes visuales basados en la cultura viva. Entiéndase con ello, realidad, contexto histórico, despliegue social, microcultura proyectada, creación colectiva, etc.

El trabajo de serigrafía popular en las calles con las comunidades, se abre así, a los transeúntes distraídos que se encuentran con un grupo de personas que hacen, enseñan y aprenden a través de la serigrafía con sentido y con un mensaje que, por medio de la visual, va entrando en las conciencias individuales y colectivas. Tomarse las calles para enseñar, es revolucionar y rebelar/se contra el sistema de manera artística y profundamente comprometida. La comunicación gráfica, que necesariamente trasciende el fenómeno estético para aproximarse con contenido y sentido al cotidiano popular, se expresa con un lenguaje directo y contextualizado, pues es concebido como una invitación abierta al diálogo social, comunal, barrial y a la reconfiguración de una sociedad emancipada y orientada en esa conciencia y frecuencia.



Fig. n° 4: Diseño para trabajo artístico pedagógico popular sobre el empoderamiento femenino: grandes mujeres de nuestra historia. Realizado por Karine Hurtado y Drina Herrera, 2022

Conclusiones

A partir de las reflexiones críticas en torno a diversos conceptos que fueron diagramando la fundamentación de una cartografía de la diferencia en el trabajo artístico y contrapedagógico de la colectiva Ser & Gráfica, podemos concluir que, por medio de la ruptura de las jerarquías de los roles artísticos y de las formas rígidas pedagógicas, es posible ir fracturando la división de géneros impuesta por el patriarcado y erradicando la concepción discriminatoria de la diferencia como problema para comenzar a comprender lo popular como acción performadora (transformadora) que añade valor agregado a la multiplicidad de voces que esperan ser escuchadas.

El trabajo de la colectiva se configura dentro de lo que Segato ha denominado una contrapedagogía de la crueldad, pues se instala en los intersticios de la cultura hegemónica y de sus mecanismos de control para horadar sus cimientos y construir otra realidad posible en donde todos importen, como dicta el lema de Barbiana. La serigrafía popular se transforma así, en un dispositivo insurrecto de educación, que a través de la colaboración, quiebra las lógicas del *arkhè* con la triangulación de sus binarismos (en una ecuación donde el otro es imprescindible) y la horizontalidad de sus principios fundantes por medio del agenciamiento como territorio en devenir. Cada trabajo carto/gráfico se transforma en una partitura de notas coloridas, esperanzadoras e imprevisibles, desde una poética creole y creolizadora que insta a no bajar jamás los brazos, para que, como Milani, muchos camellos puedan efectivamente pasar por el ojo de la aguja. La intención de hacer el bien no debe cesar jamás.

Referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es lo contemporáneo?* Desnudez
- Badiou, A. et. al. (2014). *¿Qué es un pueblo?* Lom editores
- Alcaraz, M. J. (2007). Valor estético y artísticidad en la teoría del arte de A. Danto. *Disturbis*, (2), <http://www.disturbis.esteticauab.org/Disturbis234/MA.Value.html>
- Benjamin, W. (2004) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Trad. Andrés E. Weikert. Ítaca
- Boal, A. (2004). *Teatro del oprimido*. Casa de las Américas
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Estudios Lacanianos. Síntesis
- Cattaneo, C. (2018). *Hacia una cartografía teatral de exilio: Análisis de las experiencias de Teatro performance Latinoamericano (chileno y argentino) y de Teatro creole-transcultural italiano para una propuesta de cartografía teatral de exilio*. [Tesis doctorado en artes, Pontificia Universidad Católica de Chile / Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, Tutores: Patricio Rodríguez-Plaza y Marco De Marinis]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22438>
- Deleuze, G., Guattari, F. (2010). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Trad. J. Vázquez Pérez. Pre-textos

- Derrida, J. (1989). *La Escritura y la Diferencia*. Ed. Anthropos
- _____. (1998). *La Différance*. En *Márgenes de la filosofía*. Carmen González Marín (trad.). Cátedra
- Echeverría, B. (1997). *Identidad evanescente. Las ilusiones de la Modernidad*. El Equilibrista.
- Eco, U. (2002). *Las reglas del arte*. Trad. R. De la Iglesia. Col. Imago Mundi. Destino
- Fediuk, E. (2008). *Formación teatral y complejidad*. Colección Biblioteca Universidad Veracruzana.
- _____. (2010). *Teatro, conocimiento y comunicación*. Teatro/CELCI, (37/38), 144-166, <https://www.celcit.org.ar/publicaciones/revista-teatro-celcit/30/37-38/>
- Feliu Franch, J. (2002). *Conservar el devenir: en torno al patrimonio cultural veneciano* (vol. 10). Colección Universitat. Universitat Jaume I
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI
- _____. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Terra, Colección Lectura. Siglo XXI
- Glissant, É. (1998). *Introduction à une poétique du divers*. Gallimard
- _____. (2004). *Poetica del diverso*. Meltemi
- Gnisci, A. (2006). *Creolizzare l'Europa*. Meltemi
- _____. (2013). *Via della Transculturazione e della Gentilezza*.
- González, C. (2015). ¿Qué es un pueblo? Reseñas. *CeLeHis*, (4), 9-12. <https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/rescelehis/article/view/1270/1301>
- Grüner, E. (2002). *El fin de las pequeñas historias: De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Espacio del Saber 25. Paidós
- Milani, L. (2006). *Cartas a una maestra*. Editorial Educar
- Motos, T. (2009). El teatro del oprimido de Augusto Boal. *Ñaque*. Expresión Comunicación Educación, 59, 6-17.
- Onghena, Y. (2008). Transculturalismo e identidad de relación. *Cuadernos del Mediterráneo*, (10), 366-369. <https://www.iemed.org/wp-content/uploads/2021/09/Transculturalismo-e-identidad-de-relacion.pdf>
- Parro Fernández, I. (2011). Don Lorenzo Milani: su vida, sus obras, su mundo en San Donato y en Barbiana. *Eumed.net*, Contribuciones a las Ciencias Sociales. <https://www.eumed.net/rev/cccss/12/ipf.htm>
- Paz, O. (1956/2005). *El arco y la lira*. Fondo de cultura económica.

- Pineda Ibarra, R. (2008). La concepción de ser humano en Pablo Freire. *Revista Educare*, XII (1), 47-55.
https://www.researchgate.net/publication/279482747_La_concepcion_de_ser_humano_en_Pablo_Freire
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva visión
- _____. (2010). *El espectador emancipado*. Bordes Manantial
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros
- Vaneigem, R. (2008). *Tratado del saber vivir para el uso de las jóvenes generaciones*. Anagrama
- Vial Peña, J. (2002). *Poética del tiempo: ética y estética de la narración*. Colección el saber y la cultura. Editorial universitaria
- Yazigi Vásquez, C. (2011). Reseña de El espectador emancipado. *AISTHESIS*, (50), 277-280.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-71812011000200015