



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Arte, Cultura y Derechos Humanos



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Arte, Cultura y Derechos Humanos



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA NACIONAL DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO
Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Ministerio de Educación de la Nación

Arte, cultura y derechos humanos. - 1a. ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

112 p. ; 22,5x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro / Paloma Herrera y Valeria Frejtman; 6)

ISBN 978-950-00-0869-3

1. Formación Docente. I. Título.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 14/07/2011

© Ministerio de Educación, 2011

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La imagen que ilustra la tapa y las aperturas de los capítulos pertenece al mural *Colores de Magdalena* (Proyecto mural comunitario), realizado por los alumnos de la Escuela de Educación Media N° 2, con sede en la Unidad Penal N° 28 del Complejo Penitenciario de Magdalena.

COLECCIÓN PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y AUTORAL *Paloma Herrera y Valeria Frejtman*

AUTORES *Alejandra Rodríguez y Gustavo Varela*

PROCESADOR PEDAGÓGICO *Armando Minguzzi*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

DISEÑO *Clara Batista*

DIAGRAMACIÓN *Paula Salvatierra*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Palabras del ministro

En la década 1997-2007, de acuerdo con los datos oficiales disponibles (SNEEP, 2007), la cantidad de personas privadas de libertad en cárceles se duplicó, pasando de 29.690 a 52.457 y la tasa de población detenida en establecimientos de ejecución penal trepó hasta 134,61 personas cada 100.000 habitantes, lo que nos ubica entre Colombia y Australia. A esta población se agregan cerca de 2000 adolescentes acusados de delito en institutos y un número poco preciso pero creciente de personas en centros de tratamiento de adicciones. El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria que produjo la exclusión de vastos sectores, muchos de los cuales aún no han logrado recomponer su situación.

Del análisis del perfil sociodemográfico de quienes habitan estos contextos surge con claridad que, a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa. Por tal motivo, desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible, y reconocemos que directivos y docentes siguen siendo irremplazables para el logro de estas metas.

La colección de libros **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** tiene como destinatarios a los actores de la labor educativa y han sido elaborados desde una posición política que apuesta a la formación profesional docente continua. Esperamos que las propuestas para la reflexión y la acción que aportan estos materiales, contribuyan a visibilizar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales y consoliden buenas prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Confiamos en que los docentes argentinos con su capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascenderán el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo.

Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Presentación

Ponemos en sus manos los libros de la colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro**, elaborada con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente. Los materiales que integran la serie han sido elaborados para la utilización de quienes desean profundizar la cuestión así como para docentes y alumnos de diversas propuestas formativas. Esta publicación integra el conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde hace una década en este Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, y en la Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Por ello, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y sus directivos, los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos, mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los directivos y de los docentes adquiere una relevancia particular.

Cada uno de los materiales es resultado de una producción colectiva. El grupo de especialistas argentinos y extranjeros convocados se caracteriza por tener diversos perfiles en su formación de base, que abarcan variados campos disciplinarios y de la experiencia. Ellos, en labor conjunta con los equipos del Ministerio de Educación de la Modalidad y de otras áreas y programas, han aportado una mirada interdisciplinaria y coherente que logra dar cuenta de la complejidad de los temas y problemas que se recorren a lo largo de la colección, que sostienen la decisión de evitar simplificaciones, etiquetamientos o prejuicios. Les transmito a todos mi reconocimiento, por el compromiso, capacidad, generosidad y paciencia que han puesto en esta tarea, minuciosamente elaborada. Sabemos que los lectores serán los mejores evaluadores de los productos obtenidos.

La colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** pone nuevamente de relieve la gran potencialidad y multifuncionalidad que tienen los libros, transmisores de información, habilitadores de reflexión, disparadores de creatividad, promotores del pensamiento crítico y medios idóneos para la renovación de las prácticas docentes, en un camino tendiente a la innovación y el replanteo didáctico. Dado que la educación a lo largo de la vida nos implica a todos, los libros siguen siendo esos magníficos compañeros de camino que nos desafían y animan a transitar nuevas sendas de libertad pedagógica.

Llegados a esta etapa de la publicación de la colección, quisiera manifestar con satisfacción que funcionarios, directivos y docentes seguiremos avanzando cotidianamente, cada uno desde su rol y tarea, para que el derecho a una educación de calidad sea efectivamente ejercido por todos los compañeros privados de la libertad, claros emergentes de una sociedad desigual que, al privarlos de ella, consolida una situación que los constituye en individuos “invisibles, olvidados y guardados”. Finalmente, recogiendo el mensaje de su vida, evoco las palabras de Evita cuando manifiesta que “donde hay una necesidad nace un derecho”.

Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Coordinadora Nacional

Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Índice

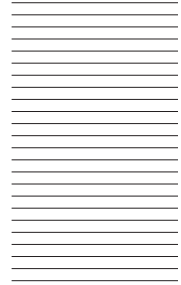
Introducción	11
Capítulo 1. Primeras aproximaciones conceptuales desde una perspectiva de educación integral	15
1. Conceptos	15
2. Arte, cultura y derechos humanos desde una perspectiva educativa	34
3. Actividades	48
Referencias bibliográficas	50
Capítulo 2. El arte y la cultura en la configuración de identidades	53
1. Identidad, arte y cultura	53
2. Prácticas artístico-culturales en la reconfiguración de identidades	71
3. Actividades	80
Referencias bibliográficas	82
Capítulo 3. El trabajo en contexto: proyectos, experiencias, producciones y posibilidades	85
1. Proyectos específicos	85
2. Anexo: Producciones de los talleres	104
3. Actividades	105
Referencias bibliográficas	106
Apéndice. Actividades generales del módulo	109

Alejandra Rodríguez

Es Licenciada en Artes Combinadas (UBA). Desde 2008 dicta el Seminario de Posgrado “Diseño avanzado de políticas públicas: teoría de la acción comunicativa y paradigmas contemporáneos” en la Universidad Nacional de San Martín. Ha realizado diversos cursos y seminarios en gestión de políticas culturales. Ha dictado cursos, talleres y conferencias en diferentes lugares e instituciones del país. Es profesora del Taller de Teatro y Educación y del Seminario de Arte, Cultura y Política en la Carrera de Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social con orientación en DDHH. Integró la Coordinación de Modalidad Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación de la Nación y actualmente trabaja en la Subsecretaría de Planeamiento Educativo de dicho Ministerio. En el campo artístico se ha desempeñado como profesora de teatro, actriz, asistente de dirección, productora y crítica de cine. Actualmente integra el colectivo teatral *Futuro Anterior* y cursa el Programa de Formación Integral en Escritura Narrativa, en Casa de Letras. Ha publicado artículos en las revistas *Debates y Reseñas* (2009), *Novedades Educativas* (2010), *Giróscopo* (2010) y *La Nave* (2010-2011) y en el Semanario *Miradas al Sur* (2010).

Gustavo Varela

Es profesor de filosofía, presidente de la Fundación Facultad Libre y docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Es director académico del posgrado “Tango: genealogía política e Historia” en FLACSO Argentina; profesor adjunto de Pensamiento contemporáneo en la Universidad del Cine y titular de Pensamiento en la Facultad Libre de Rosario. Ha dictado cursos, talleres y conferencias en diferentes lugares del país en seminarios organizados por el Ministerio de Educación de la Nación. Ha dictado conferencias sobre tango, cultura popular y política argentina en diferentes universidades europeas (Universität Freiburg, Alemania; Université de la Sorbonne Nouvelle, París, Francia; Universidade Portucalense, Porto, Portugal). Es autor de los libros *Mal de tango* (Paidós, 2005), *La filosofía y su doble: Nietzsche y la música* (Ediciones del Zorzal, 2008) y *Tango, una pasión ilustrada* (Ediciones Lea, 2010). Ha publicado capítulos en los libros *Vidas filosóficas* (Eudeba, 1999), *Tensiones filosóficas* (Sudamericana, 2000), *El peronismo clásico. Descamisados, gorilas y contreras 1945-1955* (Paradiso, 2007), es autor de los estudios preliminares de *Plan de operaciones y otros escritos de Mariano Moreno* (Terramar, 2007), de *Bases de Juan B. Alberdi* (Terramar, 2007), de *Diálogos a Mordisquito de E. S. Discépolo* (Terramar, 2009) y es colaborador de *Revista Ñ*.



Introducción

Muchas veces la definición de ciertos conceptos nos resulta reiterativa. Tal vez esto sea así porque los usamos dentro del ámbito familiar, en nuestro lenguaje cotidiano, y esto hace que nos preguntemos cuál es la necesidad de tener que conocer su significación exacta. Definir qué es el arte, en un mundo en el que continuamente estamos en contacto con imágenes del cine, temas musicales o representaciones teatrales, parece ser redundante. Lo mismo podemos pensar respecto de conceptos como “cultura” o “derechos humanos”, ya que en la época actual es habitual su uso en los medios de comunicación. Sin embargo, cuando nos proponemos dar una definición de aquellos términos que nos son familiares, nos encontramos con un verdadero problema; entonces balbuceamos, respondemos generalidades, no sabemos qué decir o, simplemente, nos contradecimos. La importancia de definir conceptos como “arte”, “cultura” y “derechos humanos” nos permite abrir una serie de problemas y perspectivas que amplían nuestro horizonte de pensamiento y, en particular respecto de la educación, nos brinda mayores herramientas para la práctica pedagógica. Porque no es lo mismo suponer que el arte es una forma de entretenimiento que el pensar que puede ser una metodología muy eficaz para la transmisión de contenidos curriculares o una manera muy efectiva de inclusión social.

Del mismo modo, opinar que la cultura es propiedad de los letrados o que es culto sólo el que escucha música clásica o ve pintura en los museos, es muy diferente a decir que la cultura es una posible vía de expresión a la que todos podemos acceder, sea cual fuere su contenido, y que tanto el que escribe una sonata como el que canta una cumbia está haciendo cultura. Pensemos también qué ocurre con el concepto “derechos humanos”: ¿refiere sólo a una experiencia con-

creta de nuestra historia argentina o se trata de derechos que hacen a nuestra condición de seres humanos y que adquieren visibilidad frente a las atrocidades de la última dictadura militar?

En principio, es preciso establecer que el acceso a la cultura, el conocimiento de las diferentes experiencias artísticas y la toma de conciencia de los derechos humanos es un derecho de todos los hombres que el Estado debe garantizar y promover, no sólo a través de la educación sino mediante el uso de todos los recursos que estén a su disposición. En este sentido, no se trata de una decisión de las autoridades ni de una elección coyuntural. El Estado tiene la obligación indeclinable, cualquiera sea el gobierno que lo administre, de impulsar y proteger estos derechos con el fin de garantizar a todos los ciudadanos su libre ejercicio.

Por ello, si en este módulo vamos a hablar de arte, cultura y derechos humanos referidos a la educación en contextos de encierro, es preciso conocer qué entendemos por cada uno de estos conceptos, saber sus definiciones, observar cuáles son sus posibilidades, todo ello con la finalidad de generar recursos idóneos para la formación crítica de nuestros alumnos. Porque de eso se trata nuestra tarea pedagógica, de brindar espacios de conocimiento y deliberación que generen una mayor capacidad de pensamiento, que permita que nuestros alumnos puedan reflexionar sobre el mundo que los rodea y sobre sí mismos y, al fin, que puedan expresar sus ideas con voz propia y sin condicionamientos.

En este sentido, la reflexión sobre el arte, la cultura y los derechos humanos es un puente directo que reúne, sin mediaciones, al educador y al educando. Aun sin conocerse, unos y otros pueden compartir gustos musicales o asombrarse frente a una misma película. Entonces, esa música o esa película ya no son solamente parte de los gustos personales sino una manera de ver o de compartir algo. En este sentido, la potencia de una cultura expresada en un lenguaje común, aunque sea transitoria y en algo tan pequeño como un film o una canción, es una forma muy directa de construir las condiciones para que el hecho pedagógico se haga posible, ya que su punto de radicación en el alumno no es sólo la necesidad curricular de conocer ciertos contenidos sino que está afinado en su interés individual. Y este interés individual, puesto en el aula, se hace colectivo, es decir, es un suelo abierto y dispuesto a ser fecundado por un conocimiento compartido.

El arte y la cultura tienen, de este modo, una ventaja adicional respecto de otras disciplinas o metodologías pedagógicas: en ellas es posible ligar la conducta exigida por la educación al placer que brindan el gusto por una obra o el reconocimiento que da el pertenecer a una determinada cultura. Por otra parte, el arte supone una libertad de elección en tanto está vinculada a la diversión o al disfrute de una obra, y en esta elección van a estar presentes aquellos rasgos más íntimos de una persona o de un grupo social. Para ello basta ver la fuerte identificación que producen ciertos géneros musicales o ciertas experiencias culturales

colectivas (como los partidos de fútbol o los recitales de rock), que nos permiten observar la importancia que tienen el arte y la cultura en los modos contemporáneos de conformación de la subjetividad. En nuestra época, dominada por la comunicación y el consumo, cuando muchos de los valores modernos están cuestionados, el arte o la cultura popular son, para algunos sectores sociales, dispositivos eficaces para la construcción de la identidad personal y colectiva. Entonces, ya no se trata de la contemplación estética o de ser poseedor de una cultura general. El conocimiento del arte, de la cultura y de los derechos humanos supone una vía de acceso para comprender e intervenir en las prácticas sociales de diferentes actores, sean estos adolescentes o adultos y estén o no educándose en contextos de encierro. Claro que esto último genera una condición propia que profundiza aún más la necesidad de interacción del arte, la cultura y los derechos humanos con las distintas disciplinas curriculares, pues el contexto de encierro exige de la educación no sólo transmitir contenidos sino también, y a la vez, la reconstrucción de una identidad personal. Esto no significa que la educación tenga que imponer contenidos específicos o que produzca identidades definidas o que sancione el modo de ser y de pensar de cada uno de los educandos. Cuando hablamos de reconstrucción de una identidad lo hacemos en el sentido de ampliar el horizonte personal y de brindar mayores posibilidades de elección a los alumnos. Por ello no se trata de explicar cómo vivir, qué pensar o de qué manera actuar, sino de abrir nuevas perspectivas y otros modos de identidad posibles. Recordemos que el soporte de toda actividad pedagógica se apoya en la ampliación de las posibilidades de cada uno y no en la imposición de un modelo. Por ello el tema de la cultura, el arte y los derechos humanos es tan medular en nuestras prácticas colectivas, ya que se trata de núcleos de sentido donde el sujeto se reconoce a sí mismo a través del otro, donde la identificación mutua juega un papel primario en la construcción del lazo social. Desde esta perspectiva, la afirmación de los derechos humanos puede ser considerada como la base de la identidad jurídica de un sujeto y el pilar sobre el cual se asienta su condición de ciudadano. Y a la vez que da cuenta de un principio de identidad singular, permite el reconocimiento de los derechos de ese otro, es decir, amplía la experiencia individual en una modalidad colectiva.

La educación supone vínculo, encuentro, relaciones intersubjetivas. Sabemos que no se trata de un mero pasaje de información o de conocimientos del docente al alumno, sino que el vínculo pedagógico supone una interacción social basada especialmente en la posibilidad de escuchar y de ser escuchado. Esto implica el respeto por las diferencias y la inclusión del otro en la construcción de un saber. El arte, la cultura y los derechos humanos tienen como requisito necesario el encuentro colectivo y, con ello, la conformación de un mundo común de sentido. Esa es su marca diferencial: la posibilidad de ser uno mismo y de reconocerse en el encuentro con los otros.



CAPÍTULO 1. Primeras aproximaciones conceptuales desde una perspectiva de educación integral

A lo largo de este capítulo trabajaremos alrededor de los conceptos de arte, cultura y derechos humanos, para analizar cuál es su lugar en la educación y, en particular, en las prácticas educativas en contextos de encierro. Para ello comenzaremos definiendo cada uno de estos conceptos con el fin de dar cuenta de las diferentes problemáticas que involucran, las distintas posiciones teóricas y cómo fueron modificándose sus definiciones a lo largo del tiempo. El objetivo principal será el de pensar su inserción como una temática social compartida, es decir, como una serie de contenidos que habilitan una comprensión de la realidad más amplia, y que colaboran en la conformación de una sociedad democrática y, por ello, más equitativa y más justa. A la vez, el arte y la cultura pueden ser vistos también como una herramienta pedagógica en tanto pueden ser utilizados como recursos metodológicos para la enseñanza de las distintas disciplinas.

1. Conceptos

1.1. Arte

El concepto de arte fue utilizado de forma general desde el siglo XIII, pero fue restringiéndose a lo largo del tiempo. Se aplicaba a toda persona con destreza y habilidades especiales (en ese sentido, artista y artesano no se diferenciaban), pero con el tiempo

pasó a aludir a todo aquello relativo a las aplicaciones en las artes (plásticas, escultóricas, dramáticas, musicales y, más recientemente, fotográficas y cinematográficas). En este sentido, la especialización de los artistas –en contrapunto con los artesanos y los científicos, por ejemplo–, fue definiendo la utilización moderna del concepto “arte”. Hoy se considera un artista a alguien que tiene destrezas estético-prácticas particulares que son aplicadas a la creación de obras (esculturas, cuadros, obras musicales, teatrales o audiovisuales, por ejemplo).

Como vemos, el concepto de arte está vinculado al carácter estético de una obra, es decir, a un tipo de hacer propio y singular que define qué es arte y qué no. Ahora bien, ¿cómo definimos estética? ¿Tiene que ver con la belleza? ¿Quién define que una obra sea arte y que otra no lo sea? Si una obra debe ser bella para que sea arte, ¿la belleza es la misma para todos los tiempos históricos o se define de acuerdo con una sociedad determinada? Hace pocos años, a fines de 2004, se eligió cuál era la obra de arte más representativa del siglo XX. La elegida fue *Fuente*, del artista plástico Marcel Duchamp, una obra presentada en 1917 en una exhibición en Nueva York, que consiste en un mingitorio común, de esos que uno encuentra en los baños públicos de caballeros, con la firma del artista. Entonces nos podemos preguntar: ¿un objeto cotidiano es arte? ¿Qué belleza tiene un mingitorio, un producto que es fabricado en serie y que no se diferencia de otros?

El tema es complejo y las discusiones en los ámbitos artísticos dan cuenta de que no es posible encontrar una única respuesta a lo que hoy podemos considerar arte. A lo largo de la historia, lo artístico era asociado necesariamente a una idea de belleza. Es decir,

una pieza era una obra de arte cuando se percibía en ella una belleza propia. En este sentido, lo estético era la reflexión que se hacía sobre la relación entre el arte y lo bello, suponiendo que el destino de las obras debía ser el de participar de una idea de belleza universal y compartida por todos los hombres a lo largo de la historia.

Sin embargo, tanto el concepto de arte como el de estética fueron modificando su significación y su uso, y las distintas producciones artísticas que fueron surgiendo desde fines del siglo XIX en adelante abandonaron aquella idea eterna de belleza y comenzaron a ser designadas como artísticas



Marcel Duchamp, *Fuente*, 1917.

obras que hasta entonces no lo eran. En particular, la irrupción desde 1870 hasta mediados del siglo XX de las llamadas vanguardias artísticas trajo una concepción del arte mucho más amplia, que puso en cuestión la relación entre lo bello y la obra, a la vez que redefinió la condición del artista y su hacer. Desde entonces, ya no se hizo necesario que la obra gozara del equilibrio y de la armonía que la definieran como “bella”, sino que alcanzaba con ser una expresión hecha con la intención de un deleite estético sin importar la belleza o fealdad de la obra.

Platón (c. 427-347 a.C.)	La belleza es la armonía y la proporción (tomado de Pitágoras). Reside en una suerte de luz ininteligible de la cual el mundo sensible es una mera aproximación.
David Hume (1711-1776)	La belleza no es una cualidad de los objetos sino que pertenece enteramente al sentimiento interno o externo del observador, aunque existen ciertas cualidades en los objetos que están adaptadas por naturaleza para suscitar esos sentimientos específicos.
Immanuel Kant (1724-1804)	El arte bello es aquel cuya forma genera un sentimiento de placer en el observador. No es por tanto las propiedades objetivas de la obra cuanto sus efectos sobre la sensibilidad individual —sobre el gusto— lo que caracteriza a la belleza. También la naturaleza generaba un placer estético análogo.
Umberto Eco (1932-)	El concepto de belleza es relativo y depende de la época y de las culturas. Hoy día la anorexia puede representar para algunos el ideal de belleza.

¿Cómo entender hoy qué es la estética si ya no está asociada a la belleza? Como una expresión creada sin una intención práctica o funcional. O, en todo caso, supone el privilegio de la forma por sobre la función que el objeto o la obra vayan a tener. Esto no quiere decir que el arte no sirva para nada, pero sí que la obra no fue creada para cumplir una función específica. Por ejemplo, un mueble de estilo del siglo XVIII, aunque fue ideado para cumplir una función determinada y no como una obra de arte (una cama o una mesa de luz, por ejemplo), hoy sí puede considerarse como tal ya que es una expresión artística que excede la función para la cual fue hecho. Lo mismo podemos decir de un cuadro que cuelga en alguna pared de nuestra casa: esa obra es arte aunque nosotros la utilicemos con un mero sentido decorativo. ¿Por qué? Porque su presencia, más allá de armonizar cromáticamente en un ambiente, nos convoca a un tipo de experiencia que es muy distinta a la que percibimos frente a otros objetos.

— | ¿Qué es lo estético?

La actitud estética o la “forma estética de contemplar el mundo”, es generalmente contrapuesta a la actitud práctica, que sólo se interesa por la utilidad del objeto en cuestión. El genuino corredor de fincas que contempla un paisaje sólo con la mira puesta en su posible valor monetario, no está contemplando estéticamente el paisaje. Para contemplarlo así hay que “percibirlo por percibirlo”, no con alguna otra intención. Hay que saborear la experiencia de percibir el paisaje mismo, haciendo hincapié en sus detalles perceptivos, en vez de utilizar el objeto percibido como medio para algún otro fin. (Beardley y Hospers, 1990: 99)

Aún muchas personas suelen considerar artista a alguien que mantiene esa profesión de forma exclusiva (puede “vivir” del arte) o que ya tiene su sustento asegurado y, por eso, puede dedicarse a crear obras artísticas. Lo cierto es que ni el arte ni la condición de artista son exclusivos de una clase social o un nivel sociocultural. Un niño hace arte cuando pinta el mural de su escuela, un adulto hace arte cuando canta una canción y un anciano hace arte cuando recorta sus arbustos dándoles formas geométricas. Esto es así no porque toda actividad personal suponga un contenido artístico, sino porque en cada uno de estos actos se pone en marcha un procedimiento de creación de una obra, cuyo sentido convoca a una sensibilidad singular. El arte no necesariamente debe ser “rentable” ni tampoco, en otro extremo, verse desplazado como actividad de “tiempo libre”. Como venimos afirmando, el arte es la creación humana de elementos dotados de valores estéticos, más allá de la factura que revistan o el tiempo que haya sido necesario para su elaboración. Insistimos con esta idea: no “todo” es arte (no lo es la mancha de aceite que deja un auto en la calle o el sonido de una bocina). **Es necesario considerar que arte es todo lo que haya sido creado deliberadamente por una persona con pretensiones de deleite estético.**

¿Qué quiere decir esto, qué diferencias podemos encontrar entre los conceptos de arte y estética? Ambos están involucrados, ambos se requieren. La estética es definida como una rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es la percepción y el reconocimiento de lo bello. El origen etimológico nos remite al concepto griego *aísthetikê* que significa sensación o sensibilidad. Entonces, la estética hace referencia a un tipo de sensibilidad que nos permite la captación de algo bello. Ahora bien, aquí surgen otras preguntas: ¿qué es lo bello?, ¿quién lo define?, ¿cambia la idea de belleza a lo largo de la historia o es siempre la misma?, lo que es bello en una época, ¿puede dejar de serlo? Estas son algunas de las preguntas que se formula la estética como rama de la filosofía y cuyas respuestas comenzaron a darse desde Platón (siglo IV a.C.) hasta nuestros días. En la actualidad,

si bien aún se siguen discutiendo otros conceptos, se sostiene la idea de que la belleza no está definida sino que es relativa a lo que las distintas comunidades o grupos sociales consideran como bello. Así, lo que es bello para una sociedad puede no serlo para esa misma sociedad en otro tiempo histórico o para otra sociedad contemporánea a aquella. Esto significa que la idea de belleza es múltiple y que son los hombres los que la definen de acuerdo con un tiempo histórico y un espacio determinado.

Por otra parte, con el paso del tiempo, el uso del concepto estética se ha extendido por fuera de los límites de la filosofía y de la definición de lo bello, para ser utilizado en un registro más amplio, aunque siempre, de un modo u otro, vinculado al arte. Porque, como decíamos, la relación entre un concepto y otro es estrecha aunque ya no sea necesario el vínculo con una idea de belleza armónica. A partir del siglo XX, en el período posterior a la aparición de las vanguardias artísticas, lo estético hace referencia a un tipo de sensibilidad, a una forma de percepción que no está sometida a una sola idea de belleza, sino que da cuenta de una receptividad diferencial. Así, lo grotesco o lo repulsivo pueden ser considerados obras de arte, es decir que gozan de una dimensión estética más allá de la forma o de los efectos que produzcan en el espectador. La obra de arte es el vehículo privilegiado de esta sensibilidad o dimensión estética, aunque no es el único. Por ello, **toda experiencia artística es una experiencia estética, pero no toda experiencia estética es necesariamente artística.** Así, la percepción de un paisaje turístico puede ser estética y no es una obra de arte; lo mismo respecto de una situación urbana (la sensación que nos produce una mañana de sol o la luna sobre el río o un paisaje industrial). **La actividad artística supone un procedimiento propio, el uso de técnicas definidas y una forma de aprendizaje singular sin que ello signifique la clausura de esta actividad a un sector o a un espacio reducido.**

De este modo podemos comprender que el arte está al alcance de nuestras manos y no es necesario un reconocimiento institucional para llegar a él. Algunos sostienen la idea de que el arte está en los museos y en los grandes teatros, como si las propiedades creativo-artísticas pudiesen ser adquiridas por alguien y, de esta manera, manejadas individualmente. No es propiedad de nadie, aunque algunos pretendan detentar el poder de la “legitimidad” del arte. Incluso, muchas de las experiencias artísticas se realizan intencionadamente por fuera de las instituciones clásicas y ocupan espacios no previstos: así, las paredes de una escuela, las de una cárcel o bien ciertos espacios urbanos pueden convertirse en salones de exposición transitorios. El teatro callejero, las esculturas de las plazas públicas o los conciertos al aire libre son algunos de estos casos.



Paul Keller / Flickr



Amio Cajander / Flickr



Brainbitch / Flickr

De esta forma llegamos a otra de sus particularidades: el arte no es utilitario sino de interés general humano. Decir esto es asumir un riesgo, debido a que muchas obras de arte son tratadas como “mercancía” y los artistas, considerados como “trabajadores calificados”. De hecho, y aunque muchas de ellas son compradas y vendidas, es decir, que tienen una utilidad comercial, esto no significa que el arte quede definido por una lógica de mercado. Se demuestra que el arte puede tener diversas apropiaciones que pueden ir de la contemplación a la comercialización y no debe sólo ser útil como elemento de intercambio mercantil. Por ello podemos repetir que el arte no es materialista de por sí, aunque para algunos pueda llegar a ser rentable.

Otra característica que define el carácter artístico de una obra es que estas son únicas, es decir, son creaciones irrepetibles y exclusivas pese a que en la época actual puedan hacerse copias y reproducciones de cuadros, canciones y películas. Esto no significa que pierdan ese carácter pues, aunque sean distribuidas en miles de duplicaciones, guardan el instante en el que se produjeron. La obra de arte es una sola, un cuadro, un tema musical, una presentación teatral, una escultura. Tiene una marca original, una identidad que está más allá de cualquier reproducción. El filósofo Walter Benjamin llamaba a esta marca el “aura” de una obra, “el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra” (Benjamin, 1989: 20). Si bien en nuestra época de reproductibilidad técnica cualquier expresión artística puede ser grabada (como en el caso de un CD de música o una película en DVD) o fotografiada (un cuadro, una escultura), nunca podrá repetirse de forma idéntica en otro proceso creativo mimético. En este sentido, el momento artístico creativo no es una producción masiva, aunque pueda darse a conocer a un público masivo. Y si bien toda creación supone siempre un sentido social, el carácter singular de una obra, su condición artística, está siempre presente más allá de las copias que se realicen. El trazo personal del artista, su necesidad de expresión en un momento determinado, ese es el “aura” de originalidad que lleva toda obra de arte.

Ahora bien, como se trata de una expresión, esto quiere decir que la obra no queda encerrada en el ámbito de la subjetividad de aquel que la realiza. **Toda obra de arte, cualquiera sea, fue realizada con la intención de alguien de decir algo a alguien, con el propósito de comunicar a otro algo propio. Es decir, el arte supone necesariamente una comunicación intersubjetiva, un sentido social, aunque el artista (sea una sola persona o un grupo de personas) no quiera mostrar su obra y aunque nadie la vea.** Alcanza con su sola realización para que una obra inaugure necesariamente una experiencia compartida. Aquello que nos permite afirmar esto es que toda obra es una expresión, es decir, que supone un acto de comunicación hacia el otro. La puesta en forma (sea en un cuadro, en un poema o en una canción), el hecho de plasmar una intención personal mediante una forma expresiva implica, ineludiblemente, la idea de compartir esa realización. Cuando alguien canta es para que otro lo escuche, aunque en ese momento se encuentre solo; lo mismo cuando se pinta un cuadro, se hace para que otros lo contemplen. Porque no hay arte sin forma ni actividad artística que no entrañe una expresión. Crear una obra significa arrojarla al mundo, exponer un gesto para que otro lo tome. Es una producción de sentido que, como toda forma expresiva, acepta a un receptor aunque no sepamos quién es o aunque no se encuentre presente. En este sentido, el arte es una experiencia intersubjetiva que excede los límites de la vivencia singular y tiene siempre un sentido social. Por ello es necesario desplazar otra idea instalada en nuestro sentido común que hace del arte un hecho o tarea individual. Tendemos a pensar que un artista es alguien encerrado en su estudio, atelier o sala de ensayo, conectándose de forma personal y autosuficiente con la materia elaborada por su sensibilidad particular. Esto es cierto en muchos casos, pero también lo es que su obra, como decíamos, está inscripta en un hacer que necesariamente involucra el encuentro con el otro, sea una sola persona, un grupo o la sociedad en su conjunto. La actividad artística tiene como condición de su existencia la de generar una obra, es decir, la de producir una expresión estética que, por ser su propio carácter, supone un espectador. Esto no significa que el

Walter Benjamin

Filósofo nacido en Berlín (Alemania) en 1892. Publicó una numerosa cantidad de estudios sobre el arte, la técnica y la imagen. Entre ellos se pueden contar *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica* (1936) y *Tesis sobre la filosofía de la historia* (1959, publicada póstumamente). Formó parte de la destacada e influyente Escuela de Frankfurt junto a Theodor Adorno y Max Horkheimer, entre otros. Se fue de Alemania escapando del nazismo, perseguido por su origen judío y sus críticas y actividades opositoras al régimen de Adolf Hitler. Falleció en Portbou (España) en 1940 luego de ser detenido por tropas franquistas.

artista tenga esta intención de manera consciente sino que es una situación propia de su labor. Tampoco esto nos lleva a pensar que es lo mismo un artista individual que uno colectivo. La realización de un mural, una peña de payadores o la creación de una obra de teatro son ejemplos de que colectivamente se puede crear arte. En este caso el arte le ofrece al grupo la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica para establecer una comunicación más directa entre ellos y su comunidad. Pero no se trata de entender al arte simplemente como un medio para favorecer al desarrollo social y material para el bienestar general, también es preciso situar, de una manera amplia, la experiencia artística como una forma de conectar y repensar las ideas y conceptos comunes de una manera diferente, entablando un diálogo con los otros.

El arte construye comunidad y es un espacio integrador, en el que tanto los problemas como las virtudes de un grupo social quedan expuestos en toda su dimensión, algo que nos permite reconocer los mecanismos que se ponen en funcionamiento dentro de las prácticas colectivas. El arte reúne, integra, pero por sí mismo no va a dar soluciones mágicas; es un recurso expresivo que puede sacar a flote nuestras concepciones del mundo. Es decir, cuando hacemos arte se pone en juego algo más que un momento de goce estético. Nuestros principios morales, nuestras creencias, la relación con uno mismo y con los demás quedan a la vista. En definitiva, en la creación artística, podríamos decir en cada obra, se debate de alguna manera la relación que tenemos con los otros y con nuestra propia cultura.

1.2. Cultura

La cultura es la producción y reproducción social de sentido, significado y conciencia (O'Sullivan y otros, 1997: 87); ella unifica las diferentes esferas de la sociedad (economía, política, educación) y los espacios (público y privado) mediante el conjunto de costumbres que conforman pautas y modos de hacer sociales. En tal sentido, no es posible “carecer” de cultura, ni existen sujetos que tengan más o menos “cultura” que otros. Hay personas que han leído más que otras, que conocen más sobre literatura, ciencias o historia; pero no hay individuos que hayan adquirido más cultura que otros. La cultura no se cuenta, es un elemento de cohesión y relación social.

Existen muchas teorías que indican que la cultura se hace manifiesta en objetos materiales, o “en objetos ideales y simbólicos”, mediante un complejo proceso en el cual su organización sufre variaciones de acuerdo con las funciones sociales que esos objetos cumplen (Altamirano y Sarlo, 1980: 25). Los caminos tomados por la cultura de una

sociedad pueden estar muy ligados a estas variaciones. En este sentido, los cambios de estos objetos materiales, simbólicos y artísticos son efecto de las transformaciones que se producen en el seno de una sociedad. En la cultura conviven, no siempre en armonía, como ya veremos, las creaciones de los autores de variada procedencia de clase.

Hay diferentes visiones sobre el concepto de cultura, pero los estudios, en gran parte, han seguido los lineamientos ya trazados por las teorizaciones de Antonio Gramsci, Raymond Williams y Clifford Geertz. Con respecto al primero de ellos, sus análisis han apuntado a develar los procesos sociales implicados en la generación de “cultura”. A su vez, Raymond Williams se ha dedicado, como sus compañeros de la corriente de los Estudios Culturales británicos, a indagar la cultura en relación con la vida social en su conjunto, ampliando las definiciones particulares sobre un término con tantas acepciones como grupos sociales hay sobre el planeta. Por último, Geertz, adhiriendo a las relaciones propuestas por Williams, establece una definición amplia de “cultura”, como una “urdimbre” hecha de tramas de significación sociales.

Para el intelectual italiano Antonio Gramsci, perseguido y encarcelado por el fascismo de su país, la organización material dada en un espacio mediante un proceso social hace posible la formación de cultura. Por ello es tan importante para él la inserción de unos agentes particulares en ese proceso social de creación de sentido; esos agentes son los intelectuales. Ellos deben ser los encargados de la difusión cultural que haga posible el proceso de transformaciones sociales buscado, un proceso que refuerce y opere en favor de una serie de cambios políticos y económicos, es decir de poder o, más ampliamente y en última instancia, culturales.

Antonio Gramsci

Teórico y activista político marxista italiano nacido en Cerdeña en 1891. Estudió en la Universidad de Turín y se afilió de joven al Partido Socialista Italiano. En 1919 fundó el periódico *Ordine Nuovo*, en donde publicó varios análisis político-culturales y en 1921 fundó el Partido Comunista Italiano al cual representó como diputado en 1924. En 1926 fue arrestado por el régimen de Benito Mussolini y encarcelado murió once años después, en 1937. En su confinamiento escribió obras de gran interés para los estudios culturales, como *Los intelectuales y la organización de la cultura y Literatura y vida nacional, publicados dentro de los volúmenes de los Cuadernos de la cárcel*. Uno de los conceptos más interesantes y operativos de sus reflexiones fue el de hegemonía. Las clases dominantes no ejercen su poder sólo sobre la coacción física, sino y fundamentalmente, según Gramsci, gracias a que “logra imponer su visión del mundo, una filosofía, una moral, costumbres, un ‘sentido común’ que favorecen el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas” (Thwaites Rey, 1994: 37-38). Pero, asimismo, “la hegemonía presupone indudablemente que se tienen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales se ejerce la hegemonía, que se forma un cierto equilibrio de compromiso [...] pero es indudable que tal compromiso no puede concernir a lo esencial, [...] la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo rector de la actividad económica” (Gramsci, 1978: 55).

El problema de la hegemonía cultural resulta crucial para la visión de Gramsci sobre las relaciones sociales. La cultura popular y la de los intelectuales son dos polos de producción y transmisión de saberes culturales, algunas veces en disputa y otras en una tensa calma. Para poder comprender las formas (matrices) de producción social dadas es imprescindible no separar a la cultura de la vida social. Por ello, para hacer un análisis de la cultura en su conjunto, es necesario considerar los modos de vida, las convenciones artísticas y culturales, el funcionamiento institucional y las relaciones entre los elementos implicados en los ámbitos mencionados.

En primer lugar, los modos de vida, determinados por el espacio físico (la vivienda, el barrio), la forma de sustento (el trabajo, la cría de animales o el cultivo de la huerta, por ejemplo) y las comodidades (electricidad, agua corriente, gas natural) de que se dispone, interfieren en la definición de las costumbres culturales de los sujetos, sus atributos y su dedicación a tareas creativas. Por otra parte, las convenciones artísticas y culturales son las que establecen qué es lo bello, lo bueno y/o lo útil, en relación con los modos de vida. Por último, las instituciones (educativas, económicas y políticas) son las que favorecen la formación de los sujetos en determinados sentidos. Por todo esto es posible decir que no todos tenemos la misma cultura sino que en una misma sociedad hay diferentes culturas.

Para Gramsci, el análisis de los procesos sociales de conformación o transformación cultural no debe pasar por alto la hegemonía de poder que repercute en la cultura (Gramsci, 2004: 498). Sin embargo, resulta indispensable no dejar de pensar a la sociedad como una comunidad activa que toma, reforma, crea y participa en esos procesos colectivos de configuración de sentido, que pueden dar lugar a lecturas o comportamientos culturales distintos a los propuestos por las instituciones referentes de los actores hegemónicos, poseedores de la legitimidad cultural. Los elementos reales o latentes de la cultura popular y subalterna pueden subvertir o reutilizar los principios defendidos por los intelectuales que sostienen el *statu quo*. En este sentido,

[...] parece casi obvio subrayar que la preocupación de Gramsci no es meramente sociológica: la pregunta por los contenidos del arte que gusta al pueblo versa, al mismo tiempo, sobre su ideología, sobre la influencia de las mitologías religiosas, sobre la subordinación de las clases subalternas a la organización cultural de las hegemónicas y sobre las posibles fisuras que señalen la existencia de un “espíritu de escisión”, perfil indispensable para una nueva concepción de masas. (Altamirano y Sarlo, 1980: 28)

Raymond Williams relaciona a la cultura, al igual que Gramsci y, como veremos, Geertz, con la experiencia social, considerándola como algo inseparable de las vivencias de los sujetos. Por ello, para el investigador británico, encarar el análisis de las relaciones

¿Qué es la cultura popular?

Alguna vez, alguien que sea dueño de fuerzas geniales, tendrá que realizar el ensayo de la influencia de lo popular en el destino de nuestra América, para, recién entonces, poder tener nosotros la noción admirativa de lo que somos.

Esta pobre América que tenía su cultura y que estaba realizando tal vez en dorado fracaso, su propia historia, y a la que de pronto, iluminados almirantes, reyes ecuménicos, sabios cardenales, duros guerreros y empecinados catequistas ordenaron: ¡Cambia tu piel, viste esa ropa, ama a este Dios, danza esta música, vive esta historia!

Nuestra pobre América que comenzó a correr en una pista desconocida, detrás de metas ajenas y cargando quince siglos de desventajas.

Nuestra pobre América, que comenzó a tallar el cuerpo de Cristo cuando ya miles y miles de manos afiebradas por el arte y por la fe, habían perfeccionado la tarea en experiencias luminosas.

Nuestra pobre América, que comenzó a rezar cuando ya eran prehistoria los viejos testamentos y cuando los evangelios ya habían escrito su mensaje; cuando Homero había enhebrado su largo rosario de versos, y cuando el Dante había cumplido su divino viaje...

Nuestra pobre América a la que parecía no corresponderle otro destino que el de la imitación irredenta [...]

¿Para qué nuestra música, nuestros dioses, nuestras telas, nuestra ciencia, nuestro vino?

Todo lo que cruzaba el mar era mejor y, cuando no teníamos salvación, apareció lo popular para salvarnos.

Instituto del pueblo, creación del pueblo, tenacidad del pueblo.

Lo popular no comparó lo malo con lo bueno. Hacía lo malo y cuando lo hacía, creaba el gusto necesario como para no rechazar su propia factura y, ciegamente, inconscientemente, estoicamente, prestó su aceptación a lo que venía de sí mismo y su repudio heroico a lo que venía desde lejos.

Mientras tanto lo antipopular, es decir lo oculto, es decir lo perfecto rechazando todo lo propio y aceptando todo lo ajeno, trataba esa esperanza de ser, que es el destino triunfador de América.

Por eso yo, ante ese drama de ser hombre del mundo, de ser hombre de América, de ser hombre argentino, me he impuesto la tarea de amar todo lo que nace del pueblo, todo lo que llega al pueblo, todo lo que escucha el pueblo. (Homero Manzi, 1948; cit. en Varela, 2005: 163)

sociales es indagar en las articulaciones culturales. El concepto de “modelo” es esencial en este marco, ya que puede señalar las convenciones culturales aceptadas por una sociedad, el lugar de los intelectuales y el funcionamiento de las instituciones implicadas. En ese sentido, siguiendo a Williams, “la cultura opera así con inesperadas correspondencias

en actividades consideradas hasta entonces separadamente” (cit. en Altamirano y Sarlo, 1980: 29).

La cultura, de más está decirlo a esta altura, está en las matrices sociales y, por lo tanto, no confinada a las bibliotecas, discos o demás soportes en que se almacenan las producciones artístico-culturales.

Raymond Williams

Intelectual británico nacido en Gales en 1922. Formó parte del grupo de Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham. Fue profesor en la Universidad de Cambridge y fundador de la revista *New Left Review*. Entre sus libros se destacan: *La larga revolución* (1961), *La ciudad y el campo* (1973) y *Marxismo y literatura* (1977). Falleció en 1988.

Los estudios de Williams, que abarcan grandes períodos históricos desde el siglo XVII hasta el siglo XX, siempre han tenido presentes las correspondencias entre las diversas esferas de la sociedad: la política, la económica y la cultural. Pero es ésta última la que, de alguna manera, cohesiona los valores, los sentidos y los códigos que regirán las actividades de las demás. La vida social está absolutamente interrelacionada con la cultura, por ello es que la historia de la cultura es la historia de la sociedad. Es necesario ampliar el concepto de cultura para hacerlo extensivo a los ámbitos de decisión que van más allá de la creación artística o el

campo de las meras “ideas”. La respuesta a una indagación productiva de la “cultura” está en “volverla material”, distanciándola de los sujetos individuales y sus acciones (la pura subjetividad) para introducirla en el campo de la historia de las sociedades.

Retomando lo dicho, no resulta descabellado considerar que la cultura es un vasto campo en el cual existen conflictos y luchas de poder. En tal sentido, Williams no descarta la “funcionalidad” de la cultura, que a veces tendrá costumbres arcaicas –ya consideradas improductivas o vetustas–, elementos residuales y emergentes –que tendrán que ver con formaciones de grupos sociales que, mediante la fusión de aspectos ya presentes o nuevas creaciones culturales, elaboren nuevas prácticas socioculturales– o tradicionales –repetición casi mecánica de costumbres transmitidas por nuestros antepasados–. Esto indica que la cultura no es sólo repetición: “La cultura debe continuamente ser renovada, recreada, defendida, modificada. Siempre es resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que no le son propias. Al concepto de hegemonía debe agregarse el de contrahegemonía y el de hegemonía alternativa” (Williams, 1980: 58). Es decir, la cultura no es algo estático y establecido de una vez para siempre, sino un campo en tensión permanente. La homogeneidad cultural es sólo un mito para Williams; si hay diferencias sociales no puede existir una cultura homogénea.

En último lugar, Clifford Geertz considera que la cultura es un tejido de significaciones creadas por los hombres. Su abordaje, antropológico, propone interpretar los diversos significados implicados en las culturas. “Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta” (Geertz, 1992: 24). En tal sentido, la cultura es un contexto de interacción, en el cual los sujetos comparten, imponen o comunican actos de sentido común. La cultura no es un objeto, una idea, sino un campo de relaciones.

Geertz deja en claro que el estudio de las culturas (siempre en plural) debe hacerse mediante descripciones densas, no para generalizar a partir de algunos casos, sino para hacer comentarios generales dentro de esos mismos casos (Geertz, 1992: 36). Por ello, no es posible dar respuestas concluyentes sobre las razones o los elementos que rigen el funcionamiento de las culturas, sino tratar de interpretar las respuestas dadas por los otros ante el cuestionamiento de su cultura. Geertz no propone un estudio cerrado sobre lo que es o no “cultura”, sino sobre ese espacio de interacciones llamado cultura, “interpretando expresiones enigmáticas en su superficie” (Geertz, 1992: 20).

Clifford Geertz

Antropólogo estadounidense (1926-2006) doctorado en la Universidad de Harvard y profesor de las universidades de Chicago y Princeton, emérito en ésta última. Dedicado sobre todo a la “antropología simbólica” sus estudios sobre cultura y etnografía han sido reconocidos más allá de su campo específico de inserción. *La interpretación de las culturas* (1973) y *Los usos de la diversidad* (1996) han sido dos de sus principales investigaciones.

¿Qué entienden por “cultura”?

Antonio Gramsci	Formación que implica un conjunto de costumbres condicionadas por la organización material de la sociedad.
Raymond Williams	Esfera que cohesiona los valores, los sentidos y los códigos que rigen a la vida en sociedad.
Clifford Geertz	“Urdimbre” hecha de tramas de significación sociales.

La cultura es, entonces, un patrimonio común; la recibimos y la transmitimos a través de nuestros actos cotidianos de comunicación. Aquí nos ocuparemos específicamente de ella como espacio de transmisión de saberes, prácticas y formas de expresión, es decir,

la cultura como un espacio de uso e intercambio de estructuras conceptuales y estéticas. Como todo ámbito en el cual se dan las relaciones sociales, no está exenta de conflictos de poder en los cuales se expresan las desigualdades políticas, económicas y educativas.

La cultura permite a los sujetos un arraigo en el campo simbólico, un conjunto de costumbres que le dan la posibilidad de construir determinada identidad. Por ello puede ser considerada como un proceso creativo, en el cual interceden las prácticas sociales, entre las cuales adquiere una gran relevancia la educación. La educación, como práctica social que hace a nuestra vida cultural, se erige en un principio estructurador de nuestra experiencia concreta, de nuestro lugar en el mundo. Por lo tanto, la cultura no es simplemente un conjunto de signos y símbolos, no sólo significa, sino que también modela y sirve de instrumento de primer orden para la organización de nuestro accionar en la vida social. En este sentido, la cultura es el fondo de nuestras experiencias individuales y sociales. Con ella creamos y sentimos de determinadas maneras lo que nos afecta como seres humanos.

Las diferencias sociales indican que no todos tenemos los mismos modos de vida, convenciones y acceso o participación en las instituciones. Por tal motivo, aunque nadie pueda decir que no tenga cultura, sí puede decir que no comparte la misma cultura que otros grupos sociales. Por otra parte, las culturas no se ubican en una escala de valores que indiquen superioridad o inferioridad entre sí: las culturas son diversas porque los sujetos y sus comunidades son diferentes. Ni la cultura “letrada” es superior a la cultura popular, ni una se puede ubicar como “legítima” por sobre la otra. Así, en la historia de la cultura argentina es posible ver de qué manera han convivido la cultura popular y la cultura letrada: en el teatro, cobijo de obras producidas por y para las clases más acomodadas hasta principios del siglo XX, por ejemplo, la llegada del sainete como género popular daba cuenta de la realidad de los inmigrantes. Contemporáneamente, el teatro clásico (o el producido en el ámbito “letrado”) iba contando su historia, dando cuenta de otros conflictos que no eran más importantes ni más sustanciales que aquellos. Lo mismo ocurre con la música: el folclore o el tango son expresiones tan valiosas y significativas como lo es la música clásica. Sus producciones tienen, en muchos casos, un alto grado de complejidad sin que ello signifique que dejen de ser populares. Tal es el caso de algunos letrados de zambas, milongas o tangos como el salteño Manuel J. Castilla o el santiagueño Homero Manzi, cuya obra es equiparable a la de la llamada alta poesía; o en las composiciones musicales, donde Astor Piazzolla, Eduardo Lagos o el “Cuchi” Leguizamón dan cuenta de una capacidad creativa en el campo popular tan amplia como la de aquellos compositores de música clásica. Una y otra forma de expresión, la “cultura” y la popular,

comparten un espacio cultural en el que se despliegan los temas de interés y las formas de identificación de las distintas clases sociales, sin que ello signifique la superioridad de una sobre otra. Vivimos en sociedad, con diferencias y con derechos.

1.3. Derechos Humanos

El derecho es un sistema de normas que rige la vida en sociedad. Los derechos son las atribuciones que ese sistema brinda a cada persona para poder amparar u objetar sus prácticas. En un sentido amplio, todos los derechos son “derechos humanos”, porque no hay derechos sin seres humanos. Sin embargo, en un sentido restringido, se denominan “derechos humanos” aquellos que permiten reconocer que los otros tienen mi misma dignidad e iguales posibilidades por el simple hecho de ser seres humanos. Según las categorías clásicas se puede decir que hay derechos civiles (a la vida, a la libertad y a la autonomía), sociales (protección de la calidad de vida), políticos (participar del gobierno, elegir y ser elegido), económicos (al trabajo, al intercambio y al consumo de bienes y servicios) y culturales (a la educación y transmisión de la cultura).

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes, tal como lo estableció la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Son universales porque se extienden a todo el género humano, en todo tiempo y lugar. Esto significa que no pueden existir normativas particulares, es decir, de países o comunidades, que anulen transitoria o definitivamente estos derechos. Son indivisibles porque no puede ser suprimido ninguno de ellos sin vulnerar la vigencia de todos los demás. Y son interdependientes porque no es posible favorecer el goce de alguno de los derechos por sobre otros sin estar desafiando la integridad de los derechos humanos. El goce pleno, en todo tiempo y lugar, de absolutamente todos los derechos, debe ser para todos, sin distinción.

Los derechos humanos son iguales para todos, pero ello no significa que todos seamos iguales. El concepto de igualdad de derechos no equipara las diferencias culturales, económicas o políticas entre los sujetos. Lo cierto es que esas diferencias sociales afectan el normal desenvolvimiento de los derechos humanos según los grupos de pertenencia. Por ello, cuando hablamos de “derechos humanos”, debemos tener presente que no todos estamos en las mismas condiciones para el desarrollo y el ejercicio de nuestros derechos, aunque sí pretendamos ir en esa dirección. Y como no estamos todos en las mismas condiciones sociales (es decir que no tenemos el mismo punto de partida económico o

cultural), para la equiparación de nuestros derechos debemos entender que la igualdad buscada es un proceso de construcción conjunta. La legislación debe progresar a medida que la sociedad desarrolla esa construcción en busca de la igualdad. En ese sentido, Eleonor Faur presenta un ejemplo:

Hace menos de 100 años, votaban únicamente los hombres con determinados niveles educativos. En 1912, la Ley Sáenz Peña extiende este derecho para todos los varones mayores de 18 años dispuestos a hacer el servicio militar. A pesar de que la ley fue denominada Ley del Sufragio Universal, se continuó excluyendo a las mujeres. Recién en 1947 las mujeres accedieron por primera vez al voto. (Faur, 2005: 35)

Resulta fundamental que la legislación sobre los derechos humanos se vaya modificando en razón de las transformaciones sostenidas en la sociedad, “tanto en términos de especificación de derechos y equiparación de oportunidades, como en lo relativo al fortalecimiento de capacidades para que aquellos grupos sobre los que pesa una discriminación de cualquier tipo puedan demandar por sus derechos” (Faur, 2005: 36).

Una sociedad madura debe tener en mente que las problemáticas asociadas a los derechos humanos nunca están solucionadas de una vez y para siempre. Las transformaciones en una sociedad en constante movimiento deben ser continuamente acompañadas de las consabidas reglamentaciones políticas que subsanen, restrinjan o adopten métodos para que todos puedan desarrollar sus actividades, sin que ese desarrollo signifique coartar derechos humanos de otros sujetos o grupos sociales.

Los derechos humanos pueden clasificarse según la correlatividad cronológica en su establecimiento, es decir, según generaciones. Los de primera generación serían los “derechos civiles”: es decir, el derecho a la vida, a la integridad física, a la propiedad, a la libertad de tránsito, a la religión, a la libertad de expresión, a enseñar y aprender, entre otros. Se trata de la “primera generación” debido a que están ligados a los derechos reconocidos desde la Revolución Francesa (1789). En cuanto a los de segunda generación, se trata, básicamente, de los derechos sociales y económicos como el de seguridad social, de libre asociación, el derecho a huelga y el de condiciones dignas de trabajo. Con la consolidación de los estados modernos (fines del siglo XIX y principios del siglo XX) se consideró como una responsabilidad de los mismos sostener el bienestar de la población en cuanto a la legislación sobre las relaciones sociopolíticas y económicas; desde entonces todo Estado democrático debió comprometerse a sostener una política de resguardo de los derechos sociales y económicos. En buena medida, el reconocimien-

to de los derechos de segunda generación se debe a las luchas obreras sostenidas desde la Revolución Industrial (fines del siglo XVIII) en adelante.

Los derechos de solidaridad serían los que debemos considerar de tercera generación. Entre ellos se encuentran el derecho a la paz, al desarrollo y a un medio ambiente sano, así como el cuidado del patrimonio común de la humanidad. Para su respeto son prioritarios los acuerdos y legislaciones internacionales en las que deben participar todos los actores implicados en la protección del planeta y sus especies: los estados, los organismos internacionales y las personas, en general. Estos derechos fueron surgiendo a lo largo del siglo XX, el siglo de las dos guerras mundiales devastadoras, las bombas atómicas y la generación de toneladas de residuos industriales altamente contaminantes para el medio ambiente. Un siglo en el que el crecimiento económico trajo como efecto colateral el deterioro del planeta. Por último, entre los derechos de cuarta generación, los de reconocimiento más reciente, se encuentran los de pertenencia geográfica y protección ciudadana. El respeto por estos últimos se logra cuando los Estados reconocen a los migrantes por conflictos armados, crisis políticas o miseria económica como sujetos de derechos en igualdad de condiciones que el resto de sus ciudadanos y les otorgan asilo. Si bien todos los derechos mencionados siempre están en jaque y son vulnerados repetidamente; de alguna manera, los de cuarta generación, son los más resistidos en la actualidad. Ejemplo de ello es la oleada de legislaciones represivas y discriminatorias para con los inmigrantes que han implantado algunos países europeos.

Derechos civiles	Derecho a la vida, a la libertad y a la autonomía.
Derechos sociales	Protección y promoción de la calidad de vida frente a las enfermedades, el desempleo, la invalidez o la maternidad.
Derechos políticos	Derecho a elegir y ser elegido para ocupar un cargo público.
Derechos económicos	Acceso al trabajo y libertad para el intercambio y consumo de bienes y servicios.
Derechos culturales	Derecho a educarse y ser educado y a la transmisión de la cultura.

Es necesario aclarar que esta tipología que distingue a los Derechos Humanos en “generaciones”, por su aparición cronológica, se encuentra en discusión:

Esta teoría es criticada desde hace muchos años por varios motivos. Uno de ellos, indica que los dos primeros grupos de derechos no son generaciones sucesivas pues ambos estaban en la DUDH y aunque se hayan legislado en forma de dos pactos, ambos se adoptaron en el mismo año (1966). Considerarlos dos generaciones sucesivas es un error cronológico. Además, podría llevar a inferir erróneamente que primero deben ser garantizados los civiles y políticos, luego los económicos sociales y culturales. Aún si ambos pactos hubieran nacido en ese orden cronológico, sería incorrecto considerar que los primeros son prioritarios y el resto postergables. Esto va en contra de una de las más importantes características de los derechos humanos: la integralidad. Mal interpretada podría brindar argumentos para que un Estado considere que cumple sus obligaciones garantizando solamente a la llamada primera generación de derechos. Diversos sectores dominantes la utilizan de esta forma con el fin de desligar al Estado de sus responsabilidades.(Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, 2008: 23-24)

En ese sentido resulta más productivo inclinarse por el trabajo metodológico mediante la **doctrina de la universalidad, interdependencia e indivisibilidad** de los derechos humanos que mencionábamos en el comienzo de este apartado.

Para un estudio exhaustivo de los conceptos y teorías vinculadas a los derechos humanos véase el *Módulo 2. Derechos y Sistema Penal*.

En la Argentina, la temática de los derechos humanos no cobró relieve sino hasta los años de la última dictadura militar. Desde 1976, los reclamos humanitarios por los desaparecidos tuvieron eco, en el exterior en un principio, gracias a los organismos de Derechos Humanos como las Madres de Plaza de Mayo y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). En diciembre de 1983, a pocos días de finalizado el gobierno militar, se creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) para investigar los crímenes y las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante el período 1976-1983. La CONADEP editó luego sus conclusiones en un libro modelo denominado *Nunca Más*, que sirvió como material de prueba para los juicios a las Juntas Militares.

Por ese motivo, de fuerte incidencia social, es que los “derechos humanos” han sido relacionados en este país con los reclamos por los desaparecidos y la violencia estatal. Pero, si bien esas también son problemáticas constituyentes, los derechos humanos no se restringen a un período histórico, a un accionar estatal específico o a una determinada forma de violencia directa. Suponer esta reducción es cerrar los ojos a una cuestión primordial que se mantiene vigente en diferentes partes del mundo y que exigen una toma de posición clara y sin ambigüedades de lucha frente a la violación de los derechos del hombre:

Entre los procesos sociales y culturales que caracterizan al momento actual, es necesario destacar la fuerte conflictividad en el plano nacional y étnico, el recrudecimiento de formas de discriminación, prejuicio y exclusión, fenómenos que no son nuevos pero que adoptan en la actualidad modalidades particulares, observándose que en muchas partes se incrementa la agresión y la violencia y, a 50 años de terminada la segunda guerra mundial, se advierten permanentes violaciones a los derechos humanos. Estos procesos no son nuevos, la historia reciente es un muestrario de luchas y conflictos en los que ocupan un lugar notorio ideologías sustentadas en la raza, la nacionalidad, la religión o la cultura. (Margulis, 1997: 47)

Los derechos económicos y culturales también son derechos humanos. La vulneración de los demás derechos también los afecta ya que, como decíamos, estos son indivisibles e interdependientes. Resulta importante considerar que los derechos humanos son de todos (es un error decir “los derechos humanos de tal o cual grupo social”) y, como decíamos, aplicables a todo momento y lugar (“los años de los derechos humanos fueron...”, otra equivocación). Son la base de nuestra convivencia social.

Es necesario destacar que no son idénticos siempre, ya que sufren las modificaciones que se dan en las diversas coyunturas sociales. Las relaciones entre los individuos y la sociedad cambian, como asimismo las necesidades de cada uno de nosotros; por ello los derechos humanos también se ven modificados. Sin embargo, estos cambios nunca podrán representar retrocesos: los derechos humanos jamás podrán restringir sus postulados para permitir la vulneración de los derechos de las personas. Sólo podrán modificarse para ampliarse, reconociendo más derechos, especificando sus declaraciones para poblaciones particulares o para hacer cumplir derechos ya existentes.

Promover la expansión del conocimiento sobre la convivencia social y el ejercicio pleno de los derechos humanos es una tarea que nos incumbe a todos y es, por principio, una tarea y un deber del Estado. De forma particular, es a este a quien corresponde, a través de las autoridades elegidas para ello, la promoción de la educación en todos los sectores sociales. La responsabilidad de la educación no es una opción política del Estado sino una obligación para con los ciudadanos. La posibilidad de acceso a la formación personal debe ser garantizada por sus organismos y por sus funcionarios, en tanto es un derecho inalienable de todas las personas el poder acceder a las distintas instancias educativas. El Estado debe garantizar y proveer el acceso a la educación.

Educar en el reconocimiento de los derechos humanos permite que todos conozcamos las normas que pueden guiar un accionar solidario de la comunidad; es por ello que su resguardo es un compromiso irrenunciable para la sociedad. El reconocimiento y el

respeto por la dignidad humana se vuelven una obligación de los educadores en aquellos países que han incorporado al texto de sus constituciones los derechos humanos, como es el caso de la Argentina.

2. Arte, cultura y derechos humanos desde una perspectiva educativa

2.1. El derecho a la educación

Los ámbitos educativos están destinados a enseñar y producir conocimientos orientados a todos, es decir, saberes sin restricciones ni exclusiones y sin discriminaciones de ninguna especie; son conocimientos críticos, solidariamente responsables, regulados por el respeto al otro y con un interés emancipatorio. Todo ello es lo que hace de la educación un derecho. En este sentido la educación tiene como fundamento principal la socialización del conocimiento, lo que significa que debe establecer un espacio equitativo y solidario entre el conjunto de los educadores y los educandos con el fin de ser una acción social justa de transmisión de saberes legitimados públicamente. Ahora bien, sabemos que no toda socialización está vinculada a la educación ya que es posible incorporar pautas, valores y normas sociales sin el auxilio de un ámbito educativo. Pero lo cierto es que los seres humanos, que en todos los casos habitan diversos ámbitos de socialización, para alcanzar una ciudadanía justa y solidaria deben, además, educarse mediante la intermediación de los educadores formados para favorecer la expansión del conocimiento. Si bien ya ha sido trabajado en extenso en el capítulo 5 del *Módulo 2. Derechos y Sistema Penal*, aquí procederemos a un breve repaso de las concepciones históricas que han hecho de la educación un derecho humano fundamental.

La configuración del concepto de la educación como un derecho es altamente compleja y tiene varios siglos de historia. Abarca desde el siglo XVII, cuando el monopolio de la educación institucional era de las iglesias, pasando por el naciente Estado liberal de los siglos XVIII y XIX, hasta el Estado moderno contemporáneo.

Transcurren, en este camino, casi tres siglos en los que los actores centrales de las disputas son las iglesias –en nuestro caso la Católica Apostólica Romana y el Estado liberal naciente. Este proceso da por resultado la organización de los sistemas educativos masivos actuales siempre mixtos –con educación pública y educación privada en los cuales se transmiten

saberes instrumentales y construcciones o representaciones de la vida individual, social, política y económica. (Paviglianiti, 1993: 8)

Pero no será hasta una fecha relativamente reciente que la educación se considere un derecho, además de una obligación. Luego de la Segunda Guerra Mundial los países comenzaron a reconocer que los ciudadanos sin acceso a la educación escolarizada estaban en desventaja en relación con aquellos que tenían un acceso pleno a ella. Debieron reformular legislaciones para intentar ampliar el acceso y garantizar la educación libre y gratuita para sus ciudadanos. Por ello:

Con el avance cada vez más rápido en la constitución de la sociedad de masas, que dio lugar a una serie de formas organizativas estatales regresivas y autoritarias en las décadas del 20 y del 30, y a una recomposición progresiva –luego de la Segunda Guerra Mundial en los países occidentales bajo la forma de Estado de Bienestar, se lleva a cabo una clara reformulación del derecho a la educación: de un derecho individual a un derecho social, que se refleja en muchas constituciones europeas y en las cartas internacionales que se firman inmediatamente después de la finalización de la guerra. (Paviglianiti, 1993: 10)

El Estado de Bienestar –afincado con más fuerza entre los países escandinavos (Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, etc.) y más difusamente entre el resto de los países europeos y americanos– es el que ha elevado a la educación como un derecho social. Sin embargo, con el establecimiento de regímenes político-económicos de corte neoliberal, sobre todo a partir de la década de 1980, se ha producido una influyente regresión al paradigma anterior que concebía a la educación como un derecho individual tendiente a considerarse una responsabilidad de los sujetos particulares. En nuestro país, los efectos de esta ideología se hicieron manifiestos a lo largo de los años noventa, con la idea del mercado como regulador de las prácticas sociales y la consecuente propuesta de la reducción del Estado. La educación quedó, entonces, a merced de las voluntades particulares distanciando al Estado de sus obligaciones para con el cumplimiento de este derecho. Por ello es que la educación no queda al margen de las perspectivas ideológicas que se sostienen en las diferentes épocas. En este sentido, y más allá de los vaivenes políticos, es necesario reafirmarla como uno de los derechos humanos fundamentales, haciendo con ello necesaria e ineludible la obligación por parte del Estado de cumplir y respetar este derecho para todos sus habitantes. Porque es un principio esencial en tanto es el derecho que tienen todos los ciudadanos al desarrollo de su personalidad (identidad), a la adquisición de los conocimientos científicos y técnicos y al desenvolvimiento de sus aptitudes

intelectuales y artísticas. El efecto del respeto y aplicación de este derecho es claro: la conformación de una comunidad en la que se expresan y comparten intereses múltiples.

Esto no significa abandonar una perspectiva histórica respecto de la educación ni suponer que los contenidos o la didáctica que se lleva adelante deba ser siempre la misma. El aula está atravesada por la realidad social de los distintos momentos de la historia política. Es innegable su presencia en el hecho pedagógico. Los alumnos, los padres, los docentes, las autoridades educativas, todos forman parte del colectivo social; y la escuela, lejos de ser un ámbito ajeno a los conflictos sociales, es un espacio donde estos se ponen de manifiesto. Así, en el devenir de la historia política argentina, la educación estuvo atravesada por una realidad que necesariamente se hacía presente. El modo en cómo se enseña la historia, la importancia de ciertos saberes por encima de otros, el privilegio curricular de las ciencias duras, son algunos signos de cómo los contenidos son el reflejo de intereses que están por fuera del aula. Lo mismo podemos pensar respecto de las normas disciplinarias, las metodologías de enseñanza o las prácticas pedagógicas.

Principios metodológicos para la educación en derechos humanos*

Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de experiencias democráticas.

(Paulo Freire, 1999: 28)

El aprendizaje y vivencia de los DDHH será efectivo si se lo concibe de un modo integral. El abordaje de los problemas que plantea el respeto y la vigencia de los mismos no se debe restringir al dictado de una materia específica, un taller, ni a la charla moralizante. El respeto o el olvido, el amor o la indiferencia por los DDHH se aprenden a través y según las vivencias que la familia, la escuela y la comunidad ofrecen a sus miembros. En las instituciones educativas ese aprendizaje se promueve a través del conjunto de actividades que se desarrollan y el clima que se propicia en el espacio pedagógico.

De manera que incorporar los DDHH al sistema educativo formal no implica recargar el currículo sino aligerar la educación en sus formas opresivas. Los DDHH no constituyen una asignatura escolar porque representan “la materia” de la formación de las personas:

* Texto reelaborado a partir de *Educación por los Derechos Humanos* (APDH, 1989).

abarcan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde las concepciones, actitudes y prácticas autoritarias y negadoras de la libertad de las personas darán paso a una nueva relación educador-educando, a nuevas relaciones entre el magisterio y otros integrantes del sistema formal y a la paulatina eliminación de los patrones autoritarios institucionalizados. Ellos son al mismo tiempo contenido y método de la educación, con las consecuencias que ello trae para las pautas de convivencia. De esta forma, los derechos humanos no quedarán incorporados sólo formalmente como área de estudio o contenido a trabajar y se podrá contribuir a la formación de sujetos de derechos.

En los distintos niveles del sistema educativo, cualquiera de las áreas que integran el currículo permite el tratamiento de esta temática. Este enfoque no implica necesariamente el aumento de la cantidad de contenidos en cada área sino el enriquecimiento de su abordaje desde la perspectiva de los DDHH.

El clima que se propicia en la situación educativa y en sus instituciones transmite concepciones y formas de hacer y comportarse a quienes participan en dicho ámbito institucional. Es decir, se aprende y se enseña a través de lo que se hace, se dice y también de aquello que no se dice. Un clima democrático, de respeto y comunicación de las diferencias, de participación activa y organizada, favorece la valoración de los DDHH y el desarrollo de prácticas solidarias que concreten esa valoración.

Por ello, es fundamental considerar la metodología de trabajo que se adopte, tanto para desarrollar las prácticas de enseñanza como para la toma de decisiones en el tratamiento de los conflictos y para la puesta en marcha de proyectos conjuntos. La participación no implica un mero estar o no de acuerdo, sino una entrega activa para su realización.

Una de las condiciones que debe darse para que la enseñanza de los DDHH no se torne como un discurso informativo (y no formativo) es que su comprensión, tanto intelectual como emocional, se alcance no sólo a través de formulaciones positivas, sino también mediante el conocimiento de sus violaciones y la reflexión sobre la realidad. Esto implica respetar y tomar como punto de partida las vivencias y cotidianidad de los participantes. Además es una instancia para reflexionar sobre la distancia entre la vigencia formal y la vigencia real de los derechos. Se propone abordar aquellos problemas de la actualidad que implican violaciones a los DDHH, partiendo de la investigación concreta a fin de que la necesidad de respetarlos y defenderlos surja del conocimiento directo de sus transgresiones. De este modo se garantiza un conocimiento comprensivo de los DDHH y se evita la repetición memorística de sus enunciados.

Beatriz Sarlo, en su capítulo canónico “Cabezas rapadas y cintas argentinas” de *La máquina cultural*, destaca las particularidades que asumió la tarea docente en relación con la normalización del alumnado a principios del siglo XX. A partir del caso de Rosita Del Río, la maestra que, con tintes ficcionales, le presta el testimonio, Sarlo promueve la re-

flexión sobre las funciones asignadas a la escuela moderna. En ese sentido, ir a la escuela significaba, en las tres primeras décadas del siglo XX, “descubrir las historias, los mitos y las leyendas que, casi al mismo tiempo, estaban siendo inventadas como pedagogía de masas para adoctrinar en la nacionalidad a esos centenares de miles de nuevos argentinos” (Sarlo, 1998: 64).

Del Río es, al mismo tiempo, una maestra y una segunda madre que les enseña aseó a los niños e, inclusive, llega a rapar a los que tienen piojos. No era infrecuente esto a inicios del siglo XX. La escuela no sólo era el ámbito de formación en contenidos académicos, sino el lugar de socialización y transmisión de valores primordiales. Por ello Sarlo puede deducir que,

programada casi sin competencias por las instituciones públicas, la historia de Rosa del Río permite pensar otras historias de las tres primeras décadas de este siglo, un momento en que el Estado es activo y audaz en la configuración de una cultura común, unificada y poco respetuosa de los pluralismos, pero, al mismo tiempo, instrumento eficaz en la incorporación a la ciudadanía y al mundo del trabajo [...] Insensible a la diferencia aunque ella misma hubiera atravesado la humillación de ser diferente, Rosa del Río pensó que debía garantizar a los chicos de su escuelita por lo menos aquello que ella había recibido: un ideal de decoro medio en la vida, principios firmes de adscripción de una nacionalidad a través de rituales hiperactuados, alfabetización y una relativa apertura al mundo de la cultura. Este era todo el programa: tan unificador como parecía necesario todavía en la década del veinte, tan firme como lo permitieran los antecedentes sociales de sus alumnos, tan repetido como para asegurar su captación incluso por los más resistentes o los más atrasados. (Sarlo, 1998: 76-77)

Este estudio de Sarlo da cuenta de cómo la educación está expuesta a la realidad social y política que vivió Argentina a principios del siglo XX. La llegada masiva de inmigrantes estaba en íntima relación con la necesidad de conformar un Estado moderno. Esto conducía a una preocupación por la educación que se extendía por fuera de los límites del aula y en la que la escuela estaba implicada como parte de un proyecto mayor en el que la higiene, la disciplina y la transmisión de un saber que incorporara a los extranjeros formaban parte de la currícula pedagógica de entonces. Hoy sería impensable un modelo educativo como éste, a pesar de que ciertas líneas de pensamiento pedagógico puedan desprenderse de él y haya quienes aún las crean necesarias para la educación.

En la actualidad vivimos una época de enormes transformaciones y cambios. El imperio de la comunicación y la técnica ha ocupado nuestra vida cotidiana en todos sus aspectos. El mundo ha cambiado, no hay dudas, pero nosotros seguimos siendo los mis-

mos: somos docentes, nos gusta enseñar y necesitamos silencio para escuchar y para que nos escuchen. Porque en eso consiste la actividad pedagógica: en componer con el otro un mundo común a través de la palabra.

La educación no queda al margen de este proceso de cambio social actual. Nos toca enseñar en un contexto que incluye elementos ajenos al hecho pedagógico. La realidad parece hacerse más presente que nunca y nos convoca a tener que dar respuestas sobre experiencias para las que, en principio, no fuimos preparados. ¿Qué hacer? ¿De qué manera despertamos el interés sobre el contenido de nuestro programa, si los alumnos parecen manifestar una indiferencia continua a todo lo que digamos?

— ¿Cómo educar en nuestra época actual?

Lo mejor que puede hacer hoy el sistema escolar es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre las personas que le son confiadas. [...] Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra "idiota", ustedes no tienen derecho de emplear la palabra 'estúpido', ustedes no tienen derecho de escribir en el margen 'este razonamiento es imbécil', ustedes no tienen el derecho de decir "nulo"... Dicho de otro modo, ustedes deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona. (Bourdieu, 2003: 161-162)

Muchos de los aspectos de esta realidad contemporánea que vivimos hoy se han modificado en muy poco tiempo, no sólo para los alumnos sino también para cada uno de los docentes. Es decir, no estamos al margen de estos cambios. Es en este nuevo escenario que tenemos que llevar adelante nuestra tarea pedagógica, en una realidad distinta en la que tenemos que dar cuenta de nuestra vocación por enseñar. Pero, a pesar de estos cambios y a pesar de una realidad que se hace presente con fuerza en el aula, el promover y asegurar la educación para todos los ciudadanos es una obligación política del Estado, cualquiera sea la época o los conflictos que se den en el seno de la sociedad. Porque es un derecho de todos, tan esencial como la libertad o la vida.

2.2. La pedagogía, el arte y la cultura

¿Por qué no enseñamos matemática haciendo uso de la música clásica? ¿Por qué no enseñamos biología a través de una obra de teatro? ¿Por qué no enseñamos historia a través de la pintura de una época? Seguramente cada uno de nosotros pueda continuar

este listado de preguntas por varias páginas. Lo cierto es que quienes hemos pasado por un sistema educativo formal hemos internalizado ciertos procedimientos de abordaje disciplinario que evitan los cruces y pretenden mantener alejados dos campos del saber, el arte y la ciencia. Este tipo de educación más conservadora que nos han legado, y que sostenemos a menudo inconscientemente, es definida por algunos teóricos como reproductora de una perspectiva sobre lo social que separa en compartimentos estancos lo que podría estar reunido. Aquí nos interesa pensar la potencialidad pedagógica que tiene el reunir disciplinas aparentemente extrañas con el fin de ampliar las posibilidades de enseñanza. Esto nos conduce a pensar la educación de un modo más integral.

La educación como práctica de la libertad

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. (Freire, 2003: 88)

El sistema educativo formal ha sostenido, siguiendo al pedagogo brasileño Paulo Freire, una “concepción bancaria” del acto de enseñar. Es decir, ha considerado al otro como vacío de conocimientos, listo para ser “llenado” por el docente, que cumpliría así la tarea de un depositante en una cuenta bancaria. El peligro que comporta sostener esta concepción es incurrir en el error de estar educando a autómatas poco dispuestos a fiscalizar los contenidos y poco preparados para producir por sí mismos pensamiento crítico. Formados para copiar y repetir, los alumnos no pueden sino ver avasallados sus derechos humanos cuando han sido educados mediante una metodología que se sostiene en la oposición ciencia (del lado del docente) e ignorancia (del lado del alumno).

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire, 2003: 73)

En línea con lo planteado por Paulo Freire, los educadores deberíamos revisar los fundamentos de su pensamiento para reelaborar nuestros supuestos. Por un lado, ningún alumno está “vacío” de saberes, ni aquellos conocimientos que posee son falsos. Por otro, ninguna persona nace con más o menos inteligencia que otra, aunque haya quienes puedan crecer en contextos más favorables al desarrollo óptimo de sus capacidades intelectuales. La educación es un derecho humano fundamental, pero con impartirla sin más no alcanza. No olvidemos que los derechos humanos son interdependientes e indivisibles; por ello, si vulneramos el derecho a la participación y a la dignidad, el derecho a la educación no será más que un concepto hueco.

Quien ha aceptado la ficción de la desigualdad de las inteligencias, quien ha rechazado la única igualdad que puede implicar el orden social, sólo puede correr de ficción en ficción y de ontología en corporación para conciliar pueblo soberano y pueblo atrasado, desigualdad de las inteligencias y reciprocidad de los derechos y de los deberes. La instrucción pública, la ficción social instituida de la desigualdad como retraso, es la hechicera que reconciliará a todos esos seres de razón. Lo hará extendiendo hasta el infinito el campo de sus explicaciones y el de los exámenes que las controlarán. (Rancière, 2006: 137-138)

Con su estilo sarcástico, Jacques Rancière, en su libro *El maestro ignorante*, nos está diciendo que es pernicioso para el desarrollo de las capacidades de los alumnos aceptar como ciertas aquellas ideas que afirman que no todos podemos formarnos o que hay desigualdad “de inteligencias”. Si hay diferencias intelectuales eso no se debe a ningún “atraso congénito” ni a deficiencias en la naturaleza, sino a desarrollos desparejos que no sólo tienen que ver con la escolaridad sino con las condiciones económicas, políticas y sociales en las que cada uno de los alumnos se ha formado. Algunos paradigmas escolares, en tal sentido, adolecen de las falencias que les indican equivocadamente que hay que equiparar los

“retrasos” sin considerar las desigualdades sociales de todo tipo. Rancière indica que la “desigualdad de inteligencias” es una idea falsa que intenta promover el estancamiento de algunos y el superior desarrollo intelectual de otros. En ese sentido la educación, sea pública y estatal o privada, no debe sostenerse en la idea de “alumnos atrasados” a la hora de enseñar sino en reconocer las diferencias sociales que están detrás de cada uno de ellos.

Ser maestro

Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aún lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce. Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se relaja nunca sin que se instale la sinrazón, esa en la que el sabio sobresale tanto como el ignorante. Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.

“Para poder comprobar esta búsqueda todavía hay que saber lo que quiere decir buscar. Y ahí está la clave del método. Para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros, como sujeto intelectual participe de la potencia común de los seres intelectuales. (Rancière, 2006: 37-38)

El libre desarrollo de las capacidades artísticas y culturales también es uno de los derechos que se acoplan al derecho a la educación. En este sentido es posible decir algo similar a lo recalado anteriormente: los alumnos no están vacíos de arte y cultura. Las cualidades artísticas (literarias, pictóricas, escultóricas, audiovisuales o teatrales) no están definidas desde la cuna y nadie está incapacitado por naturaleza para llevarlas adelante. La mentada “sensibilidad artística” es una construcción que se va desarrollando a través de la educación y en el contacto con un entorno solidario con esa formación. ¿Cuántas veces hemos oído “yo no sirvo para hacer eso” o “la cultura no es lo mío”? Es necesario subrayar que ni el Cuchi Leguizamón, ni Juan José Saer, ni Benito Quinquela Martín nacieron músicos, escritores o pintores (incluso no crecieron en un entorno social acomodado). En el libre desarrollo de las actividades artísticas y culturales se van formando esas distintas “sensibilidades” para la creación. Nadie nace para ser analfabeto o escritor, mecánico o escultor, padadura o bailarín.

La educación como encuentro

Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan. [...] En verdad, muchos de los que rechazan la comunicación, que huyen de la verdadera cognoscibilidad, que es coparticipada, lo hacen precisamente porque, frente a objetos cognoscibles, no son capaces de asumir una postura cognoscente. Permanecen en el dominio de la 'doxa', fuera de la cual son meros repetidores de textos leídos y no sabidos, o mal sabidos.

"La educación que sea verdaderamente una situación gnoseológica no admite, para el educador, un momento donde sólo, en su biblioteca o en su laboratorio, conoce y otro donde, alejado de éste, simplemente narra, diserta o expone lo que conoce. [...] De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento y no donde (simplemente) se transmite. (Freire, 1973: 90-91)

Por otra parte, la formación en arte puede favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales necesarias para resolver, por ejemplo, problemas matemáticos, evitar errores de ortografía o conocer más profundamente la conformación del universo. El arte puede ser un medio para arribar al conocimiento de aquello que no se presenta sino detrás de formulas físicas, químicas, lingüísticas y matemáticas que, alejadas de nuestra vida cotidiana, tienen un grado de abstracción compleja. Por ello la expresión artística puede ser un instrumento útil para la educación en tanto permite abrir otras formas de aprender y de establecer vínculos más fluidos entre el docente y sus alumnos y de estos con su comunidad.

2.3. El arte y la cultura en la educación

El trabajo en formación artística o con el auxilio de disciplinas artísticas puede abrirnos nuevos cauces por los cuales dejar fluir nuestros saberes en el proceso educativo. Por ello, introducir conocimientos y prácticas artísticas en la comunicación nos permite reconfigurar todo el bagaje pedagógico que llevamos como producto de nuestra formación. Desde esta perspectiva las posibilidades prácticas se amplían y nos permiten incursionar en ámbitos no contemplados en las viejas metodologías de enseñanza. En definitiva, si, como veíamos anteriormente, para algunos estudios la educación tiende a reproducir formas o de contenidos cristalizados, incluir el arte pone en duda algunos de estos postulados. El arte, en sí mismo, no es una mera reproducción de lo establecido

socialmente porque su condición de posibilidad se sostiene en una práctica de creación libre y, como tal, nos obliga a repensar lo que hasta ahora considerábamos indiscutible. Esto no quiere decir que la creación artística no requiera de métodos precisos y de una formación específica en historia, teoría y técnicas particulares. La historia del arte es testigo de esto: escuelas, estilos diferentes, el trabajar con distintos soportes materiales, la disciplina de trabajo que se expresa en las obras de cada uno de los artistas; toda una historia desplegada a partir del estudio y la tarea continua señalan esta posibilidad de creación libre que supone el arte. Es decir, es creación y a la vez formación profesional.

En términos pedagógicos, y más allá de la formación que exige, la libertad expresiva sobre la que se edifica la creación artística puede ser un vehículo emancipador en la práctica educativa. La experiencia del arte favorece la postura crítica de los alumnos en un doble aspecto: por un lado, implica una visión del individuo sobre sí mismo que lo conduce a una mirada introspectiva respecto de sus posibilidades. Por otro, tiene un carácter integrador en tanto impulsa el trabajo en equipo y promueve la solidaridad y el respeto de la diferencia como un valor. El carácter lúdico de la práctica artística hace que el interés del alumno permanezca por fuera del orden utilitario y productivo en el que muchas veces está inmersa la educación. Esto, desde ciertas miradas que sostienen la utilidad del conocimiento como axioma para la educación, podría resultar un problema. Desde esta perspectiva, el arte es visto como un entretenimiento, inclusive como una pérdida de tiempo, frente a los contenidos de aquellos saberes legitimados como “más serios”. Se preguntan por la utilidad, por la conveniencia, y entonces centran la educación en una reproducción de contenidos que resulten “provechosos” y “rentables”. Es decir, sostienen una mirada funcional y articulan su actividad y su propuesta pedagógica alrededor de una única pregunta: ¿Para qué sirve? Es una perspectiva economicista, a la manera de aquella enunciada por Paulo Freire, donde importa la rentabilidad que va a producir un saber y los beneficios concretos que va a reportar en el alumno. El arte queda por fuera de este carácter funcionalista que debe tener la educación y resulta ser algo ocioso, superfluo e improductivo frente a contenidos “más útiles y provechosos”. Como decíamos, esto supone una mirada mercantil y un desprecio por la actividad creadora de los seres humanos.

Sin embargo, este aspecto lúdico y gratuito que tiene el arte, lejos de ser un problema, permite una mayor apertura sensible e intelectual al alumno, por fuera de los paradigmas de utilidad y conveniencia a los cuales está expuesto continuamente. En términos sociales, la relación con los otros se ve favorecida en tanto no es la competencia ni el antagonismo el modo de establecer los vínculos, sino que estos necesariamente se

sostienen en la cooperación. La realización de una obra colectiva (sea teatro, cine, música, etc.) implica el reconocimiento del compañero como parte integrante de un mismo proyecto. Inclusive en el arte individual, también quienes son espectadores participan críticamente de la obra. Es decir, **el arte favorece la socialización y desplaza la competencia entre los alumnos**. Este aspecto es de suma importancia a la hora de pensar al arte como una metodología pedagógica para la puesta en acto de contenidos curriculares. La educación, cualquiera sea el nivel de enseñanza o la disciplina que se ofrezca, supone una instancia de transformación para el alumno. Porque se trata de generar en él un espíritu crítico y esto significa brindarle nuevas herramientas de análisis para la comprensión de la realidad, que ponen en cuestión los modos hasta ahora conocidos por él. Decimos, entonces, que la educación promueve, a través de distintos contenidos, la posibilidad de una nueva perspectiva personal, no mejor ni más correcta, sino más amplia. Este es su sentido emancipatorio y, también, su fundamento principal. Y aunque el alumno esté dispuesto a aprender, la posibilidad de pensar de otro modo, la propuesta de ampliar su horizonte, no deja de resultar problemática y de generar resistencias. Es en este sentido que el arte, entendido como creación individual o colectiva, puede oficiar como un recurso eficaz para la transmisión y problematización de los distintos saberes. Su aspecto lúdico, el hecho de estar al alcance de todos, el referir a la condición creadora de cada uno, posiciona a la experiencia artística como una instancia que hace más accesible el encuentro con otros pensamientos o con nuevos contenidos.

No hay ninguna razón de peso que nos pueda impedir relacionar la enseñanza del arte y de las ciencias, vincular la música con la enseñanza de la matemática o a la pintura renacentista con la historia de la realeza europea. Así como la cultura y el arte no son esferas separadas de la vida cotidiana de todas las personas –y no patrimonio de aquellos tocados por una, aparente, “varita mágica”–, el acceso a dichas esferas en la educación pública no debería comportar más complicaciones que las que se deducen de la vinculación entre la vida y la educación. De todas formas, podemos comprender que los docentes de biología o matemática (sólo para citar dos disciplinas) no están habituados a trabajar con el auxilio de una obra de teatro, una canción o una película. Aunque presentaremos ejemplos de vinculación entre arte, cultura y espacios de educación formal en nuestro próximo capítulo, podemos decir brevemente que los docentes tampoco estamos tan lejos de aquellas obras que puedan servirnos en nuestras tareas educativas. Todos vemos, con mayor o menor frecuencia, obras de teatro y películas, escuchamos música o estamos en contacto con pinturas o esculturas. Es decir, las herramientas artístico-culturales están al alcance de nuestras manos, sólo debemos tomarlas.

2.4. Uso de herramientas artístico-culturales en contextos de encierro

El arte no es un objeto o una cosa, sino un vínculo. Por ello es que su inclusión en espacios colaborativos de educación puede favorecer los aspectos creativos, ayudando a relacionar las diferentes potencialidades de los sujetos para su desarrollo como grupo humano. Las prácticas artísticas sirven de conectores entre las diferentes disciplinas, divididas en asignaturas en la educación formal. Por ello es que el arte puede ser comprendido como una herramienta, no porque sea considerado un objeto, sino debido a que puede ser un nexo, un lubricante para los engranajes del sistema educativo. La relación entre los diversos campos simbólicos, implicados en disciplinas artísticas y científicas, es imprescindible para la formación social de personas en contextos de encierro.

El arte, concebido como producción creativa, predispone positivamente al intercambio de experiencias solidarias entre los sujetos, fomentando el respeto mutuo. Aquí es donde se cruzan todos los conceptos que hemos utilizado hasta este momento: para promover el respeto por los derechos humanos, la educación en arte y cultura, o el uso de herramientas artístico-culturales, puede fomentar la no discriminación y la convivencia cordial teniendo siempre presentes que todos somos seres humanos y tenemos los mismos derechos. La situación de aquellas personas que habitan los contextos de encierro y que participan del sistema educativo formal no debería partir de otros principios que no fuesen los del respeto mutuo por la dignidad humana. Por ello, los educandos que se encuentran en esas instituciones necesitan, como cualquier alumno en cualquier sistema educativo, una formación que privilegie la promoción y el respeto por los derechos humanos.

Ahora bien, hablamos del carácter emancipatorio de la educación y de la necesidad de generar un espíritu crítico en los alumnos, en este caso de aquellos que están privados de su libertad. Parece un contrasentido hablar de emancipación en contextos de encierro, pero no lo es. Insistimos: la educación no sólo es transmisión de contenidos sino, y fundamentalmente, la necesidad de generar en el alumno una perspectiva crítica que le brinde recursos para desplegar nuevas posibilidades para sí mismo y en su relación con los demás. El arte tiene como condición la libertad creadora y la ausencia de cualquier determinación que no sea la del propio deseo. Es este aspecto el que hace que, en contextos de encierro, los alumnos puedan abrirse a esas nuevas posibilidades. Es decir, el arte ofrece aquello que ellos mismos, por su situación actual, no tienen. Por ello, la libertad de ver, de imaginar, de crear; la libertad de elegir entre una obra u otra o de interpretar una película o la letra de una canción es no sólo un modo de desplegar una necesidad, sino

una manera de hacer que la educación mantenga su sentido emancipatorio más genuino. Por ello, las herramientas artístico-culturales pueden ser tantas como la creatividad que el grupo humano pueda concebir y manifestar. Estas herramientas podemos agruparlas en tres tipos: metafóricas, tramadas y representativas.

- **Metafóricas:** son aquellas utilizadas para introducir un tema a tratar en la asignatura en cuestión. Deben servir a la manera de una metáfora que condense el contenido a dar. Así, por ejemplo, una escena de una película o la letra de una canción nos pueden servir como disparadores para el desarrollo de un tema o de un problema de un modo más eficaz que su mera enunciación teórica.
- **Tramadas:** aquí se trata de utilizar a las obras de arte como un recurso que reúna distintos saberes. Por ejemplo, la pintura renacentista con la geometría, la escultura con la anatomía humana o la música popular con la geografía.
- **Representativas:** esta herramienta nos permite apreciar una obra de arte como representativa de un período histórico o de un problema teórico. Así, en la obra del pintor argentino Cándido López es posible ver la historia argentina de fines del siglo XIX o en la obra de Antonio Berni o en la cumbia villera, los conflictos sociales y la vida cotidiana en los sectores marginales.

Estas son algunas de las posibilidades que brinda el arte como un recurso metodológico para la enseñanza. Está en cada docente, en su interés y en la relación que se establezca con los alumnos, el uso del arte en tantas direcciones como crea conveniente para su práctica. No son fórmulas sino recursos posibles para una educación más fluida y vinculante.

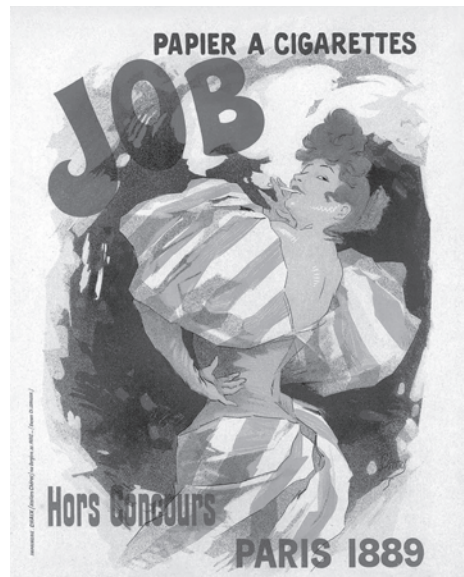
Con el fin de potenciar las capacidades artísticas de los grupos de educandos es primordial saber cuáles son sus preferencias estéticas y culturales. Es decir, es preciso partir de aquello que los alumnos traen, de sus intereses y de sus conocimientos, para abrir, a partir de allí, el interés por otras formas artísticas que sean más efectivas para nuestra tarea. No importa si es la cumbia villera, el rock o el rap. El arte es efecto del mundo social y cultural en el que cada uno habita. Es necesario partir de allí para no perder de vista que el que se está educando es el alumno, que tiene una historia, una cultura propia, un pensamiento singular. Recordemos que la educación no consiste en “depositar” contenidos, por más que los creamos superiores o más importantes que otros, sino de ampliar una perspectiva a partir de las condiciones de posibilidad que los alumnos manifiesten.

Reafirmar el compromiso social de los estudiantes a través del arte será, por lo tanto, una meta sin que ello signifique perder de vista la historia personal de los alumnos, ni su

cultura o sus intereses. Desarrollar las capacidades artísticas por sí mismas no es lo más importante en este caso, sino la posibilidad de desplegar una reflexión sobre sus propias capacidades y su relación con los demás. En definitiva, de lo que se trata es de ver al arte como una herramienta que nos brinda la posibilidad de construir una identidad personal y colectiva.

3. Actividades

- A.** Del recorrido por el texto en este apartado se extraen varias cualidades de la obra de arte. ¿Cuál de ellas le parece que está más ligada a la práctica docente y por qué?
- B.** Tres son los teóricos que se utilizan en esta sección para definir la noción de cultura: Gramsci, Williams y Geertz. Todos ellos la relacionan en su desarrollo con la “experiencia social”, pero de distinto modo. Parta de estos tres conceptos: organización material, tensión entre clases sociales, urdimbre de significados; luego vincule cada uno a un autor particular y elija uno que le sirva de marco teórico para pensar y describir un ejercicio de la práctica docente en contextos de encierro.
- C.** En esta parte del capítulo se hace una descripción histórica de los derechos humanos, su evolución y su “integralidad” o interdependencia. ¿Cuáles de ellos le parece que el docente debería privilegiar, en estos contextos, a la hora de organizar actividades en torno al tema y por qué?
- D.** Mucho se habla en este capítulo de la relación entre la obra de arte, su finalidad y su condición de irrepetible, la estética y el mercado. Tenemos aquí dos imágenes, la primera es un afiche comercial, hecho para vender papel para cigarrillos, y la segunda es una obra de pop-art, nacida en su momento para denunciar la alienación de la vida cotidiana y la situación del arte de época.



Papel para cigarrillos Job, de Jules Chéret (1895), impreso en París por Chaix. En esta ilustración Chéret utiliza la simplificación de la imagen de la mujer que vende, sensual, en combinación con tipografía contemporánea.

- ¿Cómo piensa que el docente en contexto de encierro, más allá de tener que reponer la información que haga falta, puede utilizar estas imágenes para, mediante una actividad, discutir los conceptos vinculados con la obra de arte y sus características, poniendo énfasis sobre todo en la posibilidad de hacer arte con elementos de la vida cotidiana?
- ¿Qué herramientas artístico-culturales, de las enumeradas en el capítulo (metafóricas, tramadas o representativas), piensa que se deben poner en juego en este caso al reponer la información que permita la actividad?



Latas de sopa Campbell, también conocida como *32 latas de sopa Campbell*, de Andy Warhol (1962). Consiste en treinta y dos lienzos, cada uno de 50,8 cm de alto por 40,6 cm de ancho (20 x 16 pulgadas) y con una pintura de una lata de sopa Campbell —cada una de las variedades de sopa enlatada que la compañía ofrecía en aquella época—. Las pinturas individuales fueron realizadas con un proceso semimecanizado de serigrafía.

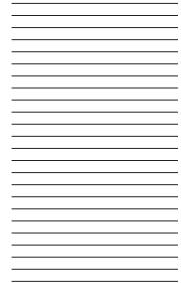
Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. M.; Duro, E. y Grau, I. M. (2002): *UNICEF va a la escuela*, Buenos Aires, UNICEF.
- Altamirano, C. y B. Sarlo (1980): *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL.
- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1989): *Educación por los Derechos Humanos*, Buenos Aires, APDH.
- (2008): *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades*, Buenos Aires, APDH.
- Beardley, M. y J. Hospers (1990): *Estética, historia y fundamentos*, Madrid, Cátedra.
- Benjamin, W. (1989): *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus.
- Bourdieu, P. (2003): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carli, S. (comp.) (2003): *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Buenos Aires, Stella / La Crujía.
- Cullen, C. (2000): *Críticas de la razón de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- (comp.) (2004): *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, Stella / La Crujía.
- Eco, Umberto (2004): *Historia de la belleza*, Barcelona, Lumen.
- Faur, E. (2005): “Adolescencia, género y derechos humanos”, en VV.AA., *Proponer y dialogar 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, UNICEF.
- Freire, P. (1973): *¿Extensión o comunicación?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1999): *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- (2003): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Geertz, C. (1992) : *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gramsci, A. (1978): *Notas sobre Maquiavelo*, México, Juan Pablos Editor.
- (2004): *Antología*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Margulis, M. (1997): “Cultura y discriminación social en la época de la globalización”, en R. Bayardo y otros (1997): *Globalización e identidad cultural*, Buenos Aires, Ciccus.
- O’Sullivan, T. y otros (1997): *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Olaechea, C. y G. Engeli (2008): *Arte y transformación social*, Buenos Aires, Crear Vale La Pena.
- Paviglianiti, N. (1993): *El derecho a la educación*, ficha de cátedra (Cátedra de Política Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación), Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rancière, J. (2006): *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Tierra del Sur.

- Sarlo, B. (1998): *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel.
- Tedesco, J. C. (1980): *Conceptos de sociología de la educación*, Buenos Aires, CEAL.
- Thwaites Rey, M. (1994): “La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo”, en L. Ferreira, E. Logiudice y M. Thwaites Rey, *Gramsci mirando al sur, sobre la hegemonía en los 90*, Buenos Aires, Kohen y Asociados Internacional.
- Varela, G. (2005): *Mal de tango*, Buenos Aires, Paidós.
- VV.AA. (2005): *Proponer y dialogar 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, UNICEF.
- Williams, R. (1980): *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- (2000): *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Bibliografía complementaria recomendada

- Adorno, T. (2002): “La estructura de múltiples estratos”, en *Televisión y cultura de masas*, Buenos Aires, Lunaria.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- De Certeau, M. (1996): “Valerse de: usos y prácticas”, en *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Jameson, F. (2006): “Transformaciones de la imagen en la posmodernidad”, en *El giro cultural*, Buenos Aires, Manantial.
- Kusch, R. (1962): “Introducción a América”, en *América profunda*, Buenos Aires, Bonum.
- Laclau, E. y C. Mouffe (1987): “Más allá de la positividad de lo social: antagonismos y hegemonía”, en *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.
- Marcuse, H. (1993): “Introducción”, en *El hombre unidimensional*, Buenos Aires, Planeta.
- Piccini, M. (2000): “Transversalidades. De las teorías de la recepción a una etnología de la cultura”, en M. Piccini, G. Scmilchuk y A. Rosas, *Recepción artística y consumo cultural*. México, Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Raiter, A. (2003): “¿Cómo se sale de un discurso dominante?”, en *Lenguaje y sentido común*, Buenos Aires, Biblos.
- Žižek, S. (1992): “Identidad”, en *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.



CAPÍTULO 2. El arte y la cultura en la configuración de identidades

El objetivo de este capítulo es analizar de qué modo el arte y la cultura participan en la configuración de la identidad individual y colectiva a partir de proyectos pedagógicos o de experiencias artísticas específicas. Para ello será necesario comenzar definiendo qué entendemos por identidad, marcar cuáles son las diferentes perspectivas y qué problemas supone el uso de este concepto en nuestra época actual. A la vez, el análisis de la vinculación entre educación y creatividad a través de casos concretos nos permitirá pensar la posibilidad de transformación de las identidades a partir de las prácticas artísticas y culturales desarrolladas en diferentes proyectos y talleres educativos.

1. Identidad, arte y cultura

1.1. Identidad

La pregunta por la identidad es, acaso, uno de los interrogantes que más respuestas ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad. Todas las culturas, en todos los tiempos, se han hecho la misma pregunta una y otra vez y las respuestas han sido tan variadas que es difícil dar una definición acabada del concepto. En nuestra época contemporánea, signada por los medios de comunicación y el desarrollo vertiginoso de Internet, esta

cuestión se hace todavía más radical en función de una cultura cosmopolita que elude las fronteras culturales y parece disolver aquellos principios que conformaban nuestra identidad.

Así, el sociólogo español Manuel Castells, en su análisis sobre el poder de la identidad, afirma:

En un mundo globalizado como el nuestro, la gente se aferra a su identidad como fuente de sentido de sus vidas. Eso dicen los datos y eso revelan los conflictos sociales o étnicos, que configuran el mapa dramático de una humanidad convulsionada y que se remiten casi siempre a la defensa de identidades agredidas. Cuanto más abstracto se hace el poder de los flujos globales de capital, tecnología e información, más concretamente se afirma la experiencia compartida en el territorio, en la historia, en la lengua, en la religión y, también, en la etnia. El mito universalista de los racionalismos liberal y marxista ha sido desmentido por la experiencia histórica. La cuestión que se plantea entonces gira en tono a las condiciones de su comunicación en un futuro compartido. Pero pensar la relación de identidades en su diversidad exige su reconocimiento previo. (Castells, 2003)

La cultura como suelo

En la obra de Rodolfo Kusch, la cultura tiene que ver fundamentalmente con una manera particular de habitar en un determinado “suelo”. Como un comportarse, es decir, con llevarse a sí mismo de tal forma y no de otra. Con determinados usos y apropiaciones. Al decir de Kusch, la cultura presupone un suelo “en el que obligadamente se habita. Y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que allí ocurre”.

Al mismo tiempo, este habitar que supone la cultura, el arraigarse, sólo puede darse a partir de un horizonte simbólico. Este horizonte fundamenta simbólicamente y constituye la materia prima de cualquier posible red de significación. Por este lado se comprende lo que denomina Kusch la función existencial de la cultura: “el horizonte simbólico que está ya desde siempre, y a través del cual yo puedo ser, y sin el cual no puedo pretender mi universalidad. Es, en suma, ese lugar donde se da lo que suele llamarse cultura. La cultura encuadra el horizonte simbólico y éste es el fundamento del existir mismo”.

Si esta función existencial se cumple, la cultura le brinda al individuo la posibilidad de que conquiste una determinada “identidad” y que se constituya en sujeto. (Cifelli, 2004: 55-56)

Es decir, la realidad globalizada del mundo contemporáneo, por el flujo de información y la permeabilidad de las fronteras culturales, reanuda con énfasis una pregunta que excede la dimensión individual y nos compromete a una mirada más integradora y más amplia que incluya, necesariamente, una dimensión social en su respuesta. Sin embargo,

los avances de la ciencia y, en particular, de la industria genética, parecen seguir sosteniendo la idea de una identidad esencial e invariante, más allá de cualquier influencia del medio. Desde esta perspectiva, cada uno de nosotros estamos determinados por un código genético que define quiénes somos, previo a cualquier práctica o realidad social. Así, la naturaleza humana estaría potencialmente determinada desde el momento de la gestación y no existiría ninguna posibilidad de modificarla. Si bien los avances de la genética en Occidente son relativamente recientes, la idea de una identidad natural e inalterable no lo es. Ya en el comienzo mismo del pensamiento griego, el poeta Hesíodo –hacia la segunda mitad del siglo VIII a.C.– sostenía que los hombres pertenecíamos a diferentes razas y que cada una de ellas definía características singulares. De este modo pensaba el origen mítico de la humanidad, lo que le permitía explicar de una manera precisa las razones por las que los hombres, en los distintos períodos, actuaban de un modo u otro. También para Platón –en el siglo IV a.C.– las almas de los ciudadanos estaban forjadas en distintos metales (oro, plata, bronce y hierro) que determinaban su accionar. Desde entonces, diferentes teorías pretendieron sostener la idea de que la identidad es ajena a la historia, que los hombres nacen y mueren siendo siempre los mismos, y que esta condición resulta inalterable a pesar de los esfuerzos que cada uno haga por pretender modificarla y los diferentes caminos que emprenda en su vida. El pensamiento moderno, a partir del siglo XVII, divide la mirada acerca del hombre en dos: por un lado la sustancia pensante (el alma, la conciencia, lo espiritual); por otro, la sustancia extensa (el cuerpo, definido por el filósofo René Descartes como un cuerpo máquina, es decir, como un conjunto de partes ordenados bajo el principio de causa y efecto –a la manera de una máquina– y sin ningún componente espiritual). Más allá de que la ciencia moderna, desde entonces hasta nuestros días, sigue sosteniendo –en general– esta idea sobre el cuerpo, fue a partir del siglo XVIII cuando la investigación sobre el organismo condujo nuevamente a la idea de derivar de la naturaleza las razones que permitan explicar la identidad y los motivos del accionar humano. Por entonces el concepto de raza volvió a tomar un lugar privilegiado en la ciencia a la hora de demostrar el funcionamiento moral de los hombres, inaugurando una genealogía que va a desplegarse a lo largo del siglo XIX, donde la raza se asocia a la eugenesia (idea de una raza superior) y motivando una serie de prácticas concretas en las diferentes áreas sociales. Así, el criminólogo italiano Cesare Lombroso sostenía que los delincuentes tenían tendencias innatas (naturales) observables en ciertos rasgos físicos o fisonómicos (asimetrías craneales, determinadas formas de mandíbula, orejas, arcos superciliares, etc.), lo que hacía que, más allá de sus comportamiento, pudiéramos distinguir a priori quiénes eran delincuentes y quiénes no.

Una perspectiva similar sobre la identidad de los sujetos fue la que sostuvo la comisión científica que acompañó a Julio Argentino Roca en su “Campaña al desierto”, en 1879, al considerar a los indios como una “raza estéril”; o el escritor Juan Antonio Argerich que, en su novela *¿Inocentes o culpables?*, considera a los italianos como una “raza cretina”. Tales ideas llegan a su extremo más bárbaro e inhumano con el nazismo, bajo la idea de una raza aria superior y el consecuente exterminio de aquellas consideradas “débiles”.

Nuestra formación y nuestra historia han generado anticuerpos culturales para enfrentar tales ideas. Ya no es posible sostener una definición esencialista de la identidad de los hombres sin que ello signifique la posibilidad de una amenaza latente. Suponer que el hombre está determinado por una naturaleza “objetiva”, sostener que sus acciones responden a una determinación orgánica y derivar de allí un sistema moral, implica extraer al hombre de la historia y de su realidad social y atentar contra sus derechos humanos fundamentales. En este sentido, la supuesta objetividad de la naturaleza humana y la existencia de una identidad invariable queda rebatida por una concepción que entiende al hombre y a la comunidad en la que habita a partir de su historia social y política.

Identidad e historia política

La identidad es una construcción que se relata. Se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio por un pueblo o a la independencia lograda enfrentando a los extraños. Se van sumando las hazañas en las que los habitantes defienden ese territorio, ordenan sus conflictos y fijan los modos legítimos de vivir en él para diferenciarse de los otros. Los libros escolares y los museos, los rituales cívicos y los discursos políticos, fueron durante mucho tiempo los dispositivos sobre los que se formuló la Identidad (así, con mayúscula) de cada nación y se consagró su retórica narrativa. (García Canclini, 1995: 106)

Por ello, y en particular en nuestra época, es imprescindible reconocer en el concepto de identidad una génesis social e histórica que nos permita componer una idea del hombre como alguien conjugado por el mundo en el que vive, donde ninguna característica natural (sea el color de su piel, el grupo étnico al que pertenezca, la estatura o el color de sus ojos) nos permita inferir regla moral alguna. Es preciso comprender que la identidad es pluriforme, que depende del contexto social, histórico y cultural en que el sujeto nace y se desarrolla; serán, entonces, aquellos condicionamientos sociales quienes se van a hacer presentes a la hora de pensar la identidad de los individuos y en los motivos de sus acciones. En definitiva, la pregunta “¿quién soy?” va a recibir necesariamente una

respuesta plural, donde el concepto de identidad, como aquello que define algo invariante y permanente en el tiempo, será puesto en cuestión.

A partir de aquí podemos sostener que la identidad es, más que el reflejo de un sí mismo, una construcción dinámica que realiza el sujeto como base de su personalidad. Y porque nos identificamos con diversas características de la sociedad podemos inferir que la conformación de las identidades están inmersas en procesos de sentido que no son sólo determinados por el individuo sino que en ellos intervienen diversos factores. Las identidades se edifican en la cotidianidad, en los vínculos afectivos, en las distintas experiencias que vive un sujeto y todos los actores que están en contacto participan, de un modo u otro, en su despliegue.

1.2. Identidad individual e identidad colectiva

A pesar de lo afirmado hasta aquí, nuestra cultura establece una diferencia entre la identidad singular y la identidad social o colectiva. La primera es entendida como el proceso individual a partir del cual podemos reconocernos como sujetos únicos y singulares, es decir, una identidad que se sostiene en el tiempo y que nos permite afirmar que, a pesar de las diferencias surgidas en la historia individual, somos la misma persona. Esta perspectiva surge a partir de la época moderna, donde la experiencia singular es vista como un aspecto diferenciador de los otros, como aquello que realmente uno es y que resulta en algunos aspectos independiente de la sociedad o de la historia colectiva en la que el hombre habita. Contemporánea a la aparición del capitalismo, la idea de la identidad que surge aquí está vinculada a la conformación del hombre burgués moderno, cuyo modo de relación social está trazado por la competencia con los otros y la acumulación. Ni el mundo antiguo ni el medieval sostenían la idea de un yo singular tal como lo va a afirmar el pensamiento moderno. La identidad era necesariamente colectiva y el destino de cada individuo estaba enlazado al destino de los demás. Así, para el pensamiento griego, los hombres eran definidos a partir de su condición de ciudadanos, es decir, por su pertenencia social a la Polis (Estado), razón por la cual el destierro era visto como el peor de los castigos. Incluso, de la lectura de los textos, se desprende la importancia de lo social para la conformación de la identidad singular: cuando alguien era nombrado, se lo hacía siempre con referencia a su lugar de nacimiento (Tales de Mileto o Heráclito de Efeso). Del mismo modo, en el mundo religioso del medioevo, la identidad estaba conjugada de modo colectivo en relación con Dios y con la pertenencia a una comunidad religiosa. Es el mundo moderno el que inaugura una perspectiva singular para la construcción de la

identidad, bajo una concepción individualista, en la que el hombre deja de ser un empalme con los otros hombres para volverse una frontera que delimita su yo y su interioridad diferencial.

Al amparo de esta posición individualista surgen teorías sobre la identidad que se afirman sobre un concepto cerrado de la persona y sin una incidencia primaria de lo social en su conformación. Son aquellas perspectivas que, como ciertas posturas provenientes de la psicología, suponen en cada individuo una interioridad única y singular, donde la identidad sólo se construye mediante el despliegue de aquello íntimo e indiviso que habita en cada uno.

La perspectiva social, por su parte, no establece diferencias excluyentes respecto de la identidad entre un yo singular y la comunidad histórica a la que pertenece. Esto no significa dejar de lado la experiencia singular como uno de los procesos de la identidad sino que esta se edifica a partir de la inclusión y como efecto de una vivencia más amplia e integral.

Pero existe otro aspecto de la identidad –según Lupicinio Iñiguez– que no se refiere únicamente a la singularidad de la persona, sino a la pluralidad del grupo o de la comunidad. Por oposición y complementariedad a la identidad personal se habla comúnmente de identidad social. La idea de identidad social remite a la experiencia de lo grupal, del “nosotros”, y también a los vínculos o, como decimos en un lenguaje social más contemporáneo, a las redes. La pregunta surge directa: ¿qué relación guarda, si hay alguna, la identidad personal y la identidad social?, ¿son la misma o distinta cosa?, ¿refieren experiencias iguales o distintas? (Iñiguez, 2003)

Identidad y cultura

La identidad es, al mismo tiempo, una forma de expresión de la cultura en que vivimos y un elemento fundamental en su reproducción. Porque la identidad es la cultura internalizada en nosotros mismos, apropiada bajo la forma de conceptos, ideas, imágenes que determinan una manera de ser y de hacer particulares, que transmitimos de generación en generación. La identidad cultural se aprende. No nacemos con ella. La identidad no es genética, es una construcción social. La aprendemos en el hogar, en la escuela, en el club, en la calle... La construimos en todos los ámbitos en los que nos interrelacionamos socialmente. (Morduchowicz, 2000: 38-39)

Desde esta perspectiva, la identidad no se establece de una vez y para siempre ni tampoco es completamente amorfa como un objeto inaprensible. Como decíamos, no existe una esencia que establezca qué identidad debemos tener por haber nacido en un lugar determinado o por ser miembro de una raza en particular, sino que se construye cultural e históricamente en las relaciones sociales que establecemos. Aquel tipo de explicación, de carácter “naturalista”, falla cuando se presenta el caso de alguien que ha nacido en un ámbito determinado e inmediatamente ha sido trasladado a otro, para crecer junto a los representantes de un grupo social distinto. En este caso, su identidad no tendrá las mismas características que las del grupo de origen, sino las de la sociedad de acogida y desarrollo. Por lo tanto, cuando de identidad se trata, es preferible acordar con explicaciones “culturalistas”; es decir, con aquellas posiciones que sostienen que los sujetos aprehenden las costumbres del grupo humano con el cual interactúan corrientemente, el cual les brinda la posibilidad de configurar determinadas construcciones culturales, concepciones del mundo y patrones estéticos y éticos de acuerdo con su inserción social y su relación con las demás personas. Según Renato Ortiz,

la identidad es una construcción simbólica que se hace en función a un referente. [...] Es ilusorio imaginar (por ejemplo) la memoria nacional como el espacio ontológico de una identidad unívoca. En verdad, es una construcción cultural e ideológica, una selección, un ordenamiento de determinados recuerdos. [...] La memoria nacional es un terreno de disputas, en el que se batan las diversas concepciones que habitan la sociedad. (Ortiz, 1998: 51-55)

Si, desde esta perspectiva comunitaria, la identidad se va conformando a partir de las relaciones que establecemos con los otros, no existen individuos vacíos de “identidad”. En su conformación se ponen en juego mecanismos complejos, como las reglas de parentesco, los rituales religiosos, las formas de intercambio y la vida material. Los elementos que forman dichos mecanismos son múltiples y están interrelacionados. La identidad no posee un contorno preciso, no es algo que pueda ser delineado, determinado, establecido de manera tajante. Está en el trasfondo de nuestras experiencias cotidianas, pero, en verdad, no posee existencia real e invariante; es, retomando a Renato Ortiz, una construcción simbólica que se diseña en relación con un referente, a partir del vínculo con otros. En este sentido, **la identidad es una configuración continua y no un edificio ya terminado**. Por ello los miembros de una misma comunidad tienen características identitarias comunes pero no absolutamente idénticas, sus vivencias han sido y son diversas entre sí. Las identidades son diferentes y desiguales, porque las instancias que

las construyen y sus artífices disfrutan de distintas posiciones de poder y legitimidad. Concretamente, “las identidades se expresan en un campo de luchas y conflictos en el que prevalecen las líneas de fuerza diseñadas por la lógica de la máquina de la sociedad” (Ortiz, 1998: 67).

1.3. Subjetividad: identidad e historia

La conformación de las identidades se da de formas diferentes y heterogéneas. Sin embargo, la sociedad de pertenencia influye en la confección de pautas, tanto las relativas al desempeño grupal como en la construcción de la identidad individual. Ahora bien, toda sociedad es histórica, lo que significa que tiene modos propios de construir, en el tiempo, verdades singulares y colectivas y, con ello, de establecer un orden de normalidad, un orden discursivo y formas de representación del mundo y de sus individuos y sus acciones. Como la identidad se ve atravesada por estos modos, esto quiere decir que cada época histórica tiene sus propias formas de subjetivación. En este sentido, la subjetividad aparece como el producto de las relaciones sociales históricas sobre el “sí mismo”, lo que nos conduce a pensar en la necesidad de comprender la relación que puede haber entre la existencia individual y las condiciones históricas en que ella se manifiesta.

Identidad y cambio

Todo proyecto identitario es una pregunta de época. Comprender quiénes somos en el presente es articular un diálogo con la historia. Pero nunca una conversación es transparente, sino que supone subjetividades que ya vienen constituidas y que se encuentran frente a las nuevas realidades con la necesidad de resignificarse. Si el mundo es cambio y somos siempre en el mundo, la identidad en tanto reacción puede emprender como mínimo dos itinerarios posibles: el aferramiento a lo sólido o la asunción de nuestro carácter cambiante. (Sztajnszrajber, 2009: 9)

El filósofo Michel Foucault, en su análisis sobre el poder, establece que estas condiciones históricas, originadas en el período conocido como la modernidad, son las que van a dar lugar a la llamada “sociedad disciplinaria”. En ella, son las disciplinas sobre el cuerpo las que modelan un tipo de subjetividad eficaz para el capitalismo: se trata de vigilar a los hombres, de dominar y distribuir sus cuerpos, con el fin de volverlos más productivos. La escuela, la fábrica, la familia, el hospital, pero principalmente la cárcel, son las instituciones encargadas de llevar adelante la conformación de una subjetividad

“normal”, que permita la inclusión de todos a un modelo productivo. La modernidad, a partir de su despliegue económico, pretenderá domesticar los cuerpos y volverlos dóciles, con el fin de establecer en los sujetos procedimientos de control que operen siempre, aunque el sujeto no esté en la institución o no haya nadie delante de él para “normalizarlo”. Por ello la finalidad de estas instituciones de encierro o de secuestro, tal como las llama Foucault, es la de instalar en la conciencia del sujeto un dispositivo de control a los efectos de constituir la identidad singular bajo un diagrama disciplinario, es decir, de configurar una subjetividad que se subordine a los intereses del poder político a través de la docilización de los cuerpos. Esto supone, entonces, una idea del poder, no como unidad, sino como una multiplicidad de fuerzas que establecen relaciones de dominio y donde cada uno, cada sujeto particular que interviene en las prácticas, es parte de este entramado. Con respecto a este tema, Foucault señala:

entre cada punto del cuerpo social, entre el hombre y la mujer, en la familia, entre el maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, transcurren relaciones de poder que no son la pura y simple proyección del poder soberano sobre los individuos. La familia, incluso la actual, no es una simple prolongación del poder estatal en relación a los niños; tampoco el macho es el representante del Estado en relación a la mujer. Para que el Estado funcione como funciona se hace necesario que entre el hombre y la mujer, entre el adulto y el niño, haya unas relaciones de dominación muy específicas, que tienen su propia configuración y una relativa autonomía. (Foucault, 1977: 15)

Bajo esta perspectiva foucaultiana, la identidad, inmersa en el proceso de subjetivación histórica a la que necesariamente está expuesta, no es una categoría autónoma de las relaciones de poder; por el contrario, los modos de subjetivación son las formas en que las identidades individuales se ven moldeadas y normalizadas por el discurso del poder de un modo naturalizado, de manera tal que, cuando los hombres creen que eligen entre un destino y otro, cuando opinan o establecen relaciones, no hacen más que reproducir una condición histórica que los excede. Para Foucault el desafío al que está enfrentado el hombre es a reconocer estos condicionamientos y a abrir otro pensamiento sobre sí, es decir, a generar la posibilidad de prácticas de libertad.

En nuestra época, el poder pedagógico de los medios de comunicación como condicionante histórico actúa en la conformación de las identidades (en realidad subjetividades), su mecanismo típico es la formación del deseo, que favorece una visión donde se naturaliza el consumo en tanto dador de identidad. Dicho consumo se vuelve un valor que permite obtener “inserción y reconocimiento”. Los medios, a su vez, propician que

los sujetos compartan, en la actividad de consumir, los valores que los identifican. Es decir que las personas, siguiendo con esta lógica incentivadora del consumo impulsada desde los medios, se reconocen mutuamente, se identifican a través de lo que vieron, escucharon o leyeron previamente en ellos. En las sociedades contemporáneas el consumo de bienes materiales incide fuertemente en la determinación de las identidades. “Uno es lo que consume”, se suele decir, y esto implica una forma de subjetivación, es decir, una identidad establecida a partir de la sociedad postindustrial, donde la legitimación social se define apelando a una implacable lógica consumista.

Identidad globalizada

Este nuevo siglo sigue transformándose. La globalización idealizada ha ido dando paso a un planeta con nuevos conflictos. La modernización tecnoeconómica fue prefigurando una sociedad estetizada con problemáticas distintas a las del siglo pasado. La imagen es también el contenido, lo volátil arrastra también sus huellas, la retórica es el nuevo nombre de la verdad. La mercantilización de la existencia desnuda otras preguntas, mientras la exclusión social se entrelaza con nuevas ciudadanía cada vez más restringidas. Pensarse a uno mismo ya no puede darse como un fenómeno que niegue las nuevas condiciones materiales [...] Si todo proyecto es una pregunta de época, entonces es válido el replanteamiento identitario a la luz de las nuevas formas de experiencia tecnocientíficas. (Sztajnszrajber, 2009: 10).

1.4. Arte y subjetivación

El arte, como una manifestación cultural más, es también un elemento constitutivo de nuestras identidades. La creación artística modela, con sus prácticas determinadas, sensibilidades particulares que pueden favorecer una configuración identitaria respetuosa del derecho de cada uno. La reconstrucción de nuestras subjetividades se vuelve un paso prácticamente ineludible cuando ponemos en marcha un proceso artístico, debido a que nuestra sensibilidad es expuesta en la misma creación.

El arte consiente el desarrollo de la subjetividad en diferentes direcciones, permitiendo a las personas revisar las significaciones sostenidas mecánicamente bajo ese paraguas imaginario que se llama “sentido común”. En esas significaciones sociales es donde están cobijadas las diferencias y conexiones con los otros, las formas de convivencia y, también, el rechazo, la discriminación y la violencia simbólica. Los espacios artístico-culturales nos ponen en contacto con los elementos intrínsecos de nuestras identidades, aquellos que sostenemos sin justificación y que, en algunos casos, escapan a una lógica solidaria. Es

decir, el arte es uno de los modos más eficaces de dar cuenta de aquellas determinaciones que componen nuestro perfil subjetivo; en tanto permite la manifestación genuina de aquello que somos, de los imaginarios sociales que representamos y de los saberes que nos constituyen. Muchas de aquellas creencias sobre nosotros mismos tienen un origen en prejuicios sociales o en formas de estigmatizar moralmente a los demás individuos que están naturalizados de tal modo que parecen formar parte de nuestra identidad. El arte puede sacar a flote estas significaciones para repensar nuestra subjetividad ya que no sólo es contemplación estética, sino también construcción de saberes y reflexión sobre los ya elaborados. En los procesos artísticos la orientación puede ir en el sentido de reconstruir modelos identificatorios representativos que faciliten la visualización de formas de ser, de relacionarse y de valorizarse a sí mismo junto a otros. En este sentido, el arte puede promover el respeto por la diversidad a la hora de reconfigurar subjetividades en favor de una sociedad más solidaria.

Sin embargo, el arte no es un bien que con su sola invocación subsane todos nuestros males. No es un medicamento ni un antídoto. El arte es construcción de saberes y, como tal, representa lo que somos o podemos llegar a ser. De malos preconceptos saldrá un arte mezquino, racista y destructivo. El arte no es una entidad determinada, sino que es, entre otras cosas, lo que nosotros podemos hacer con nuestras identidades en un momento histórico. Es decir, nuestras subjetividades conformarán las prácticas artísticas que emprendamos, dando forma, así a un arte del estereotipo o de la representación. Las identidades puestas en juego marcarán a fuego lo que tengamos para decir sobre los otros y sobre nosotros mismos.

1.5. Estereotipos, representaciones e identidades

El estereotipo es un discurso social que convierte algo complejo en algo simple haciendo hincapié en, o exagerando, determinadas características de los sujetos (que pueden, en algunos casos, ser ficticias).

Se trata de un concepto extraído del lenguaje de la imprenta e incorporado al de las ciencias sociales por Lippmann en la década del 20 del siglo pasado, que fue elaborado sobre todo en psicología social y llegó a ocupar un lugar central en el estudio de procesos cognitivos, actitudes y prejuicios. (O'Sullivan, 1997: 129)

Los grupos justifican sus acciones por los estereotipos que poseen de otros grupos. De esta forma el estereotipo parece normal: todos comparten su sentido. En el caso de

la identificación de determinados sujetos y situaciones puede actuar mostrando algunas de sus características, pero exagerándolas de tal forma que se convierten en una regla general para su aislamiento como comunidad o cultura. Si decimos que todos los negros son vagos, delincuentes o corruptos estamos favoreciendo la formación de un estereotipo negativo sobre esas personas que comparten el color de piel. Los ejemplos pueden repetirse hasta el infinito, como el caso del enunciado que dice que “los judíos son todos avaros” o aquel que enuncia que “los gallegos son brutos”.

Los estereotipos funcionan como legitimadores de políticas represivas hacia determinados segmentos sociales estigmatizados negativamente, para su dominación o disolución como grupo o como ciudadanos de “baja categoría” (Shepherd, 1993: 232). Es muy importante que podamos destacar cuáles son los enunciados que pueden devenir estereotipantes, para detectarlos y enseñar/aprender sobre los usos negativos que la sociedad hace de ellos.

Como decíamos, los estereotipos son creencias que estigmatizan a un grupo social y a los individuos que lo componen. Están conformados por prejuicios relacionados con reacciones emocionales no justificadas o basadas en construcciones teóricas racistas y regresivas; en ellas se condensan negativamente las “supuestas” características de un grupo de sujetos para elaborar imágenes desfavorables sobre los mismos. En ese sentido, “dirigimos la atención exclusivamente a ciertas características identificatorias similares o a ciertos rasgos distintivos y los consideramos opuestos a muchas otras diferencias. Aún así los estereotipos identifican no sólo categorías generales de personas [...], sino que son distintivos también en tanto portadores de juicios indiferenciados acerca de sus referentes” (O’Sullivan, 1997: 129).

En tal sentido, los estereotipos no son nunca útiles para definir a los individuos y a sus grupos de pertenencia, sino que resultan nocivos y potencialmente peligrosos para sostener el respeto por los derechos humanos. La percepción de alguien influido en extremo por los estereotipos moldea el testimonio de los sentidos y de su memoria; una conducta objetable que puede hacernos ver, creer o pensar que determinada persona es responsable de un hecho determinado sólo por tener tal aspecto físico. Son numerosos los experimentos científicos que así lo han demostrado. Así, por ejemplo, se ha hecho la prueba de presentar a un grupo de personas, de distinta pertenencia social, un video con la filmación de un robo y luego se les ha pedido que señalaran, entre los diferentes actores, al culpable del acto. La mayoría, sin mayor justificación, indicó que el ladrón era un hombre negro, cuando en realidad había sido uno rubio y de tez blanca.

En este punto se hace necesario hacer una mención sobre los estereotipos formados por los medios de comunicación y que están presentes en ellos, ya sea los referidos al “rol” de las mujeres en una sociedad machista, la supuesta “delincuencia” de sectores sociales de bajos recursos y con aspectos definidos o el discurso en torno a la actitud pernicioso de grupos de inmigrantes para los destinos de la Nación, por plantear algunos ejemplos. Los medios, muchas veces, suelen identificar y representar las *consecuencias* como si fueran las *causas* (Quin, 1993: 227). Por ejemplo, partiendo de la idea de que es el desempleo la verdadera causa de la pobreza, lo que se postula como el origen de esta pobreza, si nos atenemos a esta mirada prejuiciosa, es que esos sujetos empobrecidos no trabajan, pero que están en esta situación de desempleo porque “no quieren trabajar”. Aquí tenemos un claro ejemplo de un estereotipo que representa a la realidad de manera “poco realista”: partiendo de esta idea, los pobres serían pobres por vagos, ellos mismos serían los causantes de su pobreza. Un problema muy complejo como la marginación social y la miseria de una sociedad desigual es simplificado para que sus causas y consecuencias sean interpretadas fácilmente, aunque dicha interpretación sea equivocada o prejuiciosa. Lo que genera este estereotipo, cuando es considerado como válido, es una creencia errónea que justifica visiones muy poco humanitarias sobre los otros.

Estereotipos

En la Argentina existieron también barreras discriminatorias de tipo político, en materia de inmigración, que no podemos olvidar, pues marcaron parte de nuestra historia. La Ley de Residencia de principios de siglo (1902), constituyó la culminación de un proceso de deterioro de las relaciones sociales de los inmigrantes que poblaron y construyeron nuestro país, fruto de medidas de discriminación política de carácter represivo, ilustradas por quienes detentaban el poder en la sociedad. Los *bolitas*, los *paraguas*, los *brasucas*, los *yoruaguas*, los *perucas*, los *chilotes*, son algunas de las múltiples formas que tenemos los Argentinos de nombrar a nuestros vecinos y a aquellos cuyas ideas nos parecen peligrosas para el mantenimiento de un *statu quo* no precisamente edificante. (Oteiza, 1997: 51)

En definitiva, los estereotipos son generados y dados a publicidad por los medios, favorecen lecturas simplistas de la sociedad y sus problemas y lo único que hacen es dar más poder a quienes ya lo detentan. Una sociedad democrática debería constituirse y

permitir una reflexión constante y clara sobre el valor pernicioso de los estereotipos en la conformación de las identidades.

En muchas ocasiones, la defensa de los estereotipos suele estar vinculada a la justificación de la dominación o represión de determinado grupo social, como consecuencia de que previamente se han configurado unas supuestas características que harían responsables a los miembros de estos grupos de asumir ciertas actitudes y actividades antisociales. “En ese sentido, los estereotipos alientan una creencia intuitiva en las suposiciones en las que se basan, y cumplen una función central en la organización del discurso del sentido común” (O’Sullivan, 1997: 130).

A diferencia del estereotipo, la representación social no es grosera ni flagrante, sino que se trata de una forma de conocimiento elaborada que identifica algunos elementos comunes a determinado grupo social para su caracterización abierta, dispuesta a reformulaciones. La representación se concibe entonces como una manera de mostrar algo a través de la intermediación de terceros. No refleja, no pone en imágenes y palabras algo efectivamente dado sin más, sino que procesa esas imágenes y palabras para que se genere conocimiento sobre alguien o algo desde las condiciones particulares del emisor. La representación toma y modela la realidad desde una perspectiva que se muestra como fidedigna.

En su acepción más amplia, la representación supone algo que viene a ocupar el lugar de otra cosa: un objeto, una idea, una persona. Esa presencia, que se dibuja así sobre una ausencia, lejos está, en la tradición filosófica, de suponer un simple desplazamiento, una sustitución igualitaria. Más bien arrastra, desde sus primeras inscripciones, una suerte de pecado original: la de no ser, justamente, un “original” [...] Desde una perspectiva “constructivista”, no hay relación de reflejo, imitación o correspondencia uno a uno entre prácticas significantes y mundo real. Sin embargo, los signos son usados “para simbolizar, estar por o referenciar objetos, personas y acontecimientos en el llamado mundo real”, según Stuart Hall. (Arfuch, 2002: 206-209)

De todas formas, la representación social no está exenta de sostener algunas definiciones estereotipadas, aunque sí nos permite pensar las diferencias para corregir los errores de apreciación que puedan devenir en xenofobia. Con los estereotipos no podemos pensar las identidades, su uso termina inevitablemente construyendo y favoreciendo actitudes discriminatorias regresivas. En contraposición, con las representaciones podemos pensar en favor de relaciones sociales que escapen de visiones restrictivas sobre los otros. La forma de evitar el racismo sistemático es trabajar en la deconstrucción

de estereotipos mediante representaciones alejadas de las manifestaciones emocionales espontáneas y más cerca de elaboraciones conceptuales racionales, que pongan por sobre todo principio el respeto a los derechos humanos. La producción de interpretaciones críticas sobre las relaciones sociales permitirá afrontar la reconfiguración de las identidades de la mano de nuevas representaciones, de manera que los “otros” sean considerados como parte del “nosotros”.

El arte puede ayudar a la reflexión sobre nuestras identidades, su puesta en práctica nos permitirá detectar los elementos que pueden viciar las representaciones de esa forma de expresión tan nociva que constituyen los “estereotipos”. Menuda tarea, debido a que estamos diariamente en contacto con imágenes producidas con el fin de estereotipar a los sujetos que nos resultan menos familiares. Para alcanzar este objetivo se apela a una interpretación irracional y falaz de los hechos y situaciones en los que estos individuos participan. Los medios de comunicación tienden cotidianamente a simplificar cuestiones complejas de forma ininterrumpida. Esto favorece la naturalización de aquellos preconceptos que se construyen sobre las personas, sin que esta naturalización se corresponda con la realidad. “Los desocupados son vagos”, “los pobres son delincuentes”, “los políticos son corruptos”, “los judíos son avaros” o, aquello que nos toca de cerca, “los docentes son reproductores del orden social” (o también “vagos”, ya que está grabado en el sentido común que tienen “tres meses de vacaciones”). Estos estereotipos parecen obvios porque todos saben que existen, pero es necesario recordar que no obtienen su validación de un relevamiento serio de la realidad, sino de una construcción simplificadora e ilusoria de ella.

¿Cuál será nuestra tarea como educadores ante la repetición de estereotipos en el ámbito pedagógico? En primer lugar, superar las nociones simplistas que dichas formas estereotipadas nos proponen, destacando el hecho de que las identidades se construyen en procesos complejos y poco asimilables a delimitaciones precisas, a las rigideces conceptuales y al dualismo que divide todo en blanco y negro. Pero no es suficiente demostrar que los estereotipos son falsos. También se debe enseñar cómo funcionan, ya que los alumnos cotidianamente se encontrarán con estos estereotipos y tendrán que saber cómo lidiar con ellos sin caer en la vana repetición. Una vez que sepan cómo se desarrollan los estereotipos y a qué construcciones conceptuales racistas favorecen, sin dudas estarán más capacitados para rechazarlos y revertir la configuración identitaria a la que ellos están sometidos por la sociedad. Una vez más, el arte podrá facilitarnos las cosas.

1.6. Receptores / Creadores críticos

Cuando discutimos sobre creación artística y formación educativa no podemos dejar de mencionar, una vez más, la gran influencia de los mensajes mediáticos en el desarrollo de valores y saberes en los sujetos. Por eso aquí nos dedicaremos a relacionar los principios defendidos por Freire y Rancière en el primer capítulo, para el establecimiento de ámbitos educativos críticos, con la dimensión de los actores que hoy interviene con más fuerza en la configuración de los discursos sociales: hablamos, una vez más, de los medios de comunicación. Para ello analizaremos “¿Que es un receptor crítico?”, una conferencia del investigador y pedagogo francés Jacques Piette (1998).

El objetivo de la “educación mediática” (es decir en medios de comunicación) es, invariablemente, ayudar a la formación de receptores críticos, según Piette. Pero, retomando al pensador y teórico inglés Len Masterman, no se trata solamente de forjar una comprensión crítica de parte de los alumnos, sino también de construir una “autonomía crítica” que los libere para pensar críticamente a los medios en otros lugares y consumos, más allá de la escuela. Este texto de Piette puede ser de utilidad para reflexionar sobre las distintas formas de apropiación crítica de lo producido por parte de los medios masivos apelando a la educación artística, sin olvidar que la formación cultural que en esta última se pone en juego también está atravesada por los conceptos puestos en circulación por los mismos medios.

El autor refuta uno de los principales obstáculos para la educación en medios, y lo hace a través de la siguiente máxima: *la adquisición de conocimientos sobre los medios deviene en pensamiento crítico de por sí*. Siguiendo los surcos dejados por el trajinar de este principio llegamos a dos problemas íntimamente vinculados con él: ¿qué tipo de conocimientos se deben transmitir? y ¿la adquisición de conocimientos puede –linealmente hablando– generar un pensamiento crítico? En primer lugar, no existe ningún listado de “conocimientos” necesarios para llegar a la meta crítica como si se tratara de una suerte de decálogo para lograr el resultado esperado. Depende de contextos de acción y situaciones en transformación continua (aunque no sea imposible aprehenderlas, al menos, por un lapso de tiempo).

Educación y medios

El alumno no se da cuenta de que los mensajes mediáticos constituyen “construcciones” que proponen una serie de visiones e interpretaciones particulares del mundo, ‘construcciones’ que se remiten ellas mismas a la toma de posiciones ideológicas que son, en

esencia, 'problemáticas' y sobre las cuales debemos cuestionarnos, con respecto a las cuales debemos ejercer una mirada crítica. Los medios niegan el hecho de que sus mensajes sean "construcciones" y pretenden, por el contrario, que no se trata más que del reflejo de una realidad exterior que se empeñan en transmitir lo más fielmente posible.

De la misma forma en que la educación mediática "tradicional" es necesaria, la educación de los nuevos medios es también imperiosa y debe estar centrada en el desarrollo del pensamiento crítico del alumno. Porque con el ritmo con que van las cosas, es muy probable que se constate, en algunos años, que los alumnos completan sus estudios [...] sin desarrollar su espíritu crítico con respecto a estos medios... Lo que todos, seguramente, no dejaremos de lamentar entonces. (Piette, 1998: 4)

Los educadores no son especialistas en medios de comunicación y esperan, frecuentemente, la guía de aquellos que conocen el campo en detalle para aplicar punto por punto los lineamientos dictados por los que "saben". Este gran error, destaca Piette, lleva a impedir la autonomización de la crítica. Los estudiantes copian el concepto, lo aplican en clase siguiendo el modelo presentado por el docente sin más; sin embargo, en su casa y futura vida adulta tomarán los mensajes de los medios como éstos quieren que sean recibidos, es decir como *el fiel reflejo de la realidad*. En segundo lugar, y en estrecha relación con lo dicho anteriormente, los conocimientos particulares no garantizan el pensamiento crítico. Basta ver todo lo que sabe un adolescente sobre mecanismos de una computadora, formas de hacerla funcionar, técnicas para conectar la TV, video y DVD, programación de los ochenta canales de cable, actualización de los nuevos sistemas de audio y páginas de internet para entender que estos conocimientos técnicos no lo ayudan a desarrollar su "espíritu crítico", tal como indica el autor con el contraejemplo de la educación "tecnicista, práctica y utilitarista" de Internet en las escuelas secundarias de Québec, Canadá.

En tren de "tratar la información", y no sólo memorizarla, Piette nos recomienda enseñar "habilidades del pensamiento crítico" que a través de "la reflexión, la evaluación y el conocimiento sobre el terreno" les permita a los alumnos cumplir con tres características imprescindibles: la capacidad de "clarificación de las informaciones", el juicio sobre las informaciones y la evaluación de las mismas. Estas tres categorías de habilidades agrupan las capacidades de concebir preguntas e "identificar los problemas importantes"; juzgar la credibilidad de una fuente, su información y "la validez lógica de un argumento"; e inferir, formular hipótesis y argumentar en función de una fundamentación adecuada al material o problema a tratar. Estas habilidades junto con otras de tipo metacognitivas facilitarán el desenvolvimiento autónomo de los alumnos para "dirigir, controlar y evaluar su propio proceso de pensamiento".

Para una mejor enseñanza de estas habilidades el autor propone cuatro estrategias pedagógicas a contemplar en el aula, su objetivo es facilitar el desarrollo de ellas por los alumnos. En primer lugar se debe enseñar el ejercicio de las habilidades de pensamiento crítico en la práctica, y el ámbito propicio para ello es un aula en la cual se aprovechen al máximo las energías y el tiempo, sin que esto vaya en desmedro de la claridad en los planteamientos de consignas, preguntas y objetivos. Es necesario fomentar la discusión, el intercambio y la investigación de una manera ordenada para que las habilidades sean puestas en práctica en el aula pero no mueran allí. Esta “optimización” del tiempo escolar no supone eliminar los silencios y las preguntas, momentos tan necesarios para la reflexión.

La segunda estrategia que destaca Piette es la de “enseñar explícitamente las habilidades” necesarias para el aprendizaje, es decir, explicar los conceptos y las técnicas de investigación/educación, las etapas de razonamiento lógico y los pormenores del trabajo intelectual. No se les puede decir a los alumnos: “todavía esto no es para ustedes”; o “ya lo verán más adelante porque si se los explico no lo entenderán”. Hay que mostrar el paño, que los educadores ya conocen, para brindar las posibilidades de que los estudiantes formulen su propio pensamiento crítico. “Se debe enseñar la naturaleza específica de estas habilidades” para que el alumno, en distintos contextos extraescolares, tenga la posibilidad de aplicar sus propios razonamientos.

En tercer lugar se deben enseñar las habilidades que brindarán la posibilidad de “deconstruirse” para ser un objeto metodológico más y así poder “observarse pensar”. Se trata básicamente de planificar, controlar y evaluar el propio proceso de pensamiento, algo similar a la necesaria “vigilancia epistemológica” del investigador que plantean Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002). Estas habilidades, al desdoblarse, brindan la posibilidad de tratar de dejar de lado prejuicios o neutralizarlos brevemente para poder formular el conocimiento más apegado a la realidad. Proceso sumamente importante para mantener un pensamiento verdaderamente crítico. Si no hay autoevaluación en el respeto por *lo de todo el mundo* se tantea en aguas cenagosas donde pueden encontrarse el etnocentrismo, el autoritarismo y el unidimensionalismo.

Por último, el autor indica que las tres estrategias presentadas no son de mucha utilidad si su aplicación se da exclusivamente en el espacio cerrado de la escuela: se debe enseñar a transferir a otros contextos y situaciones el pensamiento crítico mediático. Sostiene además que el alumno puede trabajar muy bien los conceptos y demostrar una conciencia avanzada en las estrategias que los productores de mensajes mediáticos utilizan mientras lo manifiesta en la escuela, pero que suspende esa capacidad en el momento

de aplicar dicho razonamiento en ámbitos extraescolares. Señala que de nada servirá ese espíritu crítico resumido al aula como espacio de su expresión si en su vida no se ven prolongadas estas habilidades. Piette propone la enseñanza de estas habilidades, y su fortalecimiento, justamente para escapar a las trampas que plantea la “cultura mediática” a los alumnos. Sostiene que no se deben enseñar conocimientos para esperar que las habilidades germinen solas, sino al revés.

La relación entre la educación y el arte o la cultura no puede obviar la intervención de los mensajes mediáticos. Mensajes que escapan, por otra parte, a las sugerencias de los investigadores y pedagogos y, es más, hasta se oponen de plano a sus principios sobre una educación libre y colaborativa. Es por ello que la formación educativa no debe dejar de lado el desarrollo de los saberes competentes en el análisis de las estrategias que montan los medios para influir en las decisiones de los sujetos. La formación en arte y cultura no debe soslayar las formas de transmisión de los saberes que están más allá de las instituciones educativas. En ese sentido, los medios de comunicación son, indudablemente, una fuente pedagógica de gran potencia.

2. Practicas artístico-culturales en la reconfiguración de identidades

2.1. Educación y creatividad

Así como consideramos que todos somos productores y reproductores de arte y cultura, debemos tener en cuenta que también todos tenemos aptitudes creativas, desarrolladas en diferentes grados. Los actos creativos se dan en todos los individuos, la excepcionalidad no existe, o bien todos somos excepcionales. La creatividad es la capacidad común de generar ideas, emociones y apreciaciones en un proceso artístico e intelectual. “Solamente el profano –según Joy Paul Guilford– piensa que una persona creativa tiene un don particular que el común de los mortales no tiene. Esta concepción es rechazada por los psicólogos casi unánimemente. La convicción de los psicólogos es que todos los individuos poseen en sí todas las aptitudes en distintos grados, a excepción de los fenómenos patológicos. Podemos esperar, pues, actos creativos, sin tener en cuenta su importancia y su frecuencia, en todos los individuos” (Freiria, 2004: 120).

Pensamiento creativo

Autores han demostrado que el hecho de poseer aptitudes para el pensamiento creativo está directamente vinculado con la posibilidad de un muy buen rendimiento académico.

El éxito que los jóvenes más creativos podrían tener en sus estudios se vincularía con una mayor aptitud para producir nuevas configuraciones, a partir de la unión de elementos que se presentaban originalmente desligados unos de otros. También se destacan por su libertad de dirigirse en múltiples direcciones, utilizar diversas estrategias cognitivas, etcétera.

Estos autores cuestionan a la educación su modalidad de enseñanza dirigida a que los estudiantes puedan llegar a las soluciones “correctas”. Para ellos las instituciones educativas estarían funcionando como inhibidoras del desarrollo del pensamiento creativo. (Freiría, 2004: 121)

Las relaciones entre la educación y el desarrollo de la creatividad han sido problemáticas. Distintos estudios indican que los niños en edad preescolar revelan un sinfín de aptitudes creativas y que, poco a poco, las van perdiendo para que los “aprendizajes canónicos” vayan ocupando ese lugar. A medida que vamos creciendo no nos vamos despojando de éstas prácticas de forma natural, sino que el sistema educativo formal suele ir desplazándolas para que los contenidos legitimados institucionalmente pasen a tener exclusividad. La educación es percibida como la forma primordial de desarrollo de la creatividad pero, sin embargo, en el marco de un sistema educativo rígido, es concebida como el principal obstáculo para su progreso. En tal orden de prioridades, una educación formal no favorece el desarrollo de aptitudes creativas si sostiene una visión rígida; aunque la educación, sin dudas, resulte el mejor generador de creatividad en los alumnos.

Asimismo, otro conjunto de investigadores remarcan, avalados por estudios de campo, que el desarrollo de la creatividad redundaría en una influencia positiva para la educación, brindando en la mayoría de los casos un muy buen rendimiento en la resolución de problemas de la vida en sociedad. Una mayor capacidad para relacionar elementos que se presentan separados, el poder de generalización a partir de datos particulares y la utilización de diversas estrategias cognitivas son algunos de los beneficios de la enseñanza en ámbitos pedagógico-creativos. Como afirma Jorge Freiría, “es muy difícil enfrentarse con tradiciones seculares; el conservador apego a la tradición hace que se desatienda lo creativo, fomentando en la situación educativa aprendizajes repetitivos y sin sentido que

no dan lugar a la libertad responsable. Sin embargo, el ámbito educativo aceptará, en más o menos tiempo, el camino que irán abriendo las aptitudes creativas; y a los clásicos factores de inteligencia, imaginación, memoria, se unirán pensamiento creativo, invención, etc., sin excesiva oposición” (Freiría, 2004: 122).

La creatividad está asociada a la emoción, a las pasiones, a la sensibilidad. Ahora bien, ¿son incompatibles la razón y la pasión juntas en un proceso educativo? Se suele considerar que la educación debe estar libre de pasiones y aferrada a la razón. Sin embargo, mientras que la razón aparece definiendo los medios que se requieren para alcanzar determinado fin, las emociones resultan ser las causas posibles de la acción. Como dice Bertrand Russell, la razón no es la causa de la acción, sino sólo un regulador. Es decir, y dando vuelta nuestro interrogante, el ejercicio de la razón es incompatible sin el auxilio de las pasiones que guían nuestras acciones. Sin pasiones no hay desarrollo de la razón, y sin la vinculación colaborativa entre ellas no hay creatividad.

El componente afectivo es imprescindible para que se desplieguen las potencialidades cognitivas. Se produce una correlación inversa entre motivación y esfuerzo: cuanto mayor sea la motivación, menor será el esfuerzo que costará la tarea en cuestión. Se dice de las motivaciones que son disposiciones para la acción. Tal vez la falta de esta disposición para la acción, la falta de incentivo, de motivación, sea hoy el mayor déficit con el que se enfrentan los profesionales de la enseñanza y de la comunicación cultural. Despertar el apetito, el interés, el deseo es hoy quizá su mayor reto. (Ferrés, 2000: 149)

Uno de los principales escollos para una pedagogía creativa suele ser la educación orientada a respuestas “correctas” e “incorrectas”. Cuando se limitan los caminos del proceso educativo a la dicotomía bien/mal las actitudes creativas ven decrecer sus posibilidades de desarrollo. Por lo tanto, el fomento de la creatividad debe estar relacionado, indisolublemente, con un mayor grado de libertad. Si la pedagogía de la creatividad no es acompañada por una mayor cuota de libertad para relacionar elementos, idear conceptos o expresar sentimientos, el sistema educativo seguirá siendo el principal obstáculo para quien desee crear.

La educación como placer

Algunos educadores se sublevan al oír hablar de placer en la educación porque consideran que el déficit que padecen las nuevas generaciones no es de placer sino de esfuerzo. [...] Es cierto que hay déficits notables de voluntad, de madurez, de capacidad de esfuerzo,

de capacidad de encarar la realidad de manera lúcida. Pero también habría que hablar de déficits de lucidez por parte de aquellos educadores que contraponen placer y esfuerzo como lo contrario del placer y no como su antesala inevitable. (Ferrés, 2000: 135-136).

El pensamiento de raíz creativa es la adquisición de conocimientos mediante un abordaje cognitivo que respeta los valores originales, la flexibilidad y la fluidez; y se constituye en una estrategia para la resolución de problemas en el proceso educativo que facilita la apropiación del saber (Freiría, 2004: 125). Algunas cuestiones que debemos tener en cuenta en el desarrollo de la creatividad deben ser:

- Evitar el enunciado de problemas que tengan una única respuesta. Plantear problemas donde nadie los había planteado.
- Considerar a la creatividad como algo integral, presente en todas las actividades pedagógicas cognitivas implicadas en el proceso educativo.
- Tener en cuenta que, sin embargo, hay cuestiones que no admiten varias respuestas ni planteamientos dispares. Por ejemplo, las fechas de acontecimientos históricos, la autoría de inventos científicos o los nombres propios no permiten más que una sola respuesta.
- El desarrollo de la creatividad no se da de un día para el otro, el abordaje metodológico debe avanzar a pequeños pasos.

2.2. Estudio de experiencias

Los ejemplos que siguen tienen como principal motivo de mención dejar en claro que los proyectos artístico-culturales en el ámbito educativo pueden vincular, creativamente, las reconfiguraciones identitarias de los sujetos participantes y de su comunidad con los contenidos pedagógicos necesarios para una formación integral. Mencionaremos, en primer lugar, tres experiencias relacionadas con proyectos artístico-culturales y luego, en segundo término, otras tres ligadas a las prácticas artísticas profesionalizantes. No aludiremos a las vinculadas a experiencias en contextos de encierro, ya que, en este caso, las analizaremos en profundidad en el próximo capítulo.

2.2.1. Proyectos artístico-culturales educativos

Las orquestas juveniles se constituyen en un espacio de integración social para revalorizar la identidad y las capacidades artísticas de niños y adolescentes. Tal es el caso de la *Orquesta El Tambo*, creada en 2006, en el marco del Programa Social Chazarreta, dependiente de la Dirección Nacional de Artes de la Secretaría de Cultura de la Nación, que desarrolló su actividad en una escuela primaria de la localidad de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Por más que el ámbito de realización y formación sea la escuela, no sólo los estudiantes son los que aprenden a convivir en un ámbito artístico y colaborativo, sino también sus respectivas familias.

El desarrollo de la identidad musical de los participantes del proyecto y sus familias es lo fundamental para este Programa debido a que “la convocatoria debe evitar –según los facilitadores– cualquier tipo de discriminación”. “No se trata de formar orquestas ‘modelo’ –agregan estos agentes– sino de incluir niños en el aprendizaje musical y en la construcción colectiva de valores sociales perdurables”. Dicho proyecto promueve la consolidación de lazos solidarios entre los integrantes de la orquesta a través de las herramientas artísticas: es necesario saber cuando tocar y cuando no, para ensamblar una pieza musical uniforme.

Esta orquesta facilita el acceso a bienes culturales para incluir a los estudiantes en un contexto educativo que brinde un panorama artístico rico y, sobre todo, les da herramientas para reconocerse como sujetos de derecho. La apreciación musical va de la mano de la necesidad de colaboración que hay entre los músicos, y esa vinculación genera creativamente la reflexión sobre las propias identidades (los instrumentos son latinoamericanos). La *Orquesta El Tambo* educa por medio de la música, pero no sólo eso: enseña que el ejercicio del derecho al desarrollo artístico fortalece lazos de solidaridad social en un ámbito institucional de aprendizaje, en este caso una escuela.

“Acá aprendí que del otro se aprende”, dice Tatiana. Ella es una de las tantas usuarias del proyecto *Somos Voz, iguales pero diferentes* que la fundación *Crear Vale la Pena* lleva adelante en escuelas de todo el país por el pensamiento colectivo y la promoción de valores éticos a través de expresiones artísticas. Las actividades del proyecto se iniciaron en 2005 y están destinadas tanto a jóvenes como a adultos.

El trabajo consiste en talleres de lenguajes artísticos y de reflexión para la promoción del conocimiento en derechos humanos. En las mismas jornadas se trabaja también con los docentes de la institución de acogida, para que el ejercicio de su propia sensibilidad los motive y predisponga a incluir las prácticas artísticas en la labor cotidiana del aula. Asimismo, se realizan representaciones de Teatro Foro –modalidad caracterizada por

una metodología creativa en la que el público participa de las representaciones (tomado del Teatro del Oprimido del brasileño Augusto Boal)– sobre temáticas relacionadas con la discriminación y organizado por jóvenes formados por *Crear Vale la Pena*. A partir de situaciones cotidianas se promueve el debate sobre las problemáticas de los derechos humanos, dentro y fuera de la escuela. Mediante el arte se suscita el cuestionamiento de estereotipos presentes en la escuela, lugar en el que antes estaba muy presente la reproducción de la violencia simbólica. El trabajo sobre las identidades de los jóvenes, y sobre las concepciones del maestro clásico, se revitaliza mediante la expresión artística que permite mirar la realidad de un modo diferente.

“Con el arte se estimula la creatividad, el espíritu crítico, propio del cine debate, y la reflexión de todas las realidades que nos rodean”, dice una de las encargadas del proyecto *Un minuto por mis derechos*, apoyado por UNICEF y el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) y llevado a cabo por la Fundación Kine. *Un minuto por mis derechos* ha organizado talleres sobre lenguaje audiovisual a lo largo de todo el país. En la ciudad de Salta el proyecto se realiza junto a una biblioteca popular y un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) que funciona en una escuela. Los talleres informan sobre los derechos de los participantes, reflexionan con ellos y promueven el conocimiento del lenguaje audiovisual. En primer lugar se desarrollan los lazos de confianza entre los participantes, se promueve el conocimiento de sus derechos –haciendo hincapié, en este caso, en la igualdad de género debido a que en algunos casos se demostraron actitudes de discriminación– y, por último, se lleva a cabo la realización del guión, el rodaje y la edición del “videominuto”, que tratará sobre las problemáticas del grupo en relación con los derechos humanos. Los cortos, en la mayoría de los casos, fueron transmitidos por la televisora local y proyectados en muestras de la Fundación Kine. Según apuntan los participantes esto fomenta la valoración de sus capacidades artísticas y, al mismo tiempo, brinda la posibilidad de debatir sobre cuestiones relacionadas al respeto por los otros. “El videominuto no sólo te muestra los derechos que te faltan, sino también los que vos tenés y no aprovechás”, concluye Flavia (17 años).

Con la mención de estos tres proyectos podemos abrir un panorama alentador en cuanto a la formación en arte y cultura en contextos educativos. A las insidiosas preguntas del tipo: “¿pero cómo?”, “¿de qué manera?”, y a las remanidas exclamaciones, tales como: “no se puede”, “acá no tenemos nada” o “con estos no se puede hacer nada”, los proyectos artístico-culturales educativos han respondido con hechos. No es fácil, claro, pero los responsables de los proyectos pudieron encontrar los mejores caminos para:

- 1) Acercar los bienes culturales a quienes no tenían acceso a ellos.
- 2) Enseñar los saberes de alguna disciplina artística.
- 3) Fomentar la reflexión sobre los derechos humanos para favorecer las actitudes solidarias y respetuosas en un ámbito colaborativo.

La educación-acción y la socialización del conocimiento son dos de las características salientes de este tipo de proyectos. El proceso formativo parte del postulado de que tanto el docente como el alumno poseen saberes. No se trata de la vetusta educación “bancaria” que consideraba a los estudiantes, “metafóricamente”, como “recipientes vacíos” que debían ser “llenados” por los contenidos legitimados institucionalmente. En estos proyectos artístico-culturales la educación se desarrolló mediante el diálogo y la participación conjunta de todos. Allí, los participantes revalorizaron, confrontaron y reformularon sus conocimientos en derechos humanos para, a través del arte, restablecer los vínculos dañados con los otros, los iguales.

Por lo tanto, las identidades también se han reconfigurado en ese proceso creativo. Aquellos varones que sostenían que las mujeres no podían hacer nada bien (como en el caso de “Un minuto por mis derechos-Salta”) realizaron un producto audiovisual, aprendiendo a colaborar con ellas; los niños de un barrio marginal del conurbano bonaerense se han contactado con sus capacidades artísticas latentes, logrando ver que su futuro no está absolutamente cerrado a la creación grupal solidaria (la *Orquesta El Tambo*); y los alumnos del sistema de educación pública pudieron reorientar sus capacidades hacia la creación y el debate sobre los derechos sociales de todos (“Somos voz, iguales pero diferentes”). Los principios (o prejuicios) sostenidos como bases fuertes de la personalidad se han visto tambalear en este proceso. La discriminación y los estereotipos han sufrido el embate del arte y la educación en derechos humanos.

2.2.2. Prácticas artísticas profesionalizantes

¿Por qué, cuando pensamos en una práctica profesionalizante o en la formación para una salida laboral, nuestras ideas recalcan siempre en los trabajos materiales y no en los intelectuales? Evidentemente esto está relacionado con la misma conexión automática que realizamos cuando se menciona la palabra “artista” y nos imaginamos a alguien de boina, pañuelo de seda al cuello y un pasar económico acomodado. De hecho, no hay ninguna razón que nos impida relacionar práctica profesionalizante y el arte o la cultura. El desarrollo de la creatividad intelectual también redundará en beneficios para la sociedad

y no tiene porqué estar limitada a la producción de un determinado grupo social. Así como decíamos en el apartado anterior, los grupos sociales marginados de los beneficios económicos pueden desarrollar sus capacidades artísticas para, en este caso, tener posibilidades de acceso a profesiones donde se pongan en juego dichas destrezas.

De la formación artística no sólo puede surgir una reflexión compartida sobre las relaciones entre el contexto social y nuestra historia, sino también una nueva fuente de trabajo, según dicen los vecinos que se agruparon en el *Grupo de Teatro Murga de la Estación* de la ciudad de Posadas, provincia de Misiones. En 1999 se autoconvocaron para la creación de una obra teatral que representara a sus historias y las de su provincia. A partir de allí constituyeron un grupo de formación en teatro y producción de obras (como también lo han hecho los grupos Catalinas Sur y Circuito Cultural Barracas, de Buenos Aires, todos agrupados en la Red Nacional de Teatro Comunitario). De este modo, conformaron una Asociación Civil y recuperaron un espacio abandonado en la ex estación de trenes de Posadas; ya participaron más de 300 vecinos en sus talleres y obras de teatro e hicieron giras por el resto del país y Brasil. La formación artística que promueve el grupo no sólo se presenta como una potencial salida laboral, sino también como un ámbito de trabajo sobre la memoria de los misioneros y de restauración de los lazos sociales desmembrados por los cambios socioculturales de las últimas décadas. El conocimiento de las destrezas dramáticas aptas para el teatro se mezclan indisolublemente con la reflexión sobre los procesos identitarios para los integrantes de la compañía. Trabajo y restauración de las identidades conviven en una práctica artística integral.

El arte redundante en beneficios para la comunidad. El municipio de Morón (provincia de Buenos Aires) brinda, desde hace más de cincuenta años, cursos de formación profesional que no sólo están dedicados al desarrollo de las habilidades denominadas comúnmente de “utilidad pública” (albañilería, jardinería, confección de prendas, etc.), sino también al establecimiento de un vínculo entre la creatividad artística y el trabajo social. Ejemplo de ello es el Taller de herrería artística, que no sólo se encarga de formar a los vecinos para la restauración y realización de la cartelería de la vía pública, sino que también brinda la posibilidad de una salida laboral artística ligada a la realización de esculturas en hierro.

Los talleristas de los años 2007 y 2008 tuvieron la oportunidad de realizar las esculturas por la memoria que se colocaron en el Paseo de las Artes del mismo municipio. Es decir, en el taller se les brindaron a los vecinos las habilidades para el desarrollo efectivo de su creatividad artística, tanto aplicable a la confección de rejas y otros elementos en hierro como a la realización de esculturas grupales de gran porte a colocarse en un

espacio público. En el informe del taller de herrería artística se destacan algunos fines perseguidos, entre ellos: “Desarrollar un arte con ciudadanos y hecho por ciudadanos, lo que promoverá el establecimiento de vínculos con otras instituciones, organizaciones barriales o locales para fortalecernos como actores sociales en el intercambio de esfuerzos y actitudes en pos de un bien común”. En definitiva, lo que se pretende dejar en claro es que la formación para el trabajo no significa únicamente la enseñanza de oficios de aplicación “clásica”, sino también de aquellos que vinculan la creación artística y los saberes laborales en el fortalecimiento de las redes sociales.

La fundación Ph15 nació con una finalidad concreta: enseñar fotografía a unos chicos de Ciudad Oculta, en el conurbano bonaerense. Pero el proceso iniciado por estos jóvenes fotógrafos no sólo se limitó a la transmisión de saberes tecnológicos: “Ph15 –dicen sus integrantes– genera un espacio de formación de identidad que contribuye a mejorar la condición social y cultural de los chicos y utiliza el poder creativo de la fotografía para abrirles una vía alternativa que transmita, de manera práctica y directa, valores y referentes culturales que son propios y no impuestos”. La reconfiguración de las subjetividades mediante el desarrollo reflexivo de una práctica artística es el principal objetivo de la fundación. La organización educativa se estructura mediante talleres (en Ciudad Oculta y Boulogne, principalmente), en los cuales enseñan a los jóvenes las metodologías profesionales en fotografía. Además de reconocerse como artistas lo hacen como seres activos que se autoinvisten de las capacidades necesarias para ser considerados sujetos de derechos plenos. La fotografía para los adolescentes puede constituirse en una salida laboral, pero lo más importante es que reconozcan sus identidades para revalorizarlas mediante la expresión artística. De hecho, muchos de ellos han participado de exposiciones y muestras y han conseguido trabajos como fotógrafos profesionales, tanto en sus barrios como en otros lugares del país. Porque la mirada del fotógrafo se construye, Ph15 confía en la posibilidad de que los jóvenes se reconozcan, participen en un ámbito educativo artístico colaborativo y, además, aprendan los saberes necesarios para el normal desarrollo de una disciplina artística que termina constituyéndose en una salida laboral.

Luego del breve repaso por estas tres experiencias de formación profesionalizante en arte y cultura estamos en condiciones de reafirmar lo que mencionábamos al comienzo de este apartado: también se puede formar para el desempeño profesional en arte y cultura. Un actor, un escultor y un fotógrafo, como se desprende de los casos analizados, son profesionales educados en artes y no personas que han nacido naturalmente con “sensibilidad artística”. La sensibilidad de los artistas se forma en la propia práctica y el desarrollo de sus tareas también debe considerarse como una práctica profesional;

es decir, como un trabajo. La reconfiguración de las identidades mediante las prácticas artísticas favorecen, además, el desarrollo de las capacidades para el respeto de los derechos humanos necesarias para la conformación de valores solidarios. El arte y la cultura, sumado a la educación, y con ello, a las reconfiguraciones identitarias, permite prácticas profesionales para una sociedad sin discriminación ni violencia.

3. Actividades

- A.** Existen, a lo largo del capítulo, distintas oposiciones en lo que hace a la gestación del concepto de identidad. Una de ellos es identidad “invariable” o “genética” versus identidad “pluriforme”, otra es identidad “individual” versus identidad “colectiva” y una tercera donde a una versión de la identidad llamada “naturalista” se le opone otra de neto corte “culturalista”.
- ¿En qué oposición está presente el concepto de raza y cuál está atravesado por ese tiempo histórico llamado “modernidad”?
 - ¿En tanto docente en contexto de encierro, a qué tipo de construcción de identidad apostarías en su rol y cuál sería su actitud ante la postulación del consumo como elemento dador de identidad?
- B.** ¿Cuál es la relación entre lo simple y lo complejo y entre las causas y las consecuencias en la creación de un estereotipo?
- C.** En el marco de la apuesta por una “educación mediática”, formulada por el investigador y pedagogo francés Jacques Piette, este autor recomienda enseñar “habilidades del pensamiento crítico” para una mejor y menos alienada recepción de los lenguajes de los medios de comunicación masivos. Para enseñar dichas habilidades este autor formula algunas estrategias pedagógicas, en ese marco ¿a qué se refiere cuando postula la necesidad de deconstruirse u “observarse pensar”?

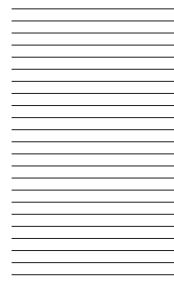
Referencias bibliográficas

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001): *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Apple, M. (1996): *El conocimiento oficial*, Barcelona, Paidós.
- Arfuch, L. (2002): “Representación”, en Carlos Altamirano (ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2002): *El Oficio de Sociólogo*, México, Siglo XXI.
- Castells, M. (2003): “El poder de la identidad”, *El País*, Madrid, 18 febrero. Disponible en: <http://www.globalizacion.org/opinion/CastellsNacionalismo.htm>
- Cifelli, P. (2004): “Educación, cultura y hermenéutica”, en C. Cullen (comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, Stella / La Crujía.
- Cuche, D. (1999): *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Cullen, C. (comp., 2004): *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, Stella / La Crujía.
- Ferrés, J. (2000): *Educación en la cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1977): “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos”, entrevista, *La Quinzaine Littéraire*, n° 247.
- Freiría, J. (2004): “Psicología de la creatividad”, en Augusto Pérez Lindo (comp.), *Creatividad, actitudes y educación*, Buenos Aires, Biblos.
- Iñiguez, L. (2001): “Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual”, en E. Crespo (ed.), *La constitución social de la subjetividad*, Madrid, Catarata.
- Lomnitz, C. (2002): “Identidad”, en Carlos Altamirano (ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Morduchowicz, R. (2000): *Representaciones y deconstrucciones*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento.
- Ortiz, R. (1998): *Otro territorio, ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Oteiza, E. y otros (1997): *Inmigración y discriminación*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Piette, J. (1998): “¿Qué es un receptor crítico?”, conferencia dictada en el Congreso Nacional “El diario en la escuela”, Bahía Blanca.
- Quin, R. (1993). “La representación y creación de estereotipos”, en R. Aparici (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ediciones de la Torre.

- Shepherd, R. (1993): “Nosotros y los otros: representación e ideología en el aula”, en R. Aparici (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Sztajnszrajber, D. (2009): *Posjudaísmo 2*, Buenos Aires, Prometeo.
- VV.AA. (2008): *Arte y ciudadanía*, Buenos Aires, UNICEF / Secretaría de Cultura de la Nación.
- Yúdice, G. (2002): *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Barcelona, Gedisa.

Bibliografía complementaria recomendada

- Aguaded, I. y S. Contín (comps.) (2002): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*, Buenos Aires, La Crujía.
- Apple, M. (1996): *El conocimiento oficial*, Barcelona, Paidós.
- Etchegoyen, M. (2003): *Educación y ciudadanía*, Buenos Aires, Stella/La Crujía.
- García Canclini, N. (1995): *Consumidores y ciudadanos*, México, Grijalbo.
- Giroux, H. (1994): “Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney”, en *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- McLaren, P. (1993): “La sociedad de los poetas muertos”, en *Pedagogía, identidad y poder*, Rosario, Homo Sapiens.
- Minzi, V. (2003): “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado”, en S. Carli (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Buenos Aires, Stella/La Crujía.
- Orozco Gómez, G. (1996): “Investigar para transformar: La educación de las tele-audiencias”, en *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Perkins, D. (1999): *La escuela inteligente*, Madrid, Gedisa.
- Sarlo, B. (1994): *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Ariel.
- Schmucler, H. (1997): *Memoria de la comunicación*, Buenos Aires, Biblos.



CAPÍTULO 3. El trabajo en contexto: proyectos, experiencias, producciones y posibilidades

En este capítulo realizaremos un recorrido por distintos proyectos artísticos y culturales que se desarrollaron en escuelas de instituciones de encierro de diferentes provincias de nuestro país, impulsados desde la Coordinación Nacional de Modalidad “Educación en Contextos de Encierro” del Ministerio de Educación de la Nación.

El desarrollo se centrará sobre los aspectos más significativos de las experiencias, para lo cual se involucrarán instancias de gestión e implementación. Se presentarán cuatro proyectos a través de sus principales logros y dificultades, de las producciones realizadas y de las voces de sus protagonistas (destinatarios, docentes, talleristas y gestores técnico-políticos). En este caso el recorrido será acompañado por una reflexión pedagógica y crítica, cuyo propósito es contribuir a generar nuevos interrogantes y propuestas que fortalezcan el camino transitado.

1. Proyectos específicos

1.1. Experiencias artístico-culturales en contextos de encierro

Los proyectos que desarrollaremos a continuación –“Centros de Actividades Juveniles en Contextos de Encierro”, “Subite al colectivo”, “Nuevos Territorios de Expresión” y “Bibliotecas Abiertas”– fueron implementados a través del sistema educativo nacio-

nal y provincial en las escuelas ubicadas en instituciones de encierro de nuestro país, a partir del año 2005. Los mismos han sido diseñados y gestionados desde la línea Arte, Cultura y Derechos Humanos de la Coordinación Nacional de Modalidad “Educación en Contextos de Encierro”, en articulación con otras áreas educativas. El desarrollo de estas experiencias artístico-culturales tiene su marco normativo en el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Asimismo, estos proyectos se enmarcan en el Capítulo XII de la Ley de Educación Nacional:

La educación en contextos de privación de libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución. Son objetivos de esta modalidad: [...]

- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y recreativa.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

En consonancia con lo expresado por la normativa, se ha venido desarrollando una sostenida tarea con los Ministerios de Educación provinciales para la puesta en marcha y materialización de estos tres proyectos.

La pretensión de este capítulo es lograr trazar un recorrido que nos permita retomar algunos de los aspectos más significativos de estas experiencias artístico-culturales. Nos acompañará, en este recorrido, uno de los interrogantes que siempre se hace presente al llevar adelante dichas tareas: ¿las prácticas artístico-culturales en contextos de encierro presentan diferencias sustanciales con las desarrolladas fuera de dichos contextos?, y, en caso de que existan diferencias, ¿cuáles son las más singulares? Entendemos que este cuestionamiento nos ayudará a poner en tensión y suspensión algunas certezas.

1.2. Centros de Actividades Juveniles en contextos de encierro

Si entendemos la educación en un sentido integral, podemos decir que este proyecto promueve la institucionalización de lugares de pertenencia que faciliten la invención a través del arte y el desarrollo de la creatividad, generando espacios de expresión dentro del encierro.

En tanto *recorrido pedagógico alternativo*, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) son espacios que se proponen instalar y habilitar desde la escuela otros tiempos y otras formas de enseñar y aprender. Pretenden resignificar los modos habituales de vincularse con los saberes propios y de los otros, promoviendo el protagonismo de los jóvenes en el marco de un proceso formativo que se desarrolla bajo la responsabilidad de los adultos. Los encuentros transcurren fuera del horario escolar y se presentan como un espacio de participación para los adolescentes y jóvenes. Se trata de propiciar la utilización creativa y productiva del tiempo disponible en torno al arte, el deporte, la producción cultural y la actividad socio-comunitaria.

A partir del año 2006 se implementó el funcionamiento de los CAJ en escuelas ubicadas en instituciones de encierro de todo el país. Sus destinatarios fueron jóvenes y adultos de ambos sexos que se encontraban temporalmente privados de su libertad.

La inclusión de los CAJ supuso un desafío en términos de gestión política, institucional y pedagógica. Su concreción ha permitido iluminar zonas de tensión en el campo de la pedagogía en espacios de encierro, donde conviven la lógica de la seguridad y la pedagógica, para plantear nuevos interrogantes en torno a las experiencias artísticas culturales en estos contextos. Si bien hacer efectiva la puesta en marcha de este proyecto requirió de una intensa tarea de gestión, nos centraremos en los aspectos pedagógicos involucrados, que pueden servir de orientación para experiencias similares que se desarrollen desde la Escuela.

Los CAJ se constituyeron en espacios educativos privilegiados que habilitaron la posibilidad de generar un territorio simbólico diferente al producido por la institución de encierro. En cada centro en funcionamiento se realizaron múltiples actividades en variados formatos: talleres de teatro, de guitarra, de música, canto y coro, de fotografía, de expresión artística, de dramaturgia y cortometrajes, entre otros.

El Centro funciona a pesar de las dificultades

En los ocho meses al frente del CAJ de la Unidad Penal 6 se han presentado diferentes circunstancias, algunas positivas y otras negativas. Los aspectos positivos son ampliamente

superiores a los negativos: la excelente receptividad demostrada por los jóvenes, su interés y participación suplen con creces todas las dificultades existentes, los trabajos en dibujo y principalmente en poesía y guitarra colmaron las expectativas y, lo que es mas importante, la de los jóvenes mismos. [...] el Centro funciona a pesar de las dificultades, obteniendo buenos resultados en lo que respecta al interés demostrado por los internos y gracias al afán puesto por el tallerista y la ayuda brindada por la dirección de la escuela. (Alejandro Mozzati, Coordinador del CAJ en la Unidad Penal 6, Corrientes)

Una de las primeras dificultades que fue surgió en el funcionamiento de los CAJ fue la relación/tensión con el contexto, marcada por la primacía de la disciplina y el castigo. Ante el reconocimiento de esta situación resultó necesario preguntarnos: ¿de qué forma se puede llevar adelante una práctica pedagógica fundada en la creatividad y la inventiva en una institución que clausura permanentemente esta posibilidad? La tarea de instalar y construir un recorrido pedagógico alternativo, tal como se propone el CAJ, sólo es posible si se tiene en cuenta este desafío.

Por otra parte, la itinerancia de los participantes y las circunstancias penales cambiantes (condena o procesamiento) tuvieron incidencia en la presencia y la participación. En ese sentido, fue necesario incorporar el concepto de *fluctuación* en el diseño de las distintas propuestas. El conocimiento acerca del tiempo de permanencia de los participantes es muy importante, ya que no es lo mismo pensar actividades para quienes están procesados que para los condenados: las preguntas que surgen inicialmente en este marco son: “¿cómo integrar esta realidad a los contenidos y propuestas pedagógicas?” y “¿cómo generar mayor participación?”.

Carencias al por mayor

Entre las negativas se pueden enumerar varias, de disímiles características. Por empezar, la imposibilidad de dar los talleres los días sábados complicó el trabajo de los talleristas y del coordinador. Por otra parte, la dificultad dada por la falta de un lugar físico donde montarlos nunca pudo ser subsanada, pese al esfuerzo demostrado por la autoridad de la escuela que allí funciona. La mayoría de las veces los talleres funcionaron en una sala de reconocimiento, sin ventanas ni aireación, de solo 3 por 1,50 metros. A esto hay que sumar la total carencia de mobiliario: la escuela solo tiene quince sillas, por lo que se dependía del número de alumnos presentes en la escuela para poder dar los talleres sentados (en gran parte de los encuentros tanto los internos como el tallerista debieron dar clases en el suelo,

lo que resultó muy dificultoso, principalmente en invierno). Con respecto a los internos, es de notar que, al ser una cárcel de procesados, la movilidad de los mismos es alta, permaneciendo en el penal un promedio de tres meses, lo que impide un normal desarrollo de los talleres. (Alejandro Mozzati, Coordinador CAJ, Unidad Penal 6, Corrientes)

El CAJ es un espacio que desde la escuela instala nuevas formas de aprender y enseñar. En tal sentido, hay que tener presente, al momento de pensar los contenidos abordados, que los mismos deben tener un *marco pedagógico*, aunque se trate de actividades artísticas, culturales o recreativas. Los recorridos pedagógicos deben ser cuidados y no exponer a los participantes a situaciones que luego, desde el lugar de educadores, no podamos resolver. Si se decide abordar temas como la libertad o la violencia, es importante contar con elementos y estrategias de trabajo apropiados para tales fines. ¿Cómo abordar temas complejos como la violencia y la libertad con personas cuya experiencia cotidiana se encuentra atravesada por tales situaciones? ¿Desde qué lugar se deciden los contenidos que se trabajan en las distintas actividades? Si la propuesta es realizar un ciclo de cine, tiene que haber una justificación pedagógica que funcione como continente ¿Cómo surgen las temáticas abordadas a partir de la proyección de las películas? ¿Cuál es el enfoque pedagógico para abordar los diferentes talleres?

A la hora de definir las propuestas, actividades y temáticas es imprescindible contemplar la realidad situacional de quienes se encuentran privados de su libertad bajo un régimen de encierro, aislamiento y castigo. No debemos perder de vista que la *centralidad del proyecto es el sujeto*. Por lo tanto, el conocimiento de los participantes, sus trayectorias escolares, sus realidades socioculturales, sus inquietudes y también sus deseos nos deben orientar a la hora de delinear el recorrido pedagógico.

Uno de los desafíos de estas propuestas es la potencialidad que la experiencia educativa aporta a la construcción del lazo social y la posibilidad del armado de una trama que permita a los internos reconfigurar su relación con la comunidad. En este sentido, es necesario que los CAJ se planteen en su *dimensión social y cultural*, facilitando la integración con los otros CAJ que funcionan en escuelas fuera de las instituciones de encierro y con otras propuestas similares existentes en la comunidad. Esto depende en gran medida de cómo se construyen los roles de los coordinadores, de los talleristas y de los educadores en tanto dinamizadores del lazo con el afuera.

Muestras positivas

Realmente el proceso llevado a cabo por las jóvenes fue tan positivo que están preparando una muestra de producciones y actividades. La cual consiste en la preparación de un programa televisivo en vivo, el que será conducido por las chicas y a partir de él irán presentando los distintos números artísticos producidos desde la danza, el teatro, etc. También leerán poesías compuestas por ellas, realizarán entrevistas a personalidades de reconocimiento social y dialogarán sobre temáticas que les preocupan como la educación, los jóvenes y las instituciones. (Elizabeth Andreau, Unidad Penitenciaria N° III: Escuela Profesional Instituto Pelletiere, Corrientes)

En algunas experiencias, los coordinadores tenían escaso conocimiento sobre las actividades que se desarrollaban en la institución, el tipo de propuestas, los horarios y los destinatarios de los CAJ. Esta falencia informativa obstaculizaba la posibilidad de una buena articulación intramuros con las demás actividades y/o actores institucionales. Por esta razón, es fundamental construir ámbitos de trabajo común entre el coordinador, los talleristas, los docentes y los diferentes actores de la institución educativa.

1.3. “Subite al Colectivo” en instituciones de encierro

La propuesta “Subite al Colectivo” supuso la puesta en marcha de un micro que, administrado por el Ministerio de Educación de la Nación, visitó las distintas provincias llevando artistas y docentes de diversas expresiones artísticas culturales provenientes de diferentes ciudades. El grupo permaneció un tiempo promedio de tres días en cada lugar, y llevó adelante actividades de taller, formación primaria en cada especialidad y espectáculos.

Este proyecto se enmarcó en los CAJ, y tuvo como propósito brindar a los adolescentes y jóvenes experiencias cultural y educativamente valiosas, que a su vez contribuyeran a superar las dificultades para reconocer actividades alternativas y otros recorridos sociales posibles. La inclusión de jóvenes en los espacios formales escolares, así como la construcción de nuevos ámbitos y condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, fueron el objetivo implícito en todas las propuestas que llevan adelante los CAJ y por ende en el proyecto “Subite al Colectivo”.

En el marco de acciones de articulación que se desarrollan desde la Modalidad Educación en Contextos de Encierro, el proyecto “Subite al Colectivo” realizó visitas a distintas instituciones de encierro de nuestro país en las que funcionaban o funcionarían los CAJ. Durante los años 2005 y 2008 se realizaron diferentes visitas a instituciones de

encierro de las provincias de Corrientes, Santiago del Estero, Santa Fe, Mendoza, Entre Ríos, La Pampa, Córdoba y Tucumán. Se llevaron a cabo talleres de teatro de sombras, acrobacia, teatro, mimo, clown, historietas, fotografía, cine y video de los cuales participaron adolescentes y jóvenes alojados en instituciones de encierro. Las experiencias fueron altamente significativas, los participantes disfrutaron de las propuestas, se generó un espacio distinto en el encierro que les permitió expresarse creativamente, ser escuchados y reconocidos.

Yo les quiero pedir que hagan cosas para incluirnos en la sociedad, no nos escondan. (Raúl, participante del Taller de Teatro de Sombras en el Penal 1 de la Provincia de Corrientes durante la representación realizada en el acto de cierre).

Cada taller se desarrolló generalmente en un sólo día y cada jornada finalizó con una representación para sintetizar lo trabajado. En algunas provincias esta representación se enmarcó en un acto de cierre del que participaron autoridades educativas provinciales, docentes, jueces responsables de las causas de los adolescentes y jóvenes institucionalizados, autoridades policiales y periodistas. Estas instancias fueron muy importantes para generar una visibilidad social que se detuviese en estos contextos y contribuyese a instalar en las agendas públicas la importancia de la efectivización del derecho a la educación de quienes están privados de su libertad.

Subite a la participación colectiva

El día jueves trabajamos en la Comisaría 7ª con los 13 chicos que están alojados en las Alcaldías 7ª y 9ª. Durante la mañana hicimos la presentación y comenzamos el taller de *Teatro de Sombras* que continuó luego del almuerzo hasta las 17 horas, horario en el que se hizo la representación preparada por los chicos y el tallerista. En el cierre estuvieron presentes el Ministro de Educación de la Provincia, las dos Juezas responsables de las causas de los chicos, autoridades educativas, policiales, personas de la comunidad vecinal, periodistas gráficos, radiales y televisivos. En el acto, el Ministro de Educación realizó la entrega del material bibliográfico para la terminación de EGB, enviado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en articulación con el Ministerio de Trabajo de la Nación. Una vez finalizada la representación los jóvenes manifestaron la necesidad de realizar actividades físicas y recreativas. El Ministro de Educación y la Jueza del Juzgado N° 1 asumieron el compromiso de realizar en forma conjunta una cancha de fútbol y una de básquet en el patio de la Comisaría. Los mismos jóvenes armarán los tableros para la cancha de básquet en el taller de tornería y calado al que asisten. (Informe de la Visita del Proyecto "Subite al Colectivo" en instituciones de encierro de la Provincia de Corrientes, 2005).

En algunas instituciones la presencia del Proyecto Subite al Colectivo permitió fortalecer el trabajo que venía desarrollando el CAJ, ya que implicó una tarea en conjunto con el coordinador del Centro, los talleristas, los docentes, los equipos técnicos provinciales y nacionales.

Difundiendo se construye

Las integrantes del Equipo Técnico Provincial (ETP) presentaron las diversas notas y gestionaron los permisos correspondientes. Se establecieron acuerdos en relación a horarios y estrategias de trabajo con las autoridades pertinentes. Cabe destacar que se conversó con profesionales de los equipos técnicos de ambas instituciones, lo que contribuyó a la difusión de la tarea, como así también a obtener información relacionada con las características poblacionales de cada Instituto. También es de mencionar que la nueva Coordinadora de CAJ del Hogar Gral. Belgrano, Prof. Olga Sánchez, se ocupó de la promoción y difusión del taller con los jóvenes de ambos institutos; como así también, se destacan las gestiones que, previas a la ejecución del proceso de aprendizaje dicha coordinadora llevó adelante. El taller se llevó a cabo en las instalaciones del Instituto Santa María Goretti, respetando los días y horarios previamente acordados y contando con una participación de 20 jóvenes en total, los cuales tuvieron presencia en diversos momentos del proceso. (Informe Provincial Proyecto "Subite al Colectivo", Articulación con CAJ en Contextos de Encierro, Tucumán, 2008)

1.4. Taller de Historieta en La Pampa y Taller de Cine y Video en Tucumán

El desarrollo de estos talleres tuvo como objetivo acercar expresiones artísticas poco habituales en contextos de encierro, que amplíen y apoyen los consumos culturales disponibles y que permitan a los participantes adquirir conocimientos técnicos básicos sobre la historieta, el cine y el video. Asimismo, se buscó brindar un espacio de socialización, encuentro e intercambio de experiencias entre los adolescentes y jóvenes de las instituciones que participaron. Los jóvenes fueron, por tres días, los protagonistas de una actividad que implicó poner en juego su capacidad de elección, de decisión y de creatividad compartida. Se estimuló la experimentación, lo cual tuvo un impacto positivo en las relaciones intersubjetivas. En ambos talleres, la elaboración de un proyecto grupal facilitó el trabajo que se dio en el marco de un buen clima de convivencia compartida. El desarrollo de las propuestas y las consignas de trabajo grupal favorecieron el aprendizaje y la aceptación de las diferencias individuales. En general las autoridades y los equipos técnicos de las instituciones participantes tuvieron una buena predisposición y colaboraron activamente para llevar a cabo las experiencias.

Involucrarse / reinsertarse

El trabajo de las instituciones en conjunto fue muy positivo, sienta precedentes para planificar futuras actividades conjuntas, evaluando al encuentro entre ambos sexos como movilizador y positivo para la futura reinsertión de los internos. Diversos actores institucionales se involucraron de manera activa o como observadores pasivos. (Informe Provincial Proyecto “Subite al Colectivo” Articulación con CAJ en Contextos de Encierro, Tucumán, 2008).

En el caso de la provincia de Tucumán el Taller de Cine y Video se presentó como un dispositivo valioso para impulsar la apertura e inicio de actividades del CAJ en las instituciones que participaron. Le permitió a la Coordinadora del CAJ conocer a los jóvenes y a estos familiarizarse con la propuesta educativa y cultural del Centro. Por otra parte, la posibilidad de realizar cortometrajes tuvo una enorme significación, ya que las producciones contribuyeron a la construcción del lazo con el espacio exterior de las instituciones. Dichas producciones se socializaron en una muestra ampliada que se realizó en la Escuela Media de San Pablo, allí otros jóvenes pudieron compartir lo que este grupo había realizado.

Con pocos recursos se llevó a cabo una actividad de tres días. Para la filmación no había escenografía ni vestuario, sin embargo el producto (dos cortos editados) fue de alta calidad. Sólo requirió de talleristas capacitados y un grupo predispuesto a acompañar la tarea. Se motivó esta línea educativa para un futuro con nuevas perspectivas laborales y académicas.

Un sueño muy fuerte

El último día editamos el corto en una computadora, y varias chicas se engancharon con la edición, decidiendo los planos y sonidos que quedarían. Luego de un mes, la coordinadora del CAJ me comentó que una de las chicas, Adriana, había tramitado una beca para hacer un curso de edición en PC. El corto que salió es la historia de una chica que tiene visiones, hermosas y fantásticas, que la llevan a su amor, a la alegría, a la esperanza y a la libertad. La energía y alegría que tenían por estar tres días juntos se volcó muy sustancialmente en el corto, lo que se ve reflejado en el producto final. Algunas de las frases que quedaron como “pensamientos” de la protagonista fueron: “conocí mi verdadero amor, a través de un sueño”, “yo tenía un sueño muy fuerte hasta que un día se me cumplió”. También se incorporó a la historia lo que ya venían trabajando en los talleres de música y danza, mostrándolo con una pasión envidiable. Esas intervenciones se mostraban en la parte de las “visiones” del personaje, asignándole el lugar de fantasía. Eso fue muy lindo, ya que a partir

de su propia realidad se creó un nuevo mundo donde se mezclaban fantasía y realidad... Todo el corto tiene música que ellos mismos interpretaron: un bombo que acompaña, por momentos se torna un corazón que late. (Viviana Pérez Recalde, tallerista).

El Taller de Historietas se realizó durante tres días en La Pampa en el Instituto Provincial de Educación y Socialización (IPESA) en el que se encuentran alojados adolescentes y jóvenes con causas penales. El formato presentado en el taller siguió el mismo itinerario que el realizado en los contextos habituales: dos jornadas dedicadas al conocimiento y lectura de historietas; aproximación a técnicas básicas de dibujo y escritura de un guión para ilustrar; por último, una jornada de cierre dedicada al armado de un Fanzine de historietas, en el cual se pudiese exhibir (dentro y fuera de los institutos) el trabajo realizado durante el proceso del taller. La muestra de cierre de todos los talleres del Proyecto se realizó en una Escuela Media de la localidad de Toay. Los jóvenes del IPESA estuvieron presentes mediante sus producciones, ya que Daniel (el tallerista de Historietas) llevó en filminas los dibujos realizados durante el taller y se proyectaron en una de las paredes de la escuela. Esto motivó que un grupo de adolescentes, que estaban participando del Taller de Mural, decidieran hacer un mural en el patio de la Escuela con uno de los bocetos realizados por los jóvenes del IPESA. El dibujo se llamó "Libertad" y se hizo uniendo los dos talleres (Historietas y Mural) y a los jóvenes que, a pesar de no conocerse, trabajaron en equipo.

Creatividad en estado latente

Si bien las experiencias llevadas a cabo en contextos de encierro estuvieron sujetas a las variables de cada encuadre institucional (espacio para el desarrollo del taller, conocimiento de las autoridades de la propuesta y convocatoria de los participantes), ambas han sido satisfactorias en cuanto a realización, apropiación de técnicas y producción. Personalmente, llevar adelante estos talleres significó, por un lado, la confirmación de que las experiencias de educación no formal (como lo es un taller de este tipo) son de vital importancia sea cual fuera el marco institucional. Y por otro lado, me permitió corroborar que no existen diferencias entre los adolescentes de estos institutos y aquellos que asisten a una escuela común. En ambos casos la entrega fue la misma, puesto que también en ellos el potencial de creatividad es un estado latente. (Daniel Bustamante, tallerista).

1.5. Nuevos Territorios de Expresión

El proyecto “Nuevos Territorios de Expresión” se propuso construir un ámbito de trabajo e intercambio entre la experiencia desarrollada por Transformas (Teatrodentro) en la Prisión Cuatrocaminos de Barcelona, el Ministerio de Educación de la República Argentina, a través de la Coordinación Nacional “Educación en Contextos de Encierro” y los Ministerios provinciales correspondientes, en el marco de la línea F del Programa EUROsocial. La implementación se realizó en tres instituciones de encierro ubicadas en dos provincias argentinas, y tuvo como modelo las experiencias artísticas y culturales que se venían desarrollando en estos contextos desde el sistema educativo a través de la línea de Arte, Cultura y Derechos Humanos.

La propuesta se llevó a cabo en la Unidad N° 4 Instituto de Rehabilitación Santa Esther (Cárcel de mujeres), en la Unidad N° 5 Jóvenes Adultos (Cárcel de hombres) del Complejo Penitenciario Villa Urquiza en San Miguel de Tucumán y en los Centros de Contención del Menor: Carlos Ibarra, COPA, Gambier, el DUPLEX, Pellegrini (semiabiertos) y El Castillito (cerrado) en La Plata, Provincia de Buenos Aires. El objetivo de este proyecto fue, principalmente, generar condiciones para el incremento de la cohesión social, un fin que se persiguió a través del desarrollo de acciones artísticas y culturales integradas a las propuestas educativas existentes en estos contextos. Su desarrollo intentó profundizar, tomando como eje la expresión teatral, el cruce de diferentes lenguajes artísticos como la dramaturgia, la música, las artes visuales y la narrativa.

La concreción de esta experiencia supuso tener en cuenta dos cuestiones fundamentales: por un lado, la novedosa idea de instalar una propuesta artística desde la escuela en una institución de encierro, y por otro, el escenario altamente complejo dado por los cruces y tensiones de diferentes lógicas institucionales (la cárcel y la escuela). Desde esta perspectiva se pudieron relacionar las actividades artísticas con la propuesta curricular escolar, intentando dar un salto cualitativo en relación a las ofertas educativas que hasta el momento se venían desarrollando en estos contextos. A partir del proceso de implementación se han planteado nuevos interrogantes, que permiten una reflexión más profunda y detenida en torno a los aspectos pedagógicos, institucionales y políticos involucrados.

En la primera etapa se trabajaron los principales lineamientos para su implementación: objetivos, modalidad, acciones esperadas, perfil de los coordinadores y talleristas. A partir de su puesta en marcha, la propuesta artística específica de cada institución fue elaborada por el equipo seleccionado para llevarla adelante en cada una de las provincias:

coordinador general, director artístico, talleristas y el enlace pedagógico. El eje estructurador en el proceso de cada experiencia fue la creación de una puesta en escena, que se fue relacionando con los distintos talleres artísticos y de producción que funcionaron en forma integrada. En las tres instituciones se trabajó a partir de obras teatrales reconocidas por su calidad literaria: *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, *Ruido de rotas cadenas* de Ricardo Halac y *Pic-nic* de Fernando Arrabal (Este texto dramático fue adaptado para generar otro denominado “Las locuras de la Familia Croto”).

Al comienzo, la tarea de los directores artísticos y los talleristas se focalizó principalmente en la construcción del vínculo interpersonal y en la posibilidad del trabajo colectivo. Luego, a partir de las posibilidades de tiempo y recursos, se fue construyendo un *territorio singular y significativo* que permitió un acercamiento al conocimiento específico de los lenguajes. Así lo describe Andrés Cepeda, profesor de Teatro en la Provincia de Buenos Aires:

Se está trabajando muy bien. En uno de los grupos adquirieron el código con mucha frescura, se profundizó y generó el lenguaje poco a poco. Demuestran el entusiasmo por la actividad, se puede discutir sobre la misma y son ellos los que quieren aprender e ir “más allá”. Con el otro grupo hay más dificultades y frenos desde la comunicación, los chicos están más a la defensiva y queriendo mostrar que ellos están presos y que son “pibes chorros”. Continuamente se están midiendo entre ellos qué es válido y qué no. Así y todo se puede trabajar e ir facilitando que se entreguen al taller sin importar el error. En los ejercicios, una vez que se comprometen, trabajan y aparecen cosas muy gratificantes, y es ahí en donde se ve que van entendiendo y pudiendo darle continuidad al proceso. El número de alumnos y quienes asisten a este grupo es rotativo; hay quienes son fijos y se ve el crecimiento en la actividad, pero otros faltan y cada vez que van al taller se encuentran con una primera clase por no tener constancia; aparte de los que se incorporan como nuevos. Las razones son variadas: por fuga, enfermedad, desinterés, olvido, etc. La experiencia está siendo altamente positiva y para mí también es un aprendizaje enorme.

Las actividades fueron amplias, flexibles y se enriquecieron con iniciativas que no estaban diseñadas originalmente, como el armado de una biblioteca, la proyección de películas, la asistencia a espectáculos teatrales y la organización de muestras con motivo de fechas especiales. En la Unidad Penal de Villa Urquiza se organizó una muestra para el Día de la Madre, que consistió en la creación colectiva de varios “sketchs” enlazados: “Gente que mira mal”, “La billetera”, “Disturbios en el colectivo”. Dado que en esta Unidad están alojados alrededor de 120 jóvenes, resultaba necesario pensar actividades

en las que pudiesen participar la mayor cantidad posible de internos. Por esta razón también se realizó una parodia del show televisivo “Sumando Talentos para Mamá”. Estas actividades permitieron, por un lado, que los jóvenes se vinculen con sus familias desde un lugar diferente al impuesto por la situación de privación de libertad, y por otro, que vayan incorporando herramientas de la expresión teatral.

Según el informe intermedio del proyecto “Nuevos Territorios de Expresión”, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación “se produjo un debut de los internos en términos de manejo del escenario, manipulación de micrófono, manejo de la voz y encuentro con el público [...] Los internos agradecieron a todos la oportunidad de mostrar sus capacidades y aprendizajes, incluyendo de manera explícita un inédito aplauso a los empleados. Se pudo trabajar en conjunto con internos pertenecientes a dos sectores que normalmente están separados (‘el pabellón’ y el ‘sector aislados’)”.

Articular, en el marco de estas actividades, el proyecto con la educación formal implicó generar condiciones para la producción artística y habilitó la posibilidad de reflexionar sobre el rol de la escuela como lugar de conocimiento, participación, pensamiento y alojamiento subjetivo. La constitución de estos nuevos territorios se presentó como una herramienta significativa tendiente a la disminución de los efectos de la prisionización (o de adaptación al encierro) sobre la subjetividad. La escuela habilitó otros *territorios simbólicos y materiales*, que generaron la posibilidad de reconfigurar la identidad de los sujetos y grupos participantes.

El arte es una puerta de acceso

El proyecto “Nuevos Territorios de Expresión” nos proveyó de herramientas que permitieron y permitirán una mayor inclusión social y acceso a la cultura a través de la democratización del arte. El arte es una puerta de acceso que permite la recuperación de los derechos y la construcción de la identidad de estos jóvenes, quienes han sido y son reiteradamente excluidos. A través de los talleres se pudo hacer frente e intentar revertir la lógica del control, la rutina e inactividad creativa propia de los contextos de encierro. A través del arte los jóvenes pudieron representar su propia realidad, promoviendo encuentros con la diversidad y respetando los distintos contextos emocionales, diferentes tiempos y momentos. “Nuevos Territorios de Expresión” fue el producto del trabajo conjunto de docentes y jóvenes, logrando conquistar y re-significar espacios abandonados. Considero que nuestro trabajo con sus logros, aprendizajes y desaciertos fueron posibles gracias al profesionalismo del equipo, pero también gracias a su compromiso social, indispensable para encarar cualquier tarea en un contexto de encierro. El trabajo del equipo colaboró para que los jóvenes valora-

sen la propia producción artística y el trabajo cooperativo, pudiéndose aproximar y algunos apropiar, aunque sea básicamente, de un nuevo lenguaje. (Ximena Kreiman, coordinadora general de “Nuevos Territorios de Expresión”, Provincia de Buenos Aires)

En el caso del Maratón de Lectura de la Unidad Penal 4 y 5, en Tucumán, se realizaron actividades que funcionaron como nexo entre la educación formal y el lenguaje teatral. Se trató de un contacto con el texto a través de sus distintos formatos: texto leído, lectura en voz alta de cuentos, poesías y producciones de los/las participantes, el texto como componente de un mensaje audiovisual y la historieta. Esto permitió ampliar la visibilidad del proyecto para el personal penitenciario, y dinamizarlo mediante la inclusión de jóvenes o adultos que no participaban de la actividad teatral. Al tener un alcance masivo y diversos espacios de participación, requirió de refuerzos del personal e inauguró la participación de colaboradores voluntarios como agentes del servicio penitenciario, integrantes del equipo técnico del sistema educativo y del equipo de la Pastoral.

Las actividades de lectura sirvieron también para actualizar el diagnóstico sobre la situación de alfabetización y dominio de competencias en lecto-escritura de los jóvenes. De acuerdo con el Informe intermedio del proyecto “Nuevos Territorios de Expresión”, elaborado en diciembre de 2008: “La movilización interior que generó este evento en los participantes dio confianza al equipo para reformular el proyecto, replanteando actividades y metas y la superación del déficit de personal con el aporte de nuevas personas e instituciones”.

La relación con la escuela o con la oferta educativa existente en cada institución fue uno de los ejes centrales, quizás el desafío más importante. Esto se manifestó en las dificultades a la hora de relacionar las propuestas y las instancias curriculares formales, como así también el trabajo entre los integrantes del proyecto (coordinador general, director artístico, talleristas y enlace pedagógico) y los docentes. En tal sentido, es fundamental la formalización de ámbitos de trabajo con los docentes para facilitar el intercambio y favorecer su protagonismo en el desarrollo del proyecto.

El enlace pedagógico cumplía una tarea relevante ya que era el responsable del seguimiento y la organización de las acciones y la educación formal. En una de las instituciones, debido a la dificultad para la asignación del cargo, el rol fue asumido por quien desempeñaba la coordinación general del proyecto. En otra, quien llevaba a cabo este rol fue nombrado como responsable provincial de la modalidad, lo que excedió significativamente sus responsabilidades en esta experiencia. Ambas situaciones institucionales y políticas incidieron en la forma en que se estableció el vínculo del proyecto con la escuela. Por otra

parte, a partir de *Nuevos Territorios de Expresión* se logró la designación de más docentes, se incrementó la carga horaria escolar y se conformaron legajos pedagógicos de los participantes. La construcción de *otros territorios de aprendizaje*, participación, invención y expresión creativa permitió generar espacios y tiempos diferentes a los habituales dentro del encierro.

¡Hicimos cosas que ni nos imaginamos que podíamos hacer! ¡Inventamos una historia en tres minutos! (Reflexiones de los jóvenes sobre el taller de teatro, Provincia de Buenos Aires)

Me acordaba cuando era chico y actuaba con traje y todo. (José, participante del Proyecto, Complejo Villa Urquiza, Unidad Penal 5, San Miguel de Tucumán)

1.6. Bibliotecas Abiertas

A partir de los diagnósticos realizados advertimos que generalmente no existían las bibliotecas escolares en las escuelas de las cárceles, y las pocas que había contenían materiales escasos, desactualizados y no se administraban con eficiencia.² En algunos casos, la sala habilitada para la biblioteca no era un espacio adecuado sino que era cualquier sala o aula de la escuela. Asimismo, la instalación de una biblioteca central se ve dificultada porque la organización modular de la cárcel no facilita la movilidad de los usuarios entre los distintos espacios. En muchas cárceles existen armarios o estantes en los que se guardan los libros, pero no sitios e infraestructura que inviten a la lectura: mesas, sillas, luz apropiada, etc. Por otra parte, la falta de sistematización y la desorganización de los materiales existentes no contribuyen al buen funcionamiento de la biblioteca.

En cuanto a los lectores, generalmente tienen el mismo interés por la lectura y las mismas necesidades de información que las personas libres, pero están marginados por no tener acceso físico a las bibliotecas del exterior. Esta marginación es parte de otra mayor, ya que entre los presos se da un alto nivel de analfabetismo (puro y/o funcional), bajo nivel educativo y poca formación profesional, a lo que se le suma la inestabilidad psicológica como consecuencia de los efectos de prisionización. La biblioteca, en cooperación con la escuela y/u otros programas existentes en la institución, puede desempeñar

² En la República Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 ha comprometido aún más al Estado como garante y generador de las mejores condiciones para el desarrollo de la educación en contextos de privación de la libertad.

un papel vital a la hora de satisfacer la gran demanda de información, de materiales didácticos y de medios para la superación personal de quienes están privados de la libertad.

Habiendo identificado el estado de situación de las bibliotecas en contextos de encierro y con el convencimiento de su importancia, se diseñó el proyecto “Bibliotecas Abiertas”. El mismo consistió en la capacitación de bibliotecarios para la promoción de la lectura y la actualización del equipamiento de las bibliotecas, que se desarrolló conjuntamente con el Plan Nacional de Lectura y la Biblioteca Nacional de Maestros. La propuesta, destinada a bibliotecas escolares en cárceles o en institutos que alojan a menores de 18 años con causas judiciales, contempló tres componentes: capacitación de bibliotecarios escolares, dotación de acervos bibliográficos y provisión de equipamiento informático.

Generar bibliotecas en el marco de esta situación de encierro implica crear condiciones de disponibilidad y de acceso que permitan a los lectores apropiarse de libros y materiales, cubriendo necesidades de información a toda la población penal: presos, alumnos, docentes, profesionales y agentes. Asimismo, propiciar la divulgación de temas de interés y crear hábitos y encuentros con la lectura y la escritura. Al igual que la escuela, la biblioteca es un medio privilegiado para el crecimiento y la superación de quienes viven ese encierro. Esto se debe no sólo a que se presenta como una alternativa al tiempo libre frente a las demandas de un usuario con mucho tiempo a su disposición, sino que además el espacio de la biblioteca constituye un lugar para que los sujetos puedan transitar por experiencias que impacten significativamente en sus vidas. En tal sentido, pensar la biblioteca como espacio promotor de cultura y educación implica pensar el rol del bibliotecario, no sólo como un proveedor de servicios sino también como promotor cultural.

Las bibliotecas, a través de distintos materiales, habilitan la posibilidad de contacto con otras dimensiones de la cultura y permiten su acercamiento gradual hacia la recomposición de lazos con la comunidad. Por otra parte, constituyen espacios privilegiados para el encuentro entre las personas.

La distinción entre los conceptos de *disponibilidad* y *acceso* resulta oportuna para pensar el sentido de estas bibliotecas como parte de una política pública. Por un lado, la *disponibilidad* denota la presencia física de los materiales, la infraestructura para su distribución, los convenios firmados, las instancias de capacitación y los encuentros, entre otras cuestiones que hay que resolver para la concreción del proyecto. Desde los Estados, nacional y provincial, se trabaja sobre una necesidad, sobre un derecho y se construye una política pública. En cuanto a la dimensión institucional y política, el proyecto es un acontecimiento; entendiendo por tal aquel suceso que deja una marca, una huella en quienes participan en él.

Por otra parte, crear condiciones de *acceso* es lo que permite a los lectores apropiarse de los materiales disponibles, como así también crear hábitos y encuentros con la lectura y la escritura. El acceso implica reflexionar sobre el sujeto, ya que refiere a las experiencias de lectura y escritura, e involucra los procesos sociales implícitos en la distribución y el uso de los recursos. En este sentido, la reflexión por el acceso se presenta como un desafío fundamental para los bibliotecarios. Estos, en tanto dinamizadores de las bibliotecas, tienen que profundizar la tarea iniciada en términos de política pública, para que su sentido se encarne en la vida de los usuarios. La posibilidad de la lectura y el pensamiento es dar lugar a la singularidad. Se tratará de generar condiciones para que esa huella, antes mencionada, se imprima y perdure en la vida de quienes viven en encierro, transformándose así en un lugar para el acontecimiento.

Sabemos que para dejar una huella primero tenemos que hacerla posible y de eso se trata este desafío. La promoción de la lectura se presenta como la posibilidad de propiciar la configuración de subjetividades diferentes a las impuestas habitualmente en el encierro. En este sentido las bibliotecas pueden ser espacios de búsqueda, de creación, de invención, de hallazgos de nuevos sentidos; es decir, nuevos territorios existenciales a explorar.

Cuando decimos leer, decimos escribir, imaginar, pensar, encontrarse. Mientras que en el encierro el otro siempre es una amenaza y se vive permanentemente luchando por la supervivencia individual –como si esto fuera posible–, la lectura habilita la construcción de un *nosotros*. Y esto tiene un sentido esencialmente político, porque implica construir lo común a pesar de las diferencias. Es el encuentro como posibilidad de lo inesperado que se despliega, de lo no pensado que empieza a ponerse en marcha, y la posibilidad de una experiencia que pueda ser a la vez colectiva y emancipadora.

Por la generación de nuevos proyectos de vida

La experiencia observada con la instalación de la Biblioteca en este Complejo Penitenciario en el marco del proyecto Bibliotecas Abiertas repercute positivamente entre la población de detenidos, tanto en el plano de la existencia física de una biblioteca en este contexto como espacio simbólico apropiado por ellos, como en el plano de las posibilidades educativas que la biblioteca representa. Un valor de repercusión positiva que también se observa cuando acontece el reparto de libros en las unidades, en los talleres realizados en esas unidades o en la misma biblioteca, o si lo que se persigue es la articulación con los diversos niveles de la oferta educativa existente. Fue así que, en la ya mencionada y en las demás actividades organizadas desde éste ámbito, salió a la luz una aceptación amplia por parte de los destinatarios, un hecho que nos demuestra la existencia de una demanda de

estímulos educativos y culturales en este contexto. Lo que nos hace afirmar que, cuando esa demanda se ve correspondida con propuestas como las que las Bibliotecas de este proyecto aportan, se logra la generación de estímulos necesarios para la elaboración de proyectos de vida, personales, educativos y laborales. (Ulises Pirola, bibliotecario del CENS 3-494, Complejo Penitenciario San Felipe, Mendoza)

1.7. Reflexiones finales

Quienes venimos trabajando en el campo educativo en contextos de encierro generalmente experimentamos que nuestra práctica se inscribe en la tensión producto del choque de dos lógicas: la pedagógica y la disciplinar. Una tendiente al desarrollo de la autonomía del sujeto y la otra vinculada a lo punitivo y al castigo. Sin embargo, esta tensión encierra otra más insondable: quienes están privados de su libertad son sujetos saturados de Estado, con una vida desnuda, desprovista de intimidad. La institucionalización produce un efecto preformativo de saturación sobre esas vidas. Esto representa un desafío para la educación y para nuestra práctica pedagógica que debe ser interpelada desde ese reconocimiento. ¿Es la educación parte de este efecto preformativo de saturación? Allí donde la saturación del Estado se expresa eficazmente sobre esas vidas mediante la clausura permanente, ¿puede la educación como acto político ofrecer a estos sujetos la posibilidad de nuevas síntesis?, ¿cuál es el sentido de la experiencia educativa y artística en el encierro? Es sabido que el sistema carcelario no priva de libertad sólo por el tiempo de permanencia de quienes habitan sus cárceles, la privación de libertad es estructural, porque imposibilita y marca a los sujetos en el ejercicio de la libertad aún cuando alcanzan la libertad. En tanto que la libertad es la posibilidad de gozar de su ejercicio, ¿la educación puede facilitar algún desplazamiento, alguna reconexión con la libertad? Allí en el encierro, en la clausura, en la ruptura, la experiencia educativa resultará emancipadora sólo si puede abonar a la construcción de una invención, de una nueva síntesis, de una nueva posibilidad, en tanto práctica, que establezca un vínculo entre producción y subjetividad.

La educación es una experiencia comprensiva que se inscribe en la cultura, donde la posibilidad del desarrollo cultural e intelectual se da simultáneamente. Los sujetos razonan sobre el mundo y lo comprenden de diferentes maneras. En nuestras escuelas, la idea dominante acerca del conocimiento es demasiado limitada, pues no contempla la gran cantidad de aspectos vinculados a los procesos de comprensión. La escuela tiene posibilidades para habilitar nuevas maneras de construir mundos a partir del arte como una manifestación de la cultura.

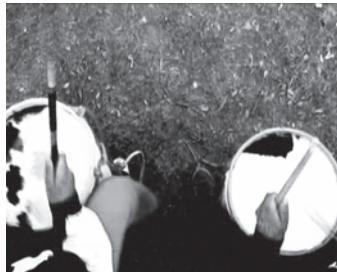
Es desde un sentido profundamente democrático que la escuela puede brindar oportunidades de acceso al conocimiento, propiciar otras propuestas educativas y culturales que otorguen al sistema sensorial importancia privilegiada frente a la cognición, posibilitando así diversas oportunidades educativas.

La escuela, en un ámbito de encierro, se presenta como una frontera, es así que puede ser entendida como un lugar que más que un límite puede ser un horizonte o un espacio que representa otra alternativa posible para estar con los otros, para comprender el mundo. El horizonte de expectativas construido por las normas, el concepto de realidad y las convenciones propias de la época se constituyen en el marco desde el cual vemos y percibimos nuestro mundo, como así también la relación que establecemos con él. La escuela tiene sentido para el otro cuando puede ser parte de su horizonte de expectativas.

Los docentes somos también una suerte de frontera, de relación, de bisagra entre el adentro y el afuera del encierro. Somos los educadores quienes tenemos la responsabilidad de hacer al otro portador de cultura. Una escuela como frontera supone un pasaje, un tránsito que implica tanto el reconocimiento de las identidades como la apertura a la posibilidad de nuevos significantes, a nuevas configuraciones de mundo, a otras identidades, singulares y colectivas. En este sentido, se trata de ampliar el horizonte de expectativas de los jóvenes a partir del reconocimiento de sus deseos, inquietudes, preferencias y formas de construir mundo. Se trata de defender la premisa de la posibilidad que ofrece la educación de modificar un futuro que parece escrito de antemano. Es a partir de la mirada ofrecida a los jóvenes que se imprime en ellos algunas de las características que terminan definiéndolos. Y al ofrecer una mirada diferente quizás podamos alterar algo de lo que está trazado y prefijado de antemano. La posibilidad de la construcción de un relato singular, propio, o de tomar y recuperar el valor de la palabra, representa todo un desafío en el mundo de la hiperinformación en el que somos relatados y definidos permanentemente por los discursos hegemónicos. En la construcción de ese *relato singular* que implica el ejercicio del pensamiento político, la incompletud es un valor, dado que somos siempre con los otros y nuestro pensamiento se construye a partir de este encuentro.

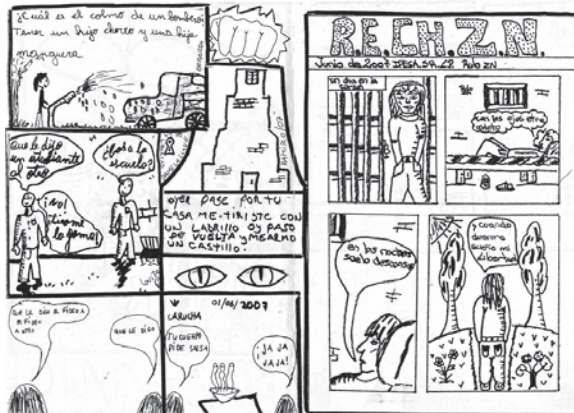
2. Anexo: producciones de los talleres

Taller de Cine y Video, Tucumán



Fotogramas del corto “Visiones amorosas”, la protagonista interviene en su propia imaginación. Conviven la fantasía y la realidad.

Taller de Historietas y Mural, Santa Rosa, La Pampa



Fanzine elaborado por los participantes del Taller de Historietas.



Mural realizado en el patio de la Escuela Media de Toay.

3. Actividades

- A. ¿Cuál es el aspecto que más diferencia, según su rol como docente en contexto de encierro, a las prácticas artísticas de la lógica disciplina/castigo y por qué?

- B. En su rol de docente en estos ámbitos con qué institución, más allá de la escuela, ¿considera que puede articularse un proyecto artístico que vincule a estos sujetos con el mundo del trabajo?

Referencias bibliográficas

- Acha J. (1979): *Arte y sociedad en Latinoamérica*, México, FCE.
- Aparici, R. (comp.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Bajtín, M. (1990): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza.
- Barthes, R. (1994): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós.
- Benjamin, W. (1989): *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus.
- Berger, J. (2000): *Modos de Ver*, Barcelona, Gustavo Gilli.
- Bibliotecas de prisiones: “Leer es encontrarse con otra forma de vivir y sentir, porque, como diría Jean ‘Con la lectura comienza otra vida’”. Disponible en: <http://www.abysnet.com>.
- Boal, A. (1985): *Teatro del oprimido*, Buenos Aires, Nueva Imagen.
- (2001): *Juegos para actores y no actores*, España, Artes Escénicas.
- Bourdieu, P. (2003): *Creencia artística y bienes simbólicos*, Córdoba y Buenos Aires, Aurelia Rivera.
- Burgos L., Aída García y Cristina Tomás (2007): “El Blog desde la prisión: un instrumento de inclusión social”. Disponible en: <http://franganillo.es/joves.php>.
- Butler, J. y G. Spivak (2009): *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948): A. G. res. 217 A (III), ONU Doc. A/810.
- Dewey, J. (2008): *El arte como experiencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Dubatti, J. y C. Pansera (coords.) (2006): *Cuando el arte da respuestas. 43 proyectos de cultura para el desarrollo social*, Buenos Aires, Artes Escénicas.
- Esparza Ariel (2007): “Proyecto de gestión y automatización de una Biblioteca que funciona en el interior de una Unidad Penal”. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/esparza_d.pdf.
- Fabiani, R. (2008): *Teatro en la cárcel*, Córdoba, Comunicarte.
- Fitoussi, J. P. y P. Rosanvallon (1997): *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Foucault, M. (2006): *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, FCE.

- Franganillo, Jorge (2006): “Alfabetización digital en la prisión: una experiencia con jóvenes internos”, en *Actas del II Congreso Internacional de la Alfabetización Tecnológica: Superando la brecha digital*, Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Barcelona, España. Disponible en: <http://franganillo.es/franganillo2006.pdf>.
- Freire, P. (2003): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004): *Educación: la oportunidad de deshacer las profecías del fracaso*, en A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi y D. Sticotti (comps.), *Contra lo inexorable*, Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- García Pérez, María Sandra (2001): “García Pérez, Un acercamiento a las bibliotecas de los centros penitenciarios”. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=113356>.
- Geertz, C. (1992): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Goldstein, G. (2005): *La experiencia estética*, Buenos Aires, Del Estante.
- Gomez Da Costa, C. A. (1995): *Pedagogía de las presencias*, Buenos Aires, Losada.
- Gramsci, A. (1981): *Cuadernos de la cárcel*, México, Era.
- Lipovsky, G. (1994): *El crepúsculo del deber*, Barcelona, Anagrama.
- Marín Román, Antonio (2005a): “Tics y en los Servicios de Bibliotecas de Unidades Carcelarias”. Disponible en: <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/bibliotecas-juridicas.html>.
- (2005b): “Redes y ventanas, Tecnologías de la información como factor reinsertivo en los penales argentinos”. Disponible en: <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/bibliotecas-juridicas.html>.
- (2005c): “Ética profesional en las bibliotecas de penales”. Disponible en: <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/bibliotecas-juridicas.html>.
- Masotta, O. (2004): *Revolución en el arte*, Buenos Aires, Edhasa.
- Ortiz, R. (1998): *Otro territorio, ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Pérez Pulido, Margarita (2002): “Análisis de la percepción de la biblioteca en la prisión por parte de la comunidad reclusa: propuesta metodológica basada en un estudio de caso”, Badajoz, Facultad de Biblioteconomía y Documentación, Universidad de Extremadura. Disponible en: <http://lemi.uc3m.es/est/forinf@/index.php/Forinf/a/article/view/81/83>.
- Rancière, J. (2006): *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2007): *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La Cebra.

Vibeke, L. (1999): “Se necesitan Bibliotecarios en Prisiones: una profesión estimulante para personas con las destrezas personales y profesionales adecuadas”, Madison, Servicios Bibliotecarios, Departamento de Rehabilitación de Delincuentes de Wisconsin Madison, Wisconsin, USA. Disponible en: <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/046-132s.htm>.

Zelmanovich, P. (2003): “Contra el desamparo”, en I. Dussel y S. Finocchio (comps.), *Enseñar hoy*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

APÉNDICE. Actividades generales del módulo

A. Yuri Lotman, un semiólogo ruso perteneciente a la que dio en llamarse escuela semiótica de Tartu, define la cultura como “el conjunto de la información no genética, como la memoria, común de la humanidad o de colectivos más restringidos nacionales o sociales” (“El problema del signo y del sistema signico en la tipología de la cultura anterior al siglo XX”, en *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra, 1979).

- Compare esta definición con las concepciones anteriormente citadas en el capítulo 1.
- Relacione esta versión lotmaniana de la cultura con la identidad y sus versiones inscriptas en el capítulo 2.
- ¿Qué espacio de los puestos en juego en el capítulo 3 se relaciona más abiertamente con esta definición de cultura y por qué?

B. Una vez vista la película *La estrategia del caracol* (de Sergio Cabrera, 1993), proponga una reflexión conjunta con los participantes de la actividad en contexto de encierro sobre los siguientes ítems:

- Estereotipos femeninos y masculinos.
- Derecho a la vivienda y derecho a la propiedad (su conflicto).
- Construcción de la identidad colectiva.
- Elementos de la cultura popular que aparecen en el film.
- Reutilización de los elementos y saberes que surgen de la alta cultura y son apropiados por la cultura de las clases subalterna.

Elabore una serie de consignas que tengan como finalidad la producción escrituraria, ya sea una crítica a la película para ser publicada en una revista juvenil, un texto corto que promocione el film en distintos medios o un cuento breve con situaciones o personajes presentes en *La estrategia del caracol*.

C. Aprovechando la lectura del cuento del escritor guatemalteco Augusto Monterroso que tiene por título “El eclipse” (editado en su libro *Cuentos completos (y otros cuentos)*, de 1959, puede leerse en www.librosgratisweb.com, elabore consignas destinadas a pensar las relaciones entre las diferentes culturas que aparecen en el relato y la imagen del otro que, en términos culturales, cada una de ellas trae consigo.



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Educación
en Contextos
de Encierro
Coordinación de Modalidad