

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

# **Imaginación y reflexión en los procesos educativos. Experiencias a través del arte.**

Adinolfi Greco, Sofía.

Cita:

Adinolfi Greco, Sofía (2023). *Imaginación y reflexión en los procesos educativos. Experiencias a través del arte*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/741>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/Y9D>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# IMAGINACIÓN Y REFLEXIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS. EXPERIENCIAS A TRAVÉS DEL ARTE

Adinolfi Greco, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

En el presente artículo se pretenden visibilizar los lazos entre las formas de arte y las transformaciones sociales en relación a los procesos que se ponen en juego en educación, y conocer ciertas prácticas docentes específicas que ponen en marcha lugares de invención y de despliegue de procesos reflexivos para las/os estudiantes. Así se recorren conceptualizaciones de distintos marcos teóricos, desde la filosofía hasta el psicoanálisis, con el fin de entrever formas de acompañamiento en las escuelas que pongan en preponderancia la capacidad imaginativa como una capaz de generar transformaciones subjetivas.

## Palabras clave

Imaginación - Reflexión - Arte - Escuela secundaria

## ABSTRACT

IMAGINATION AND REFLECTION IN EDUCATIONAL PROCESSES. EXPERIENCES THROUGH ART

In this article we intend to make visible the links between art forms and social transformations in relation to the processes in education, and to know specific teaching practices that set in motion places of invention and deployment of reflective processes for the students. Conceptualizations of different theoretical frameworks are covered, from philosophy to psychoanalysis, in order to glimpse forms of accompaniment in schools that give prominence to the imaginative capacity as one capable of generating subjective transformations.

## Keywords

Imagination - Reflection - Art - High school

## 1. Las formas de arte en trama con las transformaciones sociales

Qué es el arte sino cierta cuestión imposible de precisar ya que se escapa incesantemente a la clausura de las definiciones; imágenes y/o significantes que se transforman históricamente expresando una relación próxima entre el arte, la cultura, la subjetividad y la historia. Acudiremos a la ficción, pues allí sí, nos acercamos un poco más a la idea de arte, para poder pensar desde otra perspectiva posible. Un registro que resulta diferente al de la verdad-mentira, que no es el de la realidad y que produce sus propias verdades.

Un Maestro de la pintura en la Nueva Jerusalén, año 5405 de

la creación del mundo, 1645 de la era común le habla a su aspirante a discípulo. Allí donde para el judaísmo resultaba una violación de la Ley pretender domeñar el arte de los pinceles, le explica al joven judío dispuesto al riesgo por aquello que lo apasiona, el porqué de su arte.

“...Cuando me creí libre y quise pintar como un artista libre, rompí con todo lo considerado elegante y armónico, maté a Rubens, y solté mis demonios para pintar *La compañía del capitán Cocq* para las paredes de Kloveniers. Y recibí el castigo merecido por mi herejía: no más encargos de retratos colectivos, pues el mío resultaba un grito, un eructo, un escupitajo... Era un caos y una provocación, dijeron. Pero yo sé, lo sé muy bien, que logré esa insólita combinación de deseos y realizaciones que es una obra maestra. Y si me equivoco y de maestra no tiene nada, lo importante es que fue la obra que quise hacer. En realidad, la única que podía hacer mientras tenía ante mis ojos la evidencia de hacia dónde nos conduce la vida..., hacia la nada. Mi mujer se apagaba, escupía sus pulmones, se moría un poco más cada día, y yo pintaba una explosión, un carnaval de hombres ricos disfrazados, jugando a ser soldados, y lo hacía como me venía en gana... La disyuntiva resultó muy simple: o los complacía a ellos o me complacía a mí, o seguía esclavo o proclamaba mi independencia.>> El pintor detuvo su diatriba, como si de pronto perdiera el entusiasmo, pero enseguida se encarriló de nuevo en la disquisición: <> señaló sin necesidad su cuadro, el de mayores dimensiones, <> Se detuvo, concentrado en los dos cuadros, y negó algo con la cabeza antes de decir: <>...” (Padura, 2014, p.268-269)

Si tomamos la voz y la experiencia del Maestro escenificado por Leonado Padura, el arte sería aquello que excede lo que en tanto discurso e imagen se intenta comunicar; mantiene un espacio que es el del misterio, el del enigma. Cierta irreductibilidad que Adorno nomina como *el momento de autonomía de la obra de arte* y que resulta algo que no es posible de recapturar por la sociedad que la produjo. Hay un exceso que no ha de ser recapturado. Un exceso que no sirve -en términos utilitarios- y que hace de la obra de arte, arte. Todo esto tiene lugar en un momento inaugural hace aproximadamente quinientos años: en el Renacimiento; en donde se produjo el advenimiento de los objetos como obras de arte, extraíbles de la vida cotidiana y encerrables en un museo para que puedan ser contemplados. No era así en otras partes del mundo ni en otras épocas; es

decir, que de este modo es posible argüir que durante la etapa del Renacimiento operó una gran transformación social que pudo ser reflejada en el ámbito del arte. Un cambio acontecido en la posición de la mirada: mientras que en la Edad Media la mirada era una de tipo omnisciente, en el Renacimiento el arte se encontraba a la altura de la vista de los hombres para que éstos pudieran contemplarlo de igual a igual. Las distancias se acortaron ocasionando un centramiento en la mirada de los seres humanos. En este sentido, Merleau-Ponty ilustra:

“Ahora que tengo en la percepción la cosa misma, y no una representación, agregaría solamente que la cosa está al final de mi mirada y, en general, de mi exploración; sin suponer nada de lo que la ciencia del cuerpo del otro pueda enseñarme, debo comprobar que la mesa frente a mí mantiene una relación singular con mis ojos y con mi cuerpo: solo la veo si está dentro del radio de acción de estos; sobre ella, está la mesa oscura de mi frente, por debajo, el contorno más indeciso de mis mejillas; una y otro visibles en el límite, y capaces de esconderla, como si mi visión del mundo en sí mismo se hiciera sobre un punto específico del mundo.” (Merleau-Ponty, 2010, p.20)

Ocular-centrismo propio de los tiempos venideros; de la Modernidad, del sujeto cartesiano y del capitalismo.

Por su parte, Benjamin plantea que no cualquier técnica o tecnología aparece en cualquier momento, sino que tiene que haber cierta demanda social (al menos implícita). Comienzan a aparecer otras lógicas que socavan el criterio de la obra aurática del arte pos-renacentista, es decir aquella obra que se considera “la manifestación irreplicable de una lejanía (por cercana que pueda estar)” (Benjamin, 2015, p.34); surgen así las técnicas de reproducción de la fotografía y el cine a mediados del siglo XIX. Dichas técnicas ponen en cuestión la naturalización ideológica del carácter único, original e irreplicable del arte.

En este sentido, las técnicas de reproducción son relaciones sociales que expresan transformaciones históricas en la sociedad. En este caso, las grandes transformaciones sociales producidas tienen que ver con el advenimiento del capitalismo industrial. Benjamin expresa:

“Podría definirse el elemento afectado con el concepto de “aura” y decir: aquello que se atrofia en la era de la reproductibilidad técnica es el aura de la obra de arte. Se trata de un proceso sintomático cuya importancia trasciende a la obra misma. Podríamos generalizar y decir: la técnica de reproducción quita al objeto reproducido del dominio de la tradición. Reproduciéndolo infinitas veces reemplaza la experiencia única por una pluralidad de copias; y al permitir que la reproducción alcance al observador o al oyente en su situación particular, reactiva al objeto reproducido. (...) Ambos procesos están íntimamente conectados con los movimientos de masa contemporáneos.” (Benjamin, 2015, p.31)

Tomamos asimismo la interpretación de Didi-Huberman acerca

de estos procesos:

“... es en términos de *decadencia del aura* como la modernidad recibirá aquí su definición más notoria, la que pone en primer plano el “poder de la proximidad” consecutivo a la reproductibilidad y la posibilidad, extraordinariamente ampliada desde la invención de la fotografía, de manipular las imágenes, pero las imágenes en cuanto reproducciones, en cuanto multiplicaciones olvidadas de esa “única aparición” que constituía la característica del objeto visual “tradicional”. (Didi-Huberman, 2011, p.98) Se trata de una nueva experiencia social de masas que demanda formas de arte que se alejen de la contemplación distante del arte para tornarse más manipulables, masivas y “democráticas”. Formas de arte que reflejen el bombardeo de estímulos e información continua y que expresen las nuevas relaciones sociales propias del capitalismo. Benjamin explica que el deterioro del aura descansa en ciertas circunstancias:

“A saber: el deseo de las masas de “acercar” las cosas, espacial y humanamente, lo cual constituye un deseo tan apasionado como su voluntad de superar la unicidad de cualquier realidad aceptando su reproducción. Cada día es más fuerte el impulso por adueñarse de un objeto en la mayor cercanía posible, a través de la similitud, de la reproducción.” (Benjamin, 2015, p.32)

Para (in)concluir al menos este apartado, querría retomar y dejar enfatizada la existencia de un hiato entre lo que sería el significante y el significado, de una zona de enigma en donde el arte puede destellar en su carácter. De eso podría tratarse: de inventar y producir sentidos, allí donde hay un vacío; de un exceso de simbolicidad que desborda por sobre lo existente. De esta manera, el territorio queda planteado. El desafío subsiguiente será pensar en los posibles lazos entre estas formas de arte en las que su función se encuentra fundamentada ya no en un “ritual” sino en otra práctica: la política (Benjamin, 2015) y la constitución de subjetividades inherentes a una institución en particular: la escuela.

### **1.2 La escuela como espacio de subjetivación**

La escuela como institución cumple con una función primordial: la producción de subjetividad; procesando la información que los jóvenes poseen y creando situaciones metabólicas. Silvia Bleichmar afirma que el principal problema no se encuentra en la puesta de límites sino en la construcción de legalidades conformadoras de subjetividad. (Bleichmar, 2008). En este mismo sentido, Duschatzky y Corea plantean que la eficacia simbólica de las narrativas escolares se mide en su fuerza de producción de subjetividad. Si nuestro tiempo se caracteriza por la “*destitución de la escuela*”, acontece una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad; sin embargo, se impone preguntarse qué tipos de subjetividad es capaz de generar. La destitución no es un derrumbe, sino que constituye el espacio complejo en el que se desarrollan operaciones de *invención* para vivirla. Por tal motivo, importa reflexionar en torno

a la articulación entre las nuevas formas de institucionalidad y la producción de subjetividad en ellas. Aquí, será de interés indagar en torno a las formas de arte como móviles interesantes de cuestiones relativas a la promoción de procesos emancipatorios, de invención y pensamiento.

La educación como acción igualadora no es la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin grietas a semejanzas de algún ideal. Se trata de una acción que hace posible la subjetivación, la difícil tarea de encuadrar a un sujeto en otro universo de significación. La educación consiste, para Duschatzky y Corea, en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla.

De esta forma, existen prácticas docentes específicas que ponen en marcha un lugar de invención, una posición de creación singular entendida como la producción de formas inéditas de habitar el tiempo vivido. Lo nuevo no puede emerger en un tiempo absolutamente planificado, sino que desborda la linealidad y crea condiciones para que algo de otro orden pueda brotar; es el tiempo que insiste en hacer de la experiencia educativa un acontecimiento.

Así, ante una población de estudiantes con diversas realidades conflictivas que dificultan su permanencia y progreso en la institución se plantea la necesidad de instrumentar nuevas estrategias, herramientas, o formas inéditas de habitar el tiempo vivido (aquí las formas de arte podrían tener un lugar decisivo), para transmitir conocimientos académicos acordes a tal situación y lograr convocar a los jóvenes en contexto de riesgo escolar. Es por ello que un fuerte supuesto albergado es que dichas prácticas educativas transformadoras y comprometidas favorecen en los jóvenes procesos subjetivantes.

## **2. Procesos de subjetivación en las adolescencias en el marco de la institución escuela.**

### **2.1 La diferencia en el encuentro con el otro.**

La adolescencia comprende un momento particular de la constitución del psiquismo. Algunos modos contemporáneos de constitución de las subjetividades que atraviesan los/as adolescentes se encuentran relacionados con la tendencia a la descarga y la exacerbación e intensificación de aspectos agresivos tramitados en la intersubjetividad. Es de esta manera como las principales problemáticas en el acceso a la educación secundaria de los/as estudiantes en los primeros años de escolaridad están vinculadas con intensos conflictos ante el encuentro con lo heterogéneo. En ocasiones la expresión “*me miró mal*” resulta el único fundamento que desemboca una pelea entre “pares”. En este sentido, pareciera interesante preguntarse por los modos de constitución de la subjetividad del otro a través de la mirada y por la mediación de los adultos en el marco de estas relaciones a través de propuestas educativas que logren convocarlos en pos de formas novedosas de relacionarse. Donald Winnicott

plantea que “el crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador.” (Winnicott, 1971, p.186); desde esta perspectiva se hace necesario analizar las relaciones entre adolescentes con adolescentes y adolescentes con adultos en el marco de la institución escolar.

Durante la adolescencia se da cierta función decisiva que tiene que ver con la inscripción en el psiquismo del estatuto de la alteridad. El “*amigo*” tiene ese doble funcionamiento paradójico: deviene ese doble que es al mismo tiempo otro. Desde esta posición es que dicho “par”, compañero/a, o “semejante”, por momentos puede ayudar más que ningún otro a despejar con imaginación aquellos conflictos que son propios de la elaboración de un proyecto. Ricardo Rodulfo, plantea como uno más de los trabajos a construir en la adolescencia es la escritura del *nosotros* en el psiquismo (Rodulfo, 2004) y para ello no es posible prescindir de los agentes de subjetivación no familiares como pueden ser los pares, los amigos, entre otros. Un nosotros que no es únicamente el armado de un vínculo relacional, conductual e intersubjetivo sino que se trata de un “*nuevo acto psíquico*” que funciona de suplemento para el apartado psíquico del adolescente. Se trata de la inscripción intrapsíquica del *nosotros* (Rodulfo, 2004, p.121); definida como un momento para “volver a pensar y a plantear la problemática de lo especular. Entre otras cosas, (...) la cuestión del ser reconocido por sus pares e, incluso, de ser admirado por sus pares es fundamental...” (Rodulfo, 2004, p.122) No se trataría entonces de la pérdida de la diferencia en cuanto tal, sino de reconocer la diferencia en el encuentro con el otro. “El nosotros tiene que ver con un proceso en el que me puedo diferenciar del otro sin necesidad de oponerme a él” (Rodulfo, 2004, p.122) Una diferencia que resulta no oposicional.

Si pensamos en el ingreso a la institución educativa, lo que inicialmente puede ser considerado para los/as adolescentes como un rechazo a la especularidad (simbolizado en aquel “*me miro mal*”) puede mudar en formas de constitución de la subjetividad en la que la diferencia resulte un aporte hacia la complejización de los modos de simbolización. Es importante tener en cuenta que estos procesos resultan mediados por adultos de la comunidad educativa que funcionen de encuadre a las relaciones intersubjetivas entre dichos “semejantes”. No estoy afirmando que la conversión sea una de tipo mágica, sino que es a través de intensos trabajos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y de vida de los/as adolescentes por parte de los adultos que algo del orden de la transformación puede acaecer. Del mismo modo que los intercambios con sus compañeros/as pueden resultar reveladores de posibles modificaciones en sus subjetividades. El *lugar del otro*, en este sentido, constituye una dimensión de análisis imprescindible para pensar los procesos de transformación subjetiva en la adolescencia en ciertas prácticas educativas específicas. No es sin los/as otros/as, sin el rodeo por ciertos otros/as que algo del orden de la transformación subjetiva puede advenir. En ese sentido, André Green,

psicoanalista francés, hablando del intercambio psicoanalítico entre analista y analizado piensa que lo característico del vínculo reside en “la vuelta a sí mismo mediante el rodeo por el otro” (Green, 2010, p. 48-49); tomando esta concepción y traspolándola a mi objeto de investigación es que planteo como idea directriz que es a través del rodeo por esos otros que algo de la complejización simbólica y del dinamismo en la circulación del afecto empieza a ponerse en juego en los rodeos por el material de la palabra, el pensamiento y el encuentro; para que un nuevo escenario pueda configurarse. Un escenario en el cual sentidos forasteros puedan ser imaginados para significar la experiencia del encuentro con los otros. Sentidos que se desploman, se refuerzan o se inventan en pos de habitar la institución escuela con sus relaciones intersubjetivas de otras maneras. Resultará estimulante nutrirnos de la filosofía para seguir reflexionando en torno a la producción de subjetividades en educación y a las posibilidades de su metamorfosis.

## **2.2 Procesos de creación de sentidos desde una perspectiva nietzscheana**

Si pensamos en las posibilidades de *imaginar* nuevas maneras de significar la experiencia en las adolescencias y los procesos psíquicos acuciantes para que esto pueda acontecer, resulta interesante tomar una línea de fuga posible que nos lleve a ciertas ideas de la filosofía nietzscheana; para luego pensar psicoanalíticamente en los procesos de *imaginación* y *reflexión* y su injerencia en la creación de novedosos sentidos.

Friedrich Nietzsche se pregunta *cómo el mundo acabó por convertirse en una fábula* y en esta interpelación nos conduce de lleno a la cuestión del nihilismo. Ahondaré en la cuestión de la nada, el camino y la construcción de moradas provisorias[1] con la intención de que estas categorías puedan arrojar luces y sombras hacia diferentes senderos por andar.

En la historia de la Filosofía, los distintos pensadores trataron de buscar un principio último - *arkhé* - ordenador de toda la realidad, estableciendo un fundamento primero que garantizase el pensar y el actuar desde una piedra firme e inconvencible. *Monotono-theismus* en donde lo divino tenía un carácter inmutable. Tenga la forma de Dios o sea alguna de sus sombras, este principio último ordenaba y jerarquizaba la realidad toda brindando una garantía de verdad, un fundamento en el cual apoyarse, y el amparo frente al drama de la incertidumbre y la contingencia.

Es pues destruyendo la historia de la Metafísica, la moral, a Dios y a las sombras que ocupan el lugar vacío, que el filósofo “trágico” y de la tensión (en un nihilismo integral) derriba aquello que se creía como indiscutible. Considerando como “error” la posibilidad de ordenar la realidad en una sola dirección y creer que eso es La verdad.

Una vez devastados los grandes valores, los grandes ideales, los grandes relatos; y develando el sentido último como un invento, quedamos en el torrente de una nueva nada: como la ausencia

de todo fundamento posible. Nietzsche escribe: “El «sin-sentido del acontecer»: tal creencia es la consecuencia del descubrimiento de la falsedad de las interpretaciones tradicionales, es una generalización del desánimo y de la debilidad-no es ninguna creencia necesaria. Inmodestia de la humanidad: ¡allí donde no ve el sentido, lo niega!” [2]

De esta manera se constata el sin-sentido de la existencia como condición del existente humano, su carácter absurdo y la imposibilidad de contar con un sentido último verdadero y explicador de la realidad. Se genera así un estado de anarquía total, ya que se han perdido todas las *arkhaí* a partir de su destrucción violenta y feroz. Nietzsche plantea así que la historia del pensamiento occidental es la historia del nihilismo. En el fondo no hay nada. Y huyendo de la nada, lo que se genera es otra nada. No hay último fundamento. Se trata de una fuerza de destrucción que muele a Dios y a sus sombras a golpe de martillo dejándonos frente al abismo del sin-sentido y en una relación especial con la nada. Albergando desiertos. “*La cuestión es cómo transitamos ese desierto, y cómo lo habitamos, sin convertir en desierto la propia vida*”. (Cragolini, 2010, p.184)

La nada va avanzando haciendo patente el espanto que provoca lo caótico de la existencia con la ausencia de sentido y ordenamiento. Pero, la pregunta que aquí cabe es ¿qué hacer frente a esto? ¿Crear otro principio supremo en el cual sustentarse? ¿Convivir con el sin-sentido intentando no perecer? ¿Cuál sería la forma de enfrentarse con aquello?

Pareciera que de lo que se trata es de introducir un sentido. “*¡No buscar el sentido en las cosas: sino introducirselo!*” [3], ponerlo, crearlo, armarlo desde una postura perspectivística. Creando sentidos a partir del sin-sentido. Viviendo peligrosamente y sabiendo que no existe un sentido último, sino provisorios. Danzando al borde del abismo.

Los caminos hacia la búsqueda de sentidos son múltiples. Y si pensamos en los/as adolescentes, una posibilidad tendría que ver con que ellos/as puedan *introducir* sentidos, ponerlos, crearlos, armarlos desde una postura perspectivística, de la multiplicidad de sentidos y puntos de vista. Creando sentidos, sabiendo que no existe un sentido último, sino provisorios. Generando experiencias en las que el sentido se constituya en el mismo momento que subjetiviza. Del mismo modo, el mundo adulto no queda excluido de dicha cuestión; también se juega la posibilidad de conmovir sentidos cristalizados, de encontrarse con nuevos modos de significar las prácticas educativas y de generar procesos de reflexividad e imaginación en los/as estudiantes, haciéndolos a su vez posibles para ellos mismos.

Resulta de utilidad señalar ciertos conceptos que Nietzsche llama: la voluntad de poder (*Wille zur Macht*) como arte y el nihilismo futuro, con el fin de tomar prestadas de la filosofía ciertas construcciones teóricas que resulten potentes para pensar los procesos de creación de sentidos que pueden darse en las adolescencias y en las formas de arte como vehículos de algunas prácticas educativas. Al adentrarnos en dichos conceptos,

será posible vislumbrar- acompañados de las interpretaciones de Cragnolini - cómo el filósofo encuentra la posibilidad de un nuevo tipo de racionalidad: una imaginativa.

La racionalidad imaginativa intenta ser más amplia que la razón instrumental, y se construye como posibilidad luego de la muerte de Dios y la sospecha ante los posteriores intentos refundacionistas. Cragnolini advertirá que constituye su respuesta frente al nihilismo *“porque también los nómades necesitan casas temporarias, ya no definitivas”* (Cragnolini, 1998, p.11). Se trata así de la posibilidad de ubicarse frente al sin-sentido asumiendo sentidos provisorios y viviendo de manera creadora. La voluntad de poder cumple la función de error útil como “gran ficción”. Una voluntad interpretante que admite el perspectivismo, la multiplicidad de sentidos y puntos de vista que se irán creando y destruyendo a cada momento. Es así que no hay “una” voluntad, sino una pluralidad de manifestaciones (*“El hombre es una multiplicidad de >...”* (Nietzsche, 1998) que Nietzsche acerca y denomina “arte”. *Se trata de un proceso creativo en el cual de la “nada” se crearán diversos sentidos. Será pues la disgregación - de la Wille zur Macht - el motor por el cual nuevos órdenes puedan ser creados. Y para ello, un nuevo tipo de racionalidad que permita dicha posibilidad puede ser considerada: una “razón imaginativa”, que combina la necesidad de “logicización” del mundo y la multiplicación de sentidos característica del perspectivismo.*

La propuesta de Nietzsche hace convivir -en equilibrio inestable- la inmediatez de lo singular y múltiple y la mediación de lo racional. Se trata de una “razón imaginativa” como coexistencia de un carácter universalizador y estructurante de la racionalidad y de la cualidad singularizadora, y re-creadora de la imaginación; que refleja la posibilidad en el nihilismo futuro de la necesidad de creación para no caer en la an-arquía del sin-sentido. Figuras como la del filósofo artista que “ensaya” distintas perspectivas a partir de su razón imaginativa, o la de adolescentes que inventan nuevas formas de resolver conflictos, son las que crean otorgando sentidos, las que cambian sus máscaras sabiéndolas provisorias y las que construyen -y reconstruyen- ficciones para darle sentido al vivir. Perspectivas siempre dispuestas a la transformación.

### **3. Los procesos imaginativos y reflexivos: herramientas hacia la resolución de conflictivas adolescentes**

Desde esta perspectiva, es que importan los procesos de *imaginación y reflexión* (Castoriadis, 1993) como procesos psíquicos complejos que constituyen la base de un pensamiento de tipo reflexivo alrededor del cual es posible la circulación de afectos diversos y representaciones múltiples. Entendiendo a la imaginación como un trabajo psíquico característico de lo más propiamente humano, que proporciona las condiciones para que exista un pensamiento reflexivo. Se trata de un trabajo creador, desenfrenado, instaurador de simbolismo, en el cual no se copia al mundo exterior sin más, sino que la psique tiene la capacidad de crear y organizar imágenes y escenas que son fuentes de placer,

independientemente de la realidad. Castoriadis dice, retomando la raíz de la palabra, que la imaginación es la capacidad de poner una imagen a partir de un choque y aún “...y esto es lo más importante- a partir de nada; porque, después de todo, el choque atañe a nuestras relaciones con <> ya dado, <> o <>, cuando en verdad existe un movimiento autónomo de la imaginación” (Castoriadis, 1993, p.38). En ese sentido, la imaginación es radical, pues se trata de una invención, de algo nuevo que se instala, independiente de fines adaptativos y que pone en juego la capacidad de armar algo a partir de la nada. Resuena aquí la filosofía nietzscheana y el desafío por la creación de diferentes sentidos para significar aquello que sucede, nuevas máscaras que ocupar, sabiéndolas ficcionales y provisorias. Resuenan aquí las posibilidades que las formas de arte pueden brindar a las prácticas educativas que se plantean transformar las subjetividades en pos de procesos que generen movimientos emancipatorios. En el último apartado veremos que los análisis de los procesos imaginativos (y sus posibles transformaciones) que se expresan en la producción simbólica de los/as adolescentes posibilitarán el inicio de la elaboración de hipótesis novedosas sobre las particularidades de los procesos imaginativos que comprometen la producción simbólica en las adolescencias.

### **4. Una experiencia educativa en la que se entrama arte, adolescencias y procesos de imaginación y reflexión**

Si de lo que se trata hoy es de pensar cómo generar novedosas prácticas educativas en tiempos en los que no existe un fundamento último dador de sentido, de pensar cómo promover procesos de imaginación y reflexión en terrenos movedizos y de transformación incesante; se torna fuerza impetuosa reflexionar en torno a cómo hacerle lugar a lo incierto... Y es -a lo mejor- inventando, cada vez, sentidos provisorios. Intentando apelar a una “razón imaginativa” que admita la multiplicidad de sentidos y el perspectivismo. Habilitando ciertos espacios y tiempos en la dinámica institucional para que los/as adolescentes puedan inventar, en diálogo con los adultos, y resolver con imaginación las conflictivas propias de la elaboración de un proyecto.

Teniendo en cuenta el planteo de Benjamin en el cual se deja entrever que nos encontramos en tiempos en los que una nueva experiencia social de masas demanda formas de arte que se alejen de la contemplación distante del arte para tornarse más manipulables, masivas y “democráticas”; me gustaría finalizar el escrito relatando una experiencia acontecida en educación en la cual el cine resulta el motor de diversos procesos de subjetivación. Podría ubicarse como un ejemplo de atravesamiento de la experiencia como subjetivante, en tanto que abre a otros mundos de significaciones, a través de imágenes, sentidos renovados y diversos modos de relacionarse con lo otro. Como dice el filósofo: “Parecía que nuestros bares, nuestras oficinas, nuestras viviendas amuebladas, nuestras estaciones y fábricas nos aprisionaban sin esperanza. Entonces vino el cine y con la dinamita de sus décimas de segundo hizo saltar ese mundo car-

celario. Y ahora emprendemos entre sus dispersos escombros viajes de aventuras.” (Benjamin, 2015)

La experiencia en educación que quisiera relatar se lleva a cabo en el contexto de la investigación que fue marco de mi beca de maestría: “*Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*” UBACyT 2011-2014 dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson y que se desarrolló durante varios años en distintas instituciones educativas públicas de la Ciudad de Buenos Aires; allí se brindó una propuesta de taller de cine extracurricular con adolescentes en el espacio escolar con el fin de explorar las complejas dimensiones subjetivas que potencian u obstaculizan el despliegue social y autónomo de los jóvenes actuales; y a la vez generar herramientas que promuevan procesos de imaginación y reflexión ligados a la experiencia escolar.

El taller de producción audiovisual destinado a estudiantes adolescentes, posee la intencionalidad de promover el pensamiento creativo a través de la realización de talleres de visualización de material filmico, creación de guiones y producción de sus propios corto-metrajés. Es a través de dichas prácticas que se puede vislumbrar el arte como un sustentador interesante de cuestiones emancipatorias, de creación, de invención y de pensamiento. No como prácticas que compensen las problemáticas en las escuelas, sino más bien como posibles difusoras de nuevas formas de producción subjetiva, allí donde la época demanda nuevas experiencias, situaciones y/o escenas posibilitadoras de ello. El cine, como forma de arte, no necesita de saberes o educación previa para poder acceder a él, modificando de esta manera y sustancialmente el “reparto” de lo que hasta entonces se consideraba cultura. (Frigerio, 2007) De este modo, se harían posibles a través de dicha experiencia otros modos de conocer, otros modos de repartir/distribuir y de inscribir lo sensible y lo inteligible, habilitando el despliegue de una propuesta educativa en donde se vuelvan incontables las maneras de hacer disponible lo pensable y ampliarlo. Este podría constituir el desafío contemporáneo en educación.

“Definir lo pensable, ampliarlo, es producir impresiones y, a la vez, dejarse impresionar. Ambas acciones constituyen parte del trabajo político que se pone en juego en la educación, que al desplegarse solicita, promueve, construye una sensibilidad que *afecta tanto la institución de la sociedad como la institución de los sujetos* en el trabajo recíproco y simultáneo de constitución subjetiva y producción de lo social que encuentra en el concepto de transmisión una manera de nombrarse.” (Frigerio, 2007, p.31) Habiendo recorrido el presente escrito con la intención de profundizar los lazos entre las formas de arte y las transformaciones sociales en relación a los procesos que se ponen en juego en educación, y conociendo que existen prácticas docentes específicas que ponen en marcha lugares de invención o producción de formas inéditas de habitar el tiempo vivido; podemos decir que a través del arte podrían desentrañarse formas particulares de pensamiento en las que se tornen incalculables

las maneras de hacerlo disponible. Pensamientos que aspiren a ser ampliados, pensamientos paradójicos que admitan la “razón imaginativa” y que combinen la necesidad de “logicización” del mundo y la multiplicación de sentidos a inventarse para que viajes de aventuras puedan ser recorridos en los dispersos escombros de instituciones modernas.

## NOTAS

[1] Aquí se juega con el nombre de tres escritos de la Dra. Mónica Cragolini que serán trabajados para pensar la cuestión de la nada, el camino, y la construcción de moradas provisorias.

Cragolini Mónica, *Camino y demora*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

Cragolini, Mónica, *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del entre*, Buenos Aires, La Cebra, 2006.

Cragolini, Mónica, “Albergando el desierto: Nietzsche y la cuestión de la ‘nada’”, *Estudios Nietzsche*, Curitiba, v.1, n.1, p. 00-00, jan./jun. 2010.

[2] Nietzsche en Castellano, <http://www.librodot.com/>, digitalizado por librodot.com, *El nihilismo: escritos póstumos*, 2 [108], p.4.

[3] Nietzsche en Castellano, <http://www.librodot.com/>, digitalizado por librodot.com, *El nihilismo: escritos póstumos*, 6 [12], p.14.

## BIBLIOGRAFÍA

Benjamin, W. La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica, Buenos Aires: Ediciones Godot, 2015.

Bleichmar, S. Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires Noveduc, 2008.

Castoriadis C. “Lógica, imaginación y reflexión” en *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires. Amorrortu editores, 1993.

Cragolini, M. *Camino y demora*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

Cragolini, M. *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del entre*, Buenos Aires, La Cebra, 2006.

Cragolini, M. “Albergando el desierto: Nietzsche y la cuestión de la ‘nada’”, *Estudios Nietzsche*, Curitiba, v.1, n.1, p. 00-00, jan./jun. 2010.

Didi-Huberman G. *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires: Manantial, 2011.

Duschazky, S. y Corea, C. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires, del estante editorial, 2007.

Green, A. *El pensamiento clínico*. Amorrortu, Buenos Aires, 2010.

Merlau-Ponty, M. *Lo visible y lo invisible*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2010, cap. “Lo visible y la naturaleza: la interrogación filosófica”.

Nietzsche en Castellano, <http://www.librodot.com/>, digitalizado por librodot.com, *El nihilismo: escritos póstumos*, 2 [108], p.4.

Nietzsche, F. *El nihilismo: escritos póstumos*, trad. y selección de G. Mayos, Barcelona, Península, 1998, pp. 25-42.

Padura L., Herejes, Maxi Tusquets Editores, Buenos Aires, 2014.

Rodulfo, R. *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Eudeba, Buenos Aires, 2004.

Winnicott, D. *Realidad y juego*, Gedisa editorial, Barcelona, 1971.