

Arte e infancia en riesgo: Lógicas de los procesos creativos en contextos socio-comunitarios

Lic. Guillermo Alejandro Dillon¹

Resumen

Nuestro estudio parte de la observación de organizaciones de la sociedad civil que utilizan procesos creativos artísticos vinculados con grupos de niños designados como “en riesgo”.

Se analiza el contexto socio-político institucional en el que emergen estas prácticas artísticas socio-comunitarias, como también las lógicas que se despliegan al designar a los sujetos destinatarios como infancia “en riesgo”. Por último indagaremos las significaciones que rodean los conceptos de Inclusión/exclusión, que se invocan en la mayoría de los proyectos analizados.

Advertimos que se reconfiguran los tradicionales trayectos paralelos de socialización para niños que escapan de la norma, pero bajo la tutela de un Estado descentralizado que se articula con las OSC como nuevos actores de las políticas públicas.

Palabras Clave: Arte – Infancia En Riesgo – Educación – Ong – Exclusion Social

¹ Guillermo Alejandro Dillon. Licenciado en Psicología, Universidad Nacional del Centro, Facultad de Arte. Jefe de Trabajos Prácticos Departamento de Educación Artística y Departamento de Teatro. gdillon@arte.unicen.edu.ar

Abstract

In this article, we examine the civil society organizations that use creative artistic processes associated with children groups designated "at risk".

We analyze the socio-political and institutional environment of emerging such practices and also why these subjects are designated as children "at risk". Finally we will research the meanings that surround the concepts of inclusion / exclusion, which generally are invoked at the analyzed projects.

The parallel paths of socialization for childhood outside the normal parameters are reshaped, but in this case under the tutelage of a decentralized national State articulated with NGO as new actors in public policy.

Key Words: Art - Children At Risk - Education - Ngos - Social Exclusion

Introducción

Nuestro estudio parte de la observación de múltiples acciones desplegadas por organizaciones de la sociedad civil que ofrecen discursos artísticos diversos como herramienta para mejorar las condiciones de vida de la infancia que padece.

Como ejemplo de este fenómeno podemos citar el libro "*Cuando el arte da respuestas*" (Dubatti 2005) donde se analizan 42 proyectos de cultura para el desarrollo social. En él encontramos que el 80% de las acciones relevadas incluyen actividades en las que están incluidos niños y adolescentes, ya sea como espectadores activos o como talleristas. En dichos proyectos los discursos artísticos involucrados abarcan las artes escénicas en diversas modalidades (teatro, teatro comunitario, clown, títeres, circo, narración oral), Música, danza, fotografía, cine y plástica.

Consideramos que ciertas puntualizaciones sobre aspectos del contexto socio-político institucional resultan cruciales a la hora de considerar el panorama en el que emerge este desplazamiento hacia las prácticas artísticas socio-comunitarias. Como también reflexionar acerca de las lógicas que se despliegan al designar a los sujetos destinatarios de estas acciones como infancia “en riesgo”. Por último indagaremos las significaciones que rodean los conceptos de Inclusión/exclusión, que se invocan en la mayoría de los proyectos analizados.

La infancia en las fronteras culturales

Comenzaremos por rastrear el concepto de infancia (“normal” y “anormal”) que imperó en la principal institución ligada a ella: la escuela.

La concepción fundante de la institución escolar pública estuvo enfocada hacia la búsqueda de una población homogeneizada e uniforme -con el guardapolvo blanco como símbolo- aglutinada en torno a los símbolos nacionales, tarea en la que el arte musical ocupó un rol destacado a través de la transmisión de las canciones patrias.²

Imperaba la premisa de igualación de lo diverso bajo el ideal de consolidación de la cultura hegemónica (como en el caso de la evangelización) llegándose a apelar a duras sanciones cuando “el diferente” se resiste a adoptar el modelo propuesto³.

Desde mitad del siglo XIX y principios del XX fueron creadas instituciones ad-hoc para los que quedaban afuera de este modelo de niño equiparado a “hijo” (de una familia nuclear) y “alumno” (de una escuela pública). Los que no podían acreditar dichas adscripciones eran derivados a los

² Zelmanovich, P. y otros. (1996). *Efemérides. Entre el mito y la historia*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas.

³ Para ampliar el tema ver: Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Bs. As.

organismos de la asistencia pública, como orfanatos y demás instituciones de atención a la “Minoridad”, creándose así trayectos paralelos de socialización bajo la tutela del Estado (Carli 1991; Minnicelli, 2004). En 1919 se sanciona la ley 10.903 conocida como ley Agote, que da origen al “patronato del menor” vigente 86 años hasta la promulgación de la reciente Ley N° 26.061 de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (publicada el 26 de Octubre de 2005)

La Pedagogía funcionalista, que consideraba a las instituciones escolares como instrumentos para lograr la cohesión social, ha sido actualmente sustituida por el neofuncionalismo pedagógico que “...*deja paso a una lógica de la dispersión, que resta funciones al Estado y deposita la responsabilidad educativa en múltiples agentes sociales.*” (Puiggrós 1999: 15).

Tanto en la escuela normalista-positivista originaria –de tinte darwinista– como en la reinante dispersión neofuncionalista y neoliberal, la marginación y la exclusión aparecen como una constante. Actualmente nos encontramos con un sistema escolar que ha propiciado, por acción u omisión, el desarrollo de verdaderas *fronteras culturales*. (Puiggrós 1999:16)

La “nueva” infancia en riesgo y amenazadoramente desbordada es heredera directa de aquellos “menores tutelados”, que no entraban en la categoría de lo considerado “normal”, adoptando las modalidades que le permiten los escenarios sociales contemporáneos.

Esta infancia de las *fronteras culturales* surge de un contexto histórico atravesado por el proceso de políticas neoliberales que implicó, entre otras cosas, la reducción de la responsabilidad del Estado en la educación. Hechos que tuvieron como consecuencia la caída y vaciamiento del sistema escolar en tanto transmisor cultural, así como la interrupción de los movimientos de educación popular al “...*consignar como acabado el sistema educativo tradicional y borrar de la memoria las innumerables experiencias educacionales alternativas (...) acumuladas en los 20 años que transcurrieron entre comienzo de los 60 y*

mediados de los 80”. (Puigross, 1999: 98)

El proceso de corrimiento del Estado tutelar como protagonista principal de la vida pública -y la consiguiente desarticulación del entramado social- multiplicó y diversificó demandas sociales que fueron atendidas mediante la incorporación paulatina de nuevos agentes a la esfera pública. Luego de la crisis Argentina del 2001 el denominado Tercer Sector y las OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil) ocuparon un rol social protagónico.

Se encuentra muy difundida -tanto en la opinión pública como en ámbitos académicos- la denominación de los grupos organizados de la sociedad civil sin fines de lucro como ONG (Organizaciones No Gubernamentales), tal vez por la traducción directa de la sigla inglesa NGO (*Non-governmental organization*).

Creemos que esta definición negativa solo hace referencia a su carácter no estatal, dejando de lado otras características constituyentes de estas organizaciones. Igualmente sucede con la denominación Tercer Sector (organizaciones sin fines de lucro), donde recae todo lo que no entra en el Primer Sector (Estado) ni en el Segundo (empresas).

Adoptamos en este escrito la Definición de OSC (*Organizaciones de la Sociedad Civil*) que propone Laura Acotto:

“Organizaciones conformadas por personas que se nuclean en grupos estructurados en base a normas, intereses, objetivos y fines particulares, que tienden a dar respuestas a necesidades sociales grupales y colectivas”. (Acotto 2003:37)

Dicha nominación cobra mayor significación al poner el acento en la idea de organización, independiente de su constitución legal, lo que la hace más inclusiva. Asimismo coincide con el criterio del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales que posee un minucioso registro de asociaciones clasificadas bajo este nombre.

La difusa separación de roles entre lo que quedó del Estado y estos nuevos actores es una de las problemáticas que surgen en el escenario social, ya que se pueden advertir indicios de articulación, superposición de roles, suplantación, contradicción, oposición explícita, etc.

Pero, no solo las relaciones con el Estado son relevantes, numerosas agencias internacionales aportan fondos a este tipo de instituciones a través de programas específicos:

“Los límites entre lo privado y lo público están debilitados y en algunos sectores han desaparecido, mediante los procesos de transferencia de fondos públicos a manos privadas para ejecutar políticas públicas y, al revés, en la utilización de fondos privados para desarrollar políticas públicas. Esto configura una confusión al momento de definir hasta dónde llega cada sector y, lo que es más grave, a quién le corresponde hacerse cargo de cada cosa.”
(Acotto 2003:23)

Este contexto, marcado por una disminución de la capacidad simbólica de la institución escolar y de las políticas del Estado de bienestar, dio paso a numerosas OSC que configuraron un nuevo escenario en las políticas públicas de la infancia.

Observamos que de las OSC registradas en el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas sociales (2006), las que trabajan específicamente con niños y jóvenes constituyen el mayor grupo de las OSC orientadas a “poblaciones objetivo” específicas (30% y el 23 % de las organizaciones relevadas).

Planteado el contexto en el que surgen estas OSC que articulan propuestas de educación artística socio-comunitarias destinadas a la infancia desfavorecida, indagemos ahora las significaciones que circulan en torno a la “Infancia” y a esta calificada como “vulnerable” o en “riesgo social”.

¿Qué riesgo para qué infancia?

Los seres humanos –a diferencia de los animales- nacemos en condición de prematuración, conceptualizada por el psicoanálisis como la experiencia de desamparo que ubica al ser humano en una dependencia absoluta respecto de su medio. Esta inicial falta de autonomía del cachorro humano implica que “*los niños se sujetan a las significaciones que los adultos de cada época les otorgan*” (Minnicelli, 2008)

En el campo de la palabra de los adultos -durante los siglos XVIII y XIX- encontramos asociadas a la niñez que escapa a la norma significaciones cargadas de sentido (negativo) tales como: niños inadaptados sociales, huérfanos, niños expósitos, niños mendigos, menores, delincuentes juveniles, chicos de la calle, etc. que reaparecen en algunos discursos a pesar de su caducidad en la actualidad.

Ante ello, Eroles (2002: 63) plantea la pertinencia de la denominación de infancia en riesgo en virtud que:

“Es en rigor una caracterización más social que jurídica, que permite describir la situación problemática que afecta a un niño o a un adolescente sin hacer juicios morales ni asignar necesariamente responsabilidades individuales.”

Sin embargo, Hebe Tizio (en Petrus 1997) advierte un pasaje de la denominación “inadaptación social” a la de “riesgo social”, heredera de una consideración positivista determinista de la conducta humana.

Asimismo, esta designación remite a la clasificación de “grupo de riesgo”, término derivado de la epidemiología médica que según el diccionario de la Real Academia Española⁴ es:

⁴ Vigésima segunda edición. <http://www.rae.es/rae.html>

“Conjunto de personas que, por sus características genéticas, físicas o sociales, son más propensas a padecer una enfermedad determinada.”

En esta referencia encontramos resabios de conceptos propios de la educación social que a comienzos del siglo XX motorizaban los filántropos burgueses o la iglesia católica, influidos por el discurso higienista de la medicina de la época. Remite directamente al campo semántico individual de la enfermedad y sus asociaciones: contagio, aislamiento, herencia, profilaxis, cura, etc.

Hablar de riesgo social, entonces, implica una caracterización de factores que se asocian con consecuencias no deseadas o a evitar. Es susceptible de vehicular prejuicios al producirse determinados recortes de fenómenos complejos de índole socio-político (pobreza, configuraciones familiares, migraciones, etc.) que se articulan arbitrariamente con ciertas consecuencias negativas. Se considera necesario, por lo tanto, fundamentar debidamente las variables que se tienen en cuenta al considerar a un niño en situación de riesgo social.

“El concepto de “riesgo” centra la atención en sectores con carencias materiales o que tienen modalidades de vida que no se conforman plenamente al estándar. Este significante opera de forma estigmatizante e introduce al sujeto en las redes que confirmarán el supuesto.” (Op.cit: 98)

Asimismo, la definición de “riesgo” lo enuncia como la posibilidad de que se produzca un daño o una vulneración y no queda del todo claro desde qué punto de vista se consideran los efectos del daño: ¿Quiénes están en riesgo? ¿los sujetos vulnerados o el conjunto de “lo social”?

Tizio enuncia claramente esta doble consideración:

“En la actualidad el concepto de “riesgo social” (...) se refiere al riesgo que suponen las condiciones de vida del sujeto y al riesgo potencial que éste representaría para la sociedad”. (Op.cit: 97)

LA ESCALERA N° 20 AÑO 2010

Consideramos que es preferible hablar de vulnerabilidad ya que saca el término de sus connotaciones médico-patológicas y resulta congruente con el discurso de protección de los derechos del niño que promueve la nueva Ley vigente.

Otro aspecto en el que resuenan las ambigüedades de la construcción social de la noción de infancia, es la consideración de la franja de edad que esta abarca. ¿Hasta cuando se es niño? Según la convención de los derechos del niño hasta los 18 años, pero en este momento hasta se alude a una (post) adolescencia que rondaría los 30 años a la par que se intenta bajar la edad de imputabilidad, actualmente fijada en 16 años, hasta los 12 años o menos⁵.

Estos ejemplos ponen en evidencia lo complejo del tema, así como las diferencias socioculturales que emergen a la hora de definir el período que abarca la infancia.

Además de los enfoques que centran sus acciones sobre lo que se parcela como “campo de la infancia”, consideramos importante observar el grado y tipo de articulación de estas propuestas con los demás actores y procesos socio-comunitarios. Si se piensa a “la infancia en riesgo” como una problemática aislada en sí misma o, en caso de que se la articule, en que condiciones (como espacio a preservar, como una parte más del tejido social, como núcleo amenazante a reeducar, etc.). En los proyectos de educación artística socio-comunitaria analizados se puede observar esta diferencia de posiciones a través de los lugares institucionales que se destinan a los niños y - si la hay- la articulación con los espacios de los jóvenes, adultos y ancianos, tanto en el ámbito familiar, institucional como comunitario.

Estas consideraciones nos enfrentan con lo que algunos autores (Minnicelli 2008) enuncian como un padecimiento de la subjetividad contemporánea de lo infantil, una infancia que busca ser hablada y significada:

⁵ En Costa Rica la responsabilidad penal se adquiere a la edad de 12 años. En Chile por delitos graves los menores a partir de los 14 años, pueden ser encarcelados hasta por 10 años.

“significaciones a partir de las cuales podemos, además de hablar, hacer algo que redunde en la disminución del sacrificio innecesario al cual son expuestas y se ofrecen las nuevas generaciones humanas.” (Minnicelli 2008: 16)

Más allá de estas consideraciones, sea cual fuere el foco de la mirada sobre el tejido social, el eje “inclusión/exclusión social” está en el centro de las propuestas analizadas. Los programas y proyectos que utilizan la enseñanza artística como medio de intervención social con poblaciones de niños en riesgo insisten en “la inclusión social” como uno de sus objetivos principales. Necesitamos, entonces, desentrañar los significados que circulan a través de esta denominación.

Inclusión excluyente

La caracterización de determinados fenómenos sociales como procesos de “exclusión social” se comenzó a utilizar en los años setenta en Francia. Las políticas neoliberales de los noventa instalaron un contexto en el cual no alcanzaba el tradicional concepto de pobreza para dar cuenta de los nuevos procesos de deterioro social, por lo tanto se impuso la utilización del concepto de exclusión social.

Antes de la generalización de la utilización de la dupla inclusión/exclusión, estas problemáticas se encuadraban dentro de la denominada “Marginalidad” social. Gino Germani (1973) la describía como la falta de participación en los bienes y servicios que la modernidad proporcionaba. Se la relacionaba con la vida en las grandes urbes y estaba directamente asociada a las condiciones de pobreza.

En tanto que la exclusión social hace referencia directa a la ruptura de la red social, configurada bajo la mirada reguladora del modelo de Estado de Bienestar y con los consiguientes fenómenos sociales emergentes: vulnerabilidad, precariedad y desafiliación.

LA ESCALERA N° 20 AÑO 2010

Las políticas sociales se han centrado históricamente en la variable económica, o sea la lucha contra la pobreza. Pero al abordar la cuestión de la desigualdad social, se multiplican las variables a tener en cuenta.

Emergen las desigualdades de acceso a los bienes culturales, la precariedad de los vínculos comunitarios, las fracturas identitarias producto de la diversidad étnica y cultural, entre otras nuevas problemáticas.

En este contexto resulta necesario analizar los alcances de las políticas sociales y sus consecuentes acciones educativas, ya que pueden promover tanto la inclusión como reforzar la exclusión social.

Algunos autores, inclusive, consideran a las políticas sociales como un instrumento más del control social:

“Se trataría de un recurso inteligente para preservar los intereses de las capas sociales dominantes en lugar de un intento auténtico de intervención altruista a favor de la igualdad y la solidaridad”. (Parcerisa 2007: 25)

En consonancia con estas advertencias, la pedagoga social Violeta Nuñez expresa que si nos quedamos solamente en el terreno de la acción -sin la consiguiente reflexión del contexto político educativo-corremos el riesgo de cumplir el rol de *“un mero gestor de dispositivos de segregación social”*. (Nuñez 2002:38)

Se considera que esta mirada moderna sobre un crecimiento lineal e inevitable generado por el impacto del desarrollo tecnológico en el mercado, se continúa en el modelo de definiciones cuantitativas y operativas que intentan describir las anomalías no deseadas (pero no profundizan en el análisis de los factores intervinientes). En este sentido, en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁶ se han desarrollado parámetros que pretenden cuantificar la exclusión social. Nos encontramos, entonces, con el *Índice de*

⁶ <http://www.undp.org.ar/>

Exclusión Social (IES) elaborado con los datos emanados del *Índice de Desarrollo Humano* (IDH) que articula los parámetros de esperanza de vida al nacer, niveles de educación y el PBI (producto bruto interno) per cápita.

Como conclusión general observamos que las acciones sociales que abordan la problemática de la exclusión presentan un alto grado de fragmentación y denotan una falta de análisis de las condiciones estructurales, así como las variables que posibilitan la reproducción de las condiciones de exclusión.

“Se movilizan así respuestas técnicas, donde se requiere de un tratamiento político, bajo el supuesto que los pobres deben ser regulados socialmente con tácticas diferentes a aquellas a las que se recurre para quienes entran dentro de los parámetros de “normalidad” fijados por la sociedad y en las que no se manifiesta una intención clara de modificar sustancialmente la situación, sino de gestionarla de manera que resulte funcional al modelo social vigente (Lo Vuolo et alt., 2004)”

Concluyendo

“La inclusión social” aparece como uno de los objetivos de los programas y proyectos que utilizan los procesos creativos artísticos como medio de intervención social con poblaciones de niños en riesgo. La mención de este propósito no implica, la mayoría de las veces, un análisis de las condiciones estructurales que determinan esta “no inclusión”, así como las variables que posibilitan la reproducción de las condiciones de exclusión. Lo que conlleva el riesgo de reproducir (y potenciar) mecanismos de segregación o solamente gestionar dispositivos de regulación social.

Advertimos, asimismo, que se reconfiguran los tradicionales trayectos paralelos de socialización para niños que escapan de la norma, esta vez bajo la tutela de un Estado descentralizado que se articula con las OSC como nuevos actores sociales. Este hecho es susceptible de generar nuevas exclusiones, condenando a los niños a quedar sujetos a circuitos que confirmarán las significaciones que se les adjudican.

Destacamos algunas propuestas (como la OSC “Crear Vale la Pena”) que amplían su foco hacia los procesos sociales que configuran la situación de vulnerabilidad:

“En Crear no quisimos simplificar con ‘sacar los chicos de la calle’, más bien quisimos ocupar la calle y las calles, cubriendo un espacio inexistente de formación en artes y gestión comunitaria aplicada a procesos de transformación social hacia la equidad, democratización en el acceso y satisfacción de los derechos de la ciudadanía, por medio de un proceso colectivo de producción de conocimientos desde la perspectiva del arte como actividad humana y social”. (Olaechea y Engeli: 2007)

Se plantea el interrogante sobre si se deben crear circuitos ad hoc para estas poblaciones designadas o si estos derechos los deben ejercer en los ámbitos habituales, como el resto de los ciudadanos no catalogados como “en riesgo”.

¿Se trata de espacios de “cultura para pobres”, generadores de nuevas exclusiones? ¿Son servicios compensadores que procuran el acceso a los circuitos culturales habituales? O ¿propuestas que intentan transformar críticamente la producción y el consumo del capital cultural?

ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

Bibliografía

Acotto, Laura (2003) *Las organizaciones de la sociedad civil. Un camino para la construcción de ciudadanía*. Espacio, Bs. As.

Carli, S. (1991) *Infancia y Sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación*. En Puiggrós, S. (Dirección) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Bs.As.

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2006) *Organizaciones de la Sociedad Civil en la Argentina. Similitudes y divergencias*. Presidencia de la Nación. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.

Dubatti, J. Pansera, C. (2005) *“Cuando el arte da respuestas: 42 proyectos de cultura para el desarrollo social”*. Ediciones Artes Escénicas, Bs. As.

Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera*. Paidós, Bs. As.

Duschatzky, Silvia (2000) *Tutelados y asistidos*. Paidós. Bs. As.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2004) *Chicos en Banda*. Paidós. Bs. As.

Eroles, C. et al. (2002) *Políticas públicas de Infancia. Una mirada desde los derechos*. Espacio, Bs.As.

Gino Germani (1973) *El concepto de marginalidad*. Nueva Visión, Bs. As.

Lo Vuolo, R. et. al. (2004) *La pobreza... de la política contra la pobreza*. CIEPP/Miño y Dávila, Bs.As.

Minnicelli, M. et al (2008) *“Infancia e institución(es)”*. Novedades Educativas, Bs. As.

Minicelli, Mercedes (2004): *Infancias Públicas. No hay derecho*. Novedades Educativas. Buenos Aires – México.

ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Madrid.

Núñez, V. (2002) “*La Educación en Tiempos de Incertidumbre: Las Apuestas de la Pedagogía Social*”. Gedisa, Barcelona.

Olaechea, C. y Engeli, G. (2007) *Arte y Transformación Social: Saberes y Prácticas de Crear vale la pena* - 1a ed.: Crear vale la pena, Buenos Aires.

Petrus, A. (Coord.) (1997) *Pedagogía Social*. Ariel, Barcelona

Puigrós, A. (1999) *En los límites de la Educación, Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens, Rosario.

Parcerisa, A. (2007) *Didáctica en la educación social*. Graó, Barcelona.