**II Congreso Latinoamericano de Teoría Social.**

MESA 49 Cultura, subjetividades y educación. Enfoques poscríticos para pensar la escuela contemporánea.

Nombre de la ponencia: **Entre los muros y los derechos, los sujetos. Modos de subjetivación y experiencias educativas en contextos de encierro.**

Federico Eduardo Urtubey

ue.federico@gmail.com

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano.

Facultad de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata

**Resumen**

El presente trabajo se propone abordar las posibilidades de la educación artística en contextos de encierro. Así, en el marco de la creciente producción normativa destinada a la protección progresiva de la infancia y la adolescencia, se concentrará en la manera en que algunas prácticas pedagógicas dialogan con las consagraciones de derechos bajo las cuales operan. Se indagará cómo las experiencias educativas propiciadas pueden constituirse como modos de subjetivación, en los cuales los niños, niñas y adolescentes acceden a un espacio de diálogo y creatividad que los posiciona en un lugar diferente al de jóvenes penados o internados. De este modo, se propone evidenciar cómo dichas prácticas también ponen de relieve las tensiones entre sujetos, educación, normas e institución. Para ello se propondrá el análisis de dos experiencias de educación artística en los mencionados contextos, tomando como objeto la narración de lo acontecido en las mismas por parte de los docentes intervinientes. Se propone un marco teórico interdisciplinario, en el cual las experiencias de educación artística sean analizadas, como prácticas, desde las ciencias sociales.

**Introducción.**

¿Cuánto puede le educación artística en un contexto de encierro? ¿Cuáles deben ser sus objetivos cuando se estatuyen como contadas instancias tanto de socialización como de espacio para la creatividad, para quienes intervienen desde su lugar de sujetos privados de la libertad? En el presente trabajo nos inclinaremos por pensar las posibilidades de la educación artística en dichas condiciones. De la misma manera, la presente temática se ve atravesada, asimismo, por la consagración legal del derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser escuchados, en el marco de cualquier proceso judicial y/ o administrativo. En tal sentido debemos señalar que la emergencia de la Ley 26.061, de Promoción y Protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, adecúa nuestro ordenamiento jurídico a las directrices previstas por la Convención de Derechos del Niños (del año 1987), considerándola de aplicación obligatoria, explicitando en cada momento el paradigma de la “protección integral”. Esto al momento de considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, así como “también al establecer la responsabilidad gubernamental en el control y garantías de los derechos, a través de la elaboración y ejecución de políticas públicas” (Laje y Vaca Narvaja, 2011: 41). De este modo, nuestra perspectiva enlaza a la educación artística como una de las formas mediante las cuales el derecho a ser oído deviene operativo.

En el presente artículo, se propone comenzar por una descripción sumaria del estado de la legislación relativa a educación artística en la Nación y en la provincia de Buenos Aires. A continuación, se presentarán algunas escenas de educación artística en contextos de encierro, procurando construir una interpretación que privilegie tales experiencias como ámbitos de subjetivación. De este modo, se propone analizar de qué manera el despliegue de diversas estrategias en el marco de la interacción con algunos contenidos de naturaleza estética, puede abrir un espacio de posibilidades aún en contextos que podrían resultar adversos.

**Marco general de la educación artística y su imperio en los contextos de encierro.**

A partir de la sanción de la ley 26.206, los objetivos centrales del proyecto educativo de la República Argentina han encontrado allí un intento de sistematización. De la misma manera, la educación artística ha sido señalada, efectivamente, como un campo de conocimiento que debe ser contemplado por las políticas públicas sociales, culturales y económicas. Es así como específicamente, la ley mencionada remite tanto a la educación artística en todos los niveles como a otros niveles de especialización y desarrollo, junto a una preocupación por asegurar el acceso a los bienes culturales. Estos objetivos, va de suyo, sólo pueden hacerse operativos al explicitar lo que significa la educación por el arte, al tiempo de señalar qué es lo que se espera de ella. De tal manera, tal concepción permite organizar en tiempo y espacio tanto el lugar de los docentes como el de aquellos alumnos que son parte del ámbito educativo, sea este formal o informal.

La historia de las concepciones sobre educación artística ha sido largamente revisitada. En tal sentido, se ha señalado el predominio de concepciones eminentemente tradicionalistas en el ámbito de la educación artística. Tal denominación implica el involucrar concepciones, nociones y preconceptos deudores tanto de la modernidad europea dieciochesca, la existencia de un pretendido lenguaje universal de las artes plásticas y la advocación de términos como “genio”, “talento” y “don” como clivajes de organizadores de aquellos orientados (así como los excluidos) a la enseñanza de las artes. Amén de las concepciones tradicionalistas, que son varias, podemos señalar otros modelos como el productivista, más cercano en el tiempo pero vinculado sobre todo con dimensiones de del progreso técnico de la década de los setenta. La influencia de esta rama orientó una enseñanza ligada a la elaboración de diseños en miras a su inserción en el mercado.

En la actualidad, es posible reconocer la vigencia de dimensiones de esas concepciones de enseñanza, ampliamente difundidas durante décadas. No obstante, tanto desde ámbitos universitarios como de aquellos abocados a la elaboración de políticas públicas, se ha impulsado una crítica del concepto de enseñanza artística. Concepciones más noveles, si bien ampliamente divergentes las unas con las otras tanto en relación a sus supuestos como sus objetivos, han promovido un tipo de enseñanza no caracterizado por la reproducción de lo canónico, o bien por el aprendizaje y refinamiento de técnicas artísticas. De tal forma, las perspectivas actuales proveen la vinculación con el acceso a los bienes culturales, así como el fortalecimiento de perspectivas críticas en las cuales el lenguaje visual (en sus múltiples expresiones) promueva una visión más compleja y abarcativa de la realidad. Así, los procesos de producción artística, esta vez en el marco de experiencias áulicas (aunque tanto en ámbitos escolares como otros informales) están íntimamente ligados a la producción de subjetividad, al fomento de actitudes críticas y de una mayor complejidad interpretativa de los fenómenos sociales.

Complementando a las leyes 26.206/06, en el marco de la organización de la educación en la provincia de Buenos Aires mediante la ley de Educación Provincial n°13.688/07 del 2007, y en razón del lugar de la educación artística en ella, es válido ponderar la incumbencia que ella tiene en el proyecto de formación ciudadana. La ley provincial de educación tiene como objetivo, de acuerdo a su fundamentación, construir una política educativa cuyo eje central sea la democracia pedagógica de un Estado constitucional. Ello se hace operativo mediante la referencia a los distintos niveles de educación: Básica, Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos mayores y Formación profesional. Esto permite condensar en una misma ley una serie de modalidades que, de otra manera, se verían como circuitos o trayectorias de sectores determinados de la población antes que integrantes del universo educativo en general.

De tal manera, luego de que las leyes de educación de la década del 90’ relegaran a la educación artística y a la educación física del cuerpo de la educación básica, la nueva ley provincial invocó su retorno al plexo obligatorio de contenidos. Así, la educación artística es conceptualizada desde el ejecutivo provincial como “un campo de conocimiento ineludible para la formación de ciudadanos partícipes de sus realidad en tanto productores de sentidos identitarios y trabajadores del arte y la cultura” (extraído de la Página oficial del Gobierno de la provincia de Buenos Aires, Servicios ABC). En función de dicha tesis, los distintos niveles del sistema educativo deben propender a una formación orientada “al desarrollo del pensamiento crítico, interpretativo, abstracto y divergente, destinado a la educación común como necesaria para una actuación plena en la contemporaneidad” (Ibídem).

Dicho eso, la normativa provincial sale al encuentro de las prescripciones de la Ley nacional n°26.206. Ella hace hincapié en tres líneas en torno a las cuales debe sedimentarse la enseñanza artística. En tal sentido, distingue entre la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura, los cuales también son replicados en el ordenamiento jurídico provincial. Llegado este punto, y retomando la cuestión de los niños, niñaz y adolescentes que luego de haber infrigido una ley penal y atravesado un proceso judicial han sido objeto de una medida de internación, consideramos que es posible formular un enlace entre esta situación y las posibilidades de la educación artística en estos contextos. De tal forma, el eje de la formación ciudadana –presente en los lineamientos educativos tanto de Provincia como de Nación- permitiría ser una dimensión capaz de traducir de qué manera la educación artística puede intervenir en procesos formativos de construcción de ciudadanía.

Dicho esto, nos centraremos a continuación en la descripción de algunas escenas de educación en contextos de encierro. Las mismas, obtenidas a partir del relevamiento bibliográfico, son insumos fructíferos para el análisis interpretativo en la medida en que describen espacios, posicionamientos y comportamientos tanto de docentes como de alumnos. Atravesadas por la experiencia artística, las reacciones de estos sujetos permiten entrever de qué manera el espacio de la educación artística puede propender a experiencias subjetivas de aproximación entre sus intervinientes.

**Escenas de educación artística.**

En este apartado nos abocaremos a la presentación y descripción de dos escenas de educación artística que posibilitan formular algunos cruces entre experiencias pedagógicas, juventud y derechos. Anteriormente se ha explicitado cual es el marco regulatorio de la educación artística en Argentina y particularmente en la provincia de Buenos Aires, focalizando en los objetivos de enseñanza y de aprendizaje pretendidos por la nueva legislación. En este momento del artículo, nuestra intención es traer a colación una serie de experiencias que permitan visibilizar de qué modo se hacen operativos esos objetivos en algunas realidades de contextos de encierro.

En comunicación con la Sub secretaría de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, se han desarrollado una gran cantidad de proyectos articulatorios de la educación con las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia. Nos toca particularizar en dos de ellas, llevadas a cabo en ámbitos diferentes. El proyecto 11 B 293 “Arte / Comunicación / Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales. Aportes para la formación de recursos humanos”, a cargo de la Lic. Verónica Dillon, sugiere el rol de la Facultad en diálogo con organismos ejecutivos y con el Poder Judicial. Por otro lado, siendo en esta oportunidad la institución de peso la Escuela de Ceramica “Rogelio Yrurtia” de Mar del Plata, describiremos una actividad propiciada por ella en el marco del plan “Arte, cultura y trabajo en la comunidad”.

En el caso del proyecto comandado por la Lic. Dillon, cabe mencionar que el mismo importó un trabajo colaborativo entre agentes de distintas instituciones. Funcionarios judiciales y profesores universitarios conformaron un grupo de trabajo abocado a la articulación entre la educación artística con niños, niñas y adolescentes vinculados a situaciones de encierro, a mérito de causas judiciales que así lo ordenaran. De tal manera, el acercamiento de los docentes de la Facultad de Bellas Artes posibilitó una serie de experiencias educativas en ámbitos no formales que acercaron la educación artística y las cuestiones estéticas a sujetos situados en los márgenes de lo social. De tal manera, uno de los objetivos de Dillon superar las coordenadas de marginalidad y estigmatización propiciadas por distintas instituciones y por los medios de comunicación, hacia esta población en particular.

En el marco de este proyecto se realizaron diversas experiencias en distintos lugares, desde centros de contención para los jóvenes hasta ámbitos de internación relativos a pacientes psiquiátricos. Desde las Casas del Niño “Alfredo Palacios” y “Cielo azul” hasta el Hospital Subzonal Especializado Neuropsiquiátrico “Ramos Mejía”-así como otros centro de terapias de acciones- el circuito también incluyó ámbitos propios del ámbito artístico como el Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Pettoruti”, el Teatro Argentino y, en menor medida, el Museo de Arte Contemporáneo Latinoamericano (MACLA). Se desarrollaron así actividades que propendían tanto a la enseñanza artística y al recurso al lenguaje visual, como a la asistencia a visitas guiadas de algunas obras de arte, propiciando el encuentro con producciones de diversos artistas. Este conjunto de iniciativas impulsó una serie de reflexiones que fueron publicadas en el libro “Breviario desde el Arte y la Ley”.

Focalizando en una de las experiencias, Dillon reconstruye el momento en el año 2008 cuando se decidió a introducir a los niños y niñas con el lenguaje fotográfico y del video digital. Ello consistió en el fotografiado de los trabajos que previamente habían realizado los jóvenes. Dillon manifiesta que los alumnos no opusieron resistencia a fotografiar sus trabajos, pero sí objetaron el hecho de que ellos mismos salieran en las fotos, lo que los docentes decidieron respetar. No obstante ello, “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” (Dillon y otros,2012: 81). El material fue utilizado para la elaboración del video “Tres historias más que mínimas”, que finalmente se expuso en el Teatro Argentino y motivó la asistencia incluso de los jueces de las causas en las que eran parte los jóvenes protagonistas del video.

La otra experiencia relatada por la directora de este proyecto consistió en acompañar a los jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad a dos muestras llamadas “Transformaciones” y “Tácita”, organizadas por la cátedra de Escenografía de la Facultad de Bellas Artes y ambientadas en el Museo Provincial de Bellas Artes. En ambas exposiciones cobraba valor la intención de posicionar objetos y posibles intervenciones sobre ellos mismos. Los play-mobiles, imágenes de huevos, botellas y otros objetos integraban el armado de esta exposición que proponía una nueva lectura de las corporalidades desde el lenguaje de la plástica. A su turno, la propuesta de Dillon junto con sus otros colegas, fue orientar lo presenciado en esta exposición hacia un trabajo con los adolescentes de un centro de detención, en el cual se estableciera la expresión corporal como el eje para la composición. Para ello, los docentes extendieron hojas de gran formato en el piso de modo de que los chicos pudieran hacer un contorno de su silueta, hecho que despertó el rechazo inmediato de los mismos. Se opusieron a hacer dicha actividad en virtud de que percibían que trabajar en el piso y no en la mesa implicaba una forma de indignidad, de humillación, tras lo cual los docentes tuvieron que reformular la propuesta al verificar que se estaban contraponiendo visiones respecto de una modalidad que, hasta ese entonces, no se entendía como generadora de disensos.

De manera similar, la experiencia en el Instituto Cerrado de Menores ubicado dentro de la Unidad Penal de Batán fue organizada no por un proyecto de investigación sino por una colaboración de la Escuela de Cerámica “Rogelio Yrurta” bajo los lineamientos del plan provincial “Adolescencia, escuela e integración social”. Fue llevada a cabo en el año 2005, y desde la Escuela de Cerámica se promocionó la realización de distintos trabajos en cerámica y la familiarización con el engobe, la calcina y el modelaje. Docentes como Cristina Patricia Cabral, quien participó del encuentro describen el desarrollo de cada clase señalando en cada caso los momentos de una explicación teórica de los procedimientos a desarrollar, y luego una fase práctica. En tal sentido, señala el devenir de un hincapié no previsto como es el de la lecto escritura, instancia que se vio demandado por los jóvenes que participaron del taller.

De acuerdo al libro que recoje los testimonios de los docentes del curso de cerámica, se señala el fuerte compromiso entre esta labor y la investigación en torno a la propia identidad, los propios intereses. De esta manera, la enseñanza artística parece conectarse con procesos de naturaleza subjetiva que comprometen a los sujetos de una manera mucho más sensible que la mera asistencia a un taller. De tal modo, Cabral dice respecto de un alumno “Cristopher no enuncia mucho, descubrió que lo que hace en cerámica lo pone en un lugar diferente, siente la valoración y el respeto de muchos, familia, pares, autoridades. Es solidario con su habilidad, enseña, explica, ayuda, realiza objetos para su hijo, crea, inventa… disfruta” (:69)

**Fracturas de lo posible.**

De acuerdo a las experiencias vertidas, consideramos que las tres pueden ser analizadas desde la óptica del filósofo francés Jacques Ranciére (Argelia, 1940). Este post estructuralista desglosa algunas teorizaciones en torno a la política y la democracia desde dimensiones diversas como la educación, la estética y la política. Influido por el desencanto respecto de la experiencia del Mayo francés de 1968, así como por la separación de su maestro Louis Althusser, Ranciére ha elaborado algunas tesis orientadas a pensar la emancipación en consonancia con lo que él ha denominado el “axioma de la igualdad”.

Como hemos dicho, Ranciére interpreta cómo opera en diversos regímenes (estéticos, pedagógicos) momentos en los cuales se ponen en crisis las condiciones de lo dado, se interrumpe la reproducción del sistema. Al orden convencional de lo posible este autor lo denomina como “reparto de lo sensible”, el cual atribuye un determinado significado y sentido a las cosas, así como organiza a los cuerpos, sus posibilidades y lugares. Lo sensible “se vuelve un término encargado de representar el modo inmanente sobre el que se realiza la organización de la dominación social y política y, simultáneamente, una experiencia política irreducible al orden de aquello que normalmente es entendido conceptualmente (sea el Estado, el gobierno, la policía, la suma de las partes)” (Ruby, 2010: 25)

De tal manera, la disrupción de ese orden será el lugar de la política, a la que opone con otro concepto central en su obra que es el de “policía”, es decir el sistema que evidencia los recortes y asigna los lugares y los espacios. Ranciére propone que el eje de la política implica la puesta en escena del principio de igualdad, lo cual pone en crisis la distribución de espacios y lugares, implica la irrupción de aquellos que no tienen “parte” en lo entendido como común. Así, no basta con que la igualdad sea requerida, sino efectivamente postulada (Ranciére, 2003).

La perspectiva rancierana es relevante para aquellas perspectivas ancladas en el lenguaje visual, en tanto el autor no reduce los escenarios políticos “a instituciones que se suponen la materialización exclusiva del espacio público. El cine, la literatura y las artes plásticas y otros ámbitos muchas veces inesperados también son susceptibles de transformarse en el lugar de la irrupción de subjetivaciones políticas” (Abelés y Badaró, 2015: 82)

De tal manera, en las experiencias dirigidas por la Lic. Dillon, es válido recordar que los chicos se negaron a realizar una actividad en el piso en virtud de que lo percibían como un acto de humillación. Lo interesante de este acto de resistencia no reside en la oposición frente a la autoridad (en ese momento el docente) sino que la invitación a la expresión corporal no era tolerada bajo determinada modalidad de consigna. En ese sentido, es preciso señalar que la actividad práctica consiguió emerger como una escena de disensos, en la cual los jóvenes cuestionaban la reproducción de un ordenamiento que implicaba que sus cuerpos sean llevados al suelo, lo que por ellos era vivido como una imagen opresiva. Este punto destaca de qué manera la experiencia de educación artística recrea una escena, en la cual los sujetos involucrados trastocan los lugares que les son asignados convencionalmente.

Lo dicho nos permite pensar a la experiencia en estos contextos de encierros como una instancia en la cual se generan “mundos comunes” en función de explorar “nuevas formas de solidarias” (Laddaga, 2010:209) Esta emergencia de nuevas formas de lo común equivale en Ranciére a un momento de subjetivación política, que se abre a partir de la “acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo sensible para diseñar una nueva topografía de lo posible (…) Es la puesta en obra de la capacidad de cualquiera, atributo de las cualidades de los hombres sin cualidades” (Ranciére, 2013: 52).

En este ámbito es claro cómo los jóvenes consiguen reapropiarse de este espacio creativo para desencadenar una transformación de la situación existente y se produzca una nueva distribución de lo sensible. Este cambio que ellos propician se establece mediante su apertura como sujetos hablantes y protagonistas de las actividades educativas que se les proponen. Incluso se afirman como cuestionadores de las mismas, lo que permite visibilizar de qué manera se pronuncian como una parte antes negada, con habilidades y una discursividad propia.

En relación a la escena de los jóvenes con las cámaras fotográficas, es meritorio recordar que tal actividad les generó reticencia en cuanto a tomar capturas de sus propios rostros. Sus trabajos podían ser fotografiados, más no sus rostros. Este posicionamiento, que se flexibilizó a medida que se desarrolló el trabajo, impone también una tensión entre la auto percepción de los jóvenes y la circulación que se hace de sus imágenes, de sus perfiles. La cámara de fotos, que apareció en la escena como un elemento intruso y perturbador, sólo después de un tiempo fue aceptada por los jóvenes para poder luego trabajar con ella. En tal sentido, la disposición de la técnica fotográfica -que luego desembocó en la creación de un video documental con las fotos obtenidas- sólo encontró un lugar en virtud de que pudo establecerse como una mediación entre los trabajos visuales y sus autores. Pero es bueno detenernos en el detalle de que, cuando en un principio se rehusó la realización de retratos, este comportamiento tenía un sentido de cuidado sobre la propia imagen, de detener la maquinaria de registros sobre estos jóvenes judicializados.

En consonancia con lo anterior, es válido rescatar las palabras de la prof. Cabral, quien respecto de su alumno Chistopher asegura que él “descubrió que lo que hace en cerámica *lo pone en un lugar diferente”* (el subrayado es propio). Este corrimiento respecto del lugar que tendría asignado el joven en cuestión, permite concebir a la experiencia educativa como un espacio en el cual, por medio del arte, se provee de una herramienta que le permite al sujeto apelar a una situación igualadora. Esto no sólo postula la apertura a un proceso de subjetivación, es decir, una *forma de vida* como potencia que resiste frente a los procesos de desubjetivación (Agamben, 2002). También evidencia la materialización del axioma de la igualdad rancierano, en donde el alumno accede a un escenario en el cual su cuerpo no es hablado desde la falta sino desde un lugar deseante, de producción de subjetividad.

**Conclusión.**

En el presente trabajo nos hemos posicionado desde la educación artística para escrutar las posibilidades de trabajo intersubjetivo entre docentes y jóvenes privados de la libertad, en contextos de encierro. De este modo, nuestra dimensión privilegiada de análisis ha sido la atinente a las prácticas, lo que permite analizar de qué manera los derechos y garantías establecidos en las normas generales, son interpretados tanto por sus causahabientes como por los encargados de activar los mecanismos destinados a hacerlos efectivos.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, entendemos que es posible encontrar en las experiencias descriptas, un tipo de intervención transformadora, que posibilita que la práctica educativa reconozca a los niños, niñas y adolescentes, en su calidad de sujetos, dejando de lado la situación de vulnerabilidad que ha determinado el alojamiento de estos en las unidades de detención. Si la intención que se despliega de la interpretación armónica de las normas relativas a estos sujetos, es justamente el reconocimiento y reaseguro de sus derechos, consideramos que resulta imprescindible indagar en torno a las escenas en las que estos consiguen expresarse y “tomar parte”. De tal manera, no se trata solamente de celebrar los avances normativos, sino de verificar de qué manera las prácticas de los agentes condicionan la eficacia de las normas.

**Bibliografía.**

Agamben, Giorgio (2006). Lo abierto. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Colella, Leonardo. Multiplicidad y encuentro educativo. Un aporte de la filosofía de Alain Badiou para pensar los cambios y los procesos de subjetivación en el ámbito educativo, En: Estudios de filosofía práctica e Historia de las Ideas, Vol 17 N 1, Junio de 2015.

Dillon, Veronica y otros (2011). Breviarios desde el Arte y la Ley. La Plata: Secretaria de Publicaciones y Posgrado, FBA.

Experiencias de Educación Artística, 2010, Ministerio de Educación de la Nación, Disponibleen: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/LIBROEXPERIENCIAS0.pdf [Fecha de consulta: 12/5/2017.]

Laddaga, Reinaldo (2010). Estética de laboratorio. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Ranciere, Jacques (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ranciére, Jacques (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.

Ruby, Christian (2011). Ranciére y lo político. Buenos Aires: Prometeo.