

Prácticas interdisciplinarias para el arte y la integración social

Verónica Dillon - Anahí Roth - Elena Carbajal - María José Trucco

1. Miradas teóricas

Tanto el “Proyecto Arte Comunicación / Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales” B: 203, perteneciente al programa de incentivos de la UNLP, como el Programa “Arte para Jóvenes” destinado a jóvenes en conflicto con la ley penal y materno infantiles correspondiente a la Dirección de Artes Visuales y Museo de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, desarrollan prácticas e investigaciones que reconocen dos fuentes de procedencia.

Una que emerge de los estudios realizados en torno a la Convención de los Derechos del Niño y su puesta en funcionamiento (Ley Provincial N° 13298 “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños”, Buenos Aires, 2005) y otra vinculada a conceptos sobre el arte y la educación artística a los cuales adherimos.

Desde lo legal

A partir de la promulgación de la Ley (27.09.1919)¹ se cristaliza el paradigma de Patronato de Menores. Esta idea acerca de los niños alojados en los institutos de menores está vinculada a tres ejes conceptuales (Domenech), que por supuesto, ya circulaban en el imaginario social de la época:

*El primer parámetro de Agote para el Patronato se refiere al niño como al **salvaje**, que no tiene grandes escrúpulos ni fuerzas morales cuando le llama la atención un objeto, una golosina, lo toma y lo guarda sin medir las consecuencias de sus faltas, para él la conciencia, la moralidad está representada por la observación de sus padres o simplemente por el vigilante de la esquina, por el temor al comisario. Este pequeño salvaje, una reiteración de filiación lombrosiana (César Lombroso) sólo evolucionaría en un medio apropiado que pudiera darle esas nociones de moral que la sociedad establece y exige a todo el mundo, que no sólo se encuentra en los códigos sino también en el consensus universa.*

*El segundo parámetro enunciaba una consecuencia fácilmente asociable al primero. El menor era entendido como una sustancia plástica. Una **entidad reformable**. “El niño es todo terreno apto para todo cultivo del bien como del mal, si el ejemplo, la educación lo muestra”, afirma Agote. “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” la reforma entonces era cuestión accesible y evidente a educadores, médicos y padres.*

*Aclaraba además que “**La palabra en un menor de esa edad** (alude Agote a los jóvenes de 14 años) **es un verdadero sarcasmo**”. Diferencias que marcaba y aún marcan inevitablemente a los niños. Los niños menores, no niños bien. Habitantes de*

¹ Promulgada por el Diputado Agote, en Domenech, E. y Guido, L. *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, EDULP, La Plata, 2003, pág. 15.

*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.*²

Para esta *doctrina de situación irregular* las llamadas leyes de protección de los niños por parte del estado, sólo plantean su protección a través de la regulación de organismos judiciales (juzgados de menores) y administrativos (área de minoridad).

Este paradigma que funciona en los usos y costumbres como una verdad encriptada, absoluta, sellada, sin posibilidad de reformularse, comienza a transformarse y otras voces parecen instalar un nuevo status quo.

La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (incluida en nuestra Constitución Nacional y Provincial) y la Ley 13.298 “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños” (2005) implican la construcción de una nueva institucionalidad en las políticas públicas. A partir de la misma, el niño, la niña y el adolescente deben ser considerados como sujeto de derechos *que requieren la satisfacción integral y simultánea de sus derechos* desde diferentes lugares.

Para la *doctrina de la protección integral*, el sistema judicial es sólo un capítulo más y existe para dirimir problemas de carácter estrictamente jurídico. Las leyes plantean que la verdadera protección de los niños está dada a través de las políticas sociales. Define el rol del Estado Central como promotor de políticas de bienestar y el rol de los organismos locales (municipios) y de las organizaciones comunitarias como ejecutores de las mismas, privilegiando así la descentralización hacia donde surgen los problemas de la gente.

En la actualidad estos cambios se van desarrollando con serias dificultades, debido a los por hábitos y conductas institucionales arraigadas desde el Patronato y del consenso instalado socialmente. Rescatamos, sin embargo, la transformación de los supuestos conceptuales para la construcción de un nuevo marco legal.

En la actividad de campo desde el “Programa de Arte para jóvenes” trabajamos especialmente a partir de este consenso:

- **El derecho a la opinión del niño y su palabra**, vinculado al propio poder de nombrarse y decirse.
- **El derecho a la identidad**, y por lo tanto a su escucha, en prácticas verbales, poéticas visuales, experiencias corporales y otras.
- **El derecho al juego** a través del arte como símbolo, metáfora y forma de conocimiento.

Desde lo artístico

Podemos establecer un paralelismo en el campo de la enseñanza artística. El viejo paradigma, que aún hoy subyace, es que el artista posee un don, un talento, algo innato, una herencia artística. Entonces, la idea dominante es que hay pocos elegidos o iluminados. Ideas

² Domenech, E. y Guido, L. Op. Cit., pág. 63 y 64.

arraigadas en el colectivo y que además son reforzadas por prácticas didácticas en las cuales se omite que el arte se enseña y se aprende.

En cambio, se puede visualizar otra mirada, más amplia, a la cual adherimos y que postula los siguientes principios:

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 (Goodman y Thiebaut).³

El arte como integración. A través de la producción simbólica de poéticas visuales singulares, representativas de diferentes modos de ver y entender la realidad, que operan como recursos factibles de transformación social (Dillon y Ruiz).⁴

El arte como espacio de creación de identidad y producción de subjetividades. En tanto colabora con la necesidad de historizar y relatar situaciones vivenciales. En otras palabras, salir del anonimato, de la desubjetivación y el borramiento de singularidades en el que se encuentran durante la internación (Duschastzky y Corea).⁵

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 (Gardner)⁶. 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.⁷

2. Hipótesis

Bajo este marco referencial, se configuró un diagnóstico preliminar de los jóvenes en situación de riesgo social y otros con causas penales (con los cuales trabajaríamos), que dieron origen a diferentes hipótesis.

Partimos de lo contextual: los sujetos que se constituyen en medios sociales desfavorecidos, quedan excluidos de ciertos circuitos culturales, artísticos e intelectuales.

³ Goodman N. y Thiebaut C. *Maneras de hacer mundos*, Ed. Visor, Madrid, 1990.

⁴ Dillon V. y Ruiz J. *IDN Pluralidades. Quintas Jornadas Nacionales de Investigación Social de Infancia y Adolescencia*, la Convención sobre los derechos del niño y las prácticas sociales, UNLP, La Plata 2006.

⁵ Duschastzky y Corea. *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Madrid, 2005.

⁶ Gardner. *Mentes Creativas*, Paidós Ibérica, Madrid, 1995.

⁷ Dillon, V. y Peláez, A. *Imaginario, Un camino hacia la construcción democrática de la formación artística*, UNLP, La Plata, 2006.

Es así que en diferentes momentos históricos los sectores dominantes de la sociedad, justifican el fracaso social (y escolar) depositando en el niño y en su naturaleza la responsabilidad de su “cultura”. De esta forma, se niega un orden social esencialmente desigual e injusto, dotando de legitimidad y naturalidad a esos argumentos.

Sin embargo, si se brinda la posibilidad de acceso a bienes culturales y simbólicos, se puede imaginar diferentes posibilidades para superar lo que parece un destino inevitable. Entre otras cosas, porque los contextos de pobreza (y sus nuevas configuraciones familiares) implican la expulsión del tiempo de la infancia. Si dentro del universo que conforman los niños, recortamos al grupo de aquellos que por alguna razón se encuentran en ámbitos institucionalizados -con causa penal o sin ella- el panorama parece aún más desigual y, que tal como están dadas las cosas, fortalecería 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 -formales o 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, sí están en condiciones de brindar herramientas para su desarrollo personal.

El rol del docente se plantea entonces como un desafío, intentando avanzar en la construcción de espacios alternativos -no convencionales / no formales- como oportunidad para promover cambios y como respuesta a los comentarios que de sí mismos realizan: “*quién soy yo, no soy nadie...no esisto...no existís*”.

¿Cuál es entonces la vía adecuada para ampliar los límites expresivos de los participantes?
¿Cuáles serían 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?

Esta ruta docente 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. Y rescata el fenómeno de la producción colectiva de saberes como espacio en el que “el saber no se imparte, se comparte”⁸. Entonces, “la construcción de mundos parte siempre de mundos preexistentes: Hacer, es rehacer”.⁹

⁸ Harf R., Kalmar D. y Wiskitski J. Cuestiones de Educación. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Cap. “*La expresión corporal va a la escuela*” Paidós, Madrid, 2002.

⁹ Googman, N. ob.cit.

3. Un propuesta metodológica. Descripción

El trabajo de campo se realiza los días miércoles (Taller de fotografía y teatro) y jueves (Taller de plástica y sensibilización corporal) de 14 a 16 hs. en la Sala Pettoruti del Centro de las Artes Teatro Argentino, espacio cedido al Museo de Bellas Artes de quien depende el Programa de Arte para Jóvenes.

El Programa señala la necesidad de recurrir a la multiplicidad de disciplinas, habiendo podido constatar el modo en que las diversas miradas contribuyen a la consolidación de un discurso singular.

Se realiza una cuidadosa selección y articulación de materiales y técnicas de manera individual e interdisciplinaria. Se trata de ofrecer y no indicar técnicas o pautas fijas, de encontrar vehículos o recursos que colaboren con la expresividad y la comunicación de modo creativo. El carácter lúdico de los proyectos favorece la estima y confianza que aparecen como puesta en valor para ordenarse plástica y corporalmente.

Al leer las producciones aparecen símbolos y metáforas y como la mirada no es inocente frente a rasgos, gestos y huellas sobre el material o temáticas reiteradas por cada una de los participantes, se trabaja interdisciplinariamente con los equipos técnicos de cada institución.

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 hipótesis de trabajo.

El grupo de docentes, especialistas en pintura, dibujo, cerámica, trabajo corporal, teatro e historia del arte ajusta los objetivos en relación a los contenidos específicos para cada procedimiento artístico y en relación a las muestras y exposiciones que se desarrollan en el marco de la agenda cultural del Instituto Cultural y otras instituciones.

Desde el año 2005 se trabaja en el marco de las exposiciones que corresponden a la Dirección de Artes Visuales y Museo de Bellas Artes de la Provincia de Buenos Aires. Destacamos el trabajo compartido con los artistas que oportunamente participaron de las mismas. De este modo, se pudo configurar un vínculo circular entre los artistas, los participantes del taller y los docentes en el marco de siguientes muestras:

2006

Tácitas / Cátedra de Escenografía, FBA, UNLP.
Paralelo 58 / Attila - Fernández Bravo - Argüelles
Rigoberta Menchú. El imaginario latinoamericano / Héctor Fontán
América Viva / Marina Dogliotti

2007

010 Mousses / Anahí Roth
Articulados / Gustavo Radice y Natalia Di Sarli.
Lloronas / Rõ Barragán
Muestra homenaje / Ricardo Carpani
Rubro 59 / Lucía Guala

Analizamos la intención del autor, la intervención de un objeto, la interpretación, el tiempo de realización, la contextualización de la obra y la resignificación a través de la obra personal con diferentes procedimientos plásticos en la que se ven incluidos un inmenso arsenal de signos a través del dibujo, la pintura, cerámica, collages, grabado, instalaciones y otras.

A partir del año 2007, se incorpora el trabajo de sensibilización corporal. Se utilizan ejercicios de sensopercepción, improvisación pautada y dramatizaciones acompañados con música. La elección del repertorio es variada y adecuada a las necesidades específicas que plantea ese ejercicio de movimiento. El trabajo corporal tiene como objetivos el reconocimiento del propio cuerpo y de éste en el espacio, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de observación del entorno. Tiene sus fundamentos en la Escuela de Expresión Corporal creada por Patricia Stokoe y desarrollada por sus discípulas Deborah Kalmar e Isabel Etcheverry. *“La expresión corporal es el lenguaje del cuerpo, el más inmediato, el primero, el más cercano y propio de él. Profundiza la exploración del cuerpo en movimiento o quietud mediante el conocimiento sensible que abre la posibilidad de expresarse desde sensaciones y vivencias sin la necesidad de modelos, descubriendo un estilo propio.”*¹⁰

Empezamos a jugar con el cuerpo, porque el trabajo corporal facilita el reconocimiento del cuerpo y de las sensaciones provenientes de él, poniéndolo en contacto con su mundo interno y ayudando a exteriorizarlo a través del movimiento y la palabra.

Y empleamos la palabra *jugar*, a pesar de lo devaluada o mal conceptuada que pueda estar en la actualidad en algunos ámbitos, por los beneficios que otorga para la adquisición de saberes, la resolución de conflictos y la construcción de esa *tercera zona*¹¹, la futura experiencia cultural a la que todo individuo tiene derecho a acceder. El juego implica un reconocimiento y un empleo de los límites. Y este aspecto es crucial para la creatividad.

Entonces, vale la pena mencionar, como imagen de lo que sucede en los talleres, un encuentro docente entre el artista Héctor Fontán y los participantes del taller durante la muestra *Rigoberta Menchú. El imaginario latinoamericano* (año 2006). El artista hizo referencia a los robos padecidos por Rigoberta y su familia opinando *“esos hijos de puta les robaron las tierras”*. La palabra *robo*, fue interpretada por los chicos de una manera diferente, le respondieron diciendo *“a veces se roba para comer, hay que estar en la calle”*. Mientras la charla continuaba el diálogo se tensionaba. Al llegar a las últimas obras¹² (referidas a la corrupción en Argentina), Fontán les dice, *“acá están los chorros, los que se llevaron todo”*, entonces los chicos se miraron y reconocieron funcionarios de la década del 90'. *“¡Ah, estos son los chorros!”*, dijeron los chicos, a lo que Fontán agregó *“Claro, vos pibe, ¿por qué te pensás que estás acá?”*. Este tipo de diálogo de miradas es el que nos interesa promover, la posibilidad de pensar y sentir diferente, pero también la posibilidad de encontrarse con un “otro” y comprender la realidad de otro modo.

¹⁰ Etcheverry, Isabel y Berutti Martha, “Para la Libertad...del cuerpo y la palabra”. Editorial Tercer Tiempo. Buenos Aires, 1993. Pág. 20

¹¹ Winnicott, D. Realidad y Juego, Cap. “La ubicación de la experiencia cultural”, Galerna, Buenos Aires, 1972.

¹² “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”.

También, es interesante comentar lo que sucedió en el marco de la muestra 010 Mousses de Anahí Roth (año 2007) quien a partir de la resignificación de un objeto de la vida cotidiana (mousse de computadora) se comenzó a generar una poética visual personal que incluía todo tipo de ejercicios de retórica. Como estrategia didáctica de comprensión de la obra, una docente preguntó, en relación al mousse desarmado, si alguien recordaba haber desarmado así algún juguete. Y ante la falta de respuestas, y la insistencia docente, Nahuel dijo: *“Nadie te dice que ninguno tuvo infancia”*.

Es importante rescatar estos comentarios porque Nahuel, en el año 2005, cuando ingresó al taller, le preguntaba a su preceptor con actitud de sometimiento y sin poder decidir: *“¿Me gusta el verde? ¿Lo puedo usar?”*. Ante la aprobación del preceptor Nahuel se autorizaba tímidamente a elegir los colores. Con el paso del tiempo y la sistematización de la actividad, fue adquiriendo los contenidos básicos del lenguaje visual, cambiando su actitud corporal y poniendo en escena su palabra.

4. Aportes

Con la experiencia de sensibilización corporal se amplió el horizonte interdisciplinario, un nuevo lenguaje artístico instaló una bisagra en el trabajo plástico- visual. Cambió la mirada de sí mismos, la mirada al otro, la mirada a la obra de arte. Otra forma de vincularse nació. El tacto y la mirada formaron parte de los nuevos recursos que el grupo comenzó a instrumentar y que permitieron otros modos de vincularse. Ya que *“el juego es siempre una cuestión de contexto. No es lo que hacemos sino cómo lo hacemos. El juego vuela frente a las jerarquías sociales. Juntamos elementos que antes estaban separados. Nuestras acciones adoptan secuencias novedosas. Jugar es liberarnos de las acciones arbitrarias y expandir nuestro campo de acción, nuestro juego estimula la riqueza de respuesta y de flexibilidad de adaptación. El juego nos permite reordenar nuestras capacidades y nuestra identidad para poder usarlas de formas imprevistas”*¹³.

En los tres años que lleva el taller se pudo comprobar que hay un antes y un después del trabajo corporal en el modo de vincularse entre pares y en los modos de representación plástica y verbal. Apareció con mayor profundidad la risa, la palabra, la mirada, los tiempos de contemplación de la obra.

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 captivas de viejas teorías (viejo paradigma del artista innato). Estas prácticas tenían finalidades repetitivas, eran copias de modelos predeterminados. El niño ya ha dejado de ser un inepto a educar para devenir un consumidor a conquistar. Por este motivo, es que lo arriba mencionado resulta una cuestión para ocuparse. *“¿Cómo motivar a los alumnos e impedir que se adapten al desinterés, al individualismo y a la falta de solidaridad imperante?”*¹⁴

En contrapartida, consideramos que el arte debe ser entendido como un conjunto de redes que necesitan de sinergia para constituirse en factor de transformación social. De este modo es

¹³ Nachmanovitch, S. Free Play.” La improvisación en la vida y en el arte”. Paidós Diagonales, Buenos Aires, 2004.

¹⁴ Freire, P. *El grito manso*, Cap. “La lucha no se acaba se reinventa”, S XXI Editores, Buenos Aires, 2003, pág. 49.

necesario desarrollar competencias que colaboren con la formación ciudadana, que operen de forma conjunta e integrada para ampliar la experiencia visual y cognitiva del sujeto.¹⁵

A pesar de los cambios de paradigma que respecta a la educación artística, en los hechos, la misma tiende a ser considerada como un saber informal o una habilidad funcional de poca relevancia social. A este concepto se suma que el rol de los museos de arte es brindar exposiciones, danza y conciertos para una minoría de ciudadanos de manera esporádica.

Sin embargo, vivimos en un mundo en cambio permanente, de rápidas evoluciones culturales donde la formación artística debe ir dirigida *a todos* para que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades estos cambios.

5. Conclusiones

La propuesta en ambos trabajos se fundamenta en una valoración sobre el proceso que da lugar al hecho artístico. En otras palabras, podemos afirmar que una persona está educada artísticamente cuando es capaz de comunicar una idea, un movimiento, una imagen, un pensamiento por medio de procedimientos corporales, plásticos, musicales, etc. En la contemporaneidad casi todos los lenguajes y todos los soportes son posibles.¹⁶

Es dentro de este encuadre, que observamos la necesidad de reformular y pensar nuevos paradigmas de docencia en arte y analizar sobre la propia práctica bloqueos, situaciones de incertidumbre didácticas o simplemente, gratas sorpresas.

¹⁵Según 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. Cfr. Gardner, H. *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

¹⁶ Haciendo referencia a Gérard Wajcman, psicoanalista y escritor francés, plantea una pregunta decisiva: “¿Es la finalidad de la obra de arte hacer gozar el ojo y alegrar el alma? ¿o las obras de arte están ahí para hacernos mirar “a través de” como un largavista o como un par de anteojos?, y en este caso ¿que nos hacen ver?”. Si las cosas son así, la manera de concebir una obra de arte cambia radicalmente, no importa demasiado el formato, ni la técnica, ni siquiera su condición efímera, por que lo que importa es la experiencia en el caso del espectador, y el proceso en el caso del artista. Wajcman, G. *El objeto del siglo*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001.