

Breviario desde el Arte y la Ley

Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico



Verónica Dillon / Graciela Grillo / Macarena Deluca / Miriam Alcolcel
Macarena Díaz Posse / Nicolás Bang / Elena Carbajal / María Fernanda
Baldini / Natalia Di Giácomo / María de las Mercedes Schöepemann

Breviario desde el arte y la ley

Breviario desde el arte y la ley

3 |

Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico

Verónica Dillon / Graciela Grillo / Macarena Deluca / Miriam Alcolcel /
Macarena Díaz Posse / Nicolás Bang / Elena Carbajal / María Fernanda
Baldini / Natalia Di Giácomo / María de las Mercedes Schönemann

Foto de tapa: Ernesto E. Doménech

Diseño y diagramación: DCV María Ramos

Corrección y Edición: Prof. Nora Minuchín y Lic. Adela Ruíz

Breviario desde el arte y la ley, es propiedad de Verónica Dillon.

Registro de la propiedad intelectual: en trámite

Libro de edición argentina

Primera edición: junio 2012

Cantidad de ejemplares: 500

Índice

Agradecimientos | 7

Prólogo | 8
Entre la ley y el arte
Ernesto E. Doménech

Introducción | 15
Verónica Dillon

Capítulo 1 | 24
Algunas consideraciones acerca del paradigma de la situación irregular de la niñez
Miriam Alcolcel

5 | **Capítulo 2** | 38
Hacia una posible inclusión social desde experiencias educativas liberadoras
Macarena Díaz Posse

Capítulo 3 | 51
Cuestionarse para cambiar. El rol docente en instituciones que albergan jóvenes en conflicto con la ley penal
Nicolás Bang

Capítulo 4 | 59
Aportes desde el trabajo corporal. Metáforas y poéticas
Elena Carbajal

Capítulo 5 | 70
Relatos de prácticas docentes en ámbitos no formales
Verónica Dillon

Capítulo 6	93
El taller de arte infantil en ámbitos no convencionales. El rol docente, las instituciones y los niños	
María Fernanda Baldini y Natalia Di Giácomo	
Capítulo 7	112
Talleres de arte con internas hospitalizadas. En el Hospital Subzonal Especializado Neuropsiquiátrico “Dr. Ramos Mejía”	
María de las Mercedes Schöenemann	
Capítulo 8	120
Taller de grabado y arte impreso. Experiencias educativas con poblaciones de extrema vulnerabilidad	
Graciela Grillo	
Capítulo 9	129
Reflexiones finales	
Verónica Dillon	
Bibliografía	139

Agradecimientos

Gracias a la Subsecretaría de Promoción y Protección de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, a la Dirección Provincial de Planificación y a la Dirección de Capacitación Institucional y Comunitaria dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires en particular, al Coordinador del Programa “Portal de la Cultura”, Julio Ruiz, por las articulaciones que se pudieron establecer con distintos institutos que dependían del organismo a su cargo, la celeridad para proveernos de algunos materiales, los permisos judiciales correspondientes y el transporte de los jóvenes.

A todos los docentes que participaron desde el año 2005 hasta diciembre de 2009 en el Programa “Arte para jóvenes” del Servicio de Extensión Educativa (SEE) del Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Pettoruti” dependiente de a la Dirección de Patrimonio del Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires.

7 | A la Facultad de Bellas Artes y, en particular, a la entonces Vicedecana Prof. María Elena Larrègle, que en el 2009 -cuando el proyecto vio seriamente dificultada la continuidad- nos abrió generosamente distintos talleres del Departamento de Plástica con un sentido inclusivo y absolutamente democrático.

Gracias también a la Licenciada María José Trucco, quien trabajó solidariamente en la corrección de algunos textos.

Prólogo

*Al destacar que cada uno tiene su propia voz,
fomentamos al mismo tiempo
una cultura de la responsabilidad.*
Antonio Machado¹

8 | Hoy se reedita “Breviario desde el arte y la ley. *Desde lo institucional, lo pedagógico y lo inestable*” ahora en formato digital, en un mundo ganado por las pantallas, la inestabilidad, las mutaciones, acaso las desilusiones. Un universo en el que la infancia se ha licuado, no sólo por códigos y edades, sino por tablets y celulares, Mundo con pocas re uniones de jóvenes y adultos, pero inundado con grupos que se promueven y disuelven a velocidad de asombro en chats, mensajitos de textos o whatsaps y face books . Comunicaciones sin escenas comunes, en las que inter actuar. Saturados de diálogos que se pueden pulsar en una curiosa dicotomía: me gusta o no me gusta. O mejor: me gusta o el silencio. Con vínculos cercanos al “toco y me voy”.

Curioso contexto en el que la violencia se multiplica, con bullings y groomings, en tanto pululan todo tipo de selfies, acaso la muestra más acabada de un singular narcisismo capaz de atontarnos e impedir pensar en el otro, en los otros, en las diferencias y en las con vivencias.

Cultura digital que borra también la intimidad con mayor veracidad y voracidad que un Gran Hermano.

Tanta infancia licuada es el espejo mismo del borramiento de la adultez con dificultades para entender la revolución informática permanente. La proclamada autonomía de los niños genera el riesgo cierto de la ausencia de límites que permita contenerlos para convertirlos en sujetos de derechos, y de los adultos que los sostengan y respondan por ellos sean padres, jueces o maestros. Ausencia también de ese Gran Adulto que es el Estado, tan ausente y efímero en sus políticas de infancia. Gran Adulto que ha multiplicado las palabras y las leyes, pero no ha mejorado las cosas de infancia. Ha envuelto niños con palabras y con derechos, pero poco ha hecho por ellos, en especial los más pobres, muchas veces a la deriva mientras

| ¹ Antonio Machado, *poeta y prosista español (1875-1939)*.

se los proclama sujetos de derechos.

Tanta desventura y mutación nos desafía. Con hiperinflación de leyes nuevas sobreviven problemas viejos. “Todo pasa y todo queda”.

¿Qué debemos hacer cuando caminamos sin caminos? ¿Cuándo sólo atisbamos estelas en la mar?.

Regresar al arte es un intento nada desdeñable. Una obstinación. Una obsesión. En la poesía añeja, exiliada por el tiempo y los lugares encuentro un ruego y una justificación. Una pócima contra el mal de quejas. La imagino conocida por el lector que se aproxime a estas palabras, pero vale repetirla como se repite un breviario.

Quando el jilguero no puede cantar
Quando el poeta es un peregrino,
Quando de nada nos sirve rezar
“caminante no hay camino
Se hace camino al andar...”
Golpe a golpe, verso a verso

Prólogo

*Al destacar que cada uno tiene su propia voz,
fomentamos al mismo tiempo
una cultura de la responsabilidad.*
Martha Nussbaum¹

10 | En los 90 se afianzó un nuevo paradigma con relación a los niños. Sustituía a uno vetusto, el Paradigma del Patronato, y parecía vencerlo con la sanción de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN), primero, y luego, con su estatuto constitucional en 1994. Subsistieron por un tiempo prolongado otras leyes locales y nacionales, entre ellas la ley Agote, que fueron estigmatizadas hasta su derogación y cambio, no exentos de improvisaciones, postergaciones y nuevas modificaciones. El Juez de Menores y las leyes del Patronato resultaron grandes culpables en primer lugar, y enemigos derrotados, más tarde. Culpar a la ley de nuestros malestares, o de los malestares de nuestros niños, permitió encontrar un chivo emisorio abstracto cuyo sacrificio no ocasionaría grandes erogaciones al erario público, pero que lavaría las culpas de una cultura que, de modo contemporáneo a esos cambios, vio crecer la mortalidad infantil, el desempleo, la transformación del mundo del trabajo, las modificaciones y las crisis de las instituciones escolares y familiares y, por cierto, los índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y la pobreza. En cambio, decreció el Estado y sus funciones se privatizaron.

Culpar a la ley –en nuestro caso la ley Agote– impidió reconocer, conjeturo, la complejidad enorme de las dificultades de la infancia, y en especial de los niños vulnerables, los modos de enfrentarla y resolverla con clara conciencia de las limitaciones. De este modo, las prácticas no fueron suficientemente pensadas ni analizadas, y no se advirtió que son los modos como las leyes se usan y aplican, los que les asignan los significados más eficientes, pero que escapan a las definiciones y los principios, vagos e indefinidos, que súper pueblan convenciones, leyes, manuales y tratados de derecho, ponencias y *abstracts* de las especialidades. Culpar a la ley como una entidad ajena impide ver cuánto de nosotros se proyecta en

| ¹ Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 2010, p. 83.

los textos legales, cuánto nos pertenecen (como nuestros niños) y cuánto poder propio se ejerce a partir de ellas en nuestras prácticas más cotidianas, pertenezcamos o no al Estado, seamos o no sus operadores. Imaginar qué hacer con la ley, cómo actuar con ella, en cambio, nos desafía, nos pone a prueba. La ley, como los juegos, tal vez como la vida misma, nos pone límites para actuar con ellos, para convertirnos en sujetos de la ley y no en meros espectadores de sus palabras insignificantes. Para imaginar modos de actuar y llevarlos adelante y tropezar con dificultades, reconocerlas y sortearlas, las leyes, como los juegos, necesitan de la imaginación creadora, tanto como de la interpretación para significar. Son, como el arte, obras abiertas.

Hoy contamos con la CIDN, también con la ley 26.061 que *sacrificó* a la ley Agote, con la ley 13.298 y la 13.634. Muchas y repetidas reglas que esperan prácticas que consagren, con seriedad, los derechos que repiten de modo incesante para nuestros niños, sin que la reiteración los asegure. De este modo las leyes marcan, a la vez, nuestras carencias y nuestras posibilidades.

11 | En cambio, el Proyecto Arte para jóvenes, desarrollado en el Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Pettoruti”, el Teatro Argentino y la Facultad de Bellas Artes de la ciudad de La Plata, que dirige la Lic. Verónica Dillon, se inserta, sin quejas, en estas carencias e imagina nuevas prácticas en torno a los quehaceres con los jóvenes que viven en contextos de encierro. Da, concreción a modos de ejercer el derecho a la identidad de manera que implique mucho más que el acceso a un documento e incluya la apropiación de una biografía, por dolorosa que sea, de un modo personal de pensar críticamente, de elegir, de resolver problemas. Se involucra en la expresión de estos adolescentes, no circunscripta a la palabra escrita, para dar pie a las formas *de hablar* de las artes visuales y a los lenguajes del cuerpo. Recupera la expresión artística como modo de construcción (o reconstrucción) de la subjetividad de los jóvenes, en especial de los que, más vulnerables, han entrado en conflicto con la ley penal. Les devuelve la palabra mediante la escucha cuidadosa del adulto. Implica un contrato en el que el joven se expresa en sus dibujos, pinturas, collages o cerámicas, y el adulto lo acompaña dando oídos, pacientemente, ajeno a las inquisiciones de otras instituciones. Repara en los jóvenes, sus creaciones y su historia. Los invita a poner el cuerpo y encontrar el alma. Dialoga con ellos para señalar la posibilidad expresiva de las obras y sus autores, no para marcar sus carencias técnicas. Y al hacerlo, los convoca al reconocimiento de su identidad individual y cultural, a la construcción de la identidad; a mirarse en fragmentos de espejos e intervenir en ellos; a explorar los límites de su cuerpo y el contacto profundo con él, al reconoci-

miento de sí mismos y de los Otros, de las redes que los vinculan en el respeto recíproco. Los invita a ser consigo mismos y con los demás. Los muñecos de barro, las habitaciones de cartón, los retratos y autorretratos y las siluetas que construyen quedan como testimonios mudos y elocuentes que, en la imperfección de sus trazos y la soledad de sus exposiciones, estimulan, a quien quiera mirarlas, a dialogar con ellas e imaginar sus constructores sin prejuicios ni etiquetas.

Los materiales que se emplean en estas experiencias, todos rezagos o *basuritas* al alcance de cualquiera que desee reconocerlos en su cotidianeidad esencial, permiten intuir que los trabajos que se proponen no son ocurrencias irrepetibles ni acciones únicas al alcance de unos pocos elegidos, sino propuestas posibles y replicables. Exhiben a una Universidad Nacional de La Plata que se proyecta fuera de la tranquilidad de sus claustros, sus investigadores, sus laboratorios; que muestra sus faenas solidarias e inquietas a quienes deseen replicarlas. Nos desafía a apropiarnos de los residuos nuestros de cada día y de nuestra imaginación creadora; a transformar el universo cotidiano que compartimos; a convertirnos en actores políticos en nuestras rutinas diarias, con nuestra imaginación al poder.

12 | La propuesta destinada a jóvenes en situación de riesgo y mayor vulnerabilidad, conflicto con la ley penal, asistenciales y con capacidades diferentes, los lleva a los lugares públicos y comunes, fuera de los sitios del encierro y la exclusión. Quita a los museos esa extraña condición de alojamiento, acumulación y cuidado de obras y de arte para convertirlos, durante el tiempo de los encuentros que programa Verónica Dillon, en viviendas de construcción compartida del arte. Les devuelve la vida de la creación misma, aunque lo que reúne no sean de autores famosos ni obras con auras eternas. Enseñar el arte no implica, en las prácticas que imagina, reiterar modelos, acopiar información. Enseñar el arte implica hacerlo, compartirlo. Supone recorrer un camino de destino incierto, aventurero y seductor, antes que proponer metas y estaciones que encierren un recorrido conocido de antemano. Su aprendizaje no disciplina ni normaliza, no acopia saberes o habilidades, no es *bancario*; es, simplemente, un acto de comunicación. Invita al joven a mirar muestras que no hubiese visto; a los artistas plásticos a dialogar con quienes no hubiesen jamás dialogado, y a quienes los observan, quienes comparten el espacio público a quitarse etiquetas o rótulos simplificadores, cosificadores. Arte para jóvenes, sin embargo, no se detiene allí. Convoca al joven, lo desafía a apropiarse de lo visto, de lo sentido, en una nueva obra, suya, inevitablemente suya. A ser artista y artífice de su vida.

Arte para jóvenes es también una construcción de ciudadanía

que propone ejercer las leyes de la República, considerarlas propias, hacer cosas con ellas. Rodea a las leyes de significados concretos, solidarios y compartidos y estimula en los jóvenes y en los docentes cualidades y virtudes necesarias para la convivencia democrática, como la creatividad -indispensable para la imaginación-, el registro y el respeto por sí y por el otro -que evita las comunidades de enemigos- y el diálogo, esa secreta aspiración de los lenguajes en general, y de los artísticos en particular, como obras abiertas a las lecturas de los demás, tan únicas como plurales, tan propias como ajenas.

Tal vez no deba extrañarnos que al cabo de estas faenas, que aúnan tantos derechos de los niños, alguno de los jóvenes haya escrito: “Me siento re feliz”.

Ernesto E. Doménech
Instituto de Derechos del Niño (IDN)
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de La Plata
Diciembre, 2010

Prólogo | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Introducción

*El arte no es un espejo para reflejar la realidad,
sino un martillo para darle forma.*
Bertolt Brecht

En la Argentina de hoy, la infancia pobre vive entre márgenes y está en peligro. Se encuentra en el ojo del huracán. Como si se tratara de una plaga o un ejército invasor, los medios de comunicación se encargan de estigmatizar y demonizar a niños y jóvenes frente a cada hecho que protagonizan. Ante este escenario, como docentes e investigadores universitarios debemos preguntarnos: ¿qué posibilidades podemos ofrecer? ¿Cuáles son las políticas públicas universitarias que se implementan para la educación, la construcción del tejido social, la formación en valores, el proceso de humanización y la construcción de ciudadanía?

La idea de la transformación social a partir del arte suele aparecer ligada a conceptos románticos, utópicos, imposibles. Esta construcción debe partir de un análisis crítico de la realidad y de nuestro lugar en ella. La Ley 13.298 del año 2005 enuncia la *Promoción y Protección Integral de los Derechos para todos los Niños y Jóvenes*, instancia imprescindible para la conformación de una nueva institucionalidad en las políticas públicas.

16 | Los cambios socioeconómicos, políticos y culturales que caracterizan a la sociedad de comienzos del siglo XXI en toda América Latina, particularmente en la República Argentina, revelan, entre otros aspectos, la necesidad de continuidad de transformaciones en el nivel educativo y la puesta en marcha de nuevas prácticas de conocimiento que incluyan otros modos de llevar adelante nuevos procesos de educación, comunicación y participación. Así, más allá de los debates que se generan al respecto, se construyen nuevos escenarios públicos que ponen en evidencia las responsabilidades tanto de las universidades como de distintos ministerios y otras instituciones que deben trabajar para todos los ciudadanos con el objetivo de alcanzar equidad, respeto por la diversidad y la pluralidad.

En este libro, *Breviario desde el arte y la ley. Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico*, presentamos distintas producciones que compartimos profesionales de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. Reunidos en tareas de estudio, investigación y docencia desde el año 2007 hasta la fecha, encontramos similitudes y contrastes en el desarrollo de nuestros programas individuales y colectivos de trabajo, brazos de campo del proyecto de investigación 11 B. 203. Este Proyecto, perteneciente a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata y acreditado en el Programa de incentivos "Arte/ Comunicación/ Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convenciona-

les. Aportes para la formación de recursos humanos”, se desarrolló desde el 1º de enero de 2007 hasta el 31 de diciembre de 2010. En cada una de las etapas del proyecto la indagación sobre la práctica fue abordada a partir de la reflexión teórica y diferentes marcos conceptuales. Distintos ejes se entrelazaron y atravesaron de modo continuo las prácticas interdisciplinarias con los equipos técnicos de los distintos organismos intervinientes. Algunos asuntos paradigmáticos instalaron bisagras entre un antes y un después que fueron los elegidos para estructurar este breviario sobre aspectos docentes, artísticos y legales; todos vinculados al arte, el conocimiento y la educación inclusiva.

Los brazos de campo estuvieron realizados en los siguientes ámbitos:

- Casa del Niño “Alfredo Palacios” y Casa del Niño “Cielo Azul”, de la ciudad de La Plata, en coordinación con la Subsecretaría de Promoción y Protección de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, la Dirección Provincial de Planificación la Dirección de Capacitación Institucional y Comunitaria dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

- Hospital Subzonal Especializado Neuropsiquiátrico “Ramos Mejía” de la localidad de La Granja, distintos Centros Preventivos de Adicciones (CPA) y Comunidades Terapéuticas Cerradas (CT) dependientes del Ministerio de Salud bonaerense.

- El Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Pettoruti”, el Centro de las Artes Teatro Argentino del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires y la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, para el Programa Arte para Jóvenes.

Las prácticas estuvieron destinadas a sujetos de sectores sociales desfavorecidos y que viven en instituciones de control social formal, asistencial y hospitalario, contextos de encierro dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Dicha población, pensada desde las ideologías tradicionales, suponen un “Otro” u “Otra” como fracasados o incorregibles y que, por consiguiente, deben ser *barridos* de los espacios comunes con argumentos funcionales a la exclusión y que intentan negar, de esta manera, un orden social esencialmente desigual e injusto. Miradas y escuchas sesgadas, posturas que interpretan y ponen en el “Otro” la ausencia de voluntad y deseo. Actitudes que pretenden ocultar el verdadero origen de las desigualdades culturales como consecuencia de la desigual distribución social de “las riquezas”, entre las que se incluyen la educación y la apropiación de saberes.

Cada actividad fue reflexionada y *re-pensada* como una unidad de trabajo que se abría y cerraba en el día. Paralelamente, planeamos contenidos que se reformulaban como itinerarios para los

próximos encuentros que se realizaban con una frecuencia semanal, con la intención de que pudiesen desarrollarse de manera secuenciada si se mantenían algunos integrantes de manera sistemática. Con bastante desasosiego y dolor fuimos entendiendo las causas de las dificultades que se presentaban para realizar trayectos formativos continuos. Los jóvenes varones o mujeres institucionalizados dejan de asistir a las propuestas o rotan entre los grupos, muchas veces por razones exógenas a ellos y a nuestros deseos. Cada experiencia desplegaba nuevas alternativas que, como un gran abanico, promovían investigar acerca de viejos y renovados paradigmas de aprendizaje y buscar otras estrategias didácticas para poder concretar lo planeado.

Estábamos convencidos de que necesitábamos alejarnos de conceptos que anidan tanto en modelos únicos como en los procesos de formación que se sostienen por entrenamientos adaptativos y alienantes en torno al arte y la ley. Intentamos, en contrapartida, indagar las prácticas artísticas desde una complejidad social e institucional que permitiera detectar los obstáculos que se sucedían durante su desarrollo y sostener la necesidad de entenderlos con el apoyo de los equipos técnicos de cada organismo interviniente.

18 | Esta modalidad nos llevaba casi a homologar la complejidad de aquello que sucede con los operadores dentro de los institutos para implementar nuevas prácticas legales que favorezcan y se articulen con la nueva Ley N^o 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos en la Infancia. La implementación de esta Norma tiene serias dificultades porque, entre otros obstáculos, no se encuentra el modo ni las prácticas adecuadas para llevarla adelante, y pareciera que se fracasa en los intentos por revertir o modificar la situación. No es la ley; somos nosotros los responsables, todos los actores sociales que intervenimos en la educación. A partir de nuestra postura, es posible conjeturar que, cuando intervenimos desde el campo educativo, lo hacemos desde una práctica docente constructivista y espiralada que no se repite, y que aun en ámbitos no convencionales intenta integrar a los que participan; lo mismo sucede con la aplicación de la nueva ley y todos los cambios que se necesitan realizar para modificar viejas conductas vinculadas a la Ley de Patronato, y de este modo formular proyectos educativos y legales compartidos y complementarios inter e institucionales.

Día a día sentíamos que debíamos reelaborar y reinventar nuevas propuestas metodológicas destinadas a mejorar los recursos humanos de los que éramos parte, porque es particularmente en la práctica de este trabajo que siempre se vuelve a empezar y en el que aparecen incertidumbres, desasosiegos que aprendimos a capitalizar. Había que cambiar dos preconceptos: el primero, que esos

“Otros” no podían asistir a museos y teatros considerados lugares de elite para unos pocos. Es incuestionable que deben estar abiertos a toda la comunidad por el potencial valor didáctico que reside en cada uno de ellos.¹ Por esa razón, los jóvenes integrantes de este programa no debían ser discriminados por portación de cara,² ni ser desacreditados por ser pobres, a lo que se sumaba que estaban judicializados.³ El segundo, que aún permanece instalado en el imaginario colectivo de nuestra sociedad, es que el arte sólo obedece a algún “don” de carácter biológico innato, un “talento genético” inexplicable, considerado para unos pocos, que ni se enseña ni se aprende. Con este concepto se descarta toda la sabiduría y la percepción popular que pueden tener niños y jóvenes pobres, que no son *pobres niños*, y que de este modo sin cuestionamientos, también tienen derecho a acceder a la cultura artística.

A estas dos problemáticas, particulares del Programa de Arte para Jóvenes y de las Casas del Niño, se sumaba que cada clase era una aventura difícil de predecir o imaginar. Había que obtener los permisos de salida, organizar el traslado de los jóvenes, prever todo lo necesario para el desarrollo de las prácticas y organizar el retorno a los institutos. Era una cantidad de obstáculos que se interponían en la ruta; una tarea que requería mucho más tiempo del pensado y deseado; trabajo institu-

| ¹ El museo es, él mismo, una obra humana que puede ser leída en tres niveles. El primero, corresponde a los objetos que valen por sí, independientemente de otra referencia y por su parte de representación. El segundo remite al mundo representado por los objetos y por el museo, y que es su condición de posibilidad. Por último, un tercer nivel: el museo, como discurso de colección, recolección y lección. La potencialidad y el valor didáctico del museo residen en cada uno de los tres niveles de lectura, en los que docentes y alumnos pueden aprender y enseñar. Ver Silvia Alderoqui, *Museos y escuelas: socios para educar*, 2006, p.20.

| ² Cesare Lombroso (1836-1909) Antropólogo y criminólogo italiano. Integrante, junto con Ferri y Garofalo, de la *scuola positiva italiana*. Se le considera el fundador de la antropología criminal. Escribió *El hombre delincuente* en 1876, en el que describe la topología nata del delincuente y sus influencias biológicas y psicológicas. Siguiendo la aplicación de los criterios darwinianos, desarrolla la tesis de que, si la adaptación social es un resultado de la evolución, entonces el delincuente, en tanto inadaptado, es necesariamente un ser que involuiona, que regresa hacia sus ancestros simiescos. Y, a partir de estas premisas, sobre la base de los criterios de Comte, se dedicó a estudiar las biotipologías de los criminales, para detectar signos físicos de su involución. Como resultado de estas investigaciones, que en su época fueron tenidas por brillantes, y le valieron a Lombroso una fama internacional casi indiscutida, elaboró sus famosas descripciones generales de tipos fisonómicos de delincuentes, que hoy aún pareciera que persisten, cuando se habla de *portación de cara*.

| ³ La desacreditación del pobre como persona puede crear el terreno para demonizarlo. Incita la intolerancia y la violencia. La mirada de desprecio incluye mucho de estos componentes. Reduce al pobre a *descartable*;

cional arduo, constante, agotador, que limaba voluntades, propuestas, expectativas y proyectos. Aspectos legales y administrativos que merecerían que se les destinara un capítulo aparte, pero que sin duda, frente a la incertidumbre que suponían aquellos contextos, nos presentaban la necesidad y el desafío de *no paralizarnos* y accionar con rapidez y flexibilidad ante las condiciones cambiantes, y así adecuarnos a cada nueva situación. Las situaciones determinantes arriba enunciadas nos obligaron a cambiar y trazar nuevos rumbos, sin olvidar que para nosotros el objetivo principal era que el arte debe ser entendido como conocimiento, como conjunto de procedimientos y redes que necesitan de sinergia para constituirse en factor de transformación social.⁴

Sobre la base de este concepto, es ineludible desarrollar competencias que operen de forma conjunta e integrada para ampliar la experiencia visual y cognitiva del sujeto. El arte, por su componente político, forma parte indisoluble de la educación ciudadana; ofrece la posibilidad de trabajar la ficción y como detrás de ella se esconde la realidad, que está inevitablemente penetrada por lo simbólico, los que participaron de las prácticas recuperaron parte de su identidad y construyeron su subjetividad a partir de distintas poéticas visuales y metafóricas. Desde las distintas prácticas artísticas se favoreció la comunicación, apareció la voz de esa palabra silenciada por la violencia anidada en su anterior cotidianeidad y también durante el encierro.

20 |

Este *Breviario desde el arte y la ley. Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico* recoge distintos ejes dependientes y entrecruzados que nos sirvieron de núcleo para estructurarlo. En torno a las experiencias descritas someramente se organizaron los escritos que capítulo a capítulo hablan de las reflexiones sistemáticas sobre algunos de los problemas teóricos y prácticos desde el arte y la ley.

En el capítulo primero, Miriam Alcolcel realiza un minucioso trabajo de investigación con relación al viejo paradigma legal.

lo discrimina, lo cambia de categoría: de víctima de malas políticas, a culpable personal; de excluido a “perdedor” por propia decisión; lo ve como sospechoso en potencia y toma distancia. Llega finalmente a invisibilizarlo.

[⁴ Pero *no entendidos* estos cambios bajo una metodología educativa de características o modelo liberal, que tiene como principio que en una clase de arte o educación artística no hay continuidad conceptual metodológica y que lo importante es que el alumno “sea feliz” y que se “exprese libremente” o determine él solo de modo caprichoso lo que quiere hacer desconociendo contenidos. Aún sabiendo la falta de alegría que habita en sus vidas y la ausencia de proyectos a futuro, en contrapartida era necesaria la mediación por tratarse de una población particularmente vulnerada y sin derechos, que teniendo saberes previos en su mayoría no tenía escolaridad y buscaba permanentemente el límite.

En el capítulo segundo, Macarena Díaz Posse resalta la importancia de la Utopía como proyecto, y motor para un posible cambio. Hace referencia a la condición humana como punto de partida de toda acción socioeducativa.

En el capítulo tercero, Nicolás Bang escribe desde su práctica como docente en ámbitos no formales. Realiza un recorrido de la situación de los institutos de menores; manifiesta que tanto el encerramiento como la privación son temas del arte. Afirma que *pensarse* es un buen camino para acercarse al cambio.

En el capítulo cuarto, Elena Carbajal plantea el desafío que implica trabajar desde el movimiento y el cuerpo con jóvenes en conflicto con la ley y madres jóvenes, casi niñas.

En el capítulo quinto hago referencia a siete prácticas de aprendizaje, que por ser paradigmáticas marcaron durante su desarrollo puntos de inflexión en el rumbo establecido en el proyecto y en la construcción del carácter poético de los objetos.

En el capítulo sexto, Fernanda Baldini y Natalia Di Giácomo proponen el análisis de dos experiencias puntuales realizadas en Casas del Niño de la ciudad de La Plata. Con relación al arte, se cuestionan acerca de diferentes posiciones didácticas y metodologías tradicionales *versus* algunas miradas contemporáneas.

21 | En el capítulo séptimo, Mercedes Shöenemann relata prácticas transformadoras realizadas en un hospital psiquiátrico destinado a la atención de internas mujeres. Considera a las prácticas como etapas en donde todos somos exploradores y explorados a través del diálogo y la interacción.

Por su parte, en el capítulo octavo, Graciela Grillo presenta tres experiencias vinculadas al arte y el conocimiento desde el grabado y el arte impreso.

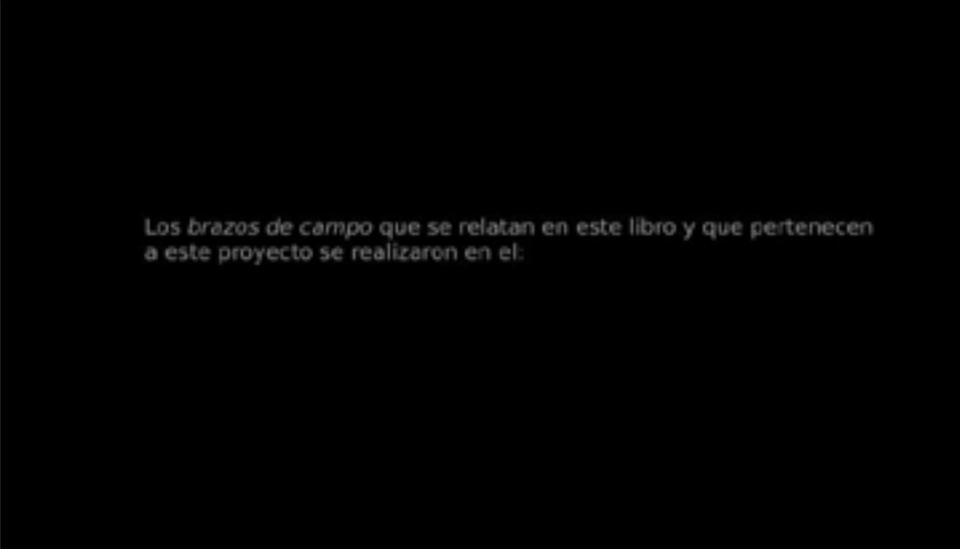
Finalmente, es oportuno destacar que los trabajos de investigación y prácticas artísticas transitan acompañados por un DVD, cuya edición estuvo a cargo de Macarena Deluca. Decidimos testimoniar también visualmente lo que hicimos para poder compartir los hallazgos encontrados en las producciones metafóricas y poéticas de casi todos los que compartieron las experiencias. Es nuestro deseo que el libro interese y sea de utilidad a quienes realizan tareas similares o quieren emprender nuevos proyectos y prácticas que vinculen las leyes y el arte en contextos vulnerables como los arriba citados u otros de características diferentes. Tal vez de este modo las utopías educativas puedan llegar a transformar la vida ciudadana e íntima de quienes participen en ellas, para a su vez transferir nuevas huellas, nuevos paradigmas.

Verónica Dillon

Directora del Proyecto “Arte, Comunicación e Integración”, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Introducción | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Los *brazos de campo* que se relatan en este libro y que pertenecen a este proyecto se realizaron en el:

Capítulo I

Consideraciones acerca del paradigma de la situación irregular de la niñez

Miriam Alcolcel

Abogada, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular de la cátedra Legislación y Política Cultural, Facultad de Bellas, UNLP. Juez de Garantías del Joven del fuero de Responsabilidad Penal Juvenil de la Provincia de Buenos Aires.

Un modelo salvador

Gran parte de las prácticas sociales se hallan dirigidas a dotar al grupo de los mejores componentes, los más adecuados a sus exigencias y necesidades. Éstas resultan aceptadas sin reservas y son valoradas por sus resultados, consolidando el paradigma dentro del cual el proyecto del grupo parece seguro y posible.

Thomas S. Kuhn, en el campo de la física y la química, describe al paradigma como un signo de madurez en el desarrollo de cualquier campo y le atribuye dos características. La primera radica en la imposibilidad de crear la unanimidad de partidarios, por lo cual siempre existe la posibilidad de su cuestionamiento. La segunda es que los paradigmas dejan muchos problemas sin resolver. En tal sentido, si bien siempre son una solución y se tienen por sentadas las generalidades de sus conclusiones, no son pétreos, sino que poseen una dinámica específica que el mismo Kuhn luego analizará con el término de “revolución científica”.¹

Caracterizado al paradigma de esa manera, entonces podremos referirnos al paradigma de la “situación irregular” respecto de la niñez que, tal como lo expresa Kuhn, no deberá asimilarse a conceptos tales como “arquetipo” o “modelo”.

25 | La infancia pobre; abandonada; huérfana; callejera; analfabeta; viciosa; mendiga; delincuente; hija de padres marginados socialmente, explotados laboralmente, desarraigados, es aquella en la que el Estado ha decidido intervenir, desplazando a los padres y valiéndose para ello de la doctrina de la “situación irregular”.

Esa construcción que no solo engendró al “menor” y la “minoridad”, también engendra a la “familia de la minoridad”, y a todo un sistema que le da sostén. Hizo del niño un objeto y dio lugar al nacimiento de instituciones que se han autodeterminado altruistas o humanitarias con la finalidad de albergar a los niños-estigma, aun fuera de situaciones delictivas.

Un proceso de gran similitud fue analizado en Estados Unidos por Anthony Platt en *Los salvadores del niño o el origen de la delincuencia*. La obra fue citada por nuestra Corte Suprema de Justicia de la Nación en el Fallo “Maldonado, D. Enrique...”, correspondiente a la causa N° 1174 del año 2005. Se refirió al texto de la siguiente manera:

(...) este paradigma de la justicia de menores, conocido en doctrina como “situación irregular”, fue rezeptado por toda la comunidad latinoamericana, y sus flancos débiles también han regido en otras latitudes. Así, por ejemplo Anthony Platt en su obra clásica “Los Salvadores del Niño”, ha denunciado el sistema penal juvenil estadounidense, que bajo el ropaje de regirse por

¹ Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 1969.

principios “protectores”, en la práctica implicó homogeneizar al niño infractor de la ley penal con aquel otro en situación de abandono, y el despojo de las garantías constitucionales, las que quedaban reservadas así para la justicia de adultos.²

Vale exponer sucintamente el análisis que en su obra realizó Platt en el ámbito de los Estados Unidos. En el mismo, parte del siglo XVII y considera a la delincuencia juvenil como una consecuencia necesaria del sistema capitalista, el que a su vez generó ideas y prácticas políticas que le eran absolutamente funcionales, con el objetivo de asegurar a las clases industriales y dirigentes orden, estabilidad y, sobre todo, control para poder conservarse en su lugar, aumentar sus logros económicos y mantener el sistema de clases y distribución de riquezas.

En ese contexto, la violenta desigualdad impulsó los peligrosos reclamos de la clase obrera en busca de cambios y obtuvo una serie de reformas. Entre ellas, la orientada a la salvación de la niñez, que se planteó como nueva forma de control social utilizada por las clases acomodadas, en la que el Estado no tenía ninguna intervención, y con la finalidad de mantener sus privilegios.

26 | El Estado, por su parte, fue definiendo sutilmente su política respecto de la niñez, pronunciándose por la prohibición del trabajo infantil que Platt interpretó como una medida pensada para excluir a los pequeños fabricantes que, al utilizar la mano de obra de la niñez, entorpecían el sistema quitando rédito a los grandes productores de bienes y servicios. También el Estado, con el fin de consolidarse y asegurar su continuidad, impulsó la instrucción obligatoria que incluía, dentro de los conocimientos que brindaba a la niñez, los necesarios para el trabajo, puesto que éste resultaba ser cada vez más técnico y requería sujetos con cierto grado de especialización y disciplina.

Mientras tanto, el movimiento salvador de los niños continuaba su desarrollo incorporando a sus filas a personas que depositaron en él buenas y sinceras intenciones, también a individuos poderosos como industriales, empresarios, profesionales, banqueros y a la Iglesia que contribuyeron tanto a su financiamiento, como al soporte intelectual y espiritual que se requería.

Las sociedades de beneficencia son un importante eslabón. Éstas podían recibir o no subsidios del Estado para hacerse cargo de niños en situaciones de conflicto penal, abandono, descuido y orfandad, asegurándole a la mujer un rol protagónico y benéfico.

² Corte Suprema de Justicia de la Nación, Fallo “Maldonado Daniel Enrique y otros s/Robo Agravado por el uso de armas en concurso real con Homicidio Calificado”, causa N° 1174 del año 2005. La cita forma parte del considerando N° 28 del fallo.

Desde fines del siglo XVII, de manera excepcional en algunos pocos Estados, los Tribunales Superiores reconocieron ciertos derechos a la niñez y criticaron los lugares de internación, provocando una serie aislada de reformas que no se generalizaron. Pero fue recién en 1899 cuando se sancionó la ley que creó los primeros Tribunales para menores en el Estado de Illinois, y que rápidamente fue imitada en los demás territorios.

Esa normativa fue la respuesta del Estado al movimiento salvador de la infancia; de esta manera asumió la obligación a la que estaba llamado para ocuparse de los niños que hubieran delinquido y de aquellos que por su “situación irregular” pudieran asumir en el futuro conductas delictivas. Los jueces de menores pasaron a ser los protagonistas del sistema, ejercieron su poder con total discrecionalidad, adoptaron un rol paternal, ahondaron en la personalidad y en los hábitos del niño y lo juzgaron con absoluta arbitrariedad, en el marco de un procedimiento despojado de formalidades y marcadamente punitivo.

A finales del siglo XIX, este movimiento se interesó en la creación de “(...) instituciones especiales, judiciales y correccionales, para el encasillamiento, el tratamiento y la vigilancia de los jóvenes ‘inquietantes’”.³ Nacen así los reformatorios en Estados Unidos, justificando su existencia en el fracaso sufrido por la familia, la escuela y la Iglesia.

27 |

Si bien Platt continúa su análisis hasta ya pasada la primera mitad del siglo XX, queda planteado el modelo que, con el encierro de niños y jóvenes, buscó por un lado, la reforma del sujeto y, por el otro, la prevención, ya que la privación de libertad evitaba la comisión de nuevos hechos. Lo que en el marco de este sistema se resolviera no era considerado una pena ni un castigo, por lo que no requería un proceso judicial, y se hacían efectivos en lugares que generalmente se encontraban en el campo, donde se impartían conocimientos industriales y agrícolas. La duración indeterminada de la medida y la consideración de que era en beneficio del sujeto hicieron que se alentara la cooperación de los niños en su propia reforma para volver al lugar del que provinieron fortalecidos y útiles a la sociedad.

Algunas de estas instituciones se distinguían como escuelas reformatorios, enmarcadas en el ideal de disciplina, educación y empleo. Se basaban en la educación para el trabajo, que los niños ejercían durante el alojamiento, y favorecían la producción de alguna industria que, llegado el momento, los podría incorporar a su plantel.

³ Anthony M. Platt, *“Los salvadores del niño” o la invención de la delincuencia*, 2001.

La legalización del modelo

El destino de la niñez en nuestro país recibió un gran aporte del movimiento salvador de los niños, modelo inspirador y fuente indudable de la Ley Nacional N° 10.903 de 1919 que nació con la pretensión de dar respuesta a los problemas existentes en ese momento.⁴ La Ley del Patronato de menores no solo recibió los ideales de la época, sino que, además, como toda producción sociocultural, fue precedida por una historia que la justificó y le brindó los elementos estructurales que garantizaban su aplicación.

Es oportuno rescatar del pasado que el encierro de la niñez comenzó en Buenos Aires, en el año 1779, durante la gestión del Virrey Vértiz, quien con objetivos moralizantes y sanitarios trató de erradicar la gran cantidad de niños que habitaban las calles de la ciudad. Para ello debieron crearse algunas instituciones, como la Casa cuna u Hospital de Expósitos (antecedente del actual Hospital “Dr. Pedro de Elizalde” de la ciudad de Buenos Aires), donde se albergó a los niños abandonados con el sostén proveniente de la renta de los bienes de los jesuitas y con lo que procuraba la imprenta instalada en ese lugar. Un poco más tarde nació la Hermandad de la Caridad, que fue precursora de la Sociedad de Beneficencia de la época rivadaviana, con su casa de Huérfanos y su Hospital de Mujeres.⁵

28 | La Sociedad de Beneficencia es la que tuvo por objeto el fomento de la educación de la mujer para su incorporación a la acción pública en ayuda de las clases humildes. Así se permitió a la mujer desarrollar un rol social activo, ocupándola en la inspección de los colegios de niñas, la Casa de los Niños Expósitos, la Casa de los partos públicos y ocultos, el Hospital de Mujeres y el Colegio de Huérfanos, entre otros. Esta Sociedad, creada en 1823, siempre tuvo dentro de sus beneficiarios a la infancia enferma o abandonada. Con la llegada de Rosas al gobierno, su función se diluyó; la Iglesia asumió nuevamente un rol preponderante y volvió a ocuparse en gran medida de la situación de la niñez y de la educación.⁶

Las instituciones mencionadas no se constituyeron ni se sostuvieron con aportes públicos. Al respecto, escribe Mary Beloff:

De modo que desde siempre el tema de la protección a los niños entendida como protección a la infancia desvalida perteneció al ámbito privado;

⁴ La Ley 10.903, que llevaba el título “Patronato de Menores”, se sancionó el 19 de septiembre de 1919. El proyecto de la misma fue presentado por el médico y diputado conservador Dr. Luis Agote en el año 1910, de allí que también se la conozca como Ley Agote.

⁵ Diego Abad de Santillán, *Historia Argentina*, tomo I, 1965, p. 204.

⁶ Diego Abad de Santillán, *op. cit.*, tomo II, p. 119.

pero a partir de la segunda década del siglo XIX, superada la guerra de la Independencia e iniciados los conflictos internos por la unidad nacional, la cuestión de la infancia comenzó a ser objeto de intervención estatal significativa, que asegurará el funcionamiento de las casas de internación (a través de subsidios a instituciones religiosas por ejemplo, pero no para definir el perfil o contenidos de la protección.⁷

Es importante destacar cómo el movimiento intelectual del año 1837 ejerció gran influencia sobre la clase política argentina en la consideración de algunos problemas sociales y que fuera demostrado por los proyectos llevados a la práctica luego de la caída de Rosas. Así, los que fueron considerados males argentinos por esa generación, como el desierto, los grupos étnicos que habitaban el territorio nacional, la necesidad de una inmigración transformadora de los hábitos y costumbres coloniales, tuvieron recepción constitucional en el año 1853. Sin embargo, no hay vestigios de la inclusión de un proyecto nacional dirigido a la protección de la niñez, habida cuenta que una porción de la misma tenía su inclusión dentro de cada uno de los referidos males.

29 | En el año 1869 se sancionó el Código Civil, que era una necesidad, ya que la legislación civil se hallaba dispersa y su unificación posibilitaba no solo su conocimiento, sino también su aplicación. Por otro lado, políticamente, con su sanción se acentuó la importancia de la labor legislativa y se propendió a la unificación nacional, ya que como ley superior se imponía a las legislaciones provinciales. Fiel a su tiempo, a la regulación civil le fue necesario dejar las diferencias claramente establecidas, pues en función de éstas se definieron algunos derechos y se reguló su ejercicio.

Del texto original del Código Civil, una de las grandes diferencias que se realizó acerca de la niñez fue la distinción entre hijos legítimos, naturales e ilegítimos.⁸ De esta manera, se tuvo por naturales a aquellos nacidos fuera del matrimonio y de padres que lo concibieron pudiendo casarse; los ilegítimos se clasificaban a su vez en: adulterinos, que eran los hijos de padres que lo conciben cuando alguno de ellos estaba ya casado; incestuosos, nacidos de padres con impedimento para casarse y por último, sacrílegos, engendrados por personas ligadas al voto de castidad impuesto por la Iglesia católica. Esta última categoría se derogó en el año 1888, pero las restantes son superadas progresivamente, hasta desaparecer defi-

⁷ Mary Beloff, "Constitución y Derechos del Niño", en *Estudios sobre justicia penal*, 2005, p. 770

⁸ *Código Civil de la República Argentina*, Libro Primero, Sección segunda, Título 2 y Título 5. Todos los artículos de estos títulos se hallan en la actualidad derogados en su integridad.

nitivamente en el año 1985. De tal forma que el Código Civil estableció distinciones para que las personas nacidas en estas condiciones pudieran reclamar sus derechos, constituyendo la filiación ilegítima una minusvalía de derechos derivada del origen, que no tenía relación con el comportamiento individual. A su vez, esa categorización se enlazaba con minusvalías de tipo social como la pertenencia a áreas con mayor fecundidad, menor alfabetización, con bajos registros de inmigración, con apego a pautas culturales propias y con poca movilidad social. Esa discriminación se transluce en expresiones usadas por el Código Civil para referirse a los niños engendrados en esa condiciones como “incapaces”, “menores”, “abandonados”, “desamparados”, “sin familia”, “sin padres”, y de los que se van a establecer estrechas relaciones con la delincuencia. A tal punto llegó la actitud de negar la segregación que durante mucho tiempo la filiación ilegítima fue eliminada de los censos nacionales.

30 | En otro aspecto, cabe también que nos detengamos en la línea política que se trazó desde el Estado en el nivel educativo. La misma se propuso el control social de la niñez con la finalidad de asegurar la estabilidad del orden buscado, en un contexto que había recibido el impacto de la inmigración, con una marcada exclusión social, un alto grado de analfabetismo y con infraestructuras deficientes en los núcleos urbanos. Es así que la llegada de la Ley de Educación común 1420, promulgada por el Poder Ejecutivo en 1884, impulsa la educación gratuita, gradual, obligatoria y conforme a los preceptos de la higiene, y limita la educación religiosa en las escuelas públicas a los horarios posteriores o anteriores a las horas de clase.⁹ Esta Ley es el producto de un período político-económico en el que las aspiraciones de las clases de elite se traducen en la necesidad de reafirmar los valores nacionales a fin de integrar a vastos sectores sociales. Se halla dirigida al sector popular; la niñez es el más importante de sus objetivos con la aspiración de hacer posible una sociedad moderna, racional, ordenada y que asegure el crecimiento económico. Con ella puede decirse que el Estado continuó adoptando decisiones que definían la dirección dada a sus esfuerzos para sostener el modelo elegido, a tal punto que se desplazó a la Iglesia del rol educativo, lo que provocó serios problemas políticos, y se reservó a la institución de encierro “escuela” llevar a la práctica en gran parte la propuesta.

A su vez, la Ley de Educación común era portadora de las ideas higienistas de la época, las que más tarde también fueron receptadas por la legislación y las instituciones destinadas a la protección de la niñez. Solo cabe afirmar con relación al higienismo que tuvo íntima relación con la organización social, pues no solo procuraba una fuerza laboral saludable física y moralmente, sino que también generó políticas sociales y reformas en tal sentido.

A esta altura, la situación de la clase obrera se hacía cada vez más crítica, y había adquirido violentos y trágicos matices. La jornada laboral se extendía a 14 horas incluyendo al domingo, sin feriados, licencias ni vacaciones. Y el trabajo, tanto de niños mayores de 6 años como de mujeres, no tenía ninguna diferenciación con el de los varones; sin embargo, el salario era más bajo. Esa situación comienza a modificarse recién en el año 1905, cuando se reconoció al obrero el derecho al descanso dominical. Pero la situación de los niños y las mujeres deberá aguardar hasta el año 1924.

Dentro de los movimientos obreros debe resaltarse la participación activa que tuvieron los niños militando la causa de sus padres. Un ejemplo de ello es la llamada Rebelión de las Escobas del año 1907, en la que, a causa del incremento que habían tenido los alquileres, los inquilinos se niegan a pagar. Mujeres, niños y jóvenes salen a las calles a manifestarse; la represión provocó la muerte de un niño.

El movimiento anarquista y socialista llegado con la inmigración, hizo del niño una consideración especial; no obstante eran ellos los que fueron utilizados para propagar sus contenidos, asumiendo una particular función pedagógica. Dora Barrancos lo describe de la siguiente manera:

31 | Desde sus momentos iniciales, el pensamiento obrero sobre la educación, si bien había reforzado la distinción del niño como un ser diferenciado del adulto, aunque esencial para la obra de transformación del orden, en gran medida lo veía como un equivalente del obrero en virtud de su dependencia y sometimiento (...) En el escenario argentino de principios de siglo las vanguardias concurren con estas ideas a acelerar una rápida valorización del niño, mostrando sus derechos y reivindicando un estatuto diferenciado del resto de la población.¹⁰

Para que el trabajo infantil se reglamentara hubo una cantidad importante de proyectos de Ley desde el año 1892, entre los que merecen destacarse los presentados desde el ámbito privado por el Patronato de la Infancia en la búsqueda de la regulación de la jornada laboral de los niños y la prohibición de su empleo para realizar tareas insalubres, como así también para que se pusiera límite al mal ejercicio de la patria potestad y se creara un marco regulatorio sobre la internación en institutos correccionales.

El Patronato de la Infancia posee una larga trayectoria. Fue creado en el año 1892, con un rol netamente asistencial y sin aportes estatales. Entre sus objetivos fundamentales orientó su atención a una porción de la niñez que, a causa de su situación irregular, representaba un grave peligro social. A tal fin encaminó su acción a la

¹⁰ Ley N° 1420, de Educación Común, sancionada el 8 de julio del año 1884

prevención de la mortalidad infantil, la formación de niños sanos, a su capacitación para que adquieran las habilidades necesarias para incorporarse a la vida laboral y a la educación de la infancia abandonada para posibilitar su integración al conjunto de la nación.

Todo lo expuesto nos permite ver cómo el niño fue asumido como un objeto manipulable, modelable, dependiente, sometido a la voluntad de aquellos que se hallaban calificados y legitimados desde diferentes lugares para determinar su destino.

Resulta notorio que el Estado, en forma gradual y tardía, decidió su intervención con relación a la niñez, ya que durante mucho tiempo las instituciones privadas realizaron gran parte de la labor sobre la base de las características individuales que atribuían a una porción de niños. Esas instituciones fueron las que, en primera instancia, institucionalizaron la exclusión de la niñez en “situación irregular”, bajo una concepción preventiva, utilitaria, correctiva y punitiva, que fue oportunamente absorbida por la Ley del Patronato de Menores.

La amplitud del paradigma de la “situación irregular”

Con la sanción de la Ley del Patronato de Menores se fijó el marco jurídico que revistió de legalidad al ejercicio del poder estatal sobre una porción de la infancia.

32 |

El peso del vocablo “patronato”, tan cercano al de *padre*, *patrono* o *patrón*, deja traslucir la ideología que se adoptó y también la forma en que iba a ejercerse la intervención estatal.

La expresión del paradigma de la “situación irregular” que incorporó esta Ley, ha sido adoptada por una generación que se abocó a la problemática de la niñez, como diría Kuhn,¹¹ con sus propios métodos y sus propios cánones de resolución. Fue un intento de solución y la alternativa posible a los persistentes fracasos que se atribuyeron a la familia, la escuela y la acción privada. Esta solución, una vez adoptada, liberó al menos temporalmente a una determinada parte de la sociedad de reexaminar en forma constante la problemática, y la sumió en un estadio de seguridad y calma. Con ella fue definido el sujeto “menor”, tanto en relación de posicionamiento con el sujeto niño como en su conceptualización jurídica, por cuanto así se refirió al “expuesto”, al “abandonado”, al que se encontraba en “peligro moral o material”, al de “mala conducta”, al “delincuente” e incluso al que era “víctima de delitos”. Se forjó el instrumento que separó al niño sujeto de derechos de un ámbito familiar y privado, del menor

¹⁰ Dora Barrancos, “Niños, niñas: Ustedes serán el cambio. La militancia precoz de las vanguardias obreras”, en Felix Luna (editor), *Todo es Historia*, agosto de 2005, pp. 6-16.

objeto de tutela del ámbito judicial y público.

El Patronato fue conformado por un conjunto de políticas que, por aplicación de la doctrina de la situación irregular, sometieron al menor al control, vigilancia y castigo estatal, en función de la situación de riesgo o peligro moral o material en que se encontraban.

Daroqui y Guemureman escribieron con relación a la situación invocada:

(...) la atribución de "riesgo o peligro moral o material" fue una constante cada vez que se quiso habilitar una intervención "social". Pero ¿qué es lo que se pretendía expresar y transmitir cuando se hablaba de situación de riesgo o peligro moral y material? Exactamente lo mismo que cuando se hablaba -aún se habla- de "situación irregular", es decir complejos y amplio vocablos que en su difusa conceptualización permitían y posibilitaban englobar una serie de prácticas y discursos por parte de aquellos que "ejercían el Patronato" fundadas en la discrecionalidad y la selectividad.¹²

La Ley 10.903 lo traduce de la siguiente manera:

A los efectos de los artículos anteriores, se entenderá por abandono material o moral, o peligro moral, la incitación por lo padres, tutores o guardadores de la ejecución por el menor de los actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego, o con ladrones, o gente viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren en la calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores, o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o la salud.¹³

33 |

En función de la amplitud y la vaguedad de los conceptos utilizados por esa normativa, una gran variedad de situaciones pudieron ser incluidas. De tal manera que un grupo de niños, niñas y adolescentes fueron considerados peligrosos no solo para sí, sino también para terceros, y se transformaron en el objeto de un sistema básicamente coercitivo, aun cuando no se hablara de penas.

Al niño hijo de la pobreza, aquel que no tenía satisfechas sus necesidades básicas, se lo apartó de su familia, de sus pares, de su comunidad, de su entorno cultural y se lo privó de la libertad en instituciones asistenciales o penales, en comunidades terapéuticas, en instituciones psiquiátricas, para lo cual el Estado ya contaba con una infraestructura destinada al encierro de la niñez, que había comenzado a consolidarse en épocas del Virreinato.

Las instituciones de encierro son las que constituyeron la expresión más violenta de la doctrina de la "situación irregular", pues

¹¹ Thomas S. Kuhn, *op. cit.*, 1969, p. 219

contribuyeron a homogeneizar al niño producto de la pobreza estructural y de las deficiencias estatales, asegurando su separación, su segregación y su exclusión social.

En la esfera judicial fue el juez de menores la personalización del poder del Estado y en quien recayó el ejercicio del Patronato. Estaba facultado para poner límites a la patria potestad y de disponer del niño, con total discrecionalidad, por un tiempo ilimitado que podía llegar hasta la mayoría de edad. Esta esfera también se hallaba integrada por la figura del Asesor de Incapaces, quien acudía al proceso en representación del niño y de la sociedad al mismo tiempo, con lo que se aumentaba la confusión.

Frente a una conducta que entraba en conflicto con la Ley Penal, se negaban al niño las garantías del “debido proceso” reconocidas a los adultos, lo que significaba que el poder de los jueces se hallaba absolutamente libre de control y limitación.

No era un sistema de responsabilidad. El delito era tratado como patología, para lo cual se adoptó un tratamiento que se basaba en la aplicación de medidas acordes al sujeto, no al hecho, y en muchos casos más aflictivas de las que hubieran correspondido en un sistema donde se analizara la culpabilidad. El Juez podía disponer del niño aun cuando fuere comprobada su inocencia, vulnerando así no solo el principio de culpabilidad, sino también el de legalidad. No se tenía en consideración la opinión del niño, tampoco le eran explicados con claridad los motivos o los cargos que contra él se alegaban, y así se anulaba su posibilidad de defensa, a punto tal que, según escribe Miguel Cillero Bruñol citando a Cuello Calón: “tratándose de niños a quienes no se va a imponer una pena, a hacer un mal sino a tomar una medida de protección y tutela, a tomar una medida buena, no cabe exceso ni abuso. En el bien no hay exceso”.¹⁴

34 |

El Estado, por medio del paradigma de la situación irregular, sometió a la niñez a una descomposición tan profunda que le permitió llegar hasta la singularidad necesaria y suficiente, como “(...) técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio”.¹⁵

Así esbozado el viejo paradigma, resta decir que hoy se ha pretendido su superación tras un proceso que comenzó con la vigencia de la Convención de los Derechos del Niño,¹⁶ que produjo la derogación de la Ley 10.903 en el año 2005.¹⁷ A partir de ese momento, con el advenimiento de la Doctrina de la Protección integral, que posee base internacional en los tratados de Derechos Humanos, se afectó

¹² Alcira Daroqui y Silvia Guemureman, “Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica”, 1999.

¹³ Ley Nacional 10.903, Patronato de menores, sancionada el 29-09-1919, publicada en el Boletín Oficial el 30-10-1919.

la discrecionalidad del Estado respecto a los niños.

Tal como lo ha formulado Kuhn, un nuevo paradigma reúne las experiencias de su antecedente y las transforma para formular otro y, aunque el mundo no cambia con un cambio de paradigma, después el científico trabaja en un mundo diferente.¹⁸

En este curso de sentido, el mundo para los niños sigue siendo el mismo y es vivido por ellos de la misma manera; sus condiciones de existencia no han mejorado. Sin embargo, a la luz del nuevo paradigma de la protección integral se produjo un cambio para el tratamiento, en especial, de un sector de la niñez. Se sancionan leyes, tanto en el nivel nacional como provincial, que aspiran a considerar al niño un sujeto de derechos y depositan las políticas sociales en organismos administrativos fuera del ámbito judicial.

Los logros de este cambio no son certeros. Puede que no se haya salido aún de la órbita de resistencia que ejerce nuestro viejo y casi centenario paradigma de la situación irregular de la niñez.

¹⁴ Eugenio Cuello Calón, *Tribunales para niños*, 1917, p. 38, citado por Miguel Cillero Bruñol, "Nulla poena sine culpa. Un límite necesario al castigo penal", 2001, pp. 65-75.

¹⁵ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 2006, p. 175.

¹⁶ La *Convención Internacional de los Derechos del Niño* fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York el 20 de noviembre de 1989, sancionada por el Congreso Nacional como Ley 23.849 el 27 de septiembre de 1990, y promulgada el 16 de octubre de 1990. En 1994 se incorpora al art. 75 inciso 22 de la Constitución Nacional.

¹⁷ La Ley 10.903, de Patronato de menores, fue sustituida y derogada en el año 2005 por la Ley 20.061.

¹⁸ Thomas S. Kuhn, *op. cit.*, 1969.

Bibliografía

BARRANCOS, Dora: "¡Niños, Niñas: Ustedes serán el cambio! La militancia precoz de las vanguardias obreras", en Felix Luna (ed.): *Todo es Historia*, Año XXXVII, N° 457, agosto de 2005.

BELOFF, Mary: *Constitución y derechos del niño*, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2005.

CUELLO CALÓN, Eugenio: *Tribunales para niños*, Madrid, s/e, 1917, citado por CILLERO BRUÑOL, Miguel: "Nulla poena sine culpa. Un límite necesario al castigo penal", en *Revista Justicia y Derechos del Niño*, N° 3, UNICEF, Área para Argentina, Chile y Uruguay, 2001.

COSSE, Isabella: "La Infancia en los años treinta", en Felix Luna (ed.): *Todo es Historia*, Año XXXVII, N° 457, agosto de 2005.

DEMARÍA, Viviana y Figueroa, José: "10903: La Ley maldita", [En línea], <http://WWW.topia.com.ar/articulos/0703-leymaldita.htm>, [16 de julio de 2009, 15:00].

DE SANTILLÁN, Diego Abad: *Historia Argentina*, Buenos Aires, Tipográfica Editora Argentina, 1965.

DOMENECH, Ernesto E. y GUIDO, María Liliana: *El paradigma del patronato. De la Salvación a la victimización del niño*, La Plata, Edulp, 2003.

FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar; Nacimiento de la Prisión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2006.

FOUCAULT, Michel: *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1996.

KHUN, Thomas: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de cultura económica, 1969.

OSZLAK, Oscar: *La formación del Estado Argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1985.

PLATT, Anthony M.: *Los "Salvadores del Niño" o la invención de la delincuencia*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2001.

VARELA, María del Rosario: *Paradigmas, debates, tensiones en políticas de Niñez. Aportes para una transición*, Buenos Aires, Espacio, 2008.

ZANNONI, Eduardo A.: *El patronato del estado y la reciente Ley 26.061*, Buenos Aires, La Ley, 2005.

Capítulo 1 | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Capítulo 2

Hacia una posible inclusión social desde experiencias educativas liberadoras

Macarena Díaz Posse

Licenciada y Profesora en Artes Plásticas, especializada en Escenografía, y Profesora en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Cursa el posgrado en Educación formal y no formal en contextos de privación de libertad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este. Docente de la cátedra Escenografía, Taller Básico, FBA, UNLP. Becaria de Iniciación por la UNLP en el área de Ciencias Sociales.

*La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.*
Eduardo Galeano

Como expresa Galeano, la utopía siempre va unos pasos adelante de nosotros, y esa es su función: ser un constante estímulo para caminar. La idea de que algo es posible, que puede realizarse, es lo que nos mantiene en constante búsqueda. Avanzando siempre estaremos más cerca de alcanzar el objetivo. La utopía es un proyecto, un anhelo, un deseo aún no realizado, pero es a la vez el motor para un posible cambio. El presente texto surge a partir de perseguir la utopía de una sociedad más justa.

Ciudadanía o exclusión

39 |

En los últimos años, en el contexto argentino se viene produciendo un proceso de desintegración social y política. La Argentina de hoy aún presenta un escenario de gran desigualdad y segregación económica, socioespacial y cultural.

El estado-nación, forma clave de organización de los siglos XIX y XX, se ha agotado. La organización social es exclusivamente mercantil. Por lo tanto, quien consume y es útil al sistema es considerado ciudadano, mientras que el que no logra hacerlo es excluido, aislado. Para estos sectores que sufren restricciones, muchas veces la forma de alcanzar el consumo es la transgresión, la delincuencia y su consecuencia: la cárcel.

En otros tiempos, el sujeto que delinquía era visto como un ciudadano que había corrompido la ley. Y la cárcel era el lugar de rehabilitación y resocialización. Hoy, esta mirada ha cambiado. Aquellos sujetos vulnerables que han transgredido normas, que quedan fuera del sistema mercantil, terminan marginados, aislados en un “depósito de pobres”, en palabras de Lewkowicz.¹

Desde el derecho penal y la criminología clínica, aquel individuo que comete una infracción es responsable consciente y debe, por lo tanto, ser privado de su libertad. Es mandado a la cárcel. Goffman la define como una “institución total”,² es decir, un sitio donde la totalidad de las actividades de los sujetos se desarrollan en un mismo

¹ Ignacio Lewkowicz, *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, 2004, p.127.

lugar y bajo una misma autoridad. Todas las tareas son impuestas y programadas.

Tratamiento y resocialización

Desde su surgimiento, la cárcel fue concebida como una institución de encierro, castigo y disciplina, basada en una ideología de tratamiento y resocialización, que presupone un papel pasivo para el detenido y uno activo para las instituciones. Tratamiento y resocialización son conceptos de la criminología positivista, que ve al detenido como un individuo “malo”, “anormal” e “inferior”, que debe ser corregido y readaptado a la sociedad que, por el contrario, está constituida por los “normales” y, consecuentemente, “buenos” individuos.

La ideología de la rehabilitación es tan antigua como las instituciones carcelarias. Se ha basado siempre en cuatro pilares: trabajo, educación, influencia moral y disciplina, y sólo ha cambiando en el transcurso del tiempo en cuál de ellos se pone el énfasis. ¿Quién decide, entonces, cuáles son estos sujetos “malos”, “anormales” o “inferiores” que deben ingresar a la institución carcelaria para tratarse y poder resocializarse, ya que por sus atributos dejaron de ser parte de la sociedad?

40 | Diego Silva Balerio plantea que el sistema de control social actúa selectivamente.³ Es decir, que a las cárceles ingresa sólo una pequeña parte de la población. Este grupo elegido está constituido por los jóvenes de hogares mayoritariamente pobres, que en el transcurso de su vida fueron expuestos a situaciones de vulnerabilidad extrema y, por consiguiente, se les ha dificultado su desarrollo personal y su integración social. El sistema, entonces, capta a una porción excluida de la sociedad para apartarla aún más.

Con la exclusión de los individuos “peligrosos” como penalización a un delito, *¿es posible llevar adelante el objetivo propuesto por la institución carcelaria?* La rehabilitación, función originaria de las cárceles, nunca se ha logrado. Esta afirmación es avalada por abundantes investigaciones y gran cantidad de estudios sociológicos acerca de la cárcel.

Donald Clemmer declaraba que la cárcel funcionaba como “escuela del delito” que enseña al detenido una cultura delictiva conformada por hábitos, costumbres y moralidad propia de la cárcel.⁴ Gresham Sykes y Sheldon Messinger plantearon que las cárceles están muy lejos de cumplir con la ideología del tratamiento. Las

¹² Irving Goffman, *Internados*, 1970, p. 18.

¹³ Diego Silva Balerio. (Montevideo, 1971). Es educador social y profesor de educación social. Investigador de varias organizaciones sociales en temas de infancia y adolescencia y autor de diversas publicaciones sobre educación social, derechos del niño y sistema penal juvenil. Presidió la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay en el periodo 2005-2007.

condiciones de hacinación, de múltiples privaciones de libertad, de seguridad, de bienes y servicios, entre otras, no hacen más que *carcelizar* al detenido.⁵ Natalie Lucart agrega que no se puede plantear una resocialización en una situación de aislamiento. Es una contradicción preparar a un sujeto para la vida en libertad privándolo de ella.⁶ Mathiesen afirma que “la cárcel no rehabilita, sino que ella de hecho inhabilita”.⁷ Por su parte Alcira Daroqui la define como “una maquinaria de producción de sufrimiento que produce a su vez, sujetos degradados”;⁸ y Goffman plantea que la cárcel funciona como un agente de perturbación psíquica, que va produciendo un despojamiento yoico.⁹

La reintegración

La resocialización debe dirigirse a formas de readaptación extramuros. Alessandro Baratta sostiene que la cárcel no puede producir efectos útiles para la resocialización del condenado; al contrario, aleja más al detenido de ese objetivo.¹⁰ Plantea que se debe reinterpretar el concepto y propone, el de “reintegración”, como categoría sociológica más dinámica que connota comunicación entre la cárcel y la sociedad. La reintegración social hay que buscarla haciendo menos negativa la vida en la cárcel, logrando una corrección de las condiciones de exclusión de modo que la vida, una vez que el sujeto recupere la libertad, no se le presente como un retorno a la marginalidad.

41 |

⁴ Donald Clemmer, 1940. Sociólogo, Autor del primer estudio carcelario importante en los tiempos modernos llevado a cabo en EE.UU. Citado por Thomas Mathiesen, “Rehabilitación”, 2003

⁵ Gresham Sykes y Sheldon Messinger (1960). Citado por Thomas Mathiesen, “Rehabilitación”, 2003.

⁶ Natalie Lucart, “Clasicismo penal, interaccionismo y tratamiento penitenciario”, 2003.

⁷ Thomas Mathiesen, “Rehabilitación”, 2003.

⁸ Alcira Daroqui. “La cárcel del presente, su “Sentido” como práctica de secuestro institucional”. Trabajo presentado a las Jornadas violencia, delitos y justicias en perspectiva histórica: Argentina siglo XIX y XX. 2002.

⁹ Irving Goffman, *Internados*, 1970.

¹⁰ Alessandro Baratta, “Resocialización o control social. Por un concepto crítico de reintegración social del condenado”, 1990.

Alessandro Baratta. Criminólogo y penalista italiano. Formador de ideas en torno a la “criminología crítica” El autor señaló que el sistema punitivo produce más problemas de los que intenta resolver, y que reprime conflictos en lugar de resolverlos. Sostuvo asimismo que, por su estructura organizativa y por su modo de funcionar, el sistema penal es absolutamente inadecuado para realizar las funciones socialmente útiles declaradas por parte de su saber oficial; es decir, aquellas que se encuentran en el centro de la ideología de la defensa social y de las teorías utilitarias de la pena.

Por lo tanto, uno de los elementos más negativos para lograr tal fin es el aislamiento al que son sometidos estos individuos, simbolizado, entre otras cosas, por los muros. Hasta que estos no sean derrumbados, al menos simbólicamente, la resocialización tendrá muy pocas posibilidades de lograrse. No se puede reintegrar a un sujeto al que se lo está segregando. La reintegración supone, en cambio, una apertura, una comunicación e interacción entre la cárcel y la sociedad, donde los ciudadanos detenidos se reconozcan como parte de la sociedad, y la sociedad externa también se reconozca en la cárcel.

Diego Silva Baleiro sostiene que el sistema de justicia-venganza no resuelve nada. Si bien el acto delictivo debe llevar una sanción, no es lícito intervenir sobre sujetos planificando la violencia contra los derechos de otro ser humano. Define a la cárcel como un espacio propicio para la aplicación de propuestas disciplinantes que niegan al sujeto; que mediante la opresión del cuerpo encarcelan al espíritu, modelan la personalidad del sujeto y ejercen arbitrariamente su poder.¹¹ De igual modo, Gonzalo Fernández la concibe como “una forma más sofisticada y desvergonzada de castigar, dejar de mortificar el cuerpo a través del suplicio corporal y pasar a atormentar el alma y apropiarse del tiempo del sujeto”. Expresa además que “las cárceles son depósitos residuales de sujetos marginados” a quienes se les aplica la exclusión como solución al delito, apartándolos de la libertad de circulación, del entorno y el espacio en el tiempo.¹²

42 |

De las distintas posturas expuestas se desprende, entonces, que la cárcel ejerce gran *violencia simbólica* sobre los detenidos, término que Bourdieu define como “esta forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad”.¹³

El encierro; la falta de intimidad; la censura de pensamientos, gestos y expresiones; la eliminación de la intimidad, entre otros, son ejemplos de violencia simbólica que se ejerce sobre los sujetos detenidos. Esta violencia va dañando y quitando la subjetividad de los individuos, objetivándolos, quitándoles responsabilidades y derechos.

Educación e inclusión social

¿Cómo minimizar los efectos negativos de las medidas de control social sobre los jóvenes privados de libertad? A esta pregunta,

¹¹ Diego Silva Baleiro, “La acción educativa liberadora en contextos de control social. Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales”, 2003.

¹² Gonzalo Fernández “Ponencia en el panel Ley-Saber-Trasgresión”, en *La Violencia*.(Montevideo: AUDEPP). 1995. En Diego Silva Balerio, op. cit, 2003.

Silva Baleiro responde: con experiencias educativas liberadoras que le permitan al sujeto una verdadera inclusión social.

Marc de Maeyer esboza que la educación en contextos de encierro tiene funciones de integración social y responde a ciertas exigencias pedagógicas: escucha del destinatario, reconocimiento del educando como sujeto y no como delincuente, respuesta a las demandas de orden técnico y profesional, decodificación del pasado, ayuda para entender el presente y afrontar el futuro.¹⁴ Entonces, la función del formador es la de ayudar a descubrir otras perspectivas, estimular la imaginación y brindar herramientas para pensar un proyecto de vida.

Cabe destacar la propuesta pedagógica de Paulo Freire fundamentada en la lucha contra la injusticia cometida hacia los excluidos. Freire se planteaba como objetivo la recuperación de la palabra de estas personas a las que se les ha negado el derecho de expresión. Su propuesta se basaba en una esperanza movilizadora construida desde los sueños. El sueño entendido como la capacidad de imaginar un mundo distinto, a partir de relaciones sociales y políticas que consideren a las personas como sujetos de derecho.

43 | La educación debe entenderse como un acto de conocimiento; como una intervención para un proceso de liberación. Para Freire, el lenguaje otorgaba una autodefinición a las personas y los pueblos, una manera de vivir, de relacionarse, entenderse, mirarse y comprenderse. Por tal motivo, tiene un rol activo en la construcción de la experiencia, así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales.

La palabra constituye, da identidad. Nombrar y nombrarse construye identidades; por lo tanto, es imprescindible estimularla desde la educación, así como fomentar el diálogo como forma de reconocer a la otredad, de asumir que no hay una única palabra, sino una diversidad de palabras equivalente a la cantidad de sujetos. Para que éste pueda generarse, es necesario establecer una relación horizontal, de igualdad, en la que no existan sujetos inferiores con relación a otros. Equidad sustentada en que todos somos sujetos de derecho. Alicia Acín y Patricia Mercado reflexionan sobre cuál es el sentido de educar en la cárcel, institución donde la violencia y la pobreza son las lógicas reinantes. Se preguntan: “¿Qué sentido adquiere la educación para los sujetos privados de libertad?”.¹⁵

Violeta Nuñez sostiene que la acción educativa intenta provocar

¹³ Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, “Lenguaje, género y violencia simbólica”, 2005, p. 240.

¹⁴ Marc De Maeyer, fue durante diez años investigador principal del programa UNESCO para la educación en prisiones. Es uno de los mayores expertos en el mundo sobre esta materia.

y legitimar la emergencia de nuevos intereses del sujeto, conectarlo con posibles formas de realización social y otorgarle recursos culturales para que pueda alcanzarlos.¹⁶ Lucía Garay plantea que la educación es un bien social que contribuye al desarrollo individual y colectivo, en tanto hace a la calidad de vida. Por ende, salud, seguridad, integración, creación cultural y proyectos a futuro dependen de programas educativos que abran acceso al conocimiento, la información y la formación en valores que sostengan la defensa de la vida y los derechos humanos y sociales.¹⁷

Graciela Friggerio y Gustavo Lambruschini conjeturan que la educación conlleva un trabajo psíquico, una acción política de coparticipación en la constitución de identidades, de sujetos sociales y la colaboración en la formación de subjetividades.¹⁸

La educación debe ser un aporte para la construcción de subjetividad, que tenga como meta fortalecer a cada sujeto y reducir con esto su vulnerabilidad. Afirmar identidades, impulsar la reflexión crítica, la toma de decisiones, asegurar el derecho a la expresión. Es decir, confirmar en cada sujeto su condición humana, resaltando sus derechos, estableciendo sus deberes, para promover una fortaleza subjetiva que le permita proyectar metas. La educación es un derecho de todos; por consiguiente, también lo es de los sujetos privados de libertad.

44 |

La condición humana como punto de partida

¿Qué es ser hombres? ¿Qué nos define como seres humanos?

Fernández Sessarego define al hombre como un ser libre, temporal y coexistencial. Le agrega como atributos ser único, singular, irrepetible, no estandarizado, impredecible, dinámico e histórico.¹⁹ El ser humano tiene en su naturaleza ser libertad, es decir posee la capacidad de decidir libremente, de elegir el rumbo de su vida, de vivir un presente con el cual ir forjando su futuro. Este ser temporal es lo que le otorga la capacidad de planear un futuro, que el autor denomina

¹⁵ Alicia Acín y Patricia Mercado investigan “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobrezas, violencias y procesos de deshumanización”, proyecto que continua a la investigación realizada durante el año 2005 “Las motivaciones de los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC”. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

¹⁶ Violeta Nuñez, “Cartas para navegar en el milenio”, 1999.

¹⁷ Lucía Garay. “Algunos conceptos para analizar instituciones educativas”. Cuaderno de Posgrado Córdoba. 2000. Citado por ACÍN, Alicia y MERCADO, Patricia: “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobrezas, violencia y procesos de deshumanización”.

¹⁸ Graciela Friggerio (Comp.) Educar: Rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires. Editorial Santillana. 2002.

“proyecto de vida”. Esta proyección en la que el sujeto vuelca sus expectativas es la que le confiere sentido a la vida. Y hace hincapié en que es un ser coexistencial, es decir que necesita de otros para existir.

Edgar Morin, por su parte, sostiene que el ser humano es un ser complejo y multidimensional.²⁰ Es biológico, psíquico, social, afectivo y racional. Y la complejidad está dada por este tejido en el que la totalidad de sus aspectos son componentes de un todo inseparable. El hombre sólo se completa como ser humano por y en la cultura.

Tanto Morin como Fernández Sessarego resaltan la importancia del Otro en la constitución del sujeto. El ser humano se constituye en contacto con otros, necesita la mirada de ellos para ir forjando su subjetividad.

Freire señalaba que el ser humano es un ser condicionado, pero no determinado. Condicionado por un contexto temporal, cultural, espacial y social que lo conforma como sujeto único e irrepetible. Cada cual tiene una genética distinta, si se lo analiza desde lo biológico, pero si se atiende a los condicionamientos culturales, estas diferencias se acentúan. Cada sujeto construye su identidad de manera singular, vive y procesa emocionalmente distintos acontecimientos de forma irrepetible a otros seres.

45 | Aquella libertad en contextos carcelarios a la que se hacía referencia es, entonces, una libertad condicionada. Todos y cada uno de los seres son libres de optar cómo ir armando su vida, cómo proyectarla, qué metas plantear y qué medios utilizar para llevarlas

¹⁹ Carlos Fernández Sessarego nació en la Provincia Constitucional del Callao (Perú) en 1926. Destacado abogado, docente y político, de hondas convicciones democráticas. En 1965, como Ministro de Justicia, renovó las políticas carcelarias y de relación con la Iglesia peruana y emprendió la modernización de vetusto aparato legislativo. Puso en marcha la reforma del Código Civil de 1936, creando una comisión que formuló el actual Código Civil de 1984.

Sus primeros ensayos se relacionan con temas de literatura, historia, sociología y filosofía. Sin embargo, la faceta más trascendente es la del jurista, fundamentalmente en dos campos: la Filosofía del Derecho y el Derecho Civil: este último centrado, en el Derecho de las Personas.

²⁰ Edgar Morin, filósofo y político francés de origen judeo-español (sefardí). Nació en París en 1921. Su nombre de nacimiento es Edgar Nahum, pero cambia su apellido durante el período de resistencia y activismo frente al nazismo. En 1951 ingresa como investigador en el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), donde trabaja en torno a la “realidad imaginaria” en la expresión cinematográfica. En 1968 ingresa en la parisina Université de Nanterre. De vuelta en Francia, forma parte del entorno intelectual y científico del llamado “grupo de los diez”, creado a finales de los años 60. Doctor Honoris causa por numerosas universidades, Director emérito del CNRS francés y presidente de l’Agence Européenne pour la Culture, UNESCO.

a cabo. Todo el tiempo el ser humano debe decidir, optar por un camino u otro, actuar de tal o cual manera, comunicar lo que siente u ocultarlo, relacionarse con una u otra persona. Y, si bien es cierto que no siempre las opciones que se nos ofrecen son las deseadas, no se puede negar que constantemente el ser humano se cruza con bifurcaciones de caminos que lo conducen a destinos diferentes y lo obligan a decidir cuál tomar.

Freire definía al ser humano como un ser histórico-social. Un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de tal condición, y esto justamente le otorga la característica de ser un constante ser en búsqueda. Afirmaba que la educación es permanente, y ésta debe ver en los educandos a sujetos en búsqueda de, y no meros entes receptores de la acción del educador.

Considerar al otro como *ser humano* es, o debería serlo al menos, el inicio de todo vínculo humano; el punto de partida para el trato de cualquier sujeto, sin importar género, edad, raza o contexto del que provenga y, con relación en particular al tema de la educación, el inicio del vínculo entre el educador y el educando.

Toda práctica docente, formal o no formal, llevada a cabo en un contexto de libertad o de privación de libertad, debe partir de la consideración de que su intervención se realiza sobre sujetos de derecho. Pensar al Otro como un sujeto sapiente, portador de derechos, permite afianzar la subjetividad y así construir conocimiento. Y partiendo de que todos somos sujetos de derecho, considerar al Otro como un *ser humano* nos posiciona en un lugar de respeto por el otro, por su vida, su identidad y su integridad psicosomática.

Como plantea Francisco Scarfó, la educación hace a la condición de ser humano; por ende, quien no la reciba pierde oportunidad de ser parte de la sociedad, de participar de la sociedad y ser un ciudadano activo.²¹ Es fundamental, entonces, educar también en contextos de encierro si se pretende reintegrar los sujetos a la sociedad.

Caminando hacia la utopía

A pesar de las dificultades de intervención educativa en contextos de exclusión es fundamental el rol del educador. Como planteaba Freire, éste debe estar convencido de que existe un cambio y confiar en la capacidad de los sujetos para lograrlo. Su propuesta pedagógica debe apuntar a una liberación de los mismos a través de la toma de conciencia del mundo.

Los contextos de privación de libertad suelen vulnerar muchos de los derechos y ejercer una fuerte presión sobre las subjetividades, hecho que niega la idea de proyecto, de futuro y de valoración del sujeto. Se lo llena de frustraciones y, por ende, el sentido mismo de la existencia va quedando perdido.

Por lo tanto, la educación debe ser un aporte para la construcción de subjetividad; debe afirmar identidades, fomentar la reflexión crítica, la toma de decisiones, la valoración de cada sujeto, la promoción de la autoestima y asegurar el derecho a la expresión oral, visual, corporal y gestual. La palabra de cada individuo es valiosa y no debe ser acallada. Es fundamental fomentar la idea de futuro, apelar a que en cada sujeto exista un proyecto de vida como meta, como proyección que otorga sentido a la vida misma.

Mediante experiencias educativas liberadoras que le permitan al sujeto una verdadera inclusión social es factible reducir los efectos negativos de las medidas de control social. La educación debe entenderse como una intervención para un proceso de liberación. Es un derecho de todos y, en consecuencia, también lo es de los sujetos privados de libertad.

²¹ Francisco Scarfó. “El derecho a la educación en las cárceles”, en Cuaderno Negro. Revista sobre la cárcel y la filosofía del castigo”. Publicación de la procuración penitenciaria. Buenos Aires 2004. Citado por Alicia Acin y Patricia Mercado: “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobrezas, violencia y procesos de deshumanización”.

Bibliografía

ACÍN, Alicia y MERCADO, Patricia: "La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobrezas, violencia y procesos de deshumanización", [En línea], <http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/acin.pdf> [3 de junio de 2011].

ARENDRT, Ana: *La Condición Humana*, Capítulo 1, Buenos Aires, Paidós. 2010.

BARATTA, Alessandro: "Resocialización o control social. Por un concepto crítico de 'reintegración social' del condenado". Ponencia presentada en el seminario Criminología crítica y sistema penal, organizado por la Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, del 17 al 21 de septiembre de 1990.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc: "Lenguaje, género y violencia simbólica", en *Una invitación a la Sociología Reflexiva*, Parte II, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

CASSIRER, Ernst: *Antropología Filosófica*, Capítulos 2 y 3, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1945.

48 | CHIRIGUINI, M. C.: "Sobre la 'Naturaleza' de la naturaleza humana", en Lischetti, M.: *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba, 2009.

CLEMMER, Donald: "The prison community". New York, Rinehart and Winston. 1940. Citado por MATHIESEN, Thomas: "Rehabilitación", en *Juicio a la Prisión*, capítulo II, Buenos Aires, Ediar, 2003.

DAROQUI, Alcira: "La cárcel del presente, su "Sentido" como práctica de secuestro institucional". Trabajo presentado a las Jornadas violencia, delitos y justicias en perspectiva histórica: Argentina siglo XIX y XX. 2002.

DE MAEYER, Marc: "Educación en las cárceles: las palabras liberadoras", en *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, N° 49, Bonn, Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, 1997.

EL ACHKAR, Soraya: "Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural", [En línea], <http://www.globalcult.org.ve/pdf/Achkar.pdf> [7 de junio de 2011].

FERNÁNDEZ, Manuel: "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica", en *Cuadernos de Trabajo Social*, N° 7, Vol. 18, 2005.

FERNÁNDEZ, Gonzalo: Ponencia en el panel Ley-Saber-Trasgresión, en *La Violencia*.(Montevideo, AUDEPP). 1995. Citado por SILVA BALERIO, Diego: "La acción educativa liberadora en contextos de control social. Buscando

estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales”, 2003.

FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos: “Fundamentos de los Derechos Humanos en el umbral del Siglo XXI: Personalismo, tridimensionalismo y proyecto de vida”, en Revista *Abogados*, N° 7, edición especial, Lima, 2001.

FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos: “¿Existe el daño al proyecto de vida?”, en *Persona*, Revista electrónica de Derechos Existenciales, N° 11, 2002.

FREIRE, Pablo: *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996.

FRIGGERIO Graciela (comp.): *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

GARAY Lucía: “Algunos conceptos para analizar instituciones educativas”, en *Cuaderno de Posgrado*, Córdoba. 2000. Citado por ACÍN, Alicia y MERCADO, Patricia: “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobrezas, violencia y procesos de deshumanización”, [En línea], <http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/acin.pdf> [3 de junio de 2011].

GOFFMAN, Irving: *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

49 | LEWKOWICZ, Ignacio: *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

LISCHETTI, M.: “Naturaleza y cultura”, en Lischetti, M. (comp.): *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba, 2009.

LUCART SIERRALTA, Natalie: “Clasicismo penal, interaccionismo y tratamiento penitenciario”, en *Capítulo Criminológico*, N° 1, Vol. 31, enero-marzo 2003.

MATHIESEN, Thomas: “Rehabilitación”, en *Juicio a la Prisión*, capítulo II, Buenos Aires, Ediar, 2003.

MORIN, Edgar: *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, Capítulos 2, 3 y 6, Paris, UNESCO. 1999.

NUÑEZ, Violeta: *Pedagogía Social. Carta Para Navegar En El Nuevo Milenio*, Santillana, 1999.

RANGEL Hugo: “Desafíos y perspectivas de la educación en establecimientos penitenciarios en América Latina”, en *Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertades y ciudadanía*, Brasilia, UNESCO, 2008.

SCARFÓ, Francisco: “El derecho a la educación en las cárceles” en *Cuaderno Negro*, Revista sobre la cárcel y la filosofía del castigo. Publicación de la procuración penitenciaria, Buenos Aires, 2004. Citado por ACÍN, Alicia y MERCADO, Patricia: “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a

las múltiples pobrezas, violencia y procesos de deshumanización”.

SILVA BALERIO, Diego: “La acción educativa liberadora en contextos de control social. Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales”, en GADOTTI, Moacir; Gómez, Margarita y Freire, Lutgardes (comps.): *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*, s/d, 2003.

SILVA ECHETO, Victor Manuel: “Comunicación, violencia y poder simbólico en la sociología de Pierre Bourdieu”, en *Nómadas*, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, N° 17, 2008.

SYKES, Gresham y MESSINGER, Sheldon: “The inmates social system”, en *Theoretical studies in social organization of the prison 1960*. Citado por MATHIESEN, Thomas: “Rehabilitación”, en *Juicio a la Prisión*, capítulo II, Buenos Aires, Ediar, 2003.

Capítulo 3

Cuestionarse para cambiar El rol docente en instituciones que albergan jóvenes en conflicto con la ley penal

Nicolás Bang

Profesor en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestrando en Estética y Teoría del Arte, FBA, UNLP. Cursó la Especialización en Crítica y Producción de Textos Artísticos, Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA). Profesor Adjunto de Historia de las Artes Visuales I y Ayudante de Epistemología de las Artes, FBA, UNLP. Docente de Análisis de los Discursos Visuales, Bachillerato de Bellas Artes, UNLP; en el área Estético-Expresiva, Subsecretaría de Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires y en otros establecimientos educativos.

En primera instancia, haremos un recorrido por la situación de los *institutos de menores*; una pequeña mirada a lo largo de la extensa historia de esta institución que más de una vez fue atravesada por la historia de la literatura y del arte. El encierro, como la privación, son también temas del arte. Luego, a partir de la aparición de la nueva ley de la provincia de Buenos Aires N° 13.298, “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños”, plantearemos una serie de interrogantes para pensar el cambio vinculado con el rol docente en una institución educativa que está destinada a los jóvenes en conflicto con la ley penal. Esta tarea es un buen ejercicio para el cambio; estimular esta tarea desde la reflexión tanto individual como grupal es una de las deudas que se debe el sujeto para su realización cotidiana.

Las instituciones de Minoridad en la Argentina

Teniendo en cuenta al filósofo Michel Foucault, que propone considerar a los hospitales, las escuelas y las cárceles como instituciones represivas, nacidas junto y por los Estados Modernos,¹ podríamos pensar que en su constitución, la *mezcla* de estas tres instituciones producirá una de las instituciones más represivas y coercitivas en la sociedad moderna. Nos referimos a las instituciones de Minoridad donde el vigilar y el castigar están a la orden del día. ¿O no es ésta su función en sus orígenes?

52 |

En los siguientes párrafos haremos un recorrido por las posiciones que fue ocupando el trato al menor en la Argentina, es decir, una *arqueología*,² que será necesaria para poder situarnos en esta problemática y comprender la forma en la que se nos presentó la institución al momento de ingresar a ella como docentes, como sujetos partícipes de un proceso de cambio del niño/a.

La historia de las instituciones de Minoridad en la Argentina está *atada* a la historia del Estado. Así lo afirman Ernesto Doménech y María Liliana Guido.³ En su libro *El paradigma del patronato* se encuentran relaciones entre los nombres que tuvo esta institución y las funciones que cumplió en cada uno de sus momentos. A principios de siglo XX, el crecimiento demográfico de las grandes urbes

¹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 1989, pp. 233-245.

² Según M. Foucault: “la arqueología define los tipos y reglas prácticas discursivas de que atraviesan todas las obras individuales y las gobiernan por entero, dominándolas sin que se les escape nada. Por tanto, la arqueología es una re-escritura, es decir, es una transformación pautada de los que ha sido y se ha escrito, es la descripción sistemática de un discurso-objeto”. Ver M. Foucault, *El uso de los placeres*, 1991, pp. 234-235.

³ Ernesto E. Doménech y María Liliana Guido, *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, 2003.

fue acompañado por el crecimiento en el abandono y/o explotación de menores, como así también en el aumento de la *delincuencia juvenil*. En este contexto, nace la Sociedad de Beneficencia que alojaba a los niños y los institucionalizaba a partir de asilarlos y apartarlos de su entorno. Con relación a estos sitios, Roberto Arlt escribe en sus crónicas en el diario *El Mundo*, luego de su visita a la Alcaldía policial, depósito de Menores:

(...) se quejan, como decía, que se les haga responsable de inmenso desorden, de la espantosa desorganización que rige el mecanismo de esta institución [...] La higiene es lo único que puede elogiarse, sin temor a mentir y ni exagerar, en el Depósito Policial de Menores. [...] Entra usted en un aula. En los primeros bancos distingue purretitos de seis o siete años. Enfundados en un uniforme azul, parecen pajaritos. En los últimos bancos se encuentra usted truculentos pelafustanes de cabeza rapada, cráneo biselado por asimétricas caídas de bóveda [...] Aquí nosotros no hacemos nada más que cumplir las órdenes de los jueces. Pero como el local no es el apropiado, resulta que no pueden separarse a los menores delincuentes de los que no lo son.⁴

53 | La recopilación de los escritos de Arlt realizada por Silvia Saíta, nos muestra huellas del procesamiento –la estructura disciplinaria– en el menor, por ejemplo el uso de los uniformes, rapadas de cabeza, etc., es decir, la destrucción del concepto de individuo, los límites de la socialización, el sujeto en uniformidad, el fin de las diferencias, el principio del amaestramiento. También nos muestra a los institutos de menores como lugares donde conviven menores con serios casos delictivos –robos y asesinatos–, junto con aquellos que padecen la situación social de la Argentina del Centenario: explotación de la mano de obra femenina e infantil a bajo costo, aumento inflacionario y despidos masivos de los varones adultos de los talleres de confección y de las fábricas. Esta crisis se agrava en la década del 30 por factores que todos conocemos: la situación de los trabajadores de la modernidad, es decir, estar siempre atados a los cambios de los medios productivos y las variaciones del mercado económico. Estos problemas se hacen presentes en la recopilación de los textos de Arlt.

No solo en la literatura se hace referencia a la problemática que estaba viviendo el pueblo argentino en los años cercanos al Centenario y ese corrimiento de los límites de las instituciones y del lugar del obrero en el ámbito laboral, sino que también varios pintores toman aspectos de lo social, como la problemática vida del criollo y la llegada del inmigrante, como temas para sus obras. Así, en *Sin pan y sin trabajo*, de Ernesto de la Cárcova, se puede ver a un niño mamando y a su madre,

⁴ Roberto Arlt, crónica en el diario *El Mundo*, 26 de septiembre de 1932, en Silvia Saíta (recop.), *Roberto Arlt, Tratado de la delincuencia. Aguafuertes inéditas*, 1996, pp. 75-77.

angustiada por la presencia de su esposo que está sentado a la mesa con mucha bronca por la ausencia del pan, por la ausencia del trabajo; hay un martillo en la mesa y desde la ventana se puede divisar una fábrica que tiene sus chimeneas apagadas y una protesta en la puerta. Las fábricas cerradas, el sufrimiento del trabajador, todos rasgos fuertes de la sociedad de la época.

Dentro de esta línea de pintores se encuentran también Reinaldo Giudici (1853-1921), con *La sopa de los pobres*, realizada en 1884; Pío Collivadino, con *La hora del almuerzo*, de 1903 y Eduardo Sívori, con *Le lever de la bonne (El despertar de la criada)* expuesta en París en 1887, obra que nunca mostró en la Argentina por ser considerado un tema inapropiado. Estos artistas fueron duramente criticados por la sociedad porteña, que los insultó y atacó sus producciones. Toda esta problemática se desarrolla en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX.

Ahora nos detendremos en la situación planteada por Artl: el *Depósito* policial de *Menores*. Resalto estas dos palabras pues se depositaba allí a los menores y se los dejaba a la custodia de la policía. Este lugar es la *Sociedad de Beneficencia*, una de las instituciones que se encargó de regular, gerenciar, las presiones del Estado sobre los sujetos. Se ocupaba de acoger a los *menores* que para ese momento no eran considerados sujeto de derechos y garantías. Por un lado, no eran *niños*, sino *menores*; eran vistos como *objeto de salvación, compasión*. Estaban a merced de la potestad de los jueces y la policía en momentos en los que sus padres demostraban insolvencia o eran delincuentes comprobados. Doménech y Guido describen este problema:

Los niños pobres ingresaban tempranamente al mercado laboral en oficios callejeros, su experiencia escolar era inexistente o circunstancial, vivían en conventillos en el centro o en asentamientos precarios en los suburbios. Perseguidos por la policía, habilitada para sustanciar faltas y contravenciones, eran expulsados con frecuencia de sus grupos familiares y captados por la Sociedad de Beneficencia para asilarlos en sus instituciones.⁵

Esta institución, que siguió funcionando con cambio de matices por tres décadas, produjo una marcada calcificación en los modelos de atención de los niños y adolescentes en riesgo y formó personal que hasta nuestros días sigue trabajando en estas instituciones.

Después de un vacío legal de casi treinta años, con jueces de menores que trabajaban con herramientas bastante antiguas y muy desgastadas y hacían de jueces penales, civiles y hasta comerciales, llegó un cambio: la inclusión y aceptación en nuestra Constitución Nacional, en la reforma de 1994, de la Convención de los Derechos del Niño que propuso y dispuso una serie de cambios en materia del

⁵ Ernesto E. Doménech y María Liliana Guido, *op. cit.*, 2003, p. 104.

trato de los niños y los adolescentes que tienen problemas con la ley penal.⁶ Por lo tanto, los Institutos de Menores en este momento están en otra situación, los cambios son de forma son importantes, ya que, por un lado, los niños dejaron de ser llamados menores, es respetada su identidad y son considerados sujetos de derechos y garantías; son ciudadanos.

Ya no estamos en presencia de instrumentos de vigilancia y castigo del Estado. Eso es lo que aparenta en forma. Las Instituciones que albergan niños y adolescentes en riesgo tienen el compromiso de comenzar a cambiar la tradición arraigada en su personal, adaptar la forma y espíritu de la ley. Fue un paso importante, ahora les corresponde a los empleados de los *Institutos* modificar su modalidad de trato y anular los vicios contraídos a lo largo de toda su carrera. Esa es la misión más difícil de una institución: gestionar el cambio en su interior.

Questionamientos para el cambio

55 | Es momento de pensar, de materializar los problemas, de dejar la naturalización y pensar el rol del individuo, partícipe y formador de la Institución y su historia. Este es un verdadero desafío para el organismo que alberga jóvenes en conflicto con la ley penal. Las instituciones no son *superestructuras* superiores al individuo, sino que son las formadoras de éste y por éste. *Son por y para el hombre*. Cornelius Castoriadis nos puede clarificar el poder de la pregunta, el cuestionamiento que articula cambios en las redes institucionales. Estas preguntas vienen de las significaciones sociales imaginarias, según expresa el autor:

(...) la sociedad ha de definir su "identidad", su articulación, el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contiene, sus necesidades y sus deseos. Sin una "respuesta" a estas "preguntas", sin estas "definiciones", no hay mundo humano, ni sociedad, ni cultura pues todo se quedaría en un caos indiferenciado. La función de las significaciones imaginarias es proporcionar una respuesta a estas preguntas, una respuesta que, a todas luces, ni la "realidad" ni la "racionalidad" son capaces de proporcionar".⁷

Sin embargo, de la teoría a la realidad de la acción hay una distancia significativa. Se impone pensar que este tipo de organización, como parte de la sociedad, está atravesada por otras instituciones que la marcan y la determinan, que la complementan. No olvidemos que el Estado argentino pasó por una de las mayores crisis de los últimos cien años. El fin de la década de los 90 produjo una gran canti-

⁶ La Constitución Nacional en su Art. 75, Cap. 4, Inc. 22, incorpora la Convención de los Derechos del Niño firmada por la Argentina en la ONU, UNICEF, el 2 de septiembre de 1990.

dad de desclasados y gente fuera del modelo productivo. Esta situación parece retrotraernos a la época ilustrada por Arlt y los pintores de fines de siglo XIX y principios del siglo XX. Hoy, en los institutos de menores se ven chicos con una baja de peso importante, no solo producto de las miserias del *paco* -pasta base-, sino también por la falta de una dieta adecuada en la mesa familiar en los periodos de crecimiento. En estas instituciones es común hablar con los jóvenes y darse cuenta que, para una gran cantidad de ellos, es la primera vez en su vida que tienen las cuatro comidas diarias.

Primer cuestionamiento: estas problemáticas de fin de siglo ¿pueden evadir el dilema de las políticas de Estado de turno y los tiempos de la agenda mediática? Pareciera que no. En algún momento de la historia de esta institución se tendrá que plantear un consenso para delinear políticas a largo plazo: políticas que tengan un financiamiento dirigido y reevaluado constantemente, que estén supeditadas a la realidad de la emergencia que el tema merece, que propicien un trabajo conjunto entre la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

56 | De aquí se deriva el segundo cuestionamiento: ¿es posible en los Institutos de menores producir un cambio en la vida del joven en conflicto con la ley penal? En la actualidad, los jóvenes que no finalizaron la escolaridad primaria asisten a los establecimientos educativos alojados dentro de los institutos. En cambio, si al momento de ingresar al Instituto estaban cursando el nivel secundario con el permiso de los jueces se les da la posibilidad de salir para terminar sus estudios, siempre y cuando el régimen sea abierto. En los casos de institutos cerrados, la Subsecretaría de la Niñez y la Adolescencia está construyendo escuelas secundarias para suplir la imposibilidad de salida debido al régimen que al joven le fue impuesto por el Juez. Además, asisten a talleres de oficios, dentro de la estructura de formación profesional, donde se les enseña a producir objetos y a manejar herramientas. En la realidad institucional hay un problema con relación a esta situación: las gestiones políticas no proveen de materiales a los talleres; la práctica política no articula los contenidos de la escuela primaria y secundaria básica con los contenidos de los talleres. Hay posibles soluciones a esta cuestión si se realiza una articulación real de contenidos. En establecimientos educativos de algunos institutos de la provincia de Buenos Aires se podrían elaborar programas que estén basados en una educación técnica. Los talleres estarían para dar al joven la capacitación en el uso de maquinarias y en caso que, por decisión del Juez que entienda en la causa, se le otorgue la libertad, los trabajadores sociales y el gabi-

¹⁷ Cornelius Castoriadis, *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, 1991, p. 55.

nete del instituto tendrán que solicitar la inscripción del alumno en una escuela técnica cercana a su lugar de residencia para que concluya sus estudios. De esta manera se rompería con la disociación existente entre los contenidos que brinda la formación profesional y aquellos que el joven recibe en el transcurso de su pena en los institutos educativos intramuros.

Breve conclusión

Estas dos cuestiones o preguntas que hemos intentado abordar son clave para un docente que transita instituciones con las características anteriormente descritas. Pero no son las únicas. Pensar las problemáticas de las instituciones en las que uno se desempeña es una manera de hacer que estas comiencen a cambiar. Son formas del sujeto para transformar la realidad, para salir del molde que las *instituciones de control* generan. Pareciera que estos *dispositivos institucionales* no pueden ser cambiados, pero creo que *microcambios* son los que provocan una mayor efectividad en las historias de las instituciones. Ha terminado la era de las revoluciones -sentencia posmoderna-, por eso *microejercicios*, tanto colectivos como individuales, serán y son los motivadores del cambio en la sociedad.

Bibliografía

ARLT, Roberto: *Tratado de la delincuencia. Aguafuertes inéditas*, Silvia Saíta (recop.), Buenos Aires, La Página, 1996.

CONSTITUCIÓN NACIONAL. Reformulación 1994.

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. ONU, UNICEF, 2 de septiembre de 1990.

CASTORIADIS, Cornelius: *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 1991.

DOMÉNECH, Ernesto E. y GUIDO, María Liliana: *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, La Plata, Edulp, 2003.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix: (1988) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre –Textos, 1988.

DELEUZE, Gilles: "O abecedário de Gilles Deleuze", [En línea], <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc3.htm>, [junio 2011]

58 | FOUCAULT, Michel: (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.

FOUCAULT, Michel: *El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1991.

FOUCAULT, Michel: *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, 1991.

FOUCAULT, Michel: *Historia de la sexualidad*, Madrid, Fondo de cultura Económica 1974.

HALL, Stuart y DU GAY, Paul (editores): *Questions of cultural identity*, Londres, Sage, 1996. Traducción: Natalia Fortuny, Facultad de Ciencias Naturales, UNLP.

Capítulo 4

Aportes desde el trabajo corporal Metáforas y poéticas

Elena Carbajal

Psicóloga y tallerista del Centro de tratamiento ambulatorio integral (CTAI), que depende de la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo Social bonaerense. Formada en trabajo corporal a partir de la sensopercepción, continúa investigando en los talleres dictados por Deborah Kalmar e Isabel Etcheverry. Realizó cursos de posgrado sobre Clínica Analítica, Familia e Instituciones, entre ellos El menor y las instituciones, coordinado por el Instituto de Derecho penal de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y del Colegio de Abogados.

Cuando me convocaron a participar en el Programa de Arte para Jóvenes en calidad de psicóloga, acepté gustosa la invitación y propuse hacerlo desde el trabajo corporal y el movimiento. La idea significó un desafío para todo el grupo. Semana tras semana nos fuimos conociendo y enriqueciendo, cada una desde su aporte teórico y experiencia de vida. De esta manera recreamos lo que se ha dado desde siempre: la necesaria ligazón entre todas las manifestaciones artísticas transformadoras de la realidad.

En el principio era el cuerpo

El trabajo corporal y el movimiento implican al cuerpo ¿Cuál el vínculo con nuestro cuerpo? Es una pregunta cuya repuesta es *pre-ambular* y necesaria. Vivimos separados, enajenados, en primer lugar de nosotros mismos, de nuestro cuerpo: “Esa casa que usted no habita”, tal como expresa Thérèse Bertherat en *El cuerpo tiene sus razones*, libro en el que propone buscar las razones del cuerpo a través de las sensaciones.¹

60 | Sólo registramos al cuerpo ante el dolor o cuando una enfermedad lo visibiliza. Todo cuesta con relación al cuerpo: el vínculo con el hijo en los primeros meses de vida, en la pareja, la amistad; estar en el subte, manejar un auto...Nos ocasiona dificultad porque vamos solitarios, encapsulados y a la defensiva.

Si esto es la generalidad, trabajar con jóvenes en conflicto con la ley y madres jóvenes (casi niñas) es un desafío. Tienen todas sus capacidades y potencialidades intactas no obstante haber sido excluidos de su infancia, de la educación necesaria para convertirse en sujetos de derecho que les permita construir una historia basada en el afecto y la realización a través de un trabajo o, al menos, de un trabajo acorde a sus intereses. Si la adolescencia es la etapa en la que el ser humano *adolesce*, es una etapa difícil de transitar también para el entorno por la profunda crisis de identidad que produce. Los jóvenes que participaron en el Programa no estaban exentos de sufrir planteos de esta índole. ¿Cómo pensar, entonces, un trabajo de sensibilización corporal para articular con los contenidos y objetivos de un taller de artes visuales? ¿Cómo adaptar las prácticas de la Expresión Corporal con jóvenes institucionalizados? ¿Cómo introducir la investigación acerca del cuerpo en un contexto de tabúes y mitos acerca del propio cuerpo, el sexo, la mujer y el hombre?

¹ “Nuestro cuerpo es nosotros mismos. Somos lo que parecemos ser. Nuestra manera de parecer es nuestra manera de ser. Pero nos negamos a admitirlo. No nos atrevemos a mirarnos”. Ver Thérèse Bertherat, *El cuerpo tiene sus razones*, 1987, p. 12.

La Expresión corporal-danza. Orígenes y objetivos

El fundamento teórico y una primera respuesta a estos interrogantes radica en considerar que todos tenemos acceso al arte. Víctor Fuenmayor opina que “todos, parece ser la experiencia, somos una obra o como piensan algunos de los creadores, tenemos una obra adentro”.³ Por su parte, Patricia Stokoe (1929-1996), bailarina y pedagoga argentina, creadora de la Expresión Corporal-Danza y de la Sensopercepción, en 1954 introduce su metodología en el Collegium Musicum de Buenos Aires y decide denominar su quehacer “Expresión Corporal” con la finalidad de acercar y democratizar la danza: la danza al alcance de todos y la danza de cada uno. Años más tarde, en la década del 50, adoptó el término “Expresión Corporal-Danza” para diferenciarlo de otras ramas, considerándola una “danza al alcance de todos”. Recibió las influencias de la Escuela de Rudolf von Laban (Danza Libre) y los aportes de métodos de trabajo de autoconciencia corporal como la Eutonía (que surge como disciplina a partir de la experiencia personal e iniciativa de Gerda Alexander) y el método Feldenkrais⁴ e incluso de disciplinas orientales como el Tai Chi Chuan. También se nutrió de su reflexión crítica sobre las distintas corrientes teóricas de la filosofía, psicología, sociología, salud y educación del siglo XX. La Expresión Corporal-Danza representa una doble síntesis tanto por ser un nuevo tipo de conocimiento transdisciplinar, es decir una disciplina propiamente dicha con identidad propia y autonomía de las disciplinas que la componen, como en su manera de entender al ser humano: integra los aspectos psicossomáticos, las emociones, las experiencias, el movimiento, la expresión y

61 |

² “La génesis de la expresión corporal está en la revalorización del cuerpo, proceso que emergió a principios del siglo XX en la formulación de la teoría del inconsciente, en el progresivo acceso de las mayorías a la participación cultural. Puede remontarse, sin embargo, hasta las prácticas llevadas a cabo por Noverre, Delsartre, Isadora Duncan, J. Dalcroze, Rudolf von Laban, Curt Joos, Stanislavsky y el movimiento mundial de ecuación por el arte, entre otros”. En Deborah Kalmar, *Qué es la expresión corporal*, 2005, p. 20.

³ Víctor Fuenmayor Ruiz. Nació en Maracaibo (Venezuela) en 1940. Es abogado y licenciado en Letras, Universidad de Zulia (LUZ); doctor en Letras, La Sorbona, París; doctor en Semiología, profesor universitario, bailarín, poeta y dramaturgo. Fundador del grupo teatral y de danza *Taller de Expresión Primitiva*. Perteneció al grupo literario Cuarenta Grados a la Sombra. Obtuvo varios premios. Artista múltiple y para quien la danza es la más auténtica de las artes integrales.

⁴ Creado por Moshé Feldenkrais. Es el proceso educativo que, a través de movimientos fáciles y suaves y una adecuada orientación de la atención hacia los efectos que los mismos producen en los distintos aspectos de la persona, brinda a ésta la posibilidad de mejorar su accionar cotidiano. Cuenta con dos técnicas: la autoconciencia por el movimiento y la integración funcional.

la conciencia. Déborah Kalmar –hija y discípula de Patricia Stokoe– ha sabido sintetizar y transmitir las enseñanzas para continuar con la actividad iniciada por su madre, hacer y enriquecer con nuevos aportes esta disciplina llamada *Expresión Corporal*. En su libro *Qué es la Expresión Corporal* relata los orígenes de la misma y desarrolla con criterio didáctico los contenidos de esta disciplina. Ambas, madre e hija, han sido coherentes con el principio básico de considerar la Expresión Corporal como una danza al alcance de todos, formar docentes e incentivar la creación de grupos de creación artística.

En la ciudad de La Plata, Isabel Etcheverry, también discípula de Patricia Stokoe, desde su estudio *Técnicas de Educación por el Movimiento*– plasmó las enseñanzas de su maestra y desarrolló nuevos aportes desde la sensopercepción con diversas aplicaciones, no sólo en cuanto a la danza y la expresión, sino también en lo que concierne a tomar conciencia del propio cuerpo para superar y modificar actitudes y posturas. Trabaja con alumnos derivados por sus psicólogos a fin de realizar un abordaje integral. En su libro *Para la libertad...del cuerpo y la palabra*, cuya autoría comparte con la Profesora Martha Berutti, expone diversas experiencias realizadas desde lo verbal y lo corporal.⁵

62 | En los últimos años, también se profundizó esta orientación a partir del proyecto DanceAbility, metodología creada por Alito Alessi y Karen Nelson, en 1987. En nuestro país, Marina Gubbay (discípula de Patricia Stokoe y Alito Alessi), Andrea Fernández y Gabriela Guebel fundaron la asociación Danza Sin Límites, con el objetivo de “crear e impulsar proyectos que den sostén a la expresión creativa de todas las personas, más allá de su discapacidad, experiencia o cultura”.⁶

El trabajo corporal en el Programa

Mi experiencia está unida al psicoanálisis, la música y la expresión corporal. Déborah Kalmar me aportó una dimensión desde el origen de la vida hasta llegar al hombre y la vivencia de danzas de otras latitudes y épocas en una articulación con los cuatro elementos (agua, tierra, viento y fuego). A su vez, Isabel Etcheverry enriqueció mi quehacer profesional con sus propuestas desde la sensopercepción a la escenificación de obras de la literatura. Para esta oportunidad, puse en juego, entonces, todos los recursos acumulados durante muchos años de formación y práctica, y me dispuse a ser parte del equipo que se embarcó en la gran aventura de hacer vibrar a cada uno de los jóvenes que integraron los diferentes grupos. Juntos vivi-

⁵ Isabel Etcheverry y Martha Berutti, *Para la libertad...del cuerpo y la palabra*, 1993.

⁶ Marina Gubbay, “Bailar la diversidad. Una mirada inclusiva de la danza”, 2009.

mos otro tipo de vínculos y modos de estar, ofrecimos medios para ampliar la captación sensible de sí mismo, del otro y del entorno y, entre otras cosas, intentamos trabajar sobre las consideraciones culturales inhibitorias de lo sensible, como «eso no se toca», «los hombres no lloran», «las mujeres no deben mostrarse».

Nuestro punto de partida fue que todas las actividades realizadas en ese marco debían tener como objetivo general producir conocimiento y despertar sensaciones, materia prima para la formación de imágenes, que serían parte de las obras. Es decir, partir de las sensaciones y las percepciones, ampliar el mundo sensible y de la imaginación, para llegar, a través de la improvisación, a la producción de una obra y a la palabra. Este circuito favorecería la comunicación y el desarrollo de nuevos vínculos, al mismo tiempo que haría surgir aspectos de la identidad, los orígenes y la cultura. El trabajo corporal se realizó de modo interdisciplinario y acorde a los contenidos plástico/visuales propuestos dentro del Programa de Arte para Jóvenes. Asimismo, confluyó en la necesidad de encontrar nuevas prácticas que den vida al paradigma del niño como sujeto de derecho, que se instituyó con la Comisión Internacional de Derechos del Niño (CIDN) en la provincia de Buenos Aires a partir de la Ley 13.298.

63 |



La integración grupal fue el punto de inicio, dado que los jóvenes provenían de distintos institutos, con diferencias de género y problemáticas. Los principales momentos de intercambio se realizaron a

través de juegos con desplazamientos, a veces en dúos o en grupos de tres. Se intentaba reconocer el espacio y el propio cuerpo, poner la atención en distintas partes del cuerpo: los pies, la cabeza, la columna, los brazos, con inclusión de la mirada y promoviendo la percepción no sólo del propio cuerpo y del espacio, sino del grupo y de cómo cada uno estaba incluido. En varias oportunidades, la propuesta fue desarrollar la figura humana modelada en arcilla, por ejemplo con relación a la muestra de Ricardo Carpani y Rafael Martín.⁷ Como aproximación específica, se trabajó el cuerpo en movimiento, con desplazamientos, caminatas, cambios de eje y apoyos. Más tarde, a partir de reproducciones de esculturas de distintas épocas, observamos diversas curvaturas de la columna y posiciones. Después, se eligieron aquellas que más habían gustado y tratamos de reproducir las láminas elegidas, luego de haber pasado por la experiencia personal de reconocimiento de la propia columna y con el compañero. A continuación, se pasó a la arcilla y una vez terminado el muñeco, se les pidió a los participantes que describieran la vida de ese personaje a la manera de relato. Los jóvenes podían así reconocer el resultado de todo el proceso y verse reflejados en su singularidad.

64 |

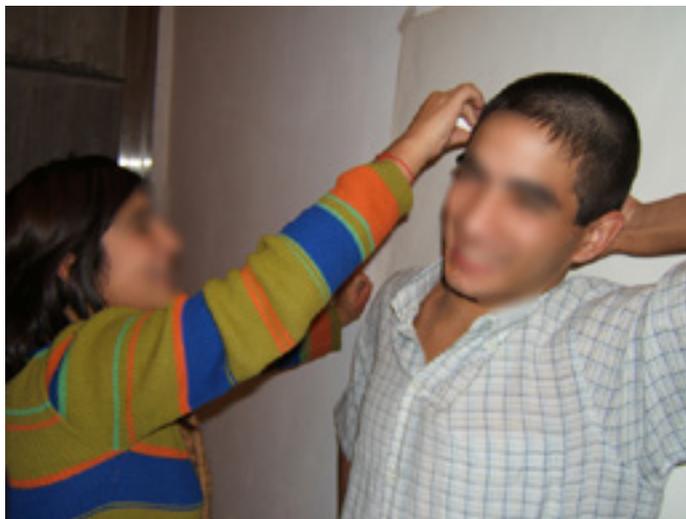


⁷ Ver el Capítulo IV, “Relatos de prácticas docentes en ámbitos no formales” elaborado por Verónica Dillon (Nota de C.).

⁸ *Ibidem*.

En otro encuentro, en el marco de la muestra *Transformaciones*, expuesta en la sala RPM del Teatro Argentino de La Plata y organizada por docentes y alumnos de la Cátedra de Escenografía de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, planificamos realizar una visita guiada.⁸ El recorrido de esta exposición consistía en analizar las intervenciones realizadas sobre los cuerpos de play-móviles que funcionaron como disparador para abordar nuevamente el tema de la figura humana desde otro lugar, pues las figuras de los muñecos eran rígidas, lo que instaló la necesidad de trabajar los contrastes, los opuestos: tensión / relajación, fluidez / rigidez, cóncavo / convexo, áspero / suave, pesado / liviano y también las nociones espaciales de centro y periferia, diagonales, curvas y rectas, espejos, asimetrías; nociones temporales de velocidad y diferentes acciones como acelerar, pausa y repetición, entre otras. Se exploraron texturas (el hallazgo de lo liso y lo arrugado, lo duro y lo blando, lo frío y lo caliente) en el cuerpo y en el entorno (la sala del Teatro Argentino en el que trabajamos) para luego ir a los materiales que fueron presentados a través de un juego de reconocimiento textural. Finalmente, los jóvenes realizaron la obra.

65 |



El trabajo con el cuerpo no siempre fue una tarea fluida ni aceptada fácilmente. Nos encontramos con las dificultades de atravesar la

⁹ En uno de sus apartados, Verónica Dillon aborda las causas de esta problemática y las estrategias de superación implementadas.

acción, sostener las miradas, los gestos y el tacto con relación a otros cuerpos. Por momentos había dudas, recelos, miedos y negación para trabajar, y cuestionamientos de las pautas desde el lugar de la abulia. Otra dificultad era el hecho de desplazarse, tanto en el espacio de trabajo del Teatro Argentino, como en las instalaciones del Museo de Bellas Artes. Son ámbitos muy abiertos y estaba presente la sensación de ser observados, acentuada por el miedo al ridículo que siempre funciona como traba en quien empieza a investigar en el trabajo corporal y se siente *tonto* al hacer movimientos no cotidianos. Entonces, se pivotaba entre los cuerpos avergonzados de la adolescencia y los cuerpos violentados por la pobreza. En cambio, durante los encuentros que se realizaron en el año 2009 en la Facultad de Bellas Artes en el ámbito de la Cátedra de Escultura, la situación cambió mucho: se utilizó un aula cerrada que permitió mayor privacidad y confianza.

66 |



El tema de la inestabilidad grupal estuvo presente durante todas las etapas del Programa y fue un asunto que tuvo que ser abordado desde las disciplinas intervinientes.⁹ En este sentido, siempre había que volver a empezar. Teníamos la sensación que todo se desarmaba y surgían, en consecuencia, ciertas frustraciones en el equipo docente. Muchas veces eso nos obligaba a cambiar lo planeado y a rearmar desde la desestructuración permanente, que a veces se hacía arduo sostener. Sin embargo, y aunque por momentos parecía un terreno difícil de aceptar, se fueron abriendo nuevos lugares posibles. Los límites se iban corriendo y habilitando diferentes modos

de transitar ese presente. Se pudieron encontrar nuevas significaciones a ese estar, que a través de una investigación física en primera persona fue deviniendo en objeto, metáforas y poéticas que se transformaban en trazos, eligiendo colores y palabras para retratar esa coyuntura ahora un poco más diversa y alimentada por otras informaciones.

El vínculo entre los participantes mejoró notablemente. Pudimos integrarnos desde la diversidad, con alegría y sin violencia. Distintos integrantes de los talleres pidieron fotografiarse con sus nuevos compañeros de vivencias. También se pudo trabajar en el piso y sobre la pared, dos espacios que eran casi imposibles de abordar por las significaciones simbólicas que acarrearán. La relación con el reconocimiento de su esquema corporal cambió. En los trabajos plásticos, los personajes poco a poco pudieron sostenerse en pie, no se desarmaban y pasaron a tener estructura.

El barro tomó más fuerza y seguridad. A partir de allí, nuevos relatos pudieron ser pronunciados.

Bibliografía

BERTHERAT, Thérèse: *El cuerpo tiene sus razones*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

ETCHEVERRY, Isabel y Berutti, Martha: *Para la libertad...del cuerpo y la palabra*, Buenos Aires, Tercer Tiempo, 1993.

GUBBAY, Marina: "Bailar la diversidad. Una mirada inclusiva de la danza", en *Campo Grupal*, N° 79, Buenos Aires, 31 de mayo de 2009.

HARF, R., Kalmar, D. y Wiskitski, J.: "La expresión corporal va a la escuela", en *Cuestiones de Educación. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Madrid, Paidós, 2002.

KALMAR, Déborah: *Qué es la expresión corporal*, Buenos Aires, Lumen, 2005.

STOKOE, Patricia y GAINZA, Violeta: *Patricia Stokoe dialoga con Violeta Gainza*, Buenos Aires, Lumen, 1997.

STOKOE, Patricia: "Reflexiones sobre el juego y la educación en la Argentina", disertación en la Segunda Conferencia Mundial de IPA, en Asociación Internacional por el Derecho del niño a Jugar (recop.): *El juego: necesidad, arte y derecho*, Buenos Aires, Bonum, 1996.

Capítulo 4 | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Capítulo 5

Relatos de prácticas docentes en ámbitos no formales

Verónica Dillon

Licenciada y Profesora en Cerámica, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestranda en Estética y Teoría de las artes, FBA, UNLP. Titular de la Cátedra Taller Complementario Cerámica, FBA, UNLP. Directora del proyecto de investigación “Arte, comunicación e integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales”, acreditado en el Programa de Incentivos. Obtuvo numerosos premios y distinciones. Sus obras se encuentran en museos, embajadas, consulados, colecciones privadas y estatales del país y el exterior.

Marco conceptual y objetivos

Este capítulo incluye distintos relatos de prácticas docentes llevadas a cabo por integrantes del Programa Arte para Jóvenes en ámbitos no formales. Participaron niños y jóvenes institucionalizados, todos pertenecientes a sectores vulnerables y que por una razón u otra estaban judicializados a la espera de una nueva posibilidad en la comunidad. Por ser paradigmáticas, estas experiencias marcaron un antes y un después en nuestra tarea docente dado que diferentes formas de representación nos conducen a formas de actuar diferentes y, por lo tanto, a diferentes resultados y finalidades.¹

El Programa desarrolló su actividad desde el año 2005 hasta el 2008 en el Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Pettoruti” y en el Teatro Argentino de la ciudad de La Plata, ambos pertenecientes al Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Durante el año 2009 trabajamos en distintas cátedras del Departamento de Plástica de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la UNLP. Poco antes de finalizar en el año 2010, la experiencia obtuvo, junto con dicha unidad académica, el 2º Premio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Dirección de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación, en el marco de la Convocatoria de Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, que tenía como objetivo identificar y dar visibilidad a las iniciativas que se estuvieran desarrollando en el campo de la educación artística, con especial referencia a aquellas que promovían el conocimiento de las diferentes culturas y la formación de ciudadanos preparados para vivir en sociedades multiculturales.

71 |

A partir del concepto de arte como conocimiento, en la programación seleccionamos contenidos inherentes a las artes visuales, particularmente en manifestaciones artísticas contemporáneas. Establecimos distintos procedimientos para que los chicos participantes de los grupos llegaran a la producción de sentido en poéticas propias y a la construcción crítica de nuevas miradas de las muestras del Teatro Argentino, el Museo de Bellas Artes “Emilio Pettoruti” y, ocasionalmente, el Museo de Arte Contemporáneo Latinoamericano (MACLA) también de La Plata. Las mismas variaban según la agenda

¹ Thomas Kuhn acepta el enfoque del interaccionismo simbólico entre actores y sus pensamientos al igual que sus acciones. Teoriza al respecto que cuando se buscan nuevas teorías y herramientas de investigación conforme las anteriores dejan de funcionar con eficacia, y se demuestra que una teoría es superior a las existentes entonces es aceptada y se produce una “revolución científica”. Tales rupturas revolucionarias traen consigo un cambio de conceptos científicos, problemas, soluciones y métodos, es decir, un nuevo paradigma. Ver Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 1969.

cultural de exposiciones y artistas organizadas por dichas instituciones, e intentábamos que los participantes pudiesen conocer y diferenciar los distintos modos de representación de quienes exponían, además de interpretar algunos de los procedimientos técnicos singulares y distintivos en sus poéticas visuales.

Dentro de los contenidos seleccionados destacamos los siguientes:

- Comparación de movimientos y artistas. Identificación de variables identitarias, similitudes y estilos.
- Construcción de metáforas y poéticas personales. Operaciones retóricas e intercambios por adjunción, supresión y sustitución.
- Selección de modos de representación a partir del color, valor, línea, textura, trama, plantillas, reservas y otros.
- Organización plástica en el plano, sugerencias aéreo-espaciales; forma y espacio tridimensional; estructura, ritmo, proporciones, simetrías y equilibrios.

Nos propusimos trabajar aspectos de la didáctica y, en particular, de las prácticas artísticas para integrar diversos aportes, no sólo de la perspectiva constructivista, sino también de enfoques cognitivistas y comunicativos.² Esta visión culturalista e integradora de la educación artística posibilitaría el establecimiento de relaciones significativas con el contexto histórico-social contemporáneo, para contribuir a la construcción de subjetividad, recuperar símbolos identitarios y favorecer la consolidación de vínculos comunitarios y democráticos.³

Desde diferentes perspectivas constructivistas de aprendizaje, Carretero señala que una persona es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción del ambiente y de sus disposiciones internas, tanto en los aspectos cognitivos, sociales como afectivos.⁴ Al respecto, Piaget opinaba que la construcción se producía cuando el sujeto interactuaba con el objeto de conocimiento; en cambio Vygotsky puntualizó que la realizaba en interacción con otros. Nuestro eje rector en la orientación pedagógica del proyecto docente partió de dicho enfoque constructivista que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los

² Hernández, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2000.

³ Verónica Dillon, "Un camino hacia la construcción democrática de la formación artística", en Actas de las Jornadas de Imaginarios. Item: Imágenes e ideas sobre el "otro" y la construcción del "enemigo", Facultad de Humanidades, UNLP, 2006.

⁴ Mario Carretero, *¿Qué es el constructivismo?*, 1997, pp. 39-71.

participantes, y a la enseñanza, como una ayuda a este proceso de construcción.

Registro de actividades. Diálogos y anécdotas

A los contenidos y conceptos enunciados en el anterior apartado sumamos los encuentros que realizamos con artistas contemporáneos que asistían y organizaban sus propios montajes. De esta manera, los jóvenes pudieron dialogar y analizar, de modo conjunto, los proyectos personales de los plásticos, los tiempos de realización de las obras, los contextos sociales, económicos y políticos en las propuestas de sus exposiciones.

Año 2007

Con Héctor Fontán

Rigoberta Menchú y el Imaginario latinoamericano

Es oportuno destacar el encuentro entre el artista Héctor Fontán y los participantes del Programa durante la muestra *Rigoberta Menchú y el imaginario latinoamericano*, realizada en el año 2007 en la "Sala Pettoruti" del Teatro Argentino dependiente del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Establecimos una visita guiada con la presencia del artista, que incluía una entrevista y el análisis de las obras expuestas. Los jóvenes organizaron una serie de preguntas tales como: ¿Quién era Rigoberta Menchú? ¿Cuánto tiempo había tardado él en realizar las obras? ¿Qué diferencias había entre los materiales y las técnicas? ¿Por qué intervenía objetos de la calle? ¿Por qué había pensado en esas temáticas y cuál era su intención como artista? Se detenían curiosos a observar y realizar un registro de las intervenciones que encontraban entre los diferentes procedimientos plástico-visuales realizados por Fontán, en el que comenzaban a entender cuáles eran las metáforas y símbolos inscriptos en dibujos, pinturas, cerámicas, collages, grabados e instalaciones.

A medida que interpretaban sus obras, le preguntaban acerca de los tiempos que había tardado en la ejecución de las mismas. Sorprendidos ante la respuesta del artista, que hablaba de aproximadamente quince años para armar su retrospectiva, intentaban entender *esos tiempos*, dado que en la inmediatez de sus vidas destinadas a la supervivencia, no podían dimensionar cómo era posible esa distancia temporal.

A partir del instante en que el artista comenzó a contestar las preguntas de los chicos y hacer referencia a los robos y asesinatos padecidos por Rigoberta y su familia, se estableció un punto de aparente inflexión en la continuidad de la guiada. Fue el preciso momento en que Fontán explicaba que "esos hijos de puta les robaron

las tierras". Los jóvenes, sorprendidos y molestos expresaron: «A veces se roba para comer. Hay que estar en la calle...». Mientras la charla continuaba, el diálogo se tensionaba. La palabra *robo* fue interpretada por los chicos de una manera particular, pensaron que se aludía a ellos; se observó desconfianza y una violencia interna que transitaba por distintos tonos de voz, facciones y actitudes irruptivas.



74 |

Al llegar a las últimas obras referidas a la corrupción en Argentina durante los años 90, Fontán les explicó: «Acá están los chorros, los que se llevaron todo».⁵ Entonces, los chicos se miraron y reconocieron a los funcionarios de dicha década. «¡ Ah!, ¿estos son los chorros...?», preguntaron. A lo que Fontán agregó: «Claro. Vos, pibe... ¿por qué robaste? ¿Por qué estás detenido? Vos estás en la calle por ellos. Estos funcionarios se robaron el país, nos vaciaron, nos empeñaron..., se cerraron las fábricas, vendieron todo». También con este intercambio podríamos conjeturar que el arte es político. Es este tipo de diálogo de miradas y conceptos a partir del análisis de obras y de algunos de los otros contenidos lo que nos interesaba promover. La posibilidad de aprender a pensar, comenzar a analizar la realidad de un modo diferen-

^[5] Obras de Héctor Fontán realizadas durante la década de 1990: Yo, el intermediario; Yo, el más exitoso; Yo, la más injusta; Yo no tengo memoria; Yo, la democracia; El barco de los gordos; Yo monseñor negocios.

te; pero también, la posibilidad de encontrarse con un “Otro” y comprometernos como docentes de arte desde un lugar diferente. Proponíamos poner en debate la idea del “Otro como enemigo” que tiene su matriz conceptual en un discurso hegemónico. En este trabajo planteamos poner en cuestión la percepción del *Otro-delincuente- marginal-desplazado* versus *Otro-poseedor-privilegiado-dominante*, para establecer nuevas relaciones en este juego de opuestos.

En este sentido, la experiencia sugería un diálogo,⁶ operaciones subjetivas a partir del análisis de obras, hacer circular la visión del Otro (participantes-docentes-artistas-público).

Homenaje a Ricardo Carpani en el Teatro Argentino

Retrospectiva

La *Retrospectiva* de Ricardo Carpani realizada también durante el año 2007 en la “Sala Pettoruti” del Teatro Argentino, organizada por el Museo Provincial de Bellas Artes dependiente del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, se convirtió en otro disparador que marcó un antes y un después en el itinerario planteado. Planificamos los encuentros y, a medida que se iban desarrollando las actividades, los proyectos personales crecían. Para la primera visita guiada a la exposición habíamos programado una entrevista con quien fuera su compañera y esposa, Doris Halpin. Junto a ella tuvieron la oportunidad de ver, en el auditorium del teatro, una película realizada en la casa-estudio del artista que les permitió conocer, además, su compromiso político e ideológico.

75 |

En los sucesivos encuentros semanales trabajamos desde el cuerpo y las artes visuales. Los lenguajes no se superponían, para que cada disciplina realizara aportes y pudiésemos integrar los saberes previos de los chicos y los que nos proponíamos interdisciplinariamente.

Luego de la visita guiada, de analizar procedimientos, técnicas plástico-visuales y elementos retóricos, particularmente las metáforas empleadas por Ricardo Carpani en sus obras, pasamos al trabajo corporal, como una nueva forma de vincularse espacialmente e integrarse, dado que todos provenían de diferentes lugares.

Posteriormente, propusimos el modelado de cabezas. Con el correr de las semanas los personajes tuvieron cuerpos y extremida-

⁶ El diálogo, señala Lewkowicz es una *operación subjetiva* si puede ligar a un adulto con un niño, es decir, si se produce como un modo de ligadura con la infancia. Pero ni el niño ni el adulto están constituidos previamente al diálogo. La subjetividad dialógica se constituye sólo en la situación del dialogar. Ver Cristina Correa e Ignacio Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, 2005, pag.54.

des. En las clases sucesivas crecieron poéticas visuales inusitadas, distintos ejes, apoyos y equilibrios; se establecieron diálogos entre personajes en donde primaba la retórica, que más tarde dieron lugar a la palabra escrita. Historias de los recién inventados, unidos a fragmentos de historias propias.

La inestabilidad y heterogeneidad del grupo hizo que la mecánica de las clases se viera modificada semana a semana. Algunos formaron parte de los talleres durante todo el año, otros sólo modelaron cabezas, que fueron terminadas por nuevos compañeros que cuando llegaban a la Sala “Emilio Pettoruti” en el subsuelo del Teatro Argentino se encontraban con algo ya iniciado para continuar. Sin prejuicios, que es algo digno de destacar, continuaban lo que ya había sido iniciado por alguno de esos *Otros*. Modelaban el cuerpo y fragmentos o el total de las extremidades. Anexaban nuevos personajes y volvían a inventar otras historias. Una vez horneados los trabajos cerámicos, instancia en la que adquirían estado de dureza y sonoridad, eran pintados con acrílicos tal vez por alguno que los había iniciado o por esos *nuevos Otros* que, llegados desde un instituto diferente, se integraban por primera vez y aprendían o se interiorizaban por sus mismos compañeros acerca de qué se trataba esa clase y hacían las veces de guías para una nueva mirada a la exposición.

76 |

Los primeros trabajos fueron realizados por un grupo de aproximadamente veinte jóvenes que participaban en forma casi constante. Provenían de la Casa del Niño (ex Registro y Ubicación), el Hogar Materno Infantil “Casa Grande” y “Arrullo”, Hogar “Constancio C. Vigil” y el Instituto “Pelletier” de la ciudad de la Plata, como así también el Hogar “Carlos Pellegrini” y “Castillito” de La Granja, en el Gran La Plata.

Mientras la exposición se mantuvo abierta, se tomó contacto con alumnos pasantes de la Escuela Provincial de Teatro de esta ciudad, que realizaron escenas coordinadas por la Lic. Virginia Gray -integrante del Servicio Extensión Educativa (SEE) del Museo Provincial de Bellas Artes (MPBA)- sobre alguna de las obras de Ricardo Carpani. A estas funciones también estaban invitadas escuelas de la ciudad y del Gran La Plata, que posibilitaron nuevas interacciones e intercambios.

A raíz de la inclusión de lo escénico, estaba previsto finalizar el ciclo lectivo con trabajos escenográficos que, a modo de instalaciones, nos darían un marco de apoyo y presentación para la exposición de fin de año.

Mientras modelaban y pintaban, surgió el comentario acerca de la devoción de uno de los chicos por el Gauchito Gil -figura del santoral profano, objeto de adoración popular argentino-, compartida con otros

integrantes del grupo. Así nació la idea de crear *El altar para el Gauchito Gil*, y se propuso incorporar a los personajes anteriormente modelados como devotos. El altar fue expuesto junto a las demás obras en la misma sala del Teatro Argentino en la que se expusieron las producciones de Ricardo Carpani al finalizar el ciclo.



77 |

La fotografía y la realización de un video digital

Otro de los momentos que significó un punto de inflexión en el Taller fue la documentación con el registro de los participantes y las producciones. Durante las primeras clases planteamos la idea de fotografiar los trabajos. Los integrantes del grupo de jóvenes no se manifestaron en desacuerdo respecto a las obras, pero rechazaron ser fotografiados. Respetamos el derecho a preservar su identidad; sin embargo, con el transcurso del año no sólo ellos convirtieron el momento de la documentación en un espacio esperado, sino que también empezaron a disfrutar pidiendo ser fotografiados con sus obras e inclusive con sus compañeros. Se produjo una transformación en el momento de la documentación para testimoniar lo hecho, se convirtió en un espacio familiar donde encontraron un referente, se validaron entre sí como compañeros de trabajo, no sólo como provenientes de instituciones de encierro, sino vinculados desde otro lugar y en otros ámbitos –un teatro y un museo, en este caso – no casualmente espacios no formales de

¹⁷ Cristina Correa e Ignacio Lewkowicz, *ob. cit.*, 2005, pp. 69-70.

educación.

Con este material se llevó a cabo el video digital *Tres historias más que mínimas*, realizado entre todos y coordinado por Maite Pe-láez, docente del SEE del MPBA. Secuenciaron imágenes fotográficas que, ejecutadas en cadena, simulaban movimientos cortos, que luego fueron editadas, sonorizadas y proyectadas en el marco de la exposición final en la Sala “Emilio Pettoruti” del Teatro Argentino. A la misma asistieron algunos de los jueces que tenían a su cargo las causas de los chicos presentes en esa oportunidad y que eran los mismos que semanalmente les otorgaban los permisos para poder asistir. Fue de verdad conmovedor. Estaban los jueces y autoridades de la Subsecretaría de la Niñez y Adolescencia del Ministerio Social y los jóvenes, algunos con sus familias o tutores que habían viajado desde muy lejos para poder asistir. Los chicos, mostrando su *otro yo*, exponiéndose a través de sus poéticas visuales y escritas, sus fotografías y videos. Ese verdadero Yo, que ya no estaba acallado por los muros del encierro, con palabras silenciadas por la violencia cotidiana. Ese nuevo Yo nos permitió observar que, además de oprimidos por su condición y contexto de encierro, están aburridos, tal como señalan Cristina Correa e Ignacio Lewkowicz.⁷ En ocasiones viven situaciones de “verdaderas jaulas humanas” como lo declarara en su momento el Juez de Menores Favián Cacivio, quien también asistió a la exposición.⁸ Y fue en ese nuevo encuentro con los chicos, fuera del entorno judicial y de comparendos, que descubrieron aspectos desconocidos. Surgió una nueva mirada hacia ellos, se gestó otro vínculo, y cuando pidieron la palabra para felicitarlos, vislumbramos que algo podía cambiar en las valoraciones y lo vincular.

78 |

Año 2008

Participación en Arte Ba y Barrio Arte-Va

En el año 2008, el Gabinete Social del Instituto Cultural (IC) nos

⁷ “Una verdadera jaula humana, así fue considerado por el Juez Favián Cacivio en el marco de un hábeas corpus presentado por el comité contra la Tortura de la Comisión Provincial de la Memoria, al Centro de Recepción La Plata, ex Registro de Ubicación de Menores”, Diario *El Día*, 2008.

⁸ Artista plástico nacional de reconocida trayectoria que en sus tramas urbanas, sus trazos van conformando un mundo a través de los distintos estadios de una ciudad imaginaria. Estilos arquitectónicos y artísticos acumulados se van complementando en líneas minuciosas que se yuxtaponen en sincronías y diacronías de tiempos, espacios y culturas; simultaneidad de geografías, diálogos de ciudades diferentes y parecidas, tal vez algunas citas de edificios célebres. Las ciudades de Rep son una versión poética y transfigurada de la ciudad como máquina de convivencia, es tal vez por esta razón, que el artista decidiera donar su obra como bien patrimonial al Museo de Bellas Artes Emilio Pettoruti.

invitó a participar en Arte BA, Feria de Arte Contemporáneo de Buenos Aires, que abarcó los Pabellones Azul y Verde de La Rural, Predio Ferial de Buenos Aires. Recordemos que en el año 2005, los organizadores de Arte BA manifestaron:

Las ferias, no importa su objetivo, siempre han constituido un fenómeno urbano, no sólo de intercambio comercial sino también de intercambio y difusión de costumbres, culturas, ideas y discusiones. Definitivamente populares y aglutinadoras, dan nacimiento a nuevos espacios, ya sean políticos o culturales, sin abandonar el objetivo comercial de su origen.

En su 17^º edición, a través de un video que se proyectó de modo constante en las pantallas del stand perteneciente al IC, se testimoniaron las actividades que desarrollábamos tanto en el Museo como en el Teatro Argentino. El día en que los chicos fueron al predio (con invitaciones especiales), pudieron trabajar, por casualidad, en un mural que estaba realizando Miguel Rep.⁹

Para esa edición se mandaron a editar tarjetones con las obras cerámicas e historias realizadas por los jóvenes durante 2007, con algunos de los personajes que habían producido a partir de la muestra retrospectiva de Ricardo Carpani.¹⁰ Los mismos fueron entregados durante toda la semana y reeditados para la 19^º Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires, realizada en Centro de Exposiciones de la Ciudad de Buenos Aires, lugar al que también fueron invitados para participar de los talleres organizados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Al finalizar el ciclo 2008, se cerraron las posibilidades de continuar con el Programa. Existían distintas razones institucionales ajenas a nuestros deseos. En ese momento, los chicos habían sido invitados a exponer sus trabajos en la Comedia de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la exposición Arte por penales. Entonces, propusieron realizar una instalación que denominaron Barrio Arte VA, estableciendo una metáfora de carácter humorístico y de género dramático, que hacía referencia a la invitación que durante ese mismo año habían tenido para participar de la Feria Arte BA.

Para la exhibición del barrio, construyeron un fragmento de ciudad: trabajo minucioso que *despedía* con cajas de cartón de diferentes formatos y otros elementos de deshecho, la posibilidad de continuar.

Intervenciones de objetos

Plátikos

¹⁰ Los trabajos se pueden observar en el DVD que se incluye en esta edición.

Otra de las actividades del programa consistió en la organización de presentaciones y charlas para la visita a las muestras *Transformaciones* y *Tácitas*, centradas en la intervención de objetos, que fueron presentadas en el micro espacio denominado RPM ubicado dentro de la “Sala Pettoruti” del Teatro Argentino, que dependía en ese entonces del MPBA. Estas exposiciones estuvieron organizadas por la Cátedra de Escenografía de la FBA de la UNLP, a cargo de los profesores Gustavo Rádice y Natalia Di Sarli, y en las que participaron alumnos y docentes. En las dos, la pauta era intervenir un único objeto.

En el marco de *Transformaciones*, Gustavo Rádice explicó cómo utilizaron básicamente la técnica digital, realizando un collage desde la informática y cómo trabajaron con el play móvil como elemento intervenido. Comenzaron sacando fotos a los muñecos en diferentes posiciones para luego seleccionar con cuáles iban a trabajar.

Ante las preguntas, Gustavo describió a los muñecos como representación de lo impersonal y masificado del ser humano, contrapuesto a lo interno de cada uno, simbolizado por los medicamentos y las jeringas: «El medicamento va por dentro, fortalece, y los insectos vienen de afuera, molestan», expresó.

80 | Durante el mismo encuentro, Natalia Di Sarli explicó su propuesta personal y cómo utilizaba imágenes de huevos (alusiones al vientre materno, al útero, la casa), además de sartenes, botellas que metafóricamente aludían al cuerpo humano y a los chanchitos a quienes los homologaba como desechos. Les explicó de qué manera utilizaba el lenguaje de la publicidad y como *jugaba* con las palabras entre “qué se dice y cómo se dice”.

Sobre la base de las visitas guiadas a la muestra *Transformaciones*, en clases sucesivas trabajamos alternadamente el cuerpo, la plástica y la palabra. El eje que establecimos fue denominado como la muestra: intentábamos homologar a los muñequitos rígidos con nosotros mismos y, a partir de allí, que cada uno pudiese establecer un nuevo reconocimiento en su esquema corporal. En encuentros anteriores habíamos observado que los chicos no querían apoyar sus trabajos en el piso y mucho menos, sus cuerpos. El piso se convertía en un obstáculo.

Es oportuno señalar otra instancia paradigmática que nos llevó a reflexionar acerca de la importancia del trabajo corporal que realizábamos, y que consistió en analizar si tenía autonomía como encuentro acabado o si, además, facilitaba nuestros recursos y posibilidades para abordar contenidos propios del arte visual no como disciplina subsumida en las necesidades plásticas, sino como un nuevo disparador. Tal vez, en este proyecto realizado en *ámbitos no formales* y destinado a jóvenes en situación de riesgo y vulnera-

bilidad, institucionalizados, que también provenían de *situaciones no formales*, emprender el trabajo corporal marcaba un antes y un después a pesar de la conflictividad que muchas veces surgía, posiblemente ante la duda de para qué *poner el cuerpo* –ese cuerpo acostumbrado a la violencia –; también observábamos algunos prejuicios, vergüenzas y temores que rondaban en los momentos previos al escuchar pautas de trabajo.

Previo a la incorporación del trabajo corporal, y con la intención de vencer los estereotipos característicos en la construcción de las imágenes, habíamos decidido trabajar con la representación de la figura humana en escala real. Para ello, cada uno podía dibujar con carbonillas o tizas de colores sobre la hoja de papel escenográfico el contorno del cuerpo de otro participante como un mapa y desde allí cada personaje iba a hablar y ser vestido con diferentes indumentarias. Habíamos ubicado las hojas de gran formato en el piso, y fue a poco de dar la pauta y de entender la propuesta que, de modo terminante, se negaron a trabajar en el piso porque «para eso estaban las mesas». Este procedimiento que es tan común en ámbitos de educación en arte, talleres, institutos y facultades, era para ellos símbolo de humillación y violencia. Desconocíamos cuál era el significado que subyacía en esta respuesta, pero rápidamente percibimos que debíamos cambiar la estrategia didáctica. Corrimos nuevamente las sillas, cortamos las hojas por la mitad, las colocamos en la mesa y comenzamos a trabajar retratos, pues era la única parte del cuerpo que se veía por encima de la mesa. Así nacieron las caricaturas que no era lo planificado, pero iniciamos otros temas relativos a mitos y leyendas, que aunque no estaban previstos para esa ocasión, aparecieron de sus observaciones y comentarios.

81 |

Este episodio insospechado, disruptivo, que nos sorprendió, motivó cambios a lo estructurado y generó una nueva ocasión para armar otra operatoria, permeable al nuevo núcleo de problematización que se presentó entre docentes y alumnos. A pesar de ello, y gracias a ejercicios de flexibilidad conductual, iniciamos una vez más un recorrido incierto y errante, pero que nos permitió convertirnos en lazo de encuentro. Según Duschatzky, el momento o la ocasión se vuelve sobre sí mismo centrándose en la cualidad, de donde se obtiene una nueva perspectiva: ya no se trata de su superación, sino de su explotación o aprovechamiento.¹¹

Finalmente, gracias al trabajo interdisciplinario, cuando nos reunimos con los equipos técnicos del Ministerio de Desarrollo Social supimos que *el piso* era el lugar de la violencia, de la humillación, del abuso, en donde dormían sobre la tarima de cemento muchas veces sin colchones y según los casos, en donde algunas veces por

¹¹ Silvia Duschatzky, *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, 2007, p. 93.

castigo los hacían comer.

Pero fue a partir del trabajo corporal y en el subsuelo del Teatro Argentino que los chicos pudieron, con el tiempo, trabajar en el piso, compartir materiales, charlar y elaborar proyectos compartidos. Así nacieron, en contrapartida a la rigidez de los play móvil, transformaciones propias, dibujos de gran formato, algunos individuales, otros colectivos que a modo de murales colgábamos luego en las paredes de la sala.

La segunda muestra denominada *Tácitas* contó con la visita guiada de Luis María Mendiburu, que participaba como docente expositor de la mencionada cátedra de la FBA, y como profesional de los Talleres de producción (escenografía, vestuario, y utilería) del Teatro Argentino del IC. Invitó a los chicos a observar detenidamente la muestra, les dio espacio para preguntar y, como tenían dudas, comenzó a explicar en qué consistía la intervención de un objeto –en este caso una taza–, qué era una resignificación y cómo realizarla. Se detuvieron ante distintas propuestas. Y los chicos asombrados preguntaron si eso era arte. A partir de esta guiada seleccionamos contenidos del arte contemporáneo.

82 | Con estos elementos propusimos intentar la intervención plástica de un plato. Decidimos homenajear a Violeta Parra, hablar de ella, escuchar su música y denominar *Plátikos* al conjunto de las realizaciones, pues nos recordaban al sonido de su voz y rítmica de sus *Décimas*.¹² No todos los resultados fueron iguales. Eso era lo que esperábamos. Nacieron poéticas visuales y escritas, obras inverosímiles, universos simbólicos propios que relataban historias de vida, algunas ficcionales, otras posibles y varias relativas a su situación de vulnerabilidad: *Ese plato sin comida*, *Los sueños*, *Encuentro y Atrapado sin salida*, instancia oportuna en la que hicimos referencia al título de la película protagonizado por Jack Nicholson como Mc Murphy, personaje principal de la obra de Ken Kesey.¹³ Todos los materiales con los que trabajamos eran de descarte, salvo los platos. A veces nos preguntamos si esta propuesta que deviene de algunos de los grandes movimientos que nos dejaron las vanguardias del

¹² Violeta Parra escribió en una de sus *Décimas*: “Si escribo esta poesía / no es sólo por darme el gusto / más bien para darle un susto / al mal con alevosía”.

¹³ Vinculamos la obra al título de la película, dado que ellos utilizaron el término sin saber a qué respondía.

¹⁴ El objetivo del Arte del Desecho es probar que no existen los residuos, que todo puede reconvertirse e incluso transformarse en belleza. Así, los materiales de desecho dejan de ser elementos contaminantes que afean el paisaje y se convierten en elementos que añaden valor estético al paisaje urbano.

siglo XX, entendido hoy en algunos casos como Arte del Desecho,¹⁴ responden realmente a la posibilidad de recrear, resignificar, dar vida a algo que ya no sirve producido por la misma sociedad que lo desecha o si es porque casi nunca se logra suficiente apoyo económico para poder realizar los programas. Entonces, se podría hablar de los RP, léase *Recursos de la Pobreza*, que ante la necesidad, finalmente, promueven el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la capacidad de transformar casi todo lo que se encuentra, a lo mejor, por azar.

Año 2009

Con Rafael Martín. Retrospectiva

La planificación de la clase incluía una visita y entrevista a Rafael Martín, artista visual que nutre su arte con el acontecer de la vida cotidiana. En la exposición, la primera serie mostraba *Los testigos* (1964), figuras longilíneas, que no ven ni oyen nada, donde el autor pasa de los materiales clásicos a la técnica mixta con objetos encontrados, desechos industriales y cerámica. De la serie de los 70, presentó *Mutantes a saurios, Cárceles y Diálogos*, referidos a personas con escafandras puestas, que han crecido entre el encierro y la soledad y que han tolerado la imposibilidad de articular palabras y sonrisas, obras cerámicas contenidas por metales incrustados. De la serie de los 80, la muestra incluyó relieves producidos desde el vértigo de un país asomado a la guerra, rebelión contra la injusticia, el abuso de poder y la opresión, (collage informalista). Y de los 90 hasta la fecha, obras de carácter expresionista, con rasgos del surrealismo, metáforas distorsionadas que desalentaban una mirada analítica y que forman parte también del Arte de Desecho. En *Tiempo de marionetas* reaparecía el cuerpo humano entero realizado en papier mache,¹⁵ mostrando una galería de pícaros de dudosa moralidad, de espíritu lúdico, como extraídos de una historieta que articulaban mensajes relativos al sistema corrupto y que, como relató Martín, eran «hombres olvidados de las utopías, las ilusiones, la infancia». En esta serie estaban los *Equilibrios inestables; El titiritero; La torre de Babel*, realizada con libros encolados, como el mejor patrimonio que uno puede conservar, y *El cazador de nubes*, entre otros.

En esta recorrida por la obra de Martín surgieron dos instancias, también paradigmáticas, que por no estar previstas se ubicaron como aparentes obstáculos; sin embargo, por ser concretas marcaron dos puntos de inflexión, bisagras para pensar y reelaborar las

¹⁵ El término “papier-maché”, significa, en francés, papel machacado o triturado, y este es el material base de esta técnica. Esta pasta de papel es muy utilizada por el artista y, para la preparación, suele usar el diario “La Nueva Provincia” de Bahía Blanca, lugar en donde reside.

prácticas planificadas. Esa fue una de nuestras estrategias, estar atentas. Nos rendimos ante la evidencia de lo que escuchamos y vimos. Silvia Duschatzky se refiere a estos momentos como “modos episódicos”, instantes que pueden adquirir un relieve insospechado.¹⁶ La autora alude a latidos vitales que pueden acarrear impulsos inespecíficos que desarmen o den formas singulares que ensanchan experiencias intensas. Además, hace referencia a la errancia, donde el maestro se reinventa y descubre ocasiones de trazados vinculares. El maestro errante gestiona las condiciones para que su oficio tenga lugar, entonces aparece lo inesperado, y los chicos pueden aprender más y mejor.

Un primer indicador significativo lo configuró la respuesta de los chicos a la obra de Martín. El artista, comprometido con la realidad social del país y de América Latina, incorpora en alguna de sus obras y relieves el tema de las cárceles, haciendo referencia a los procesos militares en la República Argentina y en la República Oriental del Uruguay. Martín, que durante un largo período vivió en el exterior, relata en sus obras y a partir de situaciones personales, la valentía de hablar, de crear, de decir y manifiesta que: «No hay materiales preciosos, hay ideas preciosas».

84 | Se realizó la visita guiada, de un modo muy entrecortado y observamos una gran dispersión, indiferencia, aparente desinterés. La guiada se convirtió en una clase que consideramos lábil, con una atención que para nosotras no logró cristalizar una escucha real. Ante el aparente desorden o apatía de los alumnos, que generó incomodidad y extrañeza, se decidió finalizar antes de lo previsto. Por deseo de los chicos y por dar una nueva oportunidad al desgano que se observaba, nos detuvimos en *La puerta*, obra referida a la historia que relata Eduardo Galeano en un CD junto a Juan Gelman.¹⁷ Como última prueba para intentar capturar la atención, hicimos referencia al grupo de música rock *Los Redondos de Ricota* y a su canción “Todo preso es político”. En apariencia tampoco se produjo la respuesta a este estímulo ni a lo que ellos mismos habían elegido.

El segundo indicador significativo lo constituyó la presencia de una joven ante *La otra vida*, escultura que tampoco estaba incluida en la guiada. Al ver la obra, espontáneamente una alumna homologó su historia a la del personaje, y relató que había vivido en la calle, dormido en trenes y andenes durante siete meses con su bebé en

¹⁶ Silvia Duschatzky, *ob.cit.*, 2007, p.89.

¹⁷ Eduardo Galeano y Juan Gelman. CD publicado por el diario *Página 12* en el año 1999. Grabado en vivo el 24 de octubre de 1997 en el Teatro “Margarita Xirgu” de la ciudad de Buenos Aires. En dicho CD el tema “*La puerta*”, dio origen al relieve de Rafael Martín titulado con igual nombre en homenaje a dicha historia.

una mochila. Esta joven eligió sacarse una foto con la escultura, en la que se ve retratada en su vida pasada y, también, pidió ser fotografiada junto a otra obra de Rafael Martín, *Cazadores de utopías*, donde hay un personaje intentando agarrar una nube. Ivanna elige retratar su presente, proyectado, esperando y contenido desde la escuela y el hogar asistencial como algo elegido por ella misma frente a la alternativa de la calle: «Yo entré por la puerta grande al llamar al 108 y voy a salir por la puerta grande».¹⁸

De este modo terminó la jornada. Una visita guiada difusa y para nosotras, confusa.

Las Historias-caja

Al encuentro siguiente, por la ansiedad e inestabilidad de la actividad misma, llegaron al taller un montón de chicos que no habían venido la clase anterior y entonces, como el objetivo del encuentro era producir obras con relación a la muestra, era necesario hacer nuevamente otra guiada para aquellos que no habían participado de la anterior.¹⁹ Rápida y espontáneamente, tres varones se autogestionaron como docentes y ofrecieron contarles a sus compañeros acerca de los trabajos expuestos. Lo primero que hicieron fue dirigirse a la obra *La Puerta*, y relataron todo aquello que parecían no haber escuchado la clase anterior. Pudimos observar que homologaron el cautiverio por razones políticas durante la dictadura a su propio cautiverio por razones de índice delictivo, producto de la desigualdad de oportunidades y exclusión social. Luego se inició la construcción de trabajos a partir del material de descarte, es decir que se utilizó la propuesta del autor que se define como un gran recolector, que trabaja sobre lo hallado y que produce resignificaciones a partir de lo que encuentra o a la inversa. En esta instancia hicimos referencia a Antonio Berni (1905-1981), y nos detuvimos en Juanito Laguna y Ramona Montiel, dos de sus personajes íconos.²⁰ Llevamos varias cajas y elementos diversos con la idea de proponer que ellos realizaran una selección de materiales para trabajar, que eventualmente podrían constituirse en símbolos y metáforas propias. Cada uno intervino, resignificó elementos que había disponibles, aparecieron

85 |

¹⁸ La alumna se refiere al número de Atención Social Inmediata en la Ciudad de Buenos Aires y otras Áreas Gubernamentales de la República Argentina.

¹⁹ “Siempre se comienza, cuando los trayectos formativos no son continuos, en el suelo del trabajo siempre se vuelve a empezar”, Verónica Dillon en: “Arte / Comunicación / Integración. El derecho a la imagen como palabra”. webmail.jursoc.unlp.edu.ar/.../r4nuestras_narrativas.html

²⁰ En el ámbito del taller se proyectó un video documental realizado por Ricardo Dell’ Oro en el Museo de Bellas Artes “Emilio Pettoruti” y una villa del gran La Plata, a partir de la obra de Antonio Berni, *Juanito dormido* (1974. Acrílico y collage sobre madera, 161 x 105 cm).

licencias poéticas, alegorías de mundos simbólicos individuales y plurales. Una vez armadas las obras propusimos que cada uno escribiera algún relato para acompañarlas.



86 |

Nació así la serie de *Historias/ caja*. Cajas de zapatos pintadas, cerradas con varillas, atadas o abiertas, extendidas en el espacio, habitadas por otros modelados. Personajes y elementos que pertenecen al desecho, dan forma, hablan de sus vidas previas y actuales, también de sueños y utopías.²¹

Se transcriben dos relatos de esta serie sobre los personajes que construyeron.

“Era un hombre”

[Caja de cartón con el interior pintado de negro, a la izquierda un pequeño varón, modelado en cerámica pintado de blanco manchado con color rojo. A la derecha una pequeña caja rectangular (tarima) ubicada sobre el piso. En la parte frontal de la caja varillas entrecruzadas de junco finitas pintadas de azul celeste, que evocaban una celda].

Se trata de un preso que quería alcanzar la libertad.

²¹ Las imágenes de *Historias-Cajas* y sus textos podrán ser vistos en el DVD que acompaña este libro.

²² Néstor tenía 18 años. Vivía en el Centro de contención “Carlos Pellegrini” del predio de Abasto.

Hacía 25 años que estaba adentro.
Extrañaba la calle... la libertad, el aire, el aroma de la primavera.
Adentro tenía frío, no le ponían calefacción. Dormía en la tarima.
¿Qué es la tarima?
Una cama de cemento, sin sábanas y sin frazadas.
Dormía con la ropa puesta. Su sueño era viajar, conocer.
Él era cerrado, se acordaba solamente del juez... que quería saber que sentía
el juez por él..
Quería que los roles fueran al revés.
Para que el juez sintiera solo por una vez, lo que era estar allí.
Él se imaginaba la libertad a un paso.... pero por las rejas no la podía alcanzar.
Ese era su sueño... salir en libertad.

Néstor B.²²

“Las mujeres y el dinero”

Caja de cartón de zapatos, figura humana de mujer realizada en pasta cerámica color rosado con una actitud postural sensual reclinada sobre uno de los costados de la caja, y del otro, billetes plegados, dinero gastado. Con el devenir del trabajo y por proyecto personal la pintó de negro, asociando el color por intención con lo malo.

87 |



Se llamaba Mabel, tenía veintitrés años. Era ama de casa y no tenía hijos, pero tenía novio... desde hacía mucho tiempo. Se llamaba Martín y tenía veinticinco años.

Trabajaba en una empresa de muebles de oficina, él era el dueño. Tenía mucha plata.

Ella quería solo la plata... sacarle el dinero.

Él no se daba cuenta. Manejaba tarjeta de crédito, chequera, y al cumplir 26... se separó.

Él se dio cuenta que ella estaba con él por interés.

Era morocha... de Brasil...y él...

Él... jera argentino!

Pablo A.²³

²³ Pablo tenía 17 años. Vivía en la Casa del niño Centro de Recepción La Plata, ex Registro y Ubicación.

Bibliografía

BORDIEU, Pierre: "Espacio social y poder simbólico", en Bourdieu P.: *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1998.

BRUNNER, José Joaquín: *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información*, Convenio de Colaboración PREAL y Fundación Chile, 2005.

CAMILLONI, A. y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, 1996.

CARRETERO, Mario: *¿Qué es el constructivismo?*, México, Progreso, 1997.

CORREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

DILLON, Verónica: "Arte/ Comunicación / Integración. El derecho a la imagen como palabra", en *Niños, Menores e infancia*, Revista del Instituto del Niño, Año 3, Nº 5, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

DUSCHATZKY, Silvia: *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

89 | GALEANO, Eduardo y GELMAN, Juan. CD, diario *Página 12*, 1999, [En línea], <http://www.jornada.unam.mx/1996/jul96/960707/galeano.html> [30 de junio de 2010].

HERNÁNDEZ, Fernando: *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2000.

KAPLAN, Carina: *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique, 2001.

KAPLAN, Carina: *La inteligencia escolarizada* Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

KUHN, Thomas: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de cultura económica, 1969.

TENTI FANFANI, Emilio: *Educación media para todos, los desafíos de la democratización de acceso*, Buenos Aires, Altamira, 2003.

NEUFELD, María Rosa y Thisted, J. (comps.): "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela argentina*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

"Un juez clausuró dos pabellones de un instituto", en Diario *El Día*, 7 de julio de 2008.

Capítulo 5 | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



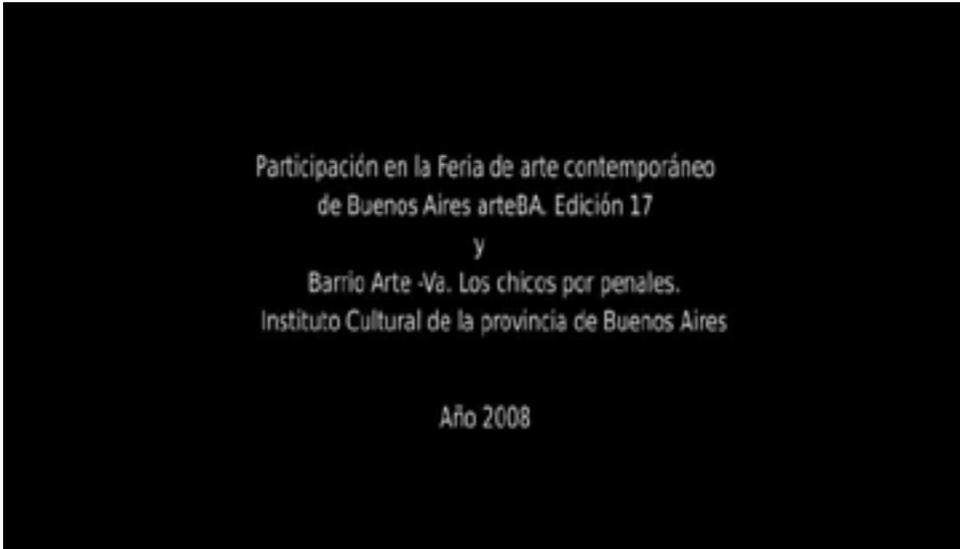
Tres Historias más que mínimas

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Arte Ba. barrio arte va

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Capítulo 6

El Taller de arte infantil en ámbitos no convencionales El rol docente, las instituciones y los niños

María Fernanda Baldini

Profesora en Artes Plásticas, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integra la Cátedra de Dibujo II-IV Complementaria y grupos de investigación de la FBA, UNLP. Docente de Plástica en diferentes niveles de enseñanza. Productora de obra artística personal y profesional como ilustradora, pintora y dibujante.

Natalia Di Giácomo

Licenciada en Artes Plásticas y Profesora en Historia de las Artes Visuales, FBA, UNLP. Doctoranda del Doctorado en Arte Contemporáneo Latinoamericano, UNLP. Docente e Investigadora de la UNLP. Realizó numerosas experiencias docentes en hogares, casas del niño y comedores.

Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce.

Jacques Rancière

I

Experiencias docentes en las Casa del Niño

En el marco del proyecto de investigación “Arte/Comunicación/Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales” se realizaron dos experiencias docentes en un mismo tipo de institución: la Casa del Niño.

El objetivo de este trabajo es reconocer algunos de los modelos pedagógicos involucrados en esas prácticas docentes y los condicionantes institucionales que se detectaron en los Talleres de expresión plástica.

En el año 2007, se desarrolló un Taller de investigación y práctica docente plástico-literaria en la Casa del Niño “Alfredo Palacios”, ubicada en las calles 34 y 122 de la ciudad de La Plata, donde asisten niños en edad escolar. El objetivo fue que los chicos se acercaran a la lectura mediante la creación de textos e imágenes y escribieran sus propios cuentos a partir de la imagen plástica como disparador. Estas producciones, además, circularían luego por varias instituciones para su lectura por parte de otros niños. A continuación, se transcribe el relato de la primera clase:

94 |

En la Casa del Niño Alfredo Palacios, llegamos y fuimos atendidas por la directora del establecimiento quien nos guió hasta el aula. La Casita consta de varias aulas, un patio interno y uno externo ubicados con una disposición similar a la de una escuela pero de menores dimensiones.

Entramos al aula y nos encontramos con 12 chicos sentados en sus mesas y en silencio; las edades iban desde los seis a los catorce años. La clase fue dada en presencia del preceptor. Nos presentamos los docentes y pedimos que los chicos también se presentaran. Leímos la poesía “Chaveche”, de Dálmaso Valdés (Adaptación), charlamos un poco sobre lo que habían sentido con la lectura y les hicimos una pregunta basada en la poesía que sirviera como disparador del trabajo plástico planificado para esa clase.

Les dimos papeles, lápices de color y fibras y los invitamos a dibujar como quisieran un lugar imaginario que tuviera todo lo que más les gustaba, que no importaba si podía existir o no, solo que imaginaran sin ningún límite y lo plasmaran en el papel. La primera reacción de los chicos fue comenzar a nombrar cosas lindas que se imaginaban podrían tener, todo relacionado con cosas materiales. Cuando nos dispusimos a trabajar sobre el papel se comenzó a escuchar: “no sé qué hacer”, “no me sale nada”, “no sé dibujar”.

Este trabajo se realizó a modo de diagnóstico. La intención fue observar hasta dónde los chicos podían imaginar y de qué modo se permitían hacerlo.

Dándonos cuenta de, en qué grado, la escuela y su entorno influían en ellos a la hora de sacarlos de la realidad y llevarlos al plano de la imaginación y de la desestructuración de los estereotipos.¹

Por otra parte, en el año 2008, se realizaron talleres en la Casa del Niño “Cielo Azul”, ubicada en Ringuet, partido de La Plata, a la cual asisten aproximadamente 20 niños, cuyas edades oscilan entre los 3 y 12 años. Se trabajaron talleres visuales que vincularon la bi-dimensión y la tridimensión, y se finalizó con la creación de un mural mixto en la fachada de la institución con el objetivo de reforzar la actividad en grupo y la identidad de los chicos, así como también la apropiación del lugar en donde viven, que desde ese momento tendría sus huellas. En el párrafo siguiente se transcribe el relato del primer encuentro:

95 |

Llegamos a la casita *Cielo azul*. Las maestras de la institución hicieron sentar a los veinte chicos -que tienen entre tres y doce años- alrededor de una mesa larga. Nos presentamos cada uno de los docentes y pedimos a los chicos que dijeran sus nombres. Luego explicamos que iban a trabajar con arcilla y preguntamos si conocían el material y a qué se parecía. Los chicos encontraron una semejanza con la plastilina, por lo que señalamos la diferencia entre ambos: la plastilina permite modelar y desarmar lo hecho, mientras que la arcilla se seca y se cocina, quedando tan resistente que no se rompe jamás. Indicamos que la arcilla es tierra y que se cocina en un horno grande, que levanta mucha temperatura y al que, seguramente, irían a conocer. Les preguntamos también en qué material se fabrican las tazas, para que reconocieran la cerámica en la vida cotidiana. Finalmente, planteamos la consigna: modelar la arcilla de manera libre con el fin de que experimentaran con el material.

Se les proporcionó un pedazo de arcilla a cada uno y vasitos con agua para hidratar la pasta, como también algunas paletitas de madera y cucharas a modo de estecas. Y ahí comenzamos a escuchar: “no sé qué hacer”, “no me sale nada”, “no puedo”, “no sé”.

Estaban perdidos frente a la consigna tan amplia. Una de las chicas más grandes pidió instrucciones en relación a la técnica, ya que estaba trabajando por la técnica de planchas. Fue notable la diversidad de sus respuestas.

Recorrimos la mesa respondiendo las consultas de cada uno y auxiliando con algunos disparadores a los que estaban más perdidos. La clase se desarrolló de manera tranquila. Todos permanecieron sentados trabajando con la arcilla mientras circulábamos a su alrededor y nos acercábamos a ellos.

Fue una actividad, sobre todo, para que conocieran el material y para que nos conocieran a nosotros y nosotros a ellos.²

II

¹ Relato extraído del diario de clases de la experiencia “Taller plástico literario Casa del Niño Alfredo Palacios”, clase 1ª.

La enseñanza artística. Algunas consideraciones teóricas

Podemos hacer una breve reseña de los modelos de educación artística en general y englobarlos en cuatro grandes tendencias:

| Los ligados a la escuela tradicional y conductista, reflejo del pensamiento occidental de carácter científico, individualista y progresista en sentido evolucionista. Según Freedman, conceptos clave de la modernidad cultural originados en el proyecto ilustrado se entrelazaron con la modernidad estética y llegaron a convertirse en destacados mecanismos educativos.³

| Los de la Escuela Nueva, que generaron las concepciones elaboradas durante los años 50: desarrollo de la capacidad creadora y la expresión plástica libre y espontánea como ejercicio más característico. Este paradigma de la educación artística contribuyó a erradicar la copia de láminas en las clases y el dibujo realista como ideal del aprendizaje plástico. Con la apertura de un espacio a la espontaneidad y la creatividad, la enseñanza artística quedó más ligada a los intereses del alumno y también a las imágenes del arte contemporáneo. La actividad artística se apoya fundamentalmente en la producción y en la subjetividad.

96 |

| Las tendencias de los 60 y 70, que incorporaron en el arte tres aspectos importantes que se reflejaron en la educación artística: el de la comunicación, mediante el análisis y el uso consciente del lenguaje visual; la perspectiva social, que refiere el arte a su contexto, y la consideración cognitivista, en el sentido del arte como procedimiento simbólico, activado por procesos mentales en contacto con las estructuras culturales. El docente aparece como guía en el reconocimiento de los alumnos de estos aspectos nuevos, se revaloriza el papel de la observación y de la interpretación junto al de la producción.

| Las tendencias de la sociedad posmoderna, en las que se amplía al infinito el concepto de arte ya instalado por las vanguardias, reforzado por la teoría del fin de las ideologías; la interdisciplinariedad y la pedagogía que se orienta en la atención a la diversidad, y que se la conoce como pedagogía multiculturalista en Estados Unidos y en Europa como intercultural, aunque ambos se refieren a los

² Relato extraído del diario de clases del voluntariado “Formación Artística para niños y adolescentes en riesgo en el barrio Ringuelet”, clase 1^a.

³ K. Freedman; P. Stuhr y S. Weinberg, S., “The discourse of culture and art education”, 1989.

mismos conceptos, y “en educación artística hacen suyos los planteamientos de las corrientes antiexcelentistas [sic]” de los años 80, que procuró incorporar a los contenidos curriculares las producciones estéticas marginadas.⁴ Nació con la intención de reconstruir el sistema educativo y adaptarlo a los nuevos tiempos y a la diversidad étnica de los estudiantes.

Díez del Corral expresa:

Que la realidad no sea única sino diversa, es algo que atañe directamente a la educación, sobre todo cuando el modelo educativo busca, por principio, ajustarse lo más posible a la experiencia del educando y a la realidad social y cultural en la que se desarrolla su vida.⁵

En el caso particular de los docentes integrantes del Taller, partimos de la concepción de que el arte es un potente medio de comunicación y expresión, y que la educación artística puede convertirse en herramienta para una real conformación de subjetividad, por cuanto activa procesos para construir significados propios. Este resignificar de la realidad que hace unos años quedaba librado a la buena voluntad de los docentes, en la actualidad toma otra dimensión a partir de la adhesión de nuestro país a los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que reconoce como fundamental el derecho a la opinión y a la cultura que debe brindarse a la infancia.⁶ Según este nuevo paradigma del niño como sujeto, el subjetivar, el *hacer pie* en la identidad, se hace prioritario. Permite afirmarse como persona con características propias e irrepetibles, fundamental para la autoestima y la valoración.

Con relación a los presupuestos filosóficos, se adhiere a la concepción de Ernst Cassirer que considera al arte como una de las vías para construir el universo simbólico. En lugar de presuponer la existencia de una realidad independiente de las formas simbólicas, Cassirer sostiene que nuestra realidad es creada por las formas simbólicas y que el lenguaje no refleja la realidad, sino que la constituye. Es por tanto que, para este autor, los símbolos constituyen el pensamiento mismo, constituyen la realidad y sintetizan el mundo.⁷ El criterio constructivista de Nelson Goodman refuerza esta idea pues afirma que el ser humano adquiere el conocimiento a través de un proceso de construcción subjetiva y sostiene la tesis de que las obras de arte pertenecen a sistemas simbólicos y, como todo sistema simbólico, construye mundos.⁸ A su vez, Ricardo Huerta sostiene: “El arte, la

⁴ Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar, “Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano”, Tesis Doctoral, p. 480.

⁵ Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar, *op. cit.*, p. 479.

⁶ Ley Nacional N° 23.849, Convención de los Derechos del Niño; Ley N° 26.061, de Protección Integral; Ley N° 13.298.

experiencia estética (...) es un medio para lo que Richard Rorty llama self-creation o creación de uno mismo”.⁹

Con mucha ambición, desde nuestro rol docente en el mencionado Proyecto de investigación se pretendió que los niños tomen conciencia de su Yo, de su identidad; que comprendan que poseen saberes y que los pueden aplicar; que alejen al docente del rol de autoridad y lo perciban como guía para poder decir lo que ellos quieren decir y que recuperen su lugar de niños capaces de imaginar y crear, que les pertenece, que es suyo por derecho.

Este rol docente es planteado por Jacques Rancière quien, en *El maestro ignorante*, postula que el docente sólo debe transferirle la voluntad de saber a otras voluntades. Rancière explica –a través de la experiencia del maestro Jacotot que enseñó a sus alumnos holandeses el francés sin saber el holandés, solo dándoles un libro bilingüe y guiándolos en su lectura– que un docente demuestra que aquello que llamamos “transmisión del saber” comprende, en realidad, dos relaciones intrincadas que conviene disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia.¹⁰ Define al docente como alguien que sólo debe activar la capacidad que el alumno ya posee, hacerlo conciente de esa capacidad y guiarlo en el uso de la misma.

98 | Lejos de la teoría de Rancière, las relaciones en un sistema educativo que ocurren a menudo entre alumnos y docentes y entre instituciones educativas e institucionalizadas, son relaciones de poder. El docente se sitúa desde un lugar del saber-autoridad frente al alumno. En su mayoría, los centros de formación docente sostuvieron a lo largo de los años este presupuesto didáctico. Durante mucho tiempo la escuela ha sido la institución que se dedicaba a reproducir estas relaciones de desigualdad entre el sujeto que no sabe y debe aprender y el que sí sabe y le enseñará a aprender. Al respecto, Cynthia Farina afirma: “(...) la producción de esas distancias en las que consiste el juego de la instrucción del sujeto, supone una fabricación de lo pequeño, lo bajo, lo inferior que sostienen sus opuestos: una grandeza, una altura, una superioridad”.¹¹ “Desde esta concepción de asimetría, el rol docente supone preparar progresivamente al alumno para que, en algún momento, reconozca la superioridad del educador e inevitablemente genere un abajo compuesto por sujetos a quienes instruir. En esto consiste el “juego de

¹⁷ Ernst Cassirer, *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Cap. XI, 1992.

¹⁸ Paola Belén, “Ernst Cassirer y John Dewey: dos filósofos que dejaron su huella en el pensamiento de Nelson Goodman”, 2008, p.2.

¹⁹ Ricardo Huerta (ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, 2002, p.171.

¹⁰ Jacques Rancière, Entrevista, Suplemento de Cultura del Diario *La Nación*, 2008.

instrucción” que critica Rancière.

Hoy, aun con los avances en la revisión de las prácticas docentes, se reconoce que ese modelo todavía subyace. Pero se puede arriesgar que el cambio en la relación docente-alumno se está analizando, replanteando y modificando, para lograr que los niños confíen en su capacidad de pensamiento, sea cual fuera su origen.

III

Ámbito institucional de trabajo

Para poder comprender algunas cuestiones, es importante contextualizar los Talleres del Proyecto dentro del marco institucional en los que se llevaron a cabo. En nuestra provincia de Buenos Aires, los establecimientos denominados Casa del Niño pertenecen a la órbita del Ministerio de Desarrollo Humano provincial. Tienen como objetivo general:

(...) colaborar con las familias en el ejercicio de su responsabilidad garantizando, desde la perspectiva de los Derechos del Niño, la atención integral de los/as niños/as y propiciando la participación de las familias en la comunidad. (...) [La población es de] niños/as entre 6 y 13 años (...) en situación de vulnerabilidad social y/o de riesgo ambiental () El horario de funcionamiento es de 8 a 18 hs. Los/as niños/as permanecen en la institución a contra turno de la escuela. Se brindan tres comidas diarias. El apoyo escolar es uno de sus ejes y las actividades están organizadas generalmente como talleres.¹²

99 |

Estas instituciones surgieron masivamente luego de las sucesivas crisis que tuvo el país. La deserción escolar, el déficit presupuestario de las escuelas y de los salarios docentes, el vaciamiento de contenidos curriculares, entre otras, fueron algunas de las causas que llevaron a la mayoría de las Casa del Niño a intentar repetir el modelo escolar para tratar de *rellenar* las falencias de la escuelas en el proceso de aprendizaje de los niños. Así, comenzaron lentamente a transformarse en instituciones pedagógicas no legitimadas que, en general, por carencia de un proyecto claro o de personal capacitado o, simplemente, por necesidad de controlar una situación que desborda, reproducen el modelo de la desigualdad formando parte cómplice del juego de instrucción propuesto por la pedagogía tradicional.

La Casa del Niño “Alfredo Palacios” se encuentra en un área urbana, el barrio del Hipódromo de la ciudad de La Plata. El frente y la recepción del edificio nos remiten a una casa particular, no posee señalización ni cartel en el exterior. En su interior, parece una escuela.

¹² Cynthia Farina, “Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones”, 2005, p.322.

la. Consta de tres aulas no muy grandes, una dirección, un amplio salón de usos múltiples, un patio chico, pasillos anchos con algunos muebles y escritorios que asociamos a los de las oficinas públicas. Dentro de los salones, el mobiliario es similar a cualquier escuela de nuestra Provincia: bancos, escritorios, pizarrones, láminas y una gráfica particular que remite a lo escolar (abecedarios con dibujos de adultos preparados *para niños*, extraídos de revistas para chicos, combinados con textos realizados por docentes, con letras cuidadosamente terminadas, láminas de efemérides y nula presencia de dibujos realizados por niños).

La planta funcional del personal también alude a lo escolar: directora, preceptor, maestra y celadora. Como los chicos no eran muchos, la Casa los dividía en dos grupos diferenciados por edad.

Por su parte, la Casa "Cielo Azul" está ubicada en calle 2bis Nº 1697, en el Barrio de Ringuelet, en el noreste del Gran La Plata. Se creó en el año 2003 por iniciativa de un grupo de personas que, preocupadas por la necesidad social, acudieron a una charla informativa organizada por la doctora Ana Mon. La Institución está relacionada con la Federación Argentina de Apoyo Familiar (FAAF) y la Confederación Internacional de Apoyo Familiar (CIAF). Funciona en una casa de tres habitaciones, con un amplio patio y un garaje donde se realizan las tareas recreativas. No existe en la casa ninguna referencia al ámbito escolar.

100 |

La organización está a cargo de una directora que se encarga de las tareas administrativas y de supervisar qué talleres se dictan. El personal permanente del lugar se compone de tres maestras de apoyo que ofician también de cuidadoras de los niños y que están presentes durante el dictado de los talleres.

IV

La población infantil

El Taller que se realizó en la Casa del Barrio Hipódromo estuvo destinado a un grupo de 10 chicos de 9 a 11 años de con encuentros semanales de dos horas de duración (de 14 a 16 h), durante cuatro meses. Las docentes del Taller asumieron alternadamente la coordinación de las clases, estuvieron presentes en forma continua y, en lo posible, también realizaron las actividades propuestas en cada encuentro.

Al Taller asistieron cuatro chicas y seis chicos de la zona. En general, eran concurrentes a escuelas públicas cercanas, sólo un grupo de tres hermanos eran alumnos de una escuela privada religiosa

|¹² www.desarrollosocial.gba.gov.ar/.../03, web del Ministerio de Desarrollo Social, Buenos Aires la provincia.

del barrio. Los chicos se conocían todos, tenían buena relación. Se dirigían a los docentes en forma respetuosa pero no distante, sino familiarmente y con confianza.

Por su parte, el Taller dictado en la Casa del barrio de Ringuelet estuvo destinado a un grupo de 20 chicos de entre 3 y 16 años. La población fluctuó a lo largo de las clases debido a los chicos que dejaron de concurrir, aquellos nuevos que se incorporaban y los que asistían de vez en cuando. Se dictaron clases durante un año, dos horas dos veces por semana: una se destinaba al Taller de bidimensión y la otra, al de tridimensión. Seis docentes se dividían entre ambos Talleres, siempre con el mismo objetivo: la realización del mural.

Todos los chicos que asistían vivían en la zona y concurrían a la escuela situada frente a la Institución. Al ser del barrio tenían trato diario, pero la relación no era buena y desconocían cualquier autoridad en actitud de continúa rebeldía.

En las dos experiencias descritas se observó repetidas veces la distancia generada por el juego de instrucción al que hacíamos referencia. Nos encontramos con niños ubicados por terceros y por sí mismos en el rol de sujetos que no saben, que creen que nada pueden reproducir por sí mismos si no son guiados por alguien en el proceso. Sujetos inmersos en una sociedad que los margina, les quita su individualidad y, muy rara vez, les brinda la posibilidad de emerger. Son chicos instruidos en un sistema educativo generalmente desbordado en el afán de reparar el entramado social en el que está inmerso. Afán en el que las estrategias didácticas quedan un poco a un lado, opacadas por las necesidades cotidianas que genera la pobreza. En este marco nos encontramos con escuelas que se basan en aquel antiguo modelo del docente como autoridad, con educadores que imparten saber partiendo de la suposición de que el alumno no puede incorporar conocimientos a menos que ellos se los otorguen. Y es aquí donde se conjetura que la educación artística puede diferenciarse.

En este sentido, Imanol Aguirre Arriaga sugiere: “(...) la educación artística debería presentar una doble vía de desarrollo, a) conjunto de saberes acumulados a lo largo de la historia y b) portadora de significados, que configura la experiencia e incluso de identidad”.¹³ Estamos ante una herramienta indispensable para hacer que esas distancias del “juego de la instrucción” se superen en forma definitiva.

V

El cuerpo docente

Formación y estrategias didácticas

El cuerpo docente que trabajó en ambos Talleres pertenece a dos instituciones diferentes: la FBA de la UNLP y el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires.

En la FBA se forma un modelo de docente de arte ligado al concepto de Escuela Nueva, con énfasis en la experiencia, que en algunos casos mantiene una tradición con relación al maestro-aprendiz. Como alumnos cursan las disciplinas con una dinámica de taller con mucha producción pero sin refuerzo en la reflexión, generalmente realizada desde el profesor que es quien detenta el saber, en una comunicación desde el docente hacia el alumno, y con escaso ejercicio en la construcción del conocimiento grupal. En la formación docente se involucra también el concepto del arte como medio de comunicación, haciendo eje en el lenguaje plástico. En los últimos años se ha intentado desde la FBA hacer hincapié en la formación de un docente que guíe al alumno en su voluntad de aprender, que lo suponga un ser con saberes previos e inquietudes propias y que estimule su reflexión.

Durante la experiencia en la Casa del Niño “Alfredo Palacios”, el Ministerio de Desarrollo Humano aportó un modelo de docente también formado según la Escuela Nueva, con resabios de escuela tradicional, sobre todo en la idea del alumno como receptor de una cultura que tiene que incorporar para mejorar sus condiciones de vida, desde una postura altruista en la que es el maestro el que brinda y el alumno quien recibe, sin inversión de roles, concepto que ubica a ambos dentro del anquilosado juego de instrucción. Este modelo estuvo presente en la creación de los textos: los niños comenzaron escribiendo solos, afrontando *la hoja en blanco* y *el tema libre*, luego con la intervención docente, quien, en cierta medida, estructuraba el relato a su manera o agregaba expresiones no pertenecientes a los chicos. Prevalecía el concepto de que el relato, más allá de lo que cuenta, debía poseer una estructura inamovible: una introducción, un nudo y un desenlace. La reiteración de esta premisa restó espontaneidad a los relatos y se observó la aparición de estereotipos en el armado de personajes y secuencias.

Detrás de toda práctica docente existen decisiones que inciden en la planificación, en la formulación de objetivos, las metodologías, la forma de evaluar, las actitudes e intervenciones docentes en clase, hasta las posturas y las repeticiones de modelos vividos como alumnos, marcas difíciles de evitar. A menudo se suele proponer un tipo de práctica que en el transcurso de las actividades, se lle-

¹³ Imanol Aguirre Arriaga, *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*, 1996, p. 9.

van a cabo acciones muy distintas y hasta opuestas. Realizamos un análisis de la experiencia con relación a este aspecto de la práctica docente:

- *En la planificación y formulación de objetivos.*

En la experiencia en la Casa “Alfredo Palacios”, las tres docentes acordaron en forma oral la finalidad del trabajo: la escritura de cuentos mediante textos e imágenes. Se observó que la falta de objetivos escritos desdibujó el eje de la acción en el transcurso de las clases. El libro se convirtió en una meta en sí misma, olvidando el propósito fundamental de todas las actividades: la búsqueda de un discurso propio. Durante los procesos de escritura se aceleraron los desenlaces de algunas historias y se dejaron de lado otras por sugerencias docentes motivadas por la urgencia de terminar las publicaciones. En los ajustes a lo planificado que los docentes realizaron clase a clase, se evidenció la preocupación de que los relatos adquirieran las características de cuento, más que la profundización del proceso creativo.

En la experiencia de la casa del Niño “Cielo azul”, los docentes realizaron una planificación escrita en la que formularon objetivos generales y particulares a cumplir. Realizar un mural en la fachada de la Casita fue uno de los objetivos generales que se logró cumplir. Pero en cuanto a los objetivos particulares de cada clase, encontramos un punto de encuentro con la experiencia anterior: una gran dificultad para cumplirlos debido a los ajustes diarios que se realizaban, propios de la práctica docente en ámbitos no formales.

En cierta medida, en los planteos de los proyectos existió una vinculación con la escuela tradicional por cuanto tanto las propuestas de actividades como los objetivos del Taller fueron concebidas por los docentes y no surgieron del grupo de chicos. Ver al niño como simple receptor, lo desplaza del lugar de sujeto, ya que no elabora ni trabaja para un objetivo propio, sino que acata y cumple lo establecido por el docente. En su libro *Educación artística y desarrollo humano*, Gardner plantea la importancia de la elección de los proyectos por parte de los propios estudiantes según sus intereses y necesidades, con lo que ganan así en compromiso.¹⁴ Un punto de vista diferente plantea Mariana Spravkin, quien en *Artes y Escuela* se refiere a los peligros que acarrea trabajar sólo alrededor de los intereses de los niños: “Nadie puede experimentar interés por aquello que no conoce, y solamente después de tomar contacto con cierto aspecto de la realidad podemos determinar si despierta el deseo de profundizar más en él”.¹⁵ Se refiere al interés de los chicos como una construcción cultural que se apoya, por un lado, en inclinaciones personales y, por otro, se sustenta en la variedad y calidad de experiencias por las que se ha atravesado.

También durante la planificación de la primera experiencia se discutieron puntos de vista respecto al interés de los chicos por diferentes textos, cuya selección, en un comienzo centrada en el cuento tradicional, se amplió con textos más actuales. Así, desde el inicio, los docentes armaron un imaginario del grupo y proyectaron un supuesto de acción por parte de los alumnos, sobre la base de las generalidades según su edad para tener un acercamiento a su cosmovisión, sobre la base conceptual que introdujo la Escuela Nueva: no hay aprendizaje efectivo que no parta de conocer el desarrollo cognitivo y social del niño, reconocer su entorno, comprender su visión del mundo. A partir de Piaget y su teoría de las etapas evolutivas, y también de la lectura considerada indispensable de *Desarrollo de la capacidad creadora* de Víktor Lowenfeld y William Lambert Brittain, se configuró la corriente educativa que influyó profundamente en los docentes de este Taller desde su formación.¹⁶ Se recurrió a esta bibliografía para comprender la etapa evolutiva por la que transitaban los alumnos. Al considerar que lo descrito por estos autores corresponde a una infancia de un país desarrollado de los años 50/60, nos faltaban algunos datos para completar el conocimiento previo del grupo de chicos: el contexto cultural y social de pertenencia. El personal directivo de las instituciones que se vinculaba a diario con ellos nos brindaron más datos, describieron al grupo como conformado por algunos chicos con muchas carencias y necesidades y otros, con mejor situación económica pero con padres que trabajaban todo el día. Todos los chicos, en general, con poco ejercicio de la actividad artística fuera de lo realizado en las horas destinadas al arte en la escuela primaria. En otras oportunidades, las Casa del Niño les habían ofrecido talleres de plástica, pero orientados a la artesanía.

104 |

La necesidad docente de suplir esta falta con elementos culturales que se suponían ausentes evidenció la relación de asimetría social entre los docentes y los alumnos. Se puede vincular esta actitud con un rol docente sumido en el juego de instrucción tal como lo plantea Farina en su tesis doctoral, donde las distancias generadas entre talleristas y alumnos son reforzadas sobre la base del concepto único de cultura relacionada con las corrientes tradicionales de educación y en lo ético, ligado a la beneficencia. Pero como la acción no consistió en descartar un elemento cultural para suplirlo por otro, sino que fueron aportes novedosos (observación de libros diversos,

¹⁴ Mariana Spravkin, "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en Akoschky, Judith y otros., *Artes y escuela*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2005, pp. 107-109.

¹⁵ Herbert Read, "La finalidad de la educación", en *Educación por el arte*, 1991, pp. 30-37.

búsqueda de materiales, herramientas y soportes) también lo podemos reivindicar en el sentido de la ampliación del marco de referencia del alumno al que alude Mariana Spravkin.

Otro aspecto a considerar se refiere a la interdisciplinariedad, eje de la experiencia en la Casa “Alfredo Palacios”. Enfoques educativos ligados a la posmodernidad se apoyan en una epistemología que concibe a los hechos humanos como complejos y por ello difícilmente abordables para su comprensión desde un único ámbito disciplinar. La complejidad se resiste a la clasificación sistemática, como la propugnada por el estructuralismo y, en su lugar, adquieren cada vez mayor poder los modelos interdisciplinarios de análisis y de descripción del mundo. En este punto, la interdisciplinariedad nos vincula con estas corrientes. Pero además, la dinámica del Taller buscó que la producción plástica y la literaria se retroalimentaran; esto significa que a partir de las imágenes creadas surgiera la palabra y viceversa. Esta interacción entre ambas se aproxima a lo que Herbert Read denomina “educación estética”, que supera a la “educación plástica”, con un enfoque más integral de la realidad.¹⁷ Estas áreas se abocarían a dos de las cuatro funciones principales en las que se dividen nuestros procesos mentales, según plantea Read: lo plástico-visual correspondiente a la sensación, y lo poético-dramático, al sentimiento. Podemos agregar que ambas estarían atravesadas por los lenguajes particulares: el lenguaje visual y el escrito, con uso expresivo. El desafío docente se centraría en el brindar herramientas del lenguaje que profundice una construcción subjetiva por parte de cada niño.

105 |

- *En el desarrollo de las clases.*

En ambas experiencias descritas, el objetivo fue que los alumnos manifestaran y fortalecieran su identidad. En la Casa “Alfredo Palacios”, se planteó la publicación de un libro artesanal con los discursos plástico-literarios propios. En tanto que en la Casita “Cielo Azul” se propuso la realización en su fachada de un mural que mostrara la cotidianeidad en el barrio.

Las estrategias docentes buscaron romper y/o enriquecer este-reotipos de representación, desalentar la copia y crear desde el imaginario personal.

Los primeros encuentros posibilitaron que los docentes diagnosticaran al grupo en el aspecto plástico. Algunos chicos manifestaron poseer poca experiencia en dibujar o crear imágenes ya que en la escuela no se dictaba la materia; unos, en la escuela no realizaban las actividades durante las clases de Plástica, evidenciando inseguridad en su discurso; y otros, que dibujaban tanto en la escuela

¹⁶ Víctor Lowenfeld y William Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, 1975

la como en sus casas, y lo disfrutaban. Los primeros dibujaban en un pequeño sector del papel, borrando constantemente, con trazos rígidos. Los chicos que dibujaban frecuentemente mostraron mayor flexibilidad, trazos sueltos, uso amplio del espacio. Los docentes consideraron necesario un acompañamiento personalizado para compensar esta asimetría y brindaron mayor seguridad y estímulo a quienes solicitaran ayuda.

Tanto el entorno escolarizado del Taller en la Casa “Alfredo Palacios” como la situación de escolarización brindada por las docentes de apoyo que compartían los encuentros con los talleristas en la Casa “Cielo Azul”, predispusieron en un comienzo a los chicos a un *deber*, a un cumplimiento de otra tarea más. En estas instituciones se pone énfasis en el apoyo escolar, en reproducir el juego de instrucción como forma de mantener a los niños ocupados y contenidos. Ambos Talleres, al estar enmarcados dentro de estas instituciones, eran atravesados por el esquema de “bien hecho” y “mal hecho”. Si bien los docentes en ningún momento recurrieron a estos términos, en ocasiones nos preguntaban: “¿esto se hace así?”, “¿así está bien?” o “¿lo hice bien?”. Se pudo percibir la difícil apropiación del texto escrito, relegado al lugar del *deber* o *tarea* que debe ser corregida y pocas veces asociado a lo expresivo; y también, aunque en menor medida, se notaron bloqueos ante la propuesta de dibujar, en ciertos casos difíciles, hasta el punto de no querer tomar el lápiz, o realizar un trazo y borrarlo repetidamente, o tirar el papel en donde se dibujaba. Esto condujo a los docentes a elegir actividades con fuerte intervención de lo lúdico, del azar, para desestructurar estas cuestiones, y, también, a variar la disposición del mobiliario. La elección de asociaciones libres y del juego en los procesos creativos ya fue planteada por Gianni Rodari quien remite a una piedra en el estanque para referirse al efecto de determinada palabra que desencadena otras a partir de su resonancia.¹⁸ Puede relacionarse este autor con las tendencias de libre expresión, en las que se profundizan los mecanismos y procesos para la invención literaria, que podemos hacer extensivas a la creación de imágenes.

Analizando el primer encuentro, iniciado en ambas experiencias con lo literario, se leía una poesía o un cuento con descripciones de ciudades imaginarias, y luego se proponía dibujar el lugar ideal, según la visión de cada uno. Se evaluó *a posteriori* que la elección de estos textos para el área de plástica brindaron imágenes visuales muy cerradas. Como resultado, los dibujos buscaron ilustrar lo descrito con la palabra. El texto, en lugar de ser disparador de otras

¹⁷ Herbert Read, “La finalidad de la educación”, en *Educación por el arte*, 1991, pp. 30-37.

imágenes, pasó a convertirse en protagónico, aún habiendo profundizado la charla posterior acerca de imaginar “lugares ideales” no logró tener el peso necesario para contrarrestar este protagonismo. Las producciones de la primera clase se evaluaron como algo estereotipadas, rígidas en sus formas, con escaso compromiso creativo. A partir de esta experiencia se sugirió a la docente de literatura seleccionar textos en los que las descripciones no sean tan protagónicas.

Al mencionar el concepto *estereotipo* se hacen necesarias algunas consideraciones. En plástica, es posible definir el término como resoluciones repetitivas en la representación. Puede ser una copia de un personaje o partes de él, o a un esquema preconfigurado que se reitera. En nuestra formación docente se lo cataloga como negativo, contrario a la apertura expresiva. Al respecto, Mariana Spravkin¹⁹ sostiene que muchas veces los alumnos se refugian en el estereotipo cuando la propuesta es tan abierta que ese abismo lleva a aferrarse a soluciones conocidas.

Pero también se ha observado que, en una primera instancia, la repetición de formas estereotipadas brindó seguridad a los chicos, por lo cual no se intentó cambiar o modificar estas representaciones en un comienzo. En cambio, en encuentros siguientes se brindaron herramientas para enriquecerlos, ampliarlos y combinarlos. Esta estrategia resultó positiva: las imágenes se fueron flexibilizando y ganando en detalles, apoyadas en una representación de la cual partir.

107 |

VI

Conclusiones

Si tomamos como definición de cultura la propuesta por Clifford Geertz y consideramos que es “(...)un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre actitudes hacia la vida”²⁰ y también la idea de arte de Imanol Aguirre Arriaga entendido como un “sistema simbólico en interacción permanente con otros sistemas simbólicos en el seno de una cultura”,²¹ al enseñar arte estamos propiciando en el niño el desarrollo de un saber que le permita comunicarse con los otros, formar parte del entramado de la sociedad, encontrarse a sí mismo en su cultura.

El arte como factor de cognición y en constante relación con otros campos del saber le da al niño la posibilidad de acercarse a otras áreas y de abordar otros conocimientos desde un lugar más subjetivo e inconsciente. El niño representa su visión del mundo, su estar en el mundo y, a su vez, observa cómo otros representan sus

¹⁸ Gianni Rodari, (1973) “La piedra en el estanque”, en *Gramática de la fantasía*, México, Fontanella y Commamex, 1987, pp. 10-16.

mundos e interpretan su visión. Este proceso lo sitúa en un lugar y le permite conocer donde se sitúan los otros, le permite adquirir más seguridad en su Yo y relacionarse desde otro lugar con sus pares.

Tengamos en cuenta que, en este trabajo, hablamos de niños que han perdido, en su mayoría, su estatus como tales. Vulnerados en sus derechos, fueron posicionados en un lugar de adultos por formar parte de un sistema que genera excluidos. Que olvidaron su derecho al juego, a la diversión y que viven en una dualidad constante: son sujetos que no saben para el sistema educativo y necesitan alguien que los guíe y les diga exactamente lo que deben aprender y cómo; pero sin embargo, son tratados como adultos fuera de ese mismo sistema al tener que lidiar con responsabilidades que jamás en un sistema justo le serían asignadas a un niño, que sólo debe preocuparse por vivir plenamente su niñez.

Entonces, nuestra tarea docente es doblemente complicada porque, en primera instancia, debemos planificar sobre la marcha en base a lo que nos encontremos en el ámbito real de aprendizaje y, además, debemos ser conscientes de qué estamos otorgando a esos niños a través de la educación artística. Si a través del arte intentamos brindarles herramientas para generar conocimiento, inducirlos a buscar y recuperar su capacidad de crear y jugar; el enseñar arte en ámbitos no convencionales presenta todo un desafío.

108 |

Con relación a lo institucional, se impone descubrir qué elementos interfieren en este proceso. Y fundamentalmente, el rol docente necesita ser revisado en forma constante para no oponer las acciones al objetivo de construcción subjetiva a través del arte.

¹⁹ Mariana Spravkin, (1997) "Algunas reflexiones sobre el concepto de "libre expresión", 1997, pp. 14-16.

²⁰ Clifford Geertz, *Interpretaciones de las culturas*, 1988.

Bibliografía

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol: *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*, 1996 [en línea] <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161> [en caché al 3 Juio del 2011 15:38:19 GMT]

BELÉN, Paola: "Ernst Cassirer y John Dewey: dos filósofos que dejaron su huella en el pensamiento de Nelson Goodman", en Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía, Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2008, [En línea]. http://www.fba.unlp.edu.ar/iha/textos/6_jornadas/PDF [6 de julio de 2011].

CASSIRER, Ernst: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Cap. XI, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

Entrevista a Jacques Rancière realizada por Anacleto Pons , Suplemento de Cultura, Diario La Nación, 30 de mayo de 2008.

FARINA, Cynthia: "Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones", Tesis Doctoral, Departament de teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, 2005.

109 |

FREEDMAN, K.; Stuhr, P. y Weinberg, S.: "The discourse of culture and art education", en *Journal of Multicultural and Cross- Cultural Research in Art Education*, Vol.7, Nº 1, 1989. Citado por Diez del Corral Pérez Soba, Pilar: *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral, [En línea] www.ucm.es/BUCM/tesis/bba/ucm-t28786.pdf

GARDNER, Howard: "Nuevos constituyentes de la educación artística", en *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós Educador, 1997.

GEERTZ, Clifford: *Interpretaciones de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988.

HUERTA, Ricardo (ed.): *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002.

LOWENFELD, Víctor y LAMBERT BRITAIN, William: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, 1975

READ, Herbert: "La finalidad de la educación", en *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1991.

RODARI, Gianni: (1973) "La piedra en el estanque", en *Gramática de la fantasía*, México, Fontanella y Comamex, 1987.

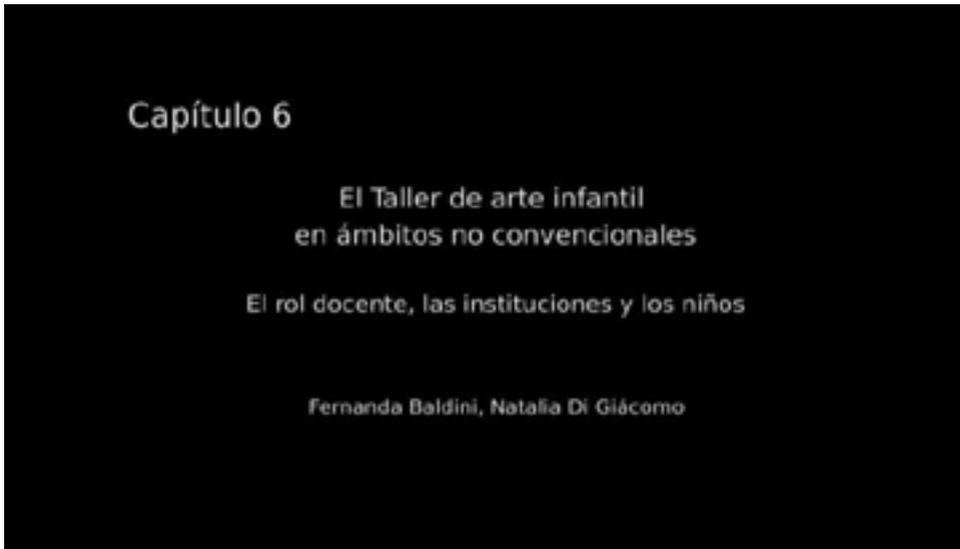
²¹ Imanol Aguirre Arriaga, *op. cit.*, 1996, p.1.

SPRAVKIN, Mariana: "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en Akoschky, Judith y otros: *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

SPRAVKIN, Mariana: "Algunas reflexiones sobre el concepto de "libre expresión"", en *Educación plástica en la escuela, un lenguaje en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas del Centro de Publicaciones ORT Argentina, Material Didáctico, 1997.

Capítulo 6 | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



111 |

Capítulo 7

Talleres de arte con internas hospitalizadas En el Hospital Subzonal Especializado Neuropsiquiátrico "Dr. Ramos Mejía

María de las Mercedes Schöenmann

Profesora de Artes plásticas especializada en Educación Artística, Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Egresada de la Carrera de Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Artista plástica. Investigadora y asesora de talleres en disciplinas artísticas. Su trabajo artístico y de investigación se nutrió de experiencias con culturas aborígenes latinoamericanas. Coordinadora local del Programa Puertas Abiertas al Bicentenario y Puertas Abiertas 2011, impulsado por el Instituto Cultural de la Provincia y la participación de la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense.

La censura más radical es la ausencia.

Bourdieu, 2005

Este es el relato de una experiencia en arte realizada durante el año 2008 en el Hospital Subzonal Especializado Neuropsiquiátrico “Dr. Ramos Mejía” de La Granja, perteneciente al Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, destinado a la atención de internas mujeres. La experiencia se inició con una visita al lugar de los integrantes del equipo de este Proyecto para conocer al personal a cargo, tanto del servicio educativo como clínico. La intención de este primer acercamiento era la de recibir información sobre los intereses y expectativas que tenían acerca de los talleres que se desarrollarían dentro de la Institución y, a la vez, hacer conocer lo que motivaba nuestra tarea.

113 |

Transcurrido este momento, se priorizó conocer singularidades del grupo de personas a quienes estarían dedicados los talleres. En ese sentido, se analizaron las condiciones de cada una de las futuras asistentes teniendo en cuenta que era fundamental la participación no solo de las personas en las que se reconocían capacidades para las actividades que ofrecíamos, sino que la intención estaba puesta en la participación de quienes nunca habían asistido a talleres de arte al ser consideradas con escasas disposiciones motrices y creativas. Al respecto, es oportuno señalar que en este Hospital se desarrollan y promueven diversas actividades culturales, dado que las internas pueden elegir asistir, dentro del lugar o en otros establecimientos, a clases de costura, baile folclórico, murga, cocina. Estas elecciones son las que dejan traducir parte de lo que anhelan y pueden encarar.

Los ámbitos de encierro tienen sus particularidades tanto en la población como en el clima institucional que es necesario tener en cuenta al organizar actividades con el objetivo de potenciar lo que sea beneficioso y propiciar lo nuevo dentro de ellas. La única certeza que moviliza es sentir y creer que siempre se puede más. Los fracasos suelen dejar duras huellas en los seres humanos: lo vivido como frustraciones produce bloqueos aún mayores de lo que la propia situación genera. Entonces, la exploración de estas instancias y sus aristas limitantes es el punto de partida. Desde estos umbrales a detectar nos internamos hacia lo aún desconocido que, según el concepto de Pierre Bourdieu, configura lo invisible de la realidad manifiesta o revelada.

Las dificultades de las internas en cuestiones relacionadas con la conducta, la motricidad, el habla y la inestabilidad emocional, entre otras, aparecían en las sugerencias del personal responsable al mo-

mento de definir la inclusión al Taller. Sabíamos de antemano que muchas tenían un déficit motriz concreto, pero lo que no podíamos precisar era cuánto se lograría en la construcción de subjetividades, de autoestima, al abrir ventanas desde este encierro hacia el mundo para interactuar con él. Estas son ocasiones para crear conocimiento que otorgue sentido y significado a cada universo personal y ofrecer la posibilidad de incorporarse al entramado de relaciones de la sociedad.

Al iniciar el trabajo con grupos nuevos es acertado destinar un período de tiempo para recoger material para generar un diagnóstico de cada situación particular.

Es en ese momento cuando me acerco a la manera de aprender de cada una para descubrir dónde se sienten fuertes y dónde débiles, no solo en lo que respecta a las disciplinas consideradas fundamentales relacionadas con la escritura, la oralidad, la lectura o el cálculo en las que existen dificultades, sino en aquellas otras que más me interesan porque expresan su sensibilidad, las facultades perceptivas, motrices y afectivas arrojando datos importantes en lo visual, auditivo, en la capacidad de retención y de memoria. Luego de analizar minuciosamente el material recogido preparo fichas de seguimiento, valiosa herramienta con la que organizo, modifico y renuevo el conjunto de prácticas y estrategias didácticas adecuadas a lo más real que pueda obtener durante el desarrollo de la actividad.

114 |

En estas etapas todos somos exploradores y explorados a través del diálogo y la interacción que se promueve en las actividades. Al manifestar sus gustos y preferencias supe por ejemplo, que a Graciela le gustaba tejer con dos agujas, a Sara bordar, a Norma e Isabel “hacer cosas en tela”. Los nombres se sucedieron uno tras otro, y junto a ellos los datos que indicaban donde se posicionaban en sus búsquedas.

Sabían decir sus nombres pero no escribirlos. Por esta razón les organicé una serie de juegos verbales encabezados con el título “El sonido de nuestro nombre”. Oportunamente, escuchamos con atención cada voz con sus matices e inflexiones; luego propuse escribir el sonido y pintar la inicial de los nombres. La voz reveló estados de ánimo y sus vibraciones influyeron positivamente, más tratándose del propio nombre. Al respecto, Mario Corradini afirma que “[la voz] lleva en sí una gran cantidad de connotaciones ligadas a personas, objetos lugares y situaciones. Decir nuestro nombre, repetirlo, cantarlo, hacerlo salir de nosotros mismos puede ayudar a descargar emotividad negativa”.¹

Capté la dificultad de algunas de ellas para sostener el crayón grueso y los marcadores o para utilizar todo el plano del soporte. Las letras fueron saliendo y las remarcaron de muchas maneras entre

risas y consultas; la repetición fue necesaria y a medida que avanzábamos los rostros y miradas se llenaban de curiosidad. “Una palabra posee un poder propio dado por su sonido particular y por la imagen que evoca”.² El miedo y la inseguridad inicial dieron lugar a la alegría mientras se apropiaban del material de trabajo. Esta situación constituyó en sí misma parte de la fiesta. En un momento recuerdo haber expresado una frase que actuó como estímulo inesperado: “¡El papel quiere los colores, todos los colores!”. De allí en más me pidieron hojas de papel que pintaron de los dos lados, hasta que se puso en evidencia algo que aparecería frecuentemente: *el escaso tiempo de concentración y el cansancio*.

Respetando esta necesidad, organicé recreos en los que les hablé de las poesías de Antonio Machado que se encontraban en un pequeño libro ilustrado con pinturas de Joan Miró. Les hablé del pintor y sus obras, de las exposiciones en galerías donde los artistas realizan la venta de sus producciones. Esta conversación creó dos instancias importantes: la primera surgió al relacionar sus propias imágenes con las del pintor que ellas rotulaban mejores y más hermosas dando cuenta de la importancia que otorgaban a lo que habían creado; y la segunda tenía que ver con otra de sus necesidades, la de “ganar platita para comprar ropitas lindas”,³ si podían vender estos trabajos.

115 |

Los recreos, a partir de allí, se convirtieron en un espacio para la historia del arte, la música y la literatura. Se sucedieron los artistas y sus obras: Matisse, Pérez Celis, Degás, y muchas canciones. Estos fueron momentos muy intensos y efectivos.

Esta es una descripción de los primeros encuentros y clases desarrolladas. Desde el comienzo compartimos con el equipo de trabajo de la Universidad lo vivido en el Hospital y se señalaron elementos valiosos para organizar un programa que incluyera situaciones interdisciplinarias en las que se generaría confianza, se variarían las actividades de manera continua, se respetaría la dispersión y falta de concentración, y buscaríamos entre todas la manera de conseguir sustento económico para las necesidades que constituyen aspectos concretos de su realidad.

Me di cuenta que sentían curiosidad por mí, me preguntaron por mis hijos, si les leía “cuentitos” o les cantaba canciones, si los arropaba de noche para que no tuvieran frío. Imagino las carencias y por lo mismo cada encuentro fue pensado para la expresión de núcleos de conflictos, de necesidades insatisfechas, de frustraciones, de miedos e inseguridades. Con el color, la forma, el sonido, los juegos

¹ Mario Corradini, *Biomúsica. La Música- terapia Evolutiva*, 2006, p. 33.

² *Ibidem*, p. 212.

³ El uso de diminutivos es frecuente en ellas, incluso cuando se nombran.

verbales y corporales fuimos transformando en imágenes visuales la realidad y la fantasía a medida que se enriquecían las relaciones entre ellas y se mostraban más solidarias y positivas. Se disolvía el aislamiento en tanto la vida creativa pujaba por manifestarse en el Taller. La imagen y el sonido evocaban en cada una diferentes sensaciones y fluía un manantial de nuevas formas, nuevos relatos, nuevas creaciones y nuevos lenguajes.

En la última etapa, el ritmo de las actividades y los logros conseguidos fueron importantes. Se trabajó con la figura humana utilizando sus propios rostros y figuras y se incorporó la tercera dimensión. Esto se llevó a cabo con diversos elementos que relacionaban en el espacio con lo que generaron entramados escultóricos esféricos. Crearon su propio planeta que giraba, se deshacía, se rehacía, se transformaba en el recinto del Taller. Estas propuestas prepararon la llegada de un nuevo personaje que poseía su propio planeta: el Principito.

Apropiado de diversas maneras, el pequeño príncipe cobró vida en la mirada y en las experiencias de estas mujeres que recordaban algún lugar de profundas, tibias y lejanas raíces. El impulso de la lejanía lo recobraba fuerte y estremecedor. Estaba en aquella frase de Graciela: «Mi abuela me leía cuentitos»; se reconocía en la textura armoniosa del dibujo de Sara que remitía a sus bordados; en el trazo firme y continuo, vibrante de color de Turu y en la sonrisa inocente de Norma. Pero, contrariamente al planeta diminuto del querido personaje, ellas empezaron a habitar un planeta enorme, desconocido y misterioso que invitaba, cada vez, a un viaje incierto, difuso, por ríos caudalosos y por tierras vírgenes pobladas de seres fantásticos de abrumadora esencialidad.

En un contexto de encierro, hay aspectos que tornan inestable y fluctuante la actividad del Taller. Específicamente en éste, hay que considerar, por un lado, que la población es cuantitativamente variable, de asistencia irregular, siempre cambiante, característica que hacía difícil, pero no imposible, el seguimiento; y por otro, la incerteza de lo que pasaría en cada clase con lo planificado, cuánto y cómo se tendría que modificar ante estas ausencias e incorporaciones de nuevos integrantes. Estas situaciones cambiantes generaban una dinámica plena de complejidades ricas y desafiantes a cada paso. El programa básico y elástico permanecía en reelaboración durante todo el período en que duró la experiencia; se subordinaba al permanente cambio, a la inestabilidad afectiva, al cansancio, a la distracción, a las perturbaciones que tornan las adquisiciones difíciles y a menudo frágiles. Es entonces cuando revisamos los métodos pedagógicos permitiéndonos el riesgo y el desafío del juego de lo inacabado para no cerrarnos en dogmatizaciones que quiten

entidad al porvenir. "La investigación conlleva siempre un desafío y un riesgo para la teoría".⁴

Las prácticas sociales sacan a la luz problemáticas complejas cristalizadas dentro de estructuras de aparente estabilidad y equilibrio donde los sujetos, al salir de sus núcleos familiares y ser colocados en estas situaciones de encierro, son aislados definitivamente.

Las nuevas formas de abordaje que se presentan en este Proyecto producen nuevas categorizaciones en la búsqueda de sentido y de libertad de ser y pertenecer.

El tener en cuenta lo explorado y logrado con estas experiencias de taller llama a revisar los métodos pedagógicos, a modificar las teorías ante el requerimiento de las prácticas. "Desarmar las dogmatizaciones es recuperar lo no pensado de un campo de saberes".⁵ Nos movemos en la incertidumbre, nos transformamos continuamente estableciendo innovadoras e inimaginables relaciones como docentes y artistas. Como expresé al comienzo, somos exploradores y explorados, por los otros y por nosotros mismos; nuestra tarea es una construcción continua, siempre diferente.

117 |

Cuando el programa se interrumpe por razones presupuestarias, bajamos a una tierra gris habitada nuevamente por seres anónimos y aislados, solo eso: anónimas, aisladas, excluidas, dentro de un movimiento circular que pareciera convertirse en vicioso y obsesivo. Sin embargo, están allí y esperan. Sus carpetas de gran tamaño hábilmente confeccionadas por ellas, adornadas con las iniciales que las identificaban, guardan un tesoro conseguido durante un breve e intenso período de tiempo, trabajos que reflejan todo lo relatado y que esperan ser mostrados y compartidos.

⁴ Alicia Stolkiner (comp.), *Las dimensiones políticas de la investigación en Psicología*, 2008, p. 21.

⁵ *Ibidem*, p. 30.

Bibliografía

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol: *Teorías y Prácticas en la Educación Artística*. Barcelona, Octaedro, 2005.

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol: *Contenidos y enfoques metodológicos en la Educación Artística*. Universidad Pública de Navarra.

BOURDIEU, Pierre y Waquant, Loïc: *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. 2ª ed. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

CORRADINI, Mario A.: *Biomúsica. La Música- terapia Evolutiva*, Mar del Plata, ed. del autor, 2006.

DUBATTI, Jorge y Pansera, Claudio (coords.): *Cuando el arte da respuestas*, Buenos Aires, Asoc. de Artes Escénicas, 2005.

EISNER, Elliot: *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.

HERNÁNDEZ, Carmen: "El rol del Arte en tiempos de la globalización. ¿Autonomía o diferenciación?". Trabajo presentado en el II Congreso de Educación, Arte y Cultura Contemporánea Latinoamericana, La Plata, FBA, UNLP, 2006.

118 | LAHITTE, Héctor y ORTIZ ORIA, Vicente: *El Otro. Antropología del sujeto*, Buenos Aires, Nobuco, 2005.

PELLEGRINI, Aldo: *La aventura de oír*, Madrid, Cincel, 1984.

PÉREZ FARFÁN, María del Socorro: *El cuerpo de energía, la otra mitad del paciente*, México, ED Medicina Integral, 1997.

PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas*, s/d.

PORCHER, Louis: *Educación Estética, ¿lujo o necesidad?*, Buenos Aires, Kapelusz, 1975.

STOLKINER, Alicia (comp.): *Las dimensiones políticas de la Investigación en Psicología*, Buenos Aires, JVE ediciones, 2008.

Capítulo 7 | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Capítulo 8

Taller de Grabado y Arte Impreso Experiencias educativas con poblaciones de extrema vulnerabilidad

120 |

Graciela Grillo

Licenciada en Grabado y Profesora Superior de Grabado de la Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora. Profesora de las cátedras de Grabado y Arte Impreso de la FBA y del Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA). Participa como artista plástica en muestras individuales y colectivas. Obtuvo numerosos premios y distinciones.

En este capítulo se describen tres experiencias de campo con el Taller de Grabado y Arte Impreso.¹ Dos de ellas en contexto de encierro. La primera tributaria del Proyecto de Investigación “Taller de Arte como espacio de creatividad, comunicación y expresión en espacios no convencionales”, 11 B148 del programa de incentivos de la FBA de la UNLP, dirigido por la Licenciada Verónica Dillon.

Desde la creación, el Taller se propuso, el conocimiento y la comunicación y, a partir de la apropiación de técnicas de impresión, abrir canales de encuentro con la propia subjetividad, sobre la base de considerar al arte como una de las vías para construir universos simbólicos.²

Las tres experiencias estuvieron sustentadas en distintos ejes complementarios y transversales:

1- El lenguaje plástico visual como campo de conocimiento y estrategia de comunicación y expresión para la creación de poéticas visuales que den cuenta de las historias previas y de las que habitan en el contexto de encierro.

2- La revisión de los contenidos. La producción plástica y el proceso de realización de los participantes del Taller conllevan dificultades y obstáculos que inciden en la secuenciación de contenidos debido a razones exógenas al proyecto de investigación y que están ligadas o dependientes de la institución a la que pertenecen.

121 |

Por otro lado, con relación a la continuidad y la asistencia, surgen variables que funcionan como puntos de inflexión que también modifican la ruta docente: la rutina institucional, la desobjetivación propia del contexto de encierro, la medicación, la falta de estímulos y carencias afectivas, y otras razones no menos importantes a la hora de evaluar la realización del trabajo.

3- La reformulación permanente de estrategias, metodologías e intervenciones, como docentes nos provoca bloqueos, sorpresas y situaciones de incertidumbre didácticas. Esta situación se complica aún más dado que la población que participa es generalmente heterogénea. Esta inestabilidad genera dificultades pedagógicas y de intervención didáctica para la secuenciación de contenidos programáticos.

¹ El grabado actualmente es una de las disciplinas de las artes visuales, nació en el siglo XV como procedimiento para estampar imágenes y manifestaciones gráficas, las que inauguraron la circulación de información de cualquier hecho o cosa transmitida por declaraciones visuales repetibles.

² Ernest Cassirer sostiene: (...) ya no vive solamente en un universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen parte de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdiembre complicada de la experiencia humana”. Ver Ernest Cassirer, *Antropología filosófica*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1977, pp. 47-49.

4- La estimulación de la creatividad como herramienta transformadora que permite desarrollar potencialidades dormidas o acalladas en todos los individuos y que se presenta en cada uno de ellos con modalidades diferentes y aptitudes distintas. En el ámbito de producción de impresos está íntimamente asociada y vinculada a la posibilidad de encontrar nuevas soluciones de carácter inédito para resolver los problemas relativos a su formación plástico visual, y también las situaciones de su vida personal. Estas variables operan simultáneamente para la solución de conflictos, tanto artísticos como afectivos, pues es el resultado emergente de la articulación de capacidades cognoscitivas, emocionales y afectivas, desarrolladas en el ámbito del Taller y relacionadas con la oportunidad de encontrar nuevos nexos con sus pares, con los docentes, sus familias, grupos de pertenencia y la institución.

Primera experiencia

Con madres adolescentes de hogares asistenciales

La propuesta del Taller de impresos fue la formación, conocimiento y capacitación para la producción (manteles, sábanas para bebés, baberos, delantales, objetos utilitarios), con impresos creados por cada una de las integrantes. Se realizó como espacio de creación y expresión con madres adolescentes en el Hogar “Casa Grande”. Al comienzo, el grupo estuvo integrado por cuatro internas de la mencionada Institución y luego se sumaron tres internas del Hogar “Santa Isabel”.

122 |



El Taller se realizó durante tres meses con un encuentro semanal. Se contó con escasa colaboración y compromiso del personal permanente del Hogar “Casa Grande”, y se llevó a cabo en un espacio inadecuado para su desarrollo.

En las primeras clases las jóvenes tuvieron actitudes expectantes ante las propuestas de trabajo. El grupo fue absolutamente heterogéneo ya que algunas internas carecían de estudios primarios. Además, presentaban dificultad en la motivación y la concentración, y en algunos casos, tenían cultura de la dádiva.



123 |

Una vez transcurridos otros encuentros, surgió el entusiasmo, la participación y el compromiso de construir lo propio. Sólo una interna del Hogar “Casa Grande” y otra del Hogar “Santa Isabel” finalizaron el Taller con la intención de continuar con la producción. A pesar de los inconvenientes y superadas las dificultades iniciales, en el transcurso de las clases y finalizado el ciclo, las jóvenes mencionadas solicitaron permanentemente la continuidad del taller. En esta experiencia la producción no justificaba realizar una exposición.

Segunda experiencia

Con internas en tratamiento psiquiátrico

La segunda experiencia se realizó en el Hospital Neuropsiquiátrico Sub-Zonal “Ramos Mejía”, en la calle 143 y 521 de La Granja, en

el Gran La Plata de la provincia de Buenos Aires. El Taller de plástica e impresos se llevó a cabo en el año 2008 en el Taller Protegido “Virgen de Luján” de la Asociación Social Comunitaria de Integridad Popular (ASCIP), un lugar muy acogedor y luminoso ubicado dentro del predio del Hospital. Contó con la colaboración de la Profesora Fernanda Baldini, y estuvo articulado con el Taller de plástica a cargo de la profesora Mercedes Schöenemann.



124 |

A partir de la Convención del año 2008, la dirección del mencionado Hospital adscribe a la transformación institucional y lleva adelante distintas actividades inclusivas a través del arte en busca del mejoramiento de calidad de vida, con el fin de ayudar a las pacientes que padecen sufrimientos mentales a obtener positivos efectos

¹³ Estarcido: también llamado esténncil (inglés) es la más antigua técnica de expresión gráfica, consiste en una planilla recortada del contorno de una imagen, aparece como un espacio abierto por donde se tamizara la pintura a través de dicho recorte, obteniéndose un impreso de esa imagen.

Se cree que esta técnica tuvo su aparición aproximadamente hace 30 000 años antes de nuestra era, dando validez a esta teoría los frisos de “manos” en negro y rojo de las grutas de Gargas, en Hautes-Pyrénées: tierra coloreada soplada con un canuto de caña alrededor de la mano colocada sobre la roca y que hacía así de plantilla. El estarcido más antiguo (aprox. 7350 a..C), que se conoce en nuestro país está situado en la Cueva de las Manos, en el profundo cañadón del Río Pinturas, en el oeste de la provincia de Santa Cruz.

terapéuticos e integrarlas a la sociedad como sujetos útiles.

El objetivo del Taller fue lograr que las concurrentes –pacientes mujeres con patologías psiquiátricas moderadas– se apropien de un sistema de impresión, haciendo eje en la construcción de subjetividad.

A lo largo de los seis meses en los que se desarrollaron las clases de este Taller, cada alumna recibió ayuda según el requerimiento individual. Todas las semanas se realizaban evaluaciones y reelaboración de actividades mediante una crónica escrita, con seguimiento del desempeño individual con relación a sus manifestaciones, intereses y dificultades. Los encuentros fueron semanales, de dos horas reloj. En esta experiencia, la población estuvo formada por pacientes mujeres entre 14 y 40 años, con discapacidad mental con patologías moderadas y severas.

El grupo estuvo integrado por las pacientes Marcela, Turu, Norma, Sarita, Kika, Karina, Analía y Susita.

Las alumnas realizaron distintos reconocimientos en la producción de imágenes. Inicialmente, se familiarizaron con el concepto de contorno: llevaron a cabo producciones plásticas al modo de las que realizaron los hombres primitivos en las cavernas, humedeciendo sus manos con tintas y luego aplicándolas en una superficie. Trabajaron con siluetas de elementos de la naturaleza (hojas de distintas especies de árboles), de objetos de uso cotidiano, del cuerpo o sus propias manos. Así surgieron las primeras impresiones con la técnica de estarcido o plantillas,³ que les permitieron repetir o multiplicar imágenes, por estampación, con rodillos de espuma y témperas. En cada clase se estimuló la creación de su propia imagen y el desarrollo motriz de algunas de las pacientes.

Esta metodología sistematizada de sus trabajos, les permitió adquirir hábitos y habilidades, generar la multiplicidad de las imágenes, que constituyeron un modo de expresión entendida desde su propia historicidad. Las producciones finales buscaron lograr objetos que las proyectaran hacia la comunidad como un taller productivo y, de esta manera, generar recursos con la venta para la reposición de insumos y forjar la continuidad del Taller, más allá de los límites de encierro

Cuando finalizó el ciclo, en los jardines del Hospital se realizó la

³ El jueves 10 de septiembre de 2009 asistieron a una charla en el Teatro Argentino y en la que el grabador, pintor y docente Fernando Bedoya, comprometido con los sectores más vulnerables de la sociedad expresó: “La idea era transmitirles a los chicos una herramienta de expresión gráfica, pero al mismo tiempo capacitarlos en una técnica que les podía dar y conseguir un trabajo. Y poder generar obras críticas frente a su propia marginalidad o a su propia situación de encierro”.

exposición y difusión de telas impresas abierto a la comunidad con los trabajos realizados en el Taller de Impresos y Plástica. Posteriormente, con esas telas impresas se confeccionaron y vendieron bolsas.

Tercera experiencia

Con población de institutos del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires

El “Programa de Arte para Jóvenes” se desarrolló desde el año 2005 y estuvo destinado a jóvenes varones y mujeres con causas penales o niñas adolescentes que provenían de Hogares asistenciales.

Durante el ciclo lectivo, en el año 2009 se llevó a cabo una capacitación artística en la Facultad de Bellas Artes. Las clases tuvieron lugar en el Taller de Escultura y también en el de Grabado y Arte Impreso, con encuentros semanales de dos horas.

Participaron niñas jóvenes provenientes del Hogar asistencial “Arrullo” y varones del Centro de Contención “Villa Carlos Pellegrini”, “Almafuerte”, “Castillito” del predio de Abasto, “Peletier” en La Plata, Centro asistencial “Casa del Niño La Plata” ex Registro, pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

126 |

En primera instancia, les proporcionamos información acerca de qué es el grabado y de cómo se desarrolló a lo largo del tiempo. En este Taller de Grabado y Arte Impreso se propuso como experiencia inicial la impresión de remeras, con el objetivo de encontrar nuevas soluciones para resolver problemas relativos a su formación plástica-visual y también situaciones de su vida personal.⁴

Inicialmente, se familiarizaron con la construcción de estarcido y plantillas. Las impresiones más sencillas que realizaron los concurrentes fueron a partir de la técnica de estarcido. Se trabajó con el concepto de contorno o de siluetas extraídos de revistas. Las imágenes fueron seleccionadas según sus propios intereses: escudos de clubes favoritos, marcas de indumentaria por ejemplo Levis, como modo de apropiarse y legitimar aquello que no se puede alcanzar. Asimismo, eligieron personajes reconocidos mundialmente –Evita, *El Che*, Maradona–, ya sea porque tuvieron orígenes parecidos a los propios o porque se preocuparon por sectores socialmente excluidos.

Nuevamente las plantillas y los estarcidos les permitieron multiplicar y repetir imágenes. Como herramientas, recurrieron a los rodillos de espuma entintados con insumos para la estampación en

el soporte textil. Una vez más propiciamos la singularidad de la imagen personal.

De estas experiencias de campo podemos reconocer que la posición más fecunda no es la de excluir o estigmatizar aquello que nos es lejano, desconocido u opuesto, sino la de establecer vínculos y relaciones dinámicas, tolerantes e inclusivas para aceptar el enriquecimiento del diálogo con lo diferente, la valoración de la otredad y de la alteridad.

Es necesario desarrollar y construir una visión holística del arte y el conocimiento humano.

Es necesario también reconocer que existen diferentes caminos, no todos formales o académicos, pero igualmente respetables y eficaces para la formación artística.

Capítulo 8 | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.



Capítulo 9

Reflexiones finales

En el proyecto acreditado en el Programa de incentivos “Arte/ Comunicación/ Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no formales. Aportes para la formación de recursos humanos” trabajamos de modo interdisciplinario desde el arte, la ley y la salud, entendida ésta como el estado de bienestar físico, mental y social y no solo la ausencia de infecciones o enfermedades. Cuando se elaboran abordajes conjuntos para talleres de arte destinados a sujetos pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos que viven en instituciones de control formal, es menester tener en cuenta que se está desarrollando una actividad con poblaciones vulnerables, absolutamente discriminadas y excluidas de los circuitos culturales y artísticos.

En los capítulos que integran este *Breviario desde el arte y la ley. Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico* presentamos experiencias, visiones, estudios e investigaciones para complementar y fundamentar, a través de una mirada crítica, conceptos relativos a la ley, el arte, las estrategias didácticas de aprendizaje, las habilidades y las competencias que sustentaron las diferentes prácticas llevadas a cabo entre los años 2007 y 2010, tal como se explicita en la Introducción. Las prácticas “mínimas” o “sin contenidos” son características de la educación en ámbitos no formales, que invalidan la construcción de subjetividad y suspenden, entre otras cosas, el desarrollo de resiliencia.¹ Consideramos que esta capacidad no es sólo una cuestión de voluntad, sino también de oportunidad. Precisamente, con relación a la oportunidad que se les brinda a la población que conformó los Talleres de esta experiencia, sabemos con exceso que la pobreza no es neutra, por el contrario, mata y enferma, y que la desocupación es mucho más que un tema económico. La culpa no es de los pobres ni de los locos. La pobreza es evitable, no es un mal natural, inexorable.

130 |

Campo pedagógico y prácticas artísticas

Al analizar las prácticas artísticas en el Hospital Subzonal Especializado Neuropsiquiátrico “Dr. Ramos Mejía”, la Casa del Niño “Alfredo Palacios”, la Casa de día “Cielo azul” y el Programa Arte para Jóvenes, realizados en la ciudad de La Plata, constatamos las situaciones institucionales que funcionaron como obstáculos de modo sistemático. Concluimos que la actividad artística grupal se convirtió en un espacio múltiple y generó efectos en el nivel subjetivo: consolidó

[¹ “ [La resiliencia] es pensar a un individuo no como víctima pasiva de sus circunstancias sino como sujeto activo de su experiencia”, en Aldo Melillo, Elbio Suárez Ojeda y Daniel Rodríguez, *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*, 2008, p. 23.

lazos, reconoció diferencias, distancias, elementos afines y también la posibilidad de atribuir identidad al interiorizarse de aspectos desconocidos para llegar a consensos.

En general, se desconocen las dificultades que aún hoy existen en nuestra sociedad para compartir espacios públicos y desarrollar prácticas inclusivas con los chicos de la calle, esos “Otros”, producto de las políticas de los años 90. Observamos que mientras la didáctica habla del lenguaje del futuro, los pibes experimentan el instante y las mujeres hospitalizadas quedan demoradas a la espera de alguna ocasional visita que las conecte con el mundo de extramuros. Mientras la escuela muestra sucesiones de hechos, los jóvenes registran fragmentos. Mientras investigamos y teorizamos sobre distintas corrientes pedagógicas, ellos piensan desde el contacto efímero con la vida, con la supervivencia. A partir de estas aseveraciones, como docentes de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento reunidos en este Programa, nos preguntamos cómo trabajar desde el arte con la metáfora, con la poética, con la subjetividad con estos participantes? Cabe mencionar en este punto a Ignacio Lewkowicz, autor que construyó la metáfora del “galpón” para nombrar situaciones institucionales degradadas, rutinarias, habitadas por prejuicios y malos tratos.² Al respecto, nosotros hacemos expresa mención de los recursos humanos, operadores o actores sociales que difícilmente pueden instalar modificaciones en las prácticas, pues aparecen obstáculos cifrados que dan cuenta del declive de las instituciones y la inercia de algunos empleados públicos. Es necesario construir nuevos territorios para lo cual es importante reparar en que los cambios legales y de la cultura actual han creado un nuevo contexto, en donde todos tenemos que afrontar diferentes maneras de vincularnos con los otros.

Hay que tener bien en claro qué es lo que se quiere alcanzar desde la educación en arte, y estar muy atentos a que los supuestos se mueven de modo constante y de manera imprevisible. Y aunque parezca contradictorio e imposible, es con ese movimiento en zigzag, con el que artesanalmente se construyen metodologías propias. No

² “(...) un galpón es un recinto a cuya materialidad no le suponemos dignidad simbólica. La metáfora del galpón nos permite nombrar lo que queda cuando no hay institución: una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva, sin una subjetividad capaz común. Un galpón es lo que queda de la institución cuando no hay sentido institucional: los ladrillos y un reglamento que está ahí pero no se sabe si ordena algo en el interior de esa materialidad”. Ver: Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, 2005, Cap. 1, p.30; y “Entre la Institución y la destitución” (Conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre de 2002), Capítulo 6.

aceptamos posturas que dejan librado al azar y sin contenidos aquello que los participantes quieren hacer por el hecho de pensar que en esos instantes “son felices”. Esto sería una falacia y tendríamos una visión miope de la didáctica y la pedagogía.

En esta oportunidad investigamos y trabajamos desde el arte para una posible transformación social, para encontrar nuevos repertorios y soluciones, para desalojar los campos de la indiferencia y los prejuicios que legitiman que el arte es para unos pocos. Reconocemos que el arte genera otra presencia en el mundo; lo entendemos como área de construcción de conocimiento al poner en juego conceptos, sistemas de abstracción, síntesis, formulación y reformulación de ideas. El arte propone diferentes estrategias para construir la mirada; descubre el mundo simbólico que es inconmensurable, que se construye con lo ausente, lo no dicho, y que requiere de lo invisible. Promueve campos subjetivos en los que el nodo de la representación ya no es solo la idea, aparece el sentido de lo proyectual en el núcleo de lo sensible y lo simbólico. Con este marco conceptual y en medio de la praxis, en el desarrollo de cada encuentro aparecieron metáforas y poéticas de ficción que nos hablaban de las realidades de los integrantes de cada Taller. Pudimos observar que tanto la imagen analizada en las exposiciones, como la producida en obras visuales plurales y singulares, agregó pensamientos a lo percibido que se incorporaron al relato de los numerosos ejercicios que forman parte de algunos capítulos de este libro.³ La percepción visual, la producción plástica y la reflexión crítica acerca de las realizaciones propias y ajenas aportan nuevos elementos a la experiencia cognitiva y estética.

132 |

Desde la comunicación se trabajó para evitar ese tradicional y perimido concepto acerca de la triada *emisor-canal-receptor* que redujo a la educación en arte en casi el único contenido de los programas escolares y reformas curriculares. En contrapartida, entendemos la comunicación como un conjunto de redes y recursos personales afectivos, pedagógicos y tecnológicos que tanto docentes como investigadores pusimos en marcha a la hora de abordar lo vincular. Con mucho esfuerzo para vencer la resistencia a los cambios, evidenciamos que los equipos técnicos de los organismos intervinientes en este Proyecto, una vez incorporados a esa metodología iniciaban una nueva ruta para alcanzar la empatía necesaria y colaborar con un nuevo modo de comunicación. Así, se generó un clima contenedor que en cada encuentro ayudó a talleristas y alumnos en el crecimiento personal y social al salir del anonimato y del borramiento de singularidades (características de los contextos de

³ Ver en este libro los Capítulos IV; V; VI; VII y VIII que describen las prácticas a partir de diferentes lenguajes artísticos.

encierro) para recuperar y construir parte de las identidades. Nació en cada uno una única voz, personal, identitaria, que denotaba la necesidad de representar y relatar historias de vida. Distintos géneros y sus variables le otorgaron sentido a las creaciones personales. Operaciones retóricas y sus respectivos intercambios pusieron en evidencia ideas que prevalecían por sobre los materiales hallados para trabajar las vivencias cotidianas.

Desde la integración se propuso un pensamiento crítico y divergente, que puso en juego nuevas reglas para aprender a resolver problemas. Con el análisis de obras, en algunos casos los participantes vieron representadas sus vidas y las comentaron con los artistas, docentes y entre pares. Las actividades propiciaron un movimiento de socialización del sentido producido, que pasó a ser compartido con otros y que les permitió comprender la realidad que los circunda. Aprendieron a respetar las diferencias y la diversidad de opiniones al reconocer capacidades que desconocían tener y que tenían sus pares. Cada uno en su contexto de producción *habló* desde su mundo, desde sus historias previas. Estos son rasgos constructivistas favorecidos por la interactividad, como lo enunciara Goodman,⁴ que reparan en el valor simbólico que el arte otorga a la hora de querer comunicar, y que les permitió conocerse e interactuar al compartir los procesos judiciales y la forma de vida a los que están expuestos,⁵ instancias necesarias para participar y fortalecer su ubicación como ciudadanos con proyectos a futuro. Y tal vez, como lo narraban en sus proyectos y en la vida de los personajes que improvisaban, trascendían al poder ser parte de un modelo intercultural que reclama comprensión de la diversidad y equidad.

133 |

Las observaciones y evaluaciones realizadas por los jueces que autorizaban la asistencia a clase y las de los directivos, junto con los equipos técnicos institucionales, nos permitieron saber que los jóvenes realizaron cambios en sus conductas, mejoraron los vínculos familiares y los grupos de pertenencia, y que, además, aumentó la tolerancia, el respeto a lo diverso, la solidaridad y la flexibilidad.

Desde lo institucional sabemos que debemos formar ciudadanos y trabajadores críticos, participativos, creativos, comprometidos y solidarios. Sin embargo, aparecen conflictos o rupturas del tejido

⁴ Nelson Goodman, *Maneras de Hacer Mundos*, 2005.

⁵ La Justicia de Menores de La Plata hizo lugar a un hábeas corpus correctivo presentado por el Comité Contra la Tortura Bonaerense y dispuso la clausura de dos pabellones de un instituto de menores de esa ciudad por el agravamiento de las condiciones de detención. El juez Fabián Cacivio comprobó en las dos visitas oculares que realizó que, entre otras falencias, había superpoblación y hacinamiento. El lugar “resulta una verdadera jaula humana”, sintetizó el magistrado.

“Resuelvo prohibir el alojamiento -aún provisoriamente- de niños y jóvenes

social a partir de prejuicios sociales y culturales discriminatorios, origen de *perjuicios* en todos los niveles y ámbitos. Las instituciones, atravesadas por la inercia del empleado público, se convierten en lugares tipificados por la burocratización, comodidad e ineficiencia a la que se unen diferentes malestares: los sueldos, el desgano y otros procesos que ofrecen una no menos despreciable serie de dificultades. Entre el orden, la falta de voluntad y la obediencia transitan memos y expedientes de carácter jerárquico, y consuetudinario. Se estrechan y desvanecen tiempos creativos y productivos. Ganan, entonces, la anomia institucional, la falta de iniciativa personal, la abulia y los malos tratos; además, se agrega a estas características la falta de infraestructura adecuada para poder desarrollar las actividades. Es necesario tener presentes estos obstáculos o al menos explicitar que existen tanto en la cárcel que funciona como lugar de control social, como en el museo y el teatro que históricamente trabajan como un espacio de elite. Con el declive de las instituciones se interfiere en los procesos beneficiosos que se intentan profundizar: la realización de prácticas que se inscriban en la puesta en marcha de la Ley 13.298 que entiende a los jóvenes como sujetos de derechos, el derecho a la palabra y su escucha, el derecho a la construcción de identidad y el derecho al juego y los saberes que acredita.

134 |

Debilidades y fortalezas

Con las prácticas constatamos las situaciones institucionales que funcionaron como obstáculos de modo sistemático. Dos ejes nos atravesaron de manera constante: las problemáticas institucionales y las amenazas provocadas por la inestabilidad que recaían de modo notable en una asistencia oscilatoria. Para llegar a establecer los supuestos de nuevos paradigmas de las prácticas, reflexionamos sobre distintas corrientes didácticas y con distintas miradas. Pensamos que tal vez sólo se pueden enunciar desde la inestabilidad, desde trayectos y prácticas que, aún no siendo continuas, pueden ser formativas. Y esta modalidad de desconcierto es uno de los elementos con los que hay que trabajar cada encuentro *en el campo pedagógico*. La inexactitud de no saber con quién ni de qué manera

aprehendidos por la presunta comisión de un delito en dependencias policiales”, reza el fallo dictado ayer por un juez de Garantías de La Plata. Cacivio puso fin al encierro de chicos relacionados con causas criminales en comisarías y ordenó al ministro de Seguridad bonaerense, Carlos Ernesto Stornelli, que “arbitre los medios tendientes a capacitar y brindar instrucción especial al personal policial que de acuerdo a su función cumpla tareas de prevención y represión de delitos en los que se encuentren vinculados niños y jóvenes en conflicto con la ley penal”. Ver “Enjaulados”, *Diario Judicial*. La actualidad desde el derecho, 22 de enero de 2011 [En línea] www.diariojudicial.com [9 de agosto de 2011].

uno puede trabajar.

Lo inestable se convirtió en un reto para la formación de recursos humanos y para investigar acerca de oportunidades y amenazas. La heterogeneidad en los grupos y la diversidad de origen unido a las diferencias de sexo y problemáticas, son características inevitables. Las situaciones que se producen aparecen como rasgos imprevisibles y determinan modificaciones a la hora de implementar lo planeado.

Los concurrentes a los Talleres a los que aludimos conforman una población variable, nunca es la misma cantidad de gente y no siempre son las mismas personas. Esto ocurre porque algunos egresan, unos cambian de instituto, otros se fugan. De las instituciones entra y sale gente constantemente y la asistencia a los programas es determinada por la propia institución con parámetros exógenos a la actividad. Por ejemplo, la asistencia funciona como herramienta de premio y castigo por hechos que ocurren dentro de las instituciones y es decidida por el personal penitenciario, hospitalario o el juez. Prácticas penales de la modernidad, parafraseando a Foucault, castigo disciplinario.⁶ Como consecuencia de la inestabilidad, cada participante inicia un trabajo y en ese preciso instante lo configura como propio y desarrolla una poética. Aparece lo singular. Pero si al encuentro siguiente no pudo asistir, no manifiesta problema si alguien lo termina o lo continúa. No se molesta ni se siente avasallado, sabe resolver con empatía, establece conexión y acepta de modo jocoso los otros aportes de ese Otro que aunque no lo conozca continúa lo que él inició. Manifiesta afecto y respeto por quien compartió el trabajo aunque no sepa nada de su vida; es un par. Ese nuevo compañero *no modifica* la huella que el anterior dejó. Parte de allí, respeta hasta donde ese otro lo dejó y lo continúa. Su mirada interpreta, acepta y construye otra nueva historia portadora de otros sentidos. Y posiblemente esa chica o ese chico tampoco lo terminan. Al retomar anónimamente para pintar las producciones una vez horneadas, se repite el ciclo: mira, desentraña, y le da otro final sin molestarse de los pasos previos.

Por otro lado, en el museo y el teatro –lugares donde se realizaron las actividades–, el ámbito también es inestable. Las exposiciones cambian según cronograma cada veinte días aproximadamente, y además cambia la forma de ese espacio. Los paneles de montaje y las luces redefinen una lógica espacial distinta y en ese sentido, se

[⁶ “Por debajo de la humanización de las penas, lo que se encuentra son todas esas reglas que autorizan, mejor dicho, que exigen la “suavidad”, como una economía calculada del poder de castigar”. Ver Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, 2002, p. 105.

plantea desde lo perceptual un estado de actividad constante. Así, lo pedagógico transitó entre fortalezas y debilidades. El museo, el teatro y la Facultad de Bellas Artes se convirtieron en lugares de resistencia para enseñar la poética y la política, lo simbólico y lo metafórico.

Sobre la base de lo transitado en estos años, observamos un supuesto *nuevo paradigma* en el campo pedagógico: delimitar con exactitud cuáles pueden ser las estrategias didácticas, pero sabiendo que es imperioso estar muy atento a la necesidad de adaptación y flexibilidad conductual por los cambios provocados desde lo institucional y la variable de inestabilidad.

De la planificación propuesta llegábamos a la aventura con salidas inesperadas y situaciones cargadas de componentes aleatorios. Distintos caminos docentes *cosían* bordes entre lo planeado y lo posible, incertezas, dudas, encuentros y aciertos. La didáctica nació de la emergencia y delimitación institucional que se expresaba entre lo propuesto, objetos de estudio arriba enunciados y definidos, y el marco teórico-técnico del grupo interdisciplinario, constituido por distintos operadores.⁷ Juntos en la ruta docente atravesamos obstáculos, elaboramos y reelaboramos planificaciones para resolver situaciones de conflicto y bisagras que se presentaban en la concreción del trabajo.

136 | La educación contemporánea en arte con los sectores más vulnerables y vulnerados debe irrumpir en las metodologías tradicionales para transgredirlas, modificarlas, repensarlas y adaptarlas y así aprender a convivir para llegar a crear una sociedad más justa, equitativa y solidaria. En el caso específico de esta experiencia formamos una usina de trabajo que reflexionó de modo invariable en una didáctica comprometida como fenómeno específicamente humano y típicamente social que de manera directa intentaba mejorar las prácticas de enseñanza en ámbitos no formales. Asumimos nuevas modalidades entre las que se incluía trabajar con los preceptores, custodios y equipos técnicos que acompañaban a los alumnos en los traslados. Todos ellos eran también convocados al trabajo; si no querían participar, debían retirarse y quedarse afuera hasta la hora de finalizar los talleres, en otro lugar y que no fueran visibles para los chicos. Nuestro propósito fue siempre *desinstitucionalizar* y ellos con su presencia se convertían en el espejo de la institución a la cual pertenecían, un contexto de encierro que no era precisamente un *country*. Según Foucault, estas metodologías formaron parte de una construcción arqueológica entre los docentes, equipos técnicos e investigadores, sin hacer juicios de valor cuantificables ni interpretaciones de carácter subjetivo ante los participantes.⁸

⁷ Ver en Introducción. Verónica Dillon.

Otro indicador⁹ que nos llamó la atención y que se repitió de modo sistemático, consistió en que cada cosa terminada era para alguien, no quedaba para ellos. La persona elegida podía ser un hijo, una madre, un sobrino o un tío. Todo lo regalan, nada les queda. Tal vez por saber que en la requisita previa al ingreso a los institutos se los sacan. Tal vez porque rara vez poseen objetos de pertenencia. Tal vez por la necesidad de que sean mirados desde otro lugar que no los criminalice, tal vez porque es una forma de trascender al encierro y de acceder a la ternura es que regalan todo lo que construyen. Porque sienten pertenencia por lo hecho, porque aún estando incluidos en la sociedad no pueden estar donde desean, por eso, tal vez, regalan lo que hacen. Comparten solidariamente todo y aunque permanezcan en distintos institutos siempre se muestran contentos por encontrarse y agradecidos cuando se los espera semanalmente. En cada clase nacen nuevas historias de vida compartidas desde la vulnerabilidad de sus historias previas, el desasosiego al futuro y la necesidad de nuevos proyectos que los incluyan equitativamente en la sociedad.

En esta ruta docente que entiende que nada sale de la nada y que toda nueva construcción recoge elaboraciones anteriores, ya sea para reafirmarlas, discutir las, defenderlas, repensarlas o ampliarlas, rescatamos la producción colectiva de saberes como espacio en el que el saber no se imparte, se comparte. Entonces, la construcción de nuevos mundos forma parte de la complejidad educativa. Aquellos mundos preexistentes revalorizan la dimensión sensible y creativa, el potencial que en todas las personas es el resultado emergente de la articulación de capacidades cognoscitivas, emocionales y prácticas, y que está íntimamente asociado a la posibilidad de encontrar nexos de forma novedosa con modalidades diferentes y magnitudes variables. El trabajo, caos creativo y juego compartido, producido entre los participantes y los docentes, se comportó como un camino estético, abierto y significativo para recorrer.

137 |

⁸ En el concepto de arqueología, Foucault define los tipos y reglas prácticas discursivas por las que atraviesan todas las obras individuales y cómo las gobiernan por entero, dominándolas sin que se les escape nada. Por lo tanto, la arqueología, para él, es una re-escritura, es decir, es una transformación pautada de lo que ha sido y se ha escrito, es la descripción sistemática de un discurso-objeto. Ver Michel Foucault, *La Arqueología del Saber*, 1987.

⁹ Estos indicadores no sólo se refieren a los estudiantes, nos incluyen como investigadores y docentes por su contribución esencial al objeto de estudio. Las observaciones y registros semanales son fuentes imprescindibles para el trabajo interdisciplinario. Asisten a la emergencia y delimitación metodológica para realizar cambios actitudinales en las prácticas y espacios de aprendizaje.

Bibliografía

CORREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós Educador, 2005.

FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

FOUCAULT, Michel: (1969) *La Arqueología del Saber*, México, Siglo XXI, 1987.

GOODMAN, Nelson: (1990) *Maneras de Hacer Mundos*, Madrid, Visión, 2005.

LEWKOWICZ, Ignacio: "Entre la Institución y la destitución", Conferencia, Hospital "Posadas", 18 de septiembre de 2002, [En línea], <http://postestatal.blogspot.com/2008/08/entre-la-institucion-y-la-destitucion-qu.html> [1 de agosto de 2011].

MELILLO, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio y Rodríguez, Daniel: *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós Tramas Sociales 30, 2008.

Bibliografía

ACÍN, Alicia y MERCADO, Patricia. *La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobreza, violencia y procesos de deshumanización*. Formato digital en:

<http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/acin.pdf>

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol. *Teorías y Prácticas en la Educación Artística*.

Barcelona: Octaedro. Contenidos y enfoques metodológicos en la Educación Artística. Universidad Pública de Navarra. 2005

ALBIÑANA TRIAS, Miriam; OLIVERAS, Rosa; PASCUAL I MIRO, Eva; Otros. *Estampación*. Barcelona. Parramón Ediciones S.A. 1982

ARENDT, Hannah. *La Condición Humana*. Paidós. Argentina. Capítulo 1.2010

ARLT, Roberto. *Tratado de la delincuencia. Aguafuertes inéditas*. Recopilado por Silvia Saita. Edit. La Pagina S. A., Buenos Aires ISBN: 987-9015-82-7.

Constitución Nacional. Reformulación 1994.

139 |

Convención de los derechos del niño. Onu, unicef, el 2 de septiembre de 1990.

AA. VV. *Videoculturas de Fin de Siglo*. Cátedra, signo e Imagen, Madrid 1990

AUMONT, Jacques. *La imagen*, Editorial Paidós, Barcelona 1992

BARATTA, Alessandro. *Resocialización o control social. Por un concepto crítico de "reintegración social" del condenado*. Ponencia presentada en el seminario "Criminología crítica y sistema penal", organizado por Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, del 17 al 21 de Septiembre de 1990.

BOURDIEU, P.- *Espacio social y poder simbólico*. Gedisa, Buenos Aires.1988

- *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.1997

- *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información*. Convenio de Colaboración PREAL y Fundación Chile, 2005.

- *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Waquant L. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI. 2008

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Siglo XXI, Argentina. Parte II, Capítulo 5: "Lenguaje, genero y violencia simbólica". 2005

CALBRESE Omar. *El Lenguaje del Arte*, Paidós Instrumentos, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs. As. 1997

CALBRESE, Omar: *La era Neobarroca*, Cátedra, signo e Imagen, Madrid 1987

CAMILLONI, Alicia y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires. Editorial Paidós, 1996.

CARLÓN, Mario. *Imagen de arte/ Imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*. Ediciones Atuel, Colección del Círculo, Buenos Aires 1994.

CASSIRER, Ernst. *Antropología filosófica*. Ed. FCE, México DF.

CHIBAS ORTIZ, Felipe. *Creatividad y cultura Incógnitas y respuestas*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2001

CARRETERO, Mario. "¿Qué es el constructivismo?" Edit. Progreso. México, 1997.

CASSIRER, Ernst. *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Capítulos: 2 y 3. 1945

CASTORIADIS, Cornelius. *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Tusquets, Buenos Aires. 1991

140 | CHIRIGUINI, M. C. *Sobre la "Naturaleza" de la naturaleza humana*. En: Lischetti, M. -"Antropología". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 2009

CORRADINI, Mario A.. *Biomúsica. La Música terapia Evolutiva* Mar del Plata: Ed del autor. 2006

CORREA, Cristina y LEWKIWICZ, Ignacio "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas", Editorial Paidós, Buenos Aires, pag. 54. 2005

DAWSON, John. *Guía completa de Grabado e impresión. Técnicas y Materiales* H. Blume Ediciones. 1982

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre -Textos. 1988

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc3.htm> (acceso en mayo del 2002)

DE MAEYER, Marc. *Educación en las cárceles: las palabras liberadoras*. En Revista "Educación de Adultos y Desarrollo" n° 49. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Bonn, Alemania. 1997

DILLON, Verónica. "Arte/ Comunicación / Integración. El derecho a la imagen como palabra". Publicación On-line. *Niños, Menores e infancia*. Revista del Instituto del Niño. Nuestras Narrativas. FCJ y S. UNLP. Año 3. N° 5. 2008

DILLON, Verónica. *Arte e inclusión Social. Prácticas comunicativas desde el*

arte en la escena pública universitaria argentina. Publicado en actas de: Universidad 2010. 7^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior. La Universidad por un mundo mejor Palacio de Convenciones La Habana, Cuba.

DOMÉNECH Ernesto E. y GUIDO María Liliana. *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, Edulp, La Plata. 2003

DUBATTI, J.- Pansera C. *Cuando el arte da respuestas*. Buenos Aires: ed de los Autores y Asoc. De Artes Escénicas. 2005

DUSCHATZKY, Silvia *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós. Tramas Sociales. Buenos Aires .2007

- La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós. Tramas sociales, Buenos Aires 1999.

EISNER, Elliot. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós. 1995

EL ACHKAR, Soraya. Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural". Formato digital en: <http://www.globalcult.org.ve/pdf/Achkar.pdf>

FERNÁNDEZ, Manuel. *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. En: Cuadernos de Trabajo Social 7 Vol. 18. 7-31. 2005

FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos -2001- *Fundamentos de los Derechos Humanos en el umbral del Siglo XXI: Personalismo, tridimensionalismo y proyecto de vida*. En Revista "Abogados" n °7, edición especial, Lima.

En: "Persona ¿Existe el daño al proyecto de vida?", Revista electrónica de Derechos Existenciales, n ° 11. 2002.

FREIRE, Pablo. *Política y educación*. Siglo XXI editores. México. Pp. 19-34; 99-106. 1996

FOUCAULT, Michel (1969) *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI, México, 1987. -*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires, 17^o edición. Págs. 233-245. 1969

-*El uso de los placeres*, Buenos Aires, siglo XXI. 1991.

-*Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós. 1991

-*Historia de la sexualidad*. Madrid: Fondos de cultura. 1974

GALEANO, Eduardo y GELMAN, Juan. CD publicado por el diario Página 12 en el año 1999. Grabado en vivo el 24 de octubre de 1997 en el Teatro Margarita Xirgu de la ciudad de Buenos Aires.

<http://www.jornada.unam.mx/1996/jul96/960707/galeano.html>

GAUTIER, Guy. *Veinte Lecciones sobre la imagen y el sentido*. Cátedra, signo e Imagen, Madrid 1992

GOMES DA COSTA., A. *Niños y Niñas de la calle: Vida, Pasión y Muerte*. Colección Derechos. UNICEF .Buenos Aires 1997.

GOODMAN, Nelson (1990) *Maneras de Hacer Mundos*. Ed. Visión. Madrid. 2005

GOFFMAN, Erving. *Internados*. Amorrortu editores. Bs. As. 1970

HALL, Stuart y DU GAY, Paul (editores): *Questions of cultural identity*. Londres, Sage Publications. Traducción Natalia Fortuny, Facultad de Ciencias Naturales, UNLP. 1996

HIMES, James; SALTARELLI Diana *La aplicación de la Convención sobre los derechos del niño. La movilización de recursos en los países en renta baja*. Colección Derechos. UNICEF Buenos Aires 1997

IVINS, Jr. W. M. *Imagen Impresa y Conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica*. Colección Comunicación Visual. Ed. Gustavo Gili S: A. 1989

HERNÁNDEZ Carmen. *El rol del Arte en tiempos de la globalización. ¿Autonomía o diferenciación?* Trabajo presentado en el II Congreso de Educación, Arte y Cultura Contemporánea Latinoamericana. La Plata: FBA. UNLP. 2006

HERNANDEZ, F. "*Educación y cultura visual*", Barcelona, Octaedro, 2000

KAPLAN, C. *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique. Buenos Aires. 2001

-*La inteligencia escolarizada*. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila Editores.1997

KUHN, Thomas en "*La estructura de las revoluciones científicas*" (Edit. Fondo de cultura económica (FCE).México, (1969),

LAHITTE, H. Otiz Oria V. *El Otro. Antropología del sujeto*. Buenos Aires: Nobuco. 2005

LEVI STRAUSS, Claude. *El pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1970

LEWKOWICZ, I., *Entre la Institución y la destitución* (Conferencia en el Hospital Posadas (18 de septiembre de 2002

LEWKOWICZ, Ignacio, *Pensar sin Estado*. La subjetividad en la era de la fluidez, Paidós, Buenos Aires, 2004.

LEWKIWICZ, I. *Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador Buenos aires, 2005. Capítulo 6

LISCHETTI, M. *Naturaleza y cultura*. En: Lischetti, M. (Comp.) "Antropología". Edit. Eudeba. Buenos Aires. 2009

LUCART SIERRALTA, Nathalie. *Clasicismo penal, interaccionismo y tratamiento penitenciario*. En: Capítulo Criminológico Vol. 31, Nº 1, Enero-Marzo 2003, 61-72. ISSN: 0798-9598.

MANCUSO, Gilda y otros *Formación de Recursos Humanos. Breviario sobre salud, trabajo y equipos*. Prometeo Libros. Buenos Aires. 2005

MARA, Tim. *Manual de Serigrafía*. Editorial Blume, 1981

MASSOTTA, Oscar: *El pop-art*, editorial Columba, Buenos Aires, 1976.

MARTIN, Judy. *Enciclopedia de Técnicas de Impresión*. Buenos Aires. Editorial La Isla.2001.

MATHIESEN, Thomas. *Juicio a la Prisión*. Editorial. Buenos Aires. Capítulo II: "Rehabilitación". 2003

MELILLO, Aldo, SUÁREZ OJEDA, Elbio y RODRÍGUEZ, Daniel (2008) *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*, pág. 23, Paidós Tramas Sociales 30, Buenos Aires

143 | MORIN, Edgar. *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*, Paris, UNESCO. Capítulos 2, 3 y 6. 1999

NEUFELD, M Y THISTD, J *El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento: En de eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela Argentina*. Eudeba. Buenos Aires. 1999.

PELLEGRINI, A. *La aventura de oír*. Madrid: Cincel.1984

PEREZ FARFÁN, M del S. *El cuerpo de energía, la otra mitad del paciente*. México: ED Medicina Integral. 1997

PEREZ SERRANO, G. *Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas*.

POCHER, L. *Educación Estética, ¿lujo o necesidad?* Buenos Aires. Kapelusz. 1975

RANGEL Hugo. *Desafíos y perspectivas de la educación en establecimientos penitenciarios en América Latina*. En: Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertades y ciudadanía". Brasilia: UNESCO, 2008.

SILVA BALERIO, Diego. *La acción educativa liberadora en contextos de control social. Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales*. En publicación: Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan, Moacir Gadotti, Margarita Gómez y Lutgardes Freire. 2003. ISBN 950-9231-83-5 2003

SILVA ECHETO, Víctor Manuel. *Comunicación, violencia y poder simbólico en la sociología de Pierre Bourdieu* Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 17 (2008).

STOLKINER, A. Comp.. *Las dimensiones políticas de la Investigación en Psicología*. Buenos Aires: JVE ediciones. 2008

TENTI FANFANI E., y otros. *La educación media para todos, los desafíos de la democratización de acceso*. Editorial Altamira. Buenos Aires. 2003

VERÓN, Eliseo. *La semiosis social*, Ed Gedisa, Buenos Aires, 1988

VERÓN, Eliseo. *Condiciones de producción, modelos generativos manifestación ideológica*, en *El Proceso Ideológico*, Tiempo Contemporáneo, Bs As. 1971

Reflexiones finales | Multimedia

Haga click sobre la imagen, aguarde que cargue el video y luego haga click en PLAY para reproducirlo.

145 |



Verónica Dillon y equipo

En este libro presentamos distintas posiciones, prácticas y producciones con abordajes interdisciplinarios entre docentes e investigadores de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata; y algunos equipos técnicos que dependían de la Subsecretaría de Promoción y Protección de los Derechos de la niñez y adolescencia y la Dirección de Capacitación Institucional y Comunitaria dependientes del Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

Reunidos en esta ruta docente trabajamos entre los años 2007 y hasta el año 2011 con poblaciones que vivían en situación de mayor vulnerabilidad. Contextos de encierro y otros sectores con escasos permisos para acceder a la educación en general y artística en particular. De todas estas prácticas, rescatamos la necesidad de producción colectiva de saberes como espacio en el que el saber no se imparte, se comparte. Entre similitudes y contrastes, atravesamos obstáculos y fronteras durante el desarrollo de nuestros programas individuales y de grupo. Brazos de campo del proyecto de investigación 11 B. 203, acreditado en el Programa de Incentivos "Arte/Comunicación/Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales. Aportes para la formación de recursos humanos".



Secretaría de Publicaciones y Posgrado
Facultad de Bellas Artes - UNLP

ISBN 978-950-34-0860-5