



JÓVENES PENADOS Y DESPUÉS. POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Convicted juveniles and after. Possibilities of artistic education in contexts of confinement

Federico Eduardo Utubey

ISSN (imp): 1390-4825

ISSN (e): 2477-9199

Fecha de recepción: 08/12/18

Fecha de aceptación: 12/04/18

Resumen:

En el presente trabajo nos propondremos abordar una serie de experiencias de educación artística direccionadas hacia niños, niñas y adolescentes privados de su libertad. Al amparo de las leyes vigentes, las medidas que restringen la libertad ambulatoria no deben importar un menoscabo al goce de otros derechos, como por ejemplo el derecho a la educación. En tal sentido, nuestra intención es analizar tres experiencias de educación artística llevadas a cabo en contextos de encierro, con el objetivo de interpretar de qué manera el despliegue de una enseñanza desde la estética puede promoverse como un modo de subjetivación hacia y con los jóvenes involucrados, al momento en que coadyuve a la instauración de un espacio pedagógico, disruptivo de las lógicas del encierro y la estigmatización. Nuestro enfoque tiene asidero en algunas elaboraciones teóricas del filósofo francés Jacques Ranciere, quien aborda cuestiones relacionadas con la transmisión igualitaria del conocimiento, la política y la emancipación.

Palabras clave:

estética, cárcel, educación, juventudes.

Abstract:

This article analyzes some artistic education experiences upon teenagers denied of their freedom. Under existing laws, measures restricting freedom of movement should not affect the enjoyment of other rights, such as the right to education. We seek to analyze two experiences of artistic education developed in confinement contexts, with the aim of understanding how teaching from aesthetics can be seen as a way of approaching the people involved. This article finds see if this education contributes to an educational space, disruptive of the logics of confinement and stigmatization. Our approach is based on the theoretical thoughts of Jacques Ranciere, related to the equal transmission of knowledge, politics, and emancipation.

Key Words:

Aesthetics, prisons, education, youth.

Biografía del autor:

Federico Eduardo Urtubey (Argentina, 1990). Abogado y profesor de Historia del Arte por la UNLP. Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Parti-cipante del Proyecto de Investigación y Desarrollo trianual 2017-2020 “Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contemporáneas”, dirigido por la dra. Ana Sabrina Mora (PID H810, financiado por la UNLP) y de proyectos de educación artística de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) en dispositivos de privación de la libertad de jóvenes en la ciudad de La Plata, Buenos Aires.

Introducción

En el presente artículo nuestro interés es indagar algunas escenas de educación artística en contextos de encierro punitivo de jóvenes en conflicto con la ley penal. Este objetivo se ve atravesado por cuestiones que atraviesan el arte con entramados legales e institucionales en los cuales se articula el derecho a la educación con la población carcelaria joven. Así, se analizan algunas escenas de educación artística, propiciadas por docentes y educadores interesados en extender sus prácticas y saberes al ámbito de la educación no formal. Se parte de la consideración de que es posible concebir a estas escenas como espacios en los cuales la enseñanza artística predispone procesos creativos y de autorización, que viabilizan una toma de posición por parte de los jóvenes institucionalizados. Estas prácticas son analizadas, de tal forma, como objetos en los cuales puede reflejarse la concreción del derecho a la educación y el derecho a ser oído, objetivos que han sido asumidos formalmente por la legislación general en Argentina.

En efecto, a partir de la emergencia de la Ley 26.061, de Promoción y Protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, se intentó adecuar el ordenamiento jurídico argentino a los lineamientos de la Convención de Derechos del Niños (del año 1987). Tal ley, enmarcada bajo el paradigma de la “protección integral de derechos”, establece en su articulado la “responsabilidad gubernamental en el control y garantías de los derechos, a través de la elaboración y ejecución de políticas públicas” (Laje y Vaca Narvaja, 2011: 41).

Como es esperable, el nuevo paradigma de la “protección integral” encontró un eco en la sanción de nuevas leyes educativas tanto en el nivel federal como en el provincial -las cuales se reseñarán más adelante-. Sin embargo, tales consagraciones normativas encuentran una barrera en lo relativo a espacios como los contextos de encierro de jóvenes en conflicto con la ley penal. Así, debe decirse que ante el inicio de un procedimiento penal por la posible comisión de un delito, el juez puede ordenar el traslado de un joven a un instituto de encierro, como medida privativa de la libertad. De tal forma, siempre que sean menores de 18 años e independientemente de su género, los mismos son alojados en institutos cerrados, de contención o de referencia. En cuanto a los centros cerrados, donde transcurren las intervenciones de educación artística que se analizarán, cabe señalar que dependen de la Dirección de Institutos Penales (Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires), son

definidos como “establecimientos de régimen cerrado, para el cumplimiento de medidas privativas de la libertad ordenadas por la Justicia en el marco de un proceso penal” (Resolución Ministerial 172/2007). Mientras que existen otros trabajos que desde el derecho y la sociología han destacado las múltiples carencias y violencias propias de la vida cotidiana de los jóvenes en estos ámbitos (Domenech y Guido, 2003; Guemureman, 2011; Axat, 2013) merece destacarse que el derecho a la educación en estos ámbitos lógicamente también está atravesado por la precariedad, con lo cual el acceso por parte de los jóvenes procesados es intermitente y discontinuo (Daroqui, López y Cipriano García, 2012). Si según Bustelo, entonces, es necesario pensar en intervenciones educativas que den voz a una infancia cuya principal dificultad es no poder auto representarse (Bustelo, 2007), cuanto más ha de focalizar en torno a esta necesidad en ámbitos de administración de castigo, en los cuales los jóvenes se hallan en mayores condiciones de vulnerabilidad.

En el marco descripto, este artículo se interroga en torno a algunas intervenciones de pedagogía desde el arte en contextos de encierro, como posibles instrumentos para la expresión y el desarrollo de la personalidad de los jóvenes. Si bien se abordarán experiencias de educación no formal, en un primer apartado se aportará una descripción sumaria del estado de la legislación relativo a la educación artística en Argentina, a nivel federal y provincial -provincia de Buenos Aires-. A continuación, se presentarán algunas escenas de educación artística en contextos de encierro, procurando construir una interpretación que privilegie tales experiencias como ámbitos de subjetivación, así como una interpelación de tipo política de los sujetos intervinientes. De este modo, se propone analizar de qué manera el despliegue de diversas estrategias en el marco de la interacción con algunos contenidos de naturaleza estética, puede abrir un espacio de posibilidades aún en contextos que podrían resultar adversos, y ajenos a toda experimentación.

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

La educación en la República Argentina tuvo como última reforma normativa la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206. En su articulado, la educación artística es señalada como un campo de conocimiento que debe ser contemplado por las políticas públicas sociales, culturales y económicas. Es así como específicamente, la ley mencionada remite

tanto a la educación artística en todos los niveles como a otros niveles de especialización y desarrollo, junto a una preocupación por asegurar el acceso a los bienes culturales. Estos objetivos, va de suyo, sólo pueden hacerse operativos al explicitar lo que significa la educación por el arte, al tiempo de señalar qué es lo que se espera de ella. De tal manera, tal concepción permite organizar en tiempo y espacio tanto el lugar de los docentes como el de aquellos alumnos que son parte del ámbito educativo, sea este formal o informal.

La historia de las concepciones sobre educación artística ha sido largamente revisitada (Agirre Arriaga, 1998; 2005). En tal sentido, se ha señalado el predominio de concepciones eminentemente tradicionalistas en el ámbito de la educación artística. Tal denominación implica el involucrar concepciones, nociones y preconceptos deudores tanto de la modernidad europea dieciochesca, la existencia de un pretendido lenguaje universal de las artes plásticas y la advocación de términos como “genio”, “talento” y “don” como clivajes de organizadores de aquellos orientados (así como los excluidos) a la enseñanza de las artes. Amén de las concepciones tradicionalistas, que son varias, podemos señalar otros modelos como el productivista, más cercano en el tiempo pero vinculado sobre todo con dimensiones de del progreso técnico de la década de los setenta. La influencia de esta rama orientó una enseñanza ligada a la elaboración de diseños en miras a su inserción en el mercado.

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

fomento de actitudes críticas y de una mayor complejidad interpretativa de los fenómenos sociales.

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

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

Como se desprende de lo expuesto, la normativa provincial sale al encuentro de las prescripciones de la Ley nacional n°26.206. Ella hace hincapié en tres líneas en torno a las cuales debe sedimentarse la enseñanza artística. En tal sentido, distingue entre la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura, los cuales también son replicados en el ordenamiento jurídico provincial. Llegado este punto, y retomando la cuestión de los niños, niñez y adolescentes que luego de haber infringido una ley penal y atravesado un proceso judicial han sido objeto de una medida de internación, consideramos que es posible formular un enlace entre esta situación y las

posibilidades de la educación artística en estos contextos. De tal forma, el eje de la formación ciudadana –presente en los lineamientos educativos tanto de provincia como de nación– permitiría ser una dimensión capaz de traducir de qué manera la educación artística puede intervenir en procesos formativos de construcción de ciudadanía.

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

Las experiencias de educación artística en instituciones de encierro

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

En comunicación con la sub secretaria de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, se ha desarrollado una gran cantidad de proyectos articuladores de la educación con las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia. Nos toca particularizar en dos de ellas, llevadas a cabo en ámbitos diferentes. El proyecto 11B293 “Arte/ Comunicación/Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales. Aportes para la formación de recursos humanos”, a cargo de la lic. Verónica Dillon, ha impulsado el contacto entre docentes de la Facultad de Bellas Artes con instituciones y agentes vinculados a distintas problemáticas sociales. Por otro lado, también traeremos a colación a la Escuela

de Cerámica Rogelio Yrurtia de Mar del Plata, la cual se vinculó al Instituto Cerrado de Menores de Batán en el marco del plan provincial “Arte, cultura y trabajo en la comunidad”.

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

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

Focalizando en una de las experiencias, Dillon reconstruye el momento en el año 2008 cuando decidió introducir a los niños y niñas con el lenguaje fotográfico y video digital. Ello consistió en el fotografiado de los trabajos que previamente habían realizado los jóvenes. Dillon manifiesta que los alumnos no opusieron resistencia a fotografiar sus trabajos, pero sí objetaron el hecho de que ellos mismos salieran en las fotos, lo que los docentes decidieron respetar. No obstante ello, “con el transcurso del año no sólo ellos convirtieron el momento de la

documentación en un espacio esperado, sino que también empezaron a disfrutar pidiendo ser fotografiados con sus obras e inclusive con sus compañeros” (Dillon et al., 2012, p. 81). El material fue utilizado para la elaboración del video “Tres historias más que mínimas”, que finalmente se expuso en el Teatro Argentino y motivó la asistencia incluso de los jueces de las causas en las que eran parte los jóvenes protagonistas del video.

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

De manera similar, la experiencia en el Instituto Cerrado de Menores ubicado dentro de la Unidad Penal de Batán fue organizada no por un proyecto de investigación sino por una colaboración de la Escuela de Cerámica “Rogelio Yrurta” bajo los lineamientos del plan provincial “Adolescencia, escuela e integración social”. Fue llevada a cabo en el año 2005, y desde la Escuela de Cerámica se promocionó la realización de distintos trabajos en cerámica y la familiarización con las técnicas y procesos de engobe, la calcina y el modelaje. A partir de rastrear las experiencias relatadas por los docentes participantes, es dable señalar que muchos de ellos describieron la existencia de una planificación que consistía en una primera explicación teórica de los procedimientos a desarrollar,

y después de esta una instancia puramente práctica. Sin perjuicio de ello, los docentes involucrados señalaron que a medida que el taller avanzaba se vieron en la tarea de formular algunas estrategias que, junto con la enseñanza del lenguaje de la cerámica, profundizaran en cuestiones de lectoescritura y comprensión de las instrucciones que ellos daban a los jóvenes.

De acuerdo al libro que recoge los testimonios de los docentes del curso de cerámica, se señala el fuerte compromiso entre esta labor y la investigación en torno a la propia identidad, los propios intereses. Según lo señalado por los docentes, la enseñanza artística parece conectarse con procesos de naturaleza subjetiva que comprometen a los sujetos de una manera mucho más sensible que la mera asistencia a un taller. Ello, al momento en que los jóvenes en conflicto con la ley penal son interpelados desde un espacio de producción plástica, que posibilita procesos creativos y desestructurados. Tal como lo refiere una docente respecto de un alumno “Cristopher no enuncia mucho, descubrió que lo que hace en cerámica lo pone en un lugar diferente, siente la valoración y el respeto de muchos, familia, pares, autoridades. Es solidario con su habilidad, enseña, explica, ayuda, realiza objetos para su hijo, crea, inventa, disfruta” (Experiencias de Educación Artística, 2011, p.69) En efecto, lo que surge de estas palabras es la posibilidad de que la escenas de educación artística funcione como un espacio en el que los jóvenes puedan expresarse desde un posicionamiento que no involucre a las carencias o violencias de su vida cotidiana, sino momentos de creación e incluso goce con las producciones finales logradas.

Fracturas de lo posible

De acuerdo a las experiencias vertidas, consideramos que las tres pueden ser analizadas desde la óptica del filósofo francés Jacques Rancière (Argelia, 1940). Para este postestructuralista francés, el pensamiento político contemporáneo reviste características tales que le permiten desglosar algunas de sus dimensiones en ámbitos como la estética o la educación. Así, influido por el desencanto respecto de la experiencia del Mayo Francés de 1968, así como por su separación de su maestro Louis Althusser, Rancière ha elaborado algunas tesis orientadas a pensar la emancipación en consonancia con lo que él ha denominado el “axioma de la igualdad” (Rancière, 2007).

Como hemos dicho, Rancière interpreta cómo

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

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

La perspectiva rancierana es relevante para aquellas perspectivas ancladas en el lenguaje visual, en tanto el autor no reduce los escenarios políticos “a instituciones que se suponen la materialización exclusiva del espacio público. El cine, la literatura y las artes plásticas y otros ámbitos muchas veces inesperados también son susceptibles de transformarse en el lugar de la irrupción de subjetivaciones políticas” (Abelés y Badaró, 2015, p82)

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

Este punto destaca de qué manera la experiencia de educación artística recrea una escena, en la cual los sujetos involucrados trastocan los lugares que les son

asignados convencionalmente.

Lo dicho nos permite pensar a la experiencia en estos contextos de encierros como una instancia en la cual se generan “mundos comunes” en función de explorar “nuevas formas de solidaridad” (Laddaga, 2010, p209) Esta emergencia de nuevas formas de lo común equivale en Rancière a un momento de subjetivación política, que se abre a partir de la “acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo sensible para diseñar una nueva topografía de lo posible (...) Es la puesta en obra de la capacidad de cualquiera, atributo de las cualidades de los hombres sin cualidades” (Rancière, 2010, p52).

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

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

En consonancia con lo anterior, es válido rescatar las palabras de la prof. Cabral, quien respecto de su alumno Chistopher asegura que él “descubrió que lo que hace en

cerámica *lo pone en un lugar diferente*” (la cursiva es propia). Este corrimiento respecto del lugar que tendría asignado el joven en cuestión, permite concebir a la experiencia educativa como un espacio en el cual, por medio del arte, se provee de una herramienta que le permite al sujeto apelar a una situación igualadora. Esto no sólo postula la apertura a una *forma de vida* como potencia que resiste frente a los procesos de des-subjetivación (Agamben, 2002). Sino que permite evidenciar la materialización del axioma de la igualdad rancierano, en donde el alumno accede a un escenario en el cual su cuerpo no es hablado desde la falta sino desde el mero lugar del deseo.

Conclusión

En el presente trabajo hemos extendido una reflexión en torno a cómo lo pregonado desde las normas jurídicas es asimilado en las realidades de jóvenes en contextos de encierro. Conforme a lo observado en las experiencias descritas y de la mano de los conceptos extendidos, se considera que es factible interpretar a las escenas de educación artística como ámbitos en los cuales se interpela la subjetividad de los jóvenes que forman parte de ella. Esto, al momento de que son vinculados en cuanto hacedores o artistas, desligándolos de su condición de penados. Este hecho es significativo en cuanto logra quebrar el circuito de estigmatización que les es tan común, al tiempo que propone una articulación diferencial desde las instituciones involucradas.

Como corolario de lo expuesto, es válido recordar que lo prescripto desde las leyes de educación artística invoca tanto la enseñanza de contenidos como la formación ciudadana. En relación a este último punto, podemos recurrir nuevamente a Rancière, ya que lo que opera en las experiencias descritas no cae en miserabilismos que señalan la falta de los jóvenes, sino que se atiende a sus capacidades y habilidades. Esto importa una “igualdad *en acto*, verificada en cada uno de los pasos de esos caminantes que, en su atención constante en sí mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran frases adecuadas para hacerse comprender por los demás” (Rancière, 2007, p97).

La verdadera igualdad, de la que se debe partir en forma axiomática de acuerdo a este autor, no debe reparar en apelaciones a estados materiales de los cuales la realidad de muchos jóvenes dista. En tal sentido, las experiencias de educación artística que hemos traído a colación

posibilitan la creación de espacios en los cuales la voz de los niños, niñas y adolescentes, es puesta en circulación y reconocida como tal. Si la igualdad de la comunidad de artistas es el horizonte rancierano que provee de un test de igualdad para las experiencias educativas actuales, el plan de una educación artística formadora de ciudadanía inclusiva debe ser la perspectiva a la que fuguen tales experiencias.

Referencias.

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

Aguirre Arriaga, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro- Universidad Pública de Navarra.

Aguirre Arriaga, Imanol (1998). La educación artística como construcción identitaria del sujeto. Arte y sentimiento en la crisis del academicismo, en *III Jornades d'història de l'educació artística*. Universitat de Barcelona.

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

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

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

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

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

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