

Arte e inclusión social

Construcción de identidades en ámbitos no formales

Verónica Dillon

Licenciada y Profesora Superior de Cerámica, FBA, UNLP. Titular de la Cátedra Complementaria Cerámica, FBA, UNLP. Investigadora Categoría II. Evaluadora de la Comisión Asesora Técnica por el Área de Ciencias dependiente de la UNLP. Directora del Proyecto de Investigación 11- B.203, «Arte/Comunicación/Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales» correspondiente al Programa de Incentivos de la FBA, UNLP, y Coordinadora del Servicio Educativo de la Dirección de Artes Visuales y Museo Provincial de Bellas Artes perteneciente al Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

1. Marco teórico

La infancia es, según el diccionario, el lugar del hombre privado de palabra. Radical diferencia con el loco, también definido por la palabra, pero no por el defecto, sino por el exceso, la locuacidad. Y la adolescencia es un incómodo territorio de fronteras, que se ha expandido últimamente en perjuicio de la niñez y la adultez. Ámbito curioso en el que suele instalarse o reclutarse el a-dicto, aquel que pierde o extravía la palabra.

Ernesto E. Domenech,¹

El presente trabajo reúne investigaciones y prácticas de campo que provienen de las actividades de relevamiento histórico, pedagógicas y experienciales, tanto del Proyecto «Arte/Comunicación/Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales» perteneciente al programa de incentivos de la UNLP, como del Programa Arte para Jóvenes, destinado a jóvenes en conflicto con la ley penal y en hogares asistenciales, correspondiente a la Dirección de Artes Visuales y Museo de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Los mismos reconocen dos fuentes de procedencia a partir de las que se posicionan y que son las que dan forma a los viejos y nuevos paradigmas desde lo legal y desde lo artístico. Una emerge de los estudios realizados en torno a la Convención de los Derechos del Niño y su puesta en funcionamiento (Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061), y la otra está vinculada a conceptos sobre el arte y la educación artística con los que adherimos los distintos docentes que pertenecemos a dichos programas de investigación y acción experimental.

Marco legal

A partir de la Ley Patronato de Menores² se cristalizaron conceptos acerca de los niños que pasaban por los institutos de menores, vinculados a

¹ Ernesto E. Domenech «Adolescencia: el malestar y las reglas», 2003. El autor es director del IDN, Instituto de los Derechos del Niño, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

² Proyecto con autoría del diputado Agote. La Ley fue promulgada el 27/09/1919.

tres parámetros que dan idea de lo que se consideraba el viejo paradigma. El mismo enuncia al niño como «menor», objeto de protección por medio de una respuesta judicial. En esta instancia, el niño era considerado un *salvaje*, una *sustancia plástica maleable, reformable*, una arcilla que los adultos modelarían a su gusto. Toda una tendencia que ha considerado al niño y al joven como algo relativamente reformable. Desprovisto de palabra relevante con relación a su destino, el niño no tenía derecho a la opinión pues su palabra era considerada un *verdadero sarcasmo*, sin derecho a la palabra y su escucha. Exploramos desde el campo pedagógico las imágenes de los niños vulnerables que aún hoy subyacen en las teorías y en las prácticas como viejos paradigmas. Posicionados en estos conceptos analizamos los tres parámetros del diputado Agote vinculados a la idea de Patronato.

El primero se refiere al niño como al *salvaje*, que no tiene grandes escrúpulos ni fuerzas morales cuando le llama la atención un objeto, una golosina. Opinaba Agote que ese salvaje tomaba y guardaba sin medir las consecuencias de sus faltas, pues para él la conciencia, la moralidad, estaba más o menos representada por la observación de sus padres o simplemente por el vigilante de la esquina, o por el temor al comisario. Este pequeño salvaje, una reiteración de filiación *lombrosiana*,³ sólo era posible que evolucionara, según Agote, en un medio apropiado que pudiera darle esas nociones de moral que la sociedad establece y exige a todo el mundo y que no sólo se encuentra en los códigos, sino también en la sociedad.

El segundo parámetro enuncia una consecuencia fácilmente asociable al primero. El menor era entendido como una sustancia plástica, algo parecido a una arcilla en donde la presión deja su huella. Es decir una entidad reformable, asociada también al concepto bíblico que enuncia: Dios hizo al hombre de barro. Agote afirmaba que: «Los menores son reformables por medios que todo padre de familia conoce, o por obra de los médicos». Olvidando este axioma, la delincuencia infantil se convierte en el germen, el vivero de la delincuencia profesional e incorregible.⁴ En esa instancia, la reforma era entonces al parecer una cuestión accesible y evidente a educadores, médicos y padres.

Aclaraba además en la Ley N° 10.903, que:

«La palabra en un menor de esa edad es un verdadero sarcasmo», haciendo referencia a los jóvenes de 14 años. Diferencias que marcaban inevitablemente a los niños. Es curioso cómo aún se escucha decir en ámbitos educativos y otros «(...) los niños no hablan, se callan (...) solo escuchan».⁵ Este paradigma que se cristaliza y se inserta en los usos y costumbres como una verdad encriptada, absoluta, sellada, sin posibilidad de reformularse, cambia en relación con la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, incluida en nuestras Constituciones Nacional y Provincial, y con la Ley N° 13.298/05 «De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños», que implican la construcción de una nueva institucionalidad en las políticas públicas. Es así como nace otra imagen, la del niño sujeto de derechos, portador de una palabra, una expresión, una idea, y se comienza a dar forma al nuevo paradigma. La voz del niño/joven, sus relaciones y el derecho a su escucha. Designado niño y no menor, definido desde lo que sabe, hace y puede, respetado por su identidad, filiación, pertenencia cultural y geográfica. Sujeto de derechos y garantías. Con palabra relevante en su destino y énfasis en su identidad. El nuevo paradigma acepta las diferencias y postula el igualitarismo en la diversidad a partir del cual el niño, niña y adolescente debe ser considerado como sujeto de derechos que requiere la satisfacción integral y simultánea de los mismos desde diferentes lugares.

La implementación de este nuevo paradigma en las gestiones se va desarrollando con serias dificultades, originadas por hábitos y conductas jurídicas institucionales arraigadas desde el Patronato de menores y el viejo paradigma en los diferentes organismos del Estado; además del consenso instalado socialmente que suele definir a muchos jóvenes como peligrosos por ser *portadores de cara*, motivo por el cual se hallan imposibilitados a la hora de querer acceder a trabajos, participar de actividades culturales, fiestas y todo aquello que se organiza en el nivel público y social.

Desde lo artístico

Podemos establecer un paralelismo entre el arte y la educación artística. El viejo paradigma, que aún hoy subyace, dice que el artista posee un don,

³ Cesare Lombroso, médico y criminalista italiano (1835-1909), autor de la teoría que considera al criminal como un enfermo.

⁴ E. Domenech y M. L. Guido, *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, 2003, p. 64.

⁵ Escribe Ernesto Domenech: «La infancia así pensada, o entrelineada, reconocía un singular universo de observación. En la mira se encontraban niños menores, no niños bien. Habitantes de villas, tugurios, conventillos, o encierros carcelarios, trabajadores de la calle, vendedores de diarios, hijos de inmigrantes, harapientos y enfermos. Una niñez sórdida y numéricamente imprecisa, consecuencia de la urbanización incipiente». Cfr. E. Domenech y M. L. Guido, *op. cit.*, p. 64.

un talento innato, una herencia artística que lo hace poseedor y privilegiado. La idea dominante es que hay pocos elegidos o iluminados y que los mismos son ineducables.

Ideas arraigadas en el colectivo y que además son reforzadas por prácticas didácticas en las distintas modalidades de enseñanza, en las cuales se omite que el arte se enseña y se aprende.

Por ello adherimos a los siguientes principios para superar este concepto por medio de prácticas artísticas interdisciplinarias y con dinámica experimental, particularmente entre diferentes procedimientos plástico/visuales integrados a trabajos de sensibilización corporal y otros fotográficos vinculados al teatro. Apelamos a:

- *El arte como conocimiento.* A partir de la cognición, tanto los procesos artísticos como los científicos, son parte esencial de un aprendizaje que nos relaciona con el mundo a través de los sistemas simbólicos. Si «conocer» es siempre un «conocer a través de», arte y ciencia son complementarios e igualmente necesarios.⁶

- *El arte como integración,* es decir no limitado a su sentido expresivo, sino ampliado como pensamiento crítico, divergente, que permite aprender a resolver problemas más allá de la información dada. Por ejemplo la producción simbólica de poéticas plástico/visuales ficcionales y singulares, representativas de diferentes modos de mirar y entender la realidad, que operan en cuanto recursos factibles de transformación e inclusión social.⁷

- *El arte como espacio de creación de identidad y producción de subjetividades.* Porque colabora con la necesidad de historizar y relatar situaciones vivenciales que den cuenta de la vida anterior al tránsito por las instituciones, y de la vida actual. En otras palabras, salir del anonimato, de la desubjetivación y el borrado de singularidades, en el que se encuentran durante la internación,⁸ a partir de la producción en los talleres.

- *El arte como lenguaje que enseña a ver y comprender la realidad de otro modo.* Esto se debe a que se comprometen nuevos modos de desarrollar la inteligencia para sentir, pensar y decir.⁹ Se colabora en esta instancia con la formación de nuevos vínculos entre pares, con los docentes de arte, con los equipos técnicos de los Organismos, con sus familias y grupos de pertenencia, es decir, con su futura reinscripción social.¹⁰

Durante el proceso y producción en los talleres, analizamos con los equipos técnicos de los Organismos que dependen del Ministerio de Desarrollo Social la construcción de esos universos

simbólicos. Aparecen objetos modelados que habitan diferentes escenarios en los que se representan sus propias vivencias y situaciones de vida preliminares y paralelas al encierro. La cerámica, el dibujo, la pintura, técnicas de grabado y arte impreso, la mirada a un cuadro y la interpretación del mismo; qué les evoca y cómo esta situación modifica su percepción, su comprensión de la realidad y cómo se abren nuevos horizontes en sus relaciones vinculares.

2. Hipótesis

Ambos trabajos –el Programa «Arte para jóvenes» destinado a los sectores más vulnerables de la sociedad, niños y jóvenes en conflicto con la ley penal y hogares asistenciales, hoy llamadas *casas de abrigo transitorio*, y los talleres que devienen del proyecto de Investigación «Arte, comunicación e integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales. Aportes para la formación de recursos humanos», del Programa de Incentivos, de la UNLP, se constituyen a partir de distintas conjeturas, producto de conclusiones parciales y de problemáticas originadas en el curso de las actividades. Bajo este marco referencial, elaboramos un diagnóstico preliminar de los jóvenes en situación de riesgo social y otros con causas penales, que dieron origen a diferentes hipótesis:

- Los sujetos que se constituyen en medios sociales desfavorecidos quedan excluidos de ciertos circuitos culturales, artísticos e intelectuales.

Es así que en diferentes momentos históricos, los sectores dominantes de las sociedades justifican el fracaso social y escolar, depositando en ellos y en su naturaleza la responsabilidad de su cultura y la falta de éxitos alcanzados. De esta forma, se niega un orden social esencialmente desigual e injusto, dotando de legitimidad y naturalidad a esos argumentos.

- Sin embargo, si se brindan otros escenarios que posibiliten el acceso a bienes culturales y simbólicos, se pueden imaginar diferentes posibilidades para superar lo que parece un destino inevitable. Entre otras cosas, porque los contextos de pobreza implican la expulsión del tiempo de la infancia y se agregan generaciones de niños que, con poca edad, se convierten en padres, abuelos, bisabuelos aun muy jóvenes; nuevas configuraciones familiares que se encuentran en la calle todos juntos.

- Si dentro del universo que conforman esos niños recortamos al grupo de aquellos que por alguna razón se encuentran en ámbitos institucionalizados –con causa penal o sin ella– el panorama parece

⁶ N. Goodman y C. Thiebaut, *Maneras de hacer mundos*, 1990.

⁷ V. Dillon, «Programa Arte para Jóvenes», dependiente del Museo de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

⁸ S. Duschatzky y C. Corea, *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, 2005.

⁹ Howard Gardner, *Mentes Creativas*, 1995.

¹⁰ V. Dillon, «Un camino hacia la construcción democrática de la formación artística», 2006.

aún más desigual y, tal como están dadas las cosas, fortalece los mecanismos de exclusión.

Para dar un marco a la presentación de este análisis resulta necesario sumar al encuadre precedente algunas precisiones conceptuales.

Las diferencias de aptitud no reflejan diferencias de naturaleza sino de origen social.

Entendemos que el arte es *enseñable* y que da respuestas. Es decir que todos los sujetos pueden acceder a la producción creativa, a la comunicación y a la expresión, independientemente de su aptitud u origen. Sólo hay que establecer un escenario propicio para este desarrollo.

Si bien los espacios no formales pensados para este desarrollo no pueden por sí solos transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida por las que atraviesan estos niños y jóvenes, si están en condiciones de brindar herramientas para su desarrollo personal y se encuentran direccionados con sentido inclusivo y de integración social.

El rol del docente se plantea entonces como un desafío, puesto que intenta avanzar en la construcción de espacios alternativos –no convencionales– como oportunidad para promover cambios y como respuesta a los comentarios que de sí mismos realizan los chicos: «no esisto...», «no esistís...».

¿Cuál es entonces la vía adecuada para ampliar los límites expresivos de los participantes? ¿Cuáles son los recursos que favorecen la puesta en superficie de sus contenidos y modos de representación? ¿Cómo se puede experimentar otras formas de espacialidad, temporalidad y esquemas corporales?

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 un espacio en el que «el saber no se imparte, se comparte».¹¹ Entonces podemos decir que la construcción de mundos parte siempre de mundos preexistentes, y que hacer es siempre un rehacer; y en las obras de los chicos la imagen parte de una imagen previa, pues en algún punto siempre hay algo que sucedió en un antes del taller.

3. Metodología

El trabajo de campo se lleva a cabo los días miércoles y jueves de 14 a 16 horas en la Sala Pettoruti del Centro de las Artes Teatro Argentino, espacio cedido al Museo de Bellas Artes, insti-

tución de la que depende el Programa Arte para Jóvenes.

La documentación se realiza mediante el seguimiento, registro en video, diapositivas y fotos del proceso, el producto y los registros escritos a partir de los relatos individuales y colectivos. Dichos testimonios son necesarios para una posterior evaluación y reformulación de nuevas hipótesis de trabajo.

El grupo de docentes especialistas en los diferentes lenguajes artísticos ajusta los objetivos con relación a los contenidos específicos para cada procedimiento, sobre la base de las muestras y exposiciones que se desarrollan en el marco de la agenda cultural del Instituto Cultural y otros.

Desde el año 2005, la experiencia sugiere un diálogo circular (participantes-docentes-artistas-público) que propicia la reflexión sobre la praxis docente y la formación de recursos humanos.

En el año 2007 se incorporó el trabajo de sensibilización corporal. Ejercicios de sensorio-percepción,¹² improvisación pautada y dramatizaciones acompañadas con música, aportaron beneficios para la construcción de saberes y la resolución de conflictos, permitiendo vivenciar otros modos de vincularse.

La inclusión del trabajo corporal amplió el horizonte interdisciplinario; un nuevo lenguaje artístico instaló una bisagra en el trabajo plástico-visual. Cambió la mirada que los participantes tenían de sí mismos; cambió la mirada al otro; cambió la mirada a la obra de arte. Creemos que el mayor aporte es el relacionado con los modos de vincularse y cómo esta estrategia cambia la percepción de sí mismos. Se establece así otro tipo de relaciones y se encuentran otros modos poéticos de representación plástica, visual y verbal.

4. Conclusiones

Hoy no se puede entender la enseñanza-aprendizaje de los lenguajes artísticos, ya sea en ámbitos formales o no formales, como simple ejercitación de técnicas miméticas cautivas de viejas teorías ni tampoco como un medio creativo para la comunicación o expresión de sentimientos o emociones de manera espontánea. En contrapartida, el arte debe ser entendido como un conjunto de redes que necesitan de sinergia para constituirse en factor de transformación social. De este modo, se desarrollan competencias que colaboran con la formación ciudadana, ya que operan de forma conjunta e integrada, y entonces amplían la experiencia visual y cognitiva del sujeto.¹³

¹¹ Judith Wiskitski, Ruth Harf y Déborah Kalmar, «La expresión corporal va a la escuela», 2002.

¹² Wiskitski ; R. Harf y D. Kalmar, *op.cit.*, p.225.

¹³ Según Gardner la percepción visual, la producción plástica y la reflexión crítica (acerca de las realizaciones propias y ajenas) actúan interrelacionadamente y aportan diversos elementos a la experiencia estética y cognitiva del educando. Ver H. Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*, 1994.

Con los cambios de paradigma del arte, la educación artística y el campo de la jurisprudencia, la formación artística debe estar dirigida para que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades los cambios culturales que se presentan vertiginosamente, dado que el niño y el joven han dejado de ser ineptos a educar, para devenir en consumidores a conquistar.

Bibliografía

- DILLON, V.: «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, 2006.
- DILLON, V.: «Programa de Arte para Jóvenes», en Actas de las Quintas Jornadas Nacionales de Investigación Social de Infancia y Adolescencia. Pluralidades. Convención sobre los derechos del niño y las prácticas sociales, organizadas por el Instituto de Derechos del Niño de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la UNLP, La Plata, 2006.
- DOMENECH, E. y Guido, M. L.: *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, La Plata, Edulp, 2003.
- DOMENECH, E.: «Adolescencia: el malestar y las reglas», [En línea], http://www.sap.org.ar/staticfiles/archivos/2003/archo3_6/A6.470-473 [21 de mayo de 2008].
- DUSCHATZKY, Silvia y Corea, Cristina: *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- GARDNER, Howard: *Mentes Creativas*, Madrid, Paidós, 1995.
- GARDNER, Howard: *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- GOODMAN, N. y Thiebaut, C.: *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.
- WISKITSKI, Judith; Harf, Ruth y Kalmar, Déborah: «La expresión corporal va a la escuela», en Akoshky, J. et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Madrid, Paidós, 2002.