

El lenguaje formal de las artes plásticas y la transformación del mundo

Las artes plásticas y los procesos de aprendizaje

Alumna: Patricia Olearo - legajo O-0002/0

Directora: Lic. Valeria Gericke

Escuela de Bellas Artes

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

Rosario - 2021

El lenguaje formal de las artes plásticas y la transformación del mundo

Las artes plásticas y los procesos de aprendizaje

Indice:

| | |
|--|----|
| 1. Introducción..... | 4 |
| 2. Delimitación y planteamiento del problema de la investigación..... | 8 |
| 3. Formulación de objetivos..... | 11 |
| 4. Experiencias en Salud Mental y discapacidad..... | 14 |
| Institución “La casa del Pasaje”..... | 15 |
| Espacio cultural “Enchastre”..... | 17 |
| Los pilares..... | 19 |
| Experiencias de personas con discapacidad en los espacios culturales de Viridiano | 29 |
| Morin..... | 34 |
| Alejandra..... | 46 |
| Melisa..... | 53 |
| 5. Conclusiones..... | 60 |
| 6. Bibliografía..... | 65 |
| 7. Anexo..... | 68 |

Introducción.

El lenguaje de las artes plásticas basa su estructura en una sintaxis variada que combina la línea, el punto, el plano, el volumen, el color, etc. Estas señales plásticas, posibilitan la producción formal. Como muchas veces habremos experimentado al ver, tocar o sentir, una obra nos manifiesta algo del mundo percibido. Así es que comenzaremos por decir que la experiencia plástica posee la capacidad de captar la información del mundo externo y del mundo interno, que esta información por medio de esas señales en una sintaxis, ordena, y que esos mundos quedan abstraídos en una obra, por ejemplo un boceto, croquis, monigote, garabato, dibujo, pintura, escultura, instalación, performance, escenografía, objetos...

La presente investigación pretende dar cuenta de que los elementos del lenguaje y la sintaxis de la plástica, pueden mediar favorablemente, siendo una experiencia alternativa, para facilitar las secuencias de los procesos de la enseñanza-aprendizaje.

Aprender, abarca diferentes cuestiones, por ejemplo: la trama de ideas que se construyen en la escuela primaria; otra experiencia podría ser aprender la sucesión de etapas en la adquisición de la autonomía y también encontrarse con las ganas de hacer algo que dé sentido propio o *ilusión* (Tagle, A., 2016: 32-34) de crear.

Nuestra dedicación es para conocer y diferenciar, al fin de cuentas desentrañar de la inmensa bóveda de la plástica dos cuestiones, aun sabiendo que ambas se hallan una en la otra. La primera cuestión es que la línea, el punto y el plano, el color, el volumen etc., sirven como *herramientas* a la hora de construir una idea. Una segunda cuestión es que una vez que esa idea se expone, es decir, que aparece el dibujo, croquis etc. aunque no suela medirse comúnmente, *incide* sobre quién la expuso y sobre quienes observan modificándose las dos partes indefectiblemente.

A fin de demostrar las dos cuestiones anteriormente expuestas, pensemos en la siguiente una noción básica de nivel inicial por ejemplo: *adentro-afuera*. Las *herramientas* con las que contamos son los elementos del lenguaje de la plástica que permiten manifestar una idea. Examinaremos en un ambiente facilitador perceptivo la *incidencia* del lenguaje de las artes plásticas en la experiencia de aprendizaje.

Imaginemos la sala de clases de color violeta de una escuela con niñas, niños y la maestra o maestro en situación de comprender esa diferencia adentro-afuera, que luego servirá a la hora de pensar situaciones.

En la sala, la mayoría de las niñas y los niños que concurren poseen la palabra para entender las secuencias que les harán llegar a las ideas de *afuera*. También en la misma sala se encuentran nenas y nenes que necesitan otra forma más allá de la palabra audible, para aprender qué es *adentro*.

Las nociones preescolares se transmiten con piezas concretas (trozos de madera, botones, cintas, trozos de tela, corchos, tapitas etc.). Paralelamente se ordenan esas piezas muchas veces con la ayuda de esquemas (que se realizan con líneas, puntos, planos...) entonces podemos decir que la línea, el punto, el plano etc. son *herramientas* funcionales *a* y *en* la secuencia de aprender. Para ejemplificar lo dicho anteriormente imaginemos que la maestra hace varios círculos, dentro de cada círculo dibuja una cantidad de puntos, y pide a sus alumnas y alumnos que coloquen sobre cada punto dentro este círculo, una tapita y sobre cada punto dentro del otro círculo, botones; así estamos demostrando cómo el solo hecho de trazar una línea curva que cierra generando un plano y los puntos marcados dentro, los niños podrán guiarse con total facilidad para cumplir la consigna.

Entonces por una parte tenemos los elementos del lenguaje o *herramientas* que posibilitan manifestar una idea y por otra parte el concepto de adentro-afuera. Retomemos entonces la primera cuestión, los elementos del lenguaje de las artes plásticas son *herramientas* mediadoras o reguladoras capaces de configurar, presentar, recrear alguna idea del mundo interno o del mundo externo. Volvamos al aula pensemos ésta como una zona para jugar. Allí conversan y se mueven todos y algunos levantan la mano, la maestra está tratando de organizar el juego, allí se encuentra una

alumna con su maestra integradora (Winnicott, D., 1996: 61) dentro de la sala hablando lengua de señas, están construyendo la idea *adentro-afuera* mediante una representación espacial: un círculo con tiza dibujado en el piso, la nena está *adentro* del círculo y la maestra *afuera*, cambian de lugar varias veces, la nena pone un pie adentro y otro afuera, la maestra le indica que está adentro y afuera a la vez. Ahora trabajan con un plano de cartón muy grande lo pliegan en forma de cilindro y lo apoyan en el piso en sentido vertical. La maestra está adentro del cilindro, asoma la cabeza y saca las manos por arriba, saluda.

Aparece otra escena, dos maestras están adentro del cilindro de cartón, afuera están todos los alumnos, ahora las maestras salen; el cilindro desarmado queda como un plano rectangular en el piso.

Más allá, entre todos, hacen un círculo gigante con una sogá que sostienen con las manos, los niños están dentro del círculo formado con la sogá, las maestras están afuera del círculo. Ahora las maestras forman un cono gigante con el plano de cartón que estaba apoyado en el piso y se meten adentro como en una carpa, entonces ¿quién está afuera? Nadie. Después una de las maestras que está en la carpa de cartón tira una pelotita negra al grupo del círculo, entonces ¿qué está afuera?: la pelotita negra.

Acabamos de ver en estas escenas del aula, cómo, jugando con los elementos línea (soga y trazo de tiza), plano (lámina de cartón gigante), volumen (cilindro y cono de cartón) y el elemento punto (pelotita negra), se pueden configurar algunas proporciones sensoriales del mundo. La *incidencia* de éstas, es una forma de dimensionar el mundo externo y las sensaciones en el mundo interno que luego se convierten en ideas.

La segunda cuestión es que la manifestación de una idea muchas veces alcanza la dimensión sublimatoria del acto creador, es decir que la creación o manifestación de una idea *incide* de tal manera a quien puede expresarse que, volviendo a la escena del aula, el aprendizaje *adentro-afuera* se desparrama por toda la masa perceptiva. Esa masa perceptiva o corporalidad es la base de los procesos de simbolización del mundo y como tal *modifica* indefectiblemente a quien ha logrado expresar la

idea o a quien ha presenciado esa experiencia. Entonces la idea de *adentro-afuera* del mundo de todos y cada uno de los niños que están en el aula, se trastoca en *adentro-afuera* en el mundo, con efectos dominó que se esparcen conformando otros parámetros (Fernández, A. (1987: 63-71), como adentro afuera del mundo interior y del mundo exterior individual de cada uno de los que están en el aula incluyendo a las maestras; y más todavía, porque el aula es adentro y el resto de la escuela es afuera.

Así en un simple aprendizaje, que se piensa en una zona para jugar *con* o *desde* las herramientas plásticas, se pueden pensar en todas las derivaciones sensoriales, motrices, simbólicas, históricas, sociales, que esa experiencia contempla, acoge, recepciona, hace lugar y coloca a quien experimenta *afuera de, adentro con, afuera qué*, etc. Estas cascadas sensoriales pueden convertirse y simbolizarse *adentro-afuera* del mundo externo, mundo que se presentó en el mismo momento que se dio lugar a la sensación de *adentro-afuera* del mundo interno, modificando en eterno proceso los significantes simbólicos. Pensamos que tal vez si estas ideas solamente fueran expresadas para ser aprendidas en palabras y croquis sobre el pizarrón, todas estas posibilidades de la corporalidad hubieran estado restringidas; por lo tanto esas ideas sólo se repetirían y la percepción quedaría atenuada... y entonces nos preguntamos: ¿qué pasaría con el aprendizaje? (Tagle, A., 2013)

Delimitación y planteamiento del problema de la investigación.

A continuación se presentará un pequeño recorrido histórico de dos espacios de arte. Uno es el “Instituto de enseñanza en Bellas Artes Viridiano” y otro la institución “La Casa del Pasaje”. Ambos espacios han investigado los lenguajes artísticos. El lenguaje de las Artes Plásticas, el eje de la Salud Mental y el eje de la inclusión educativa, fundan las bases del posicionamiento político, ideológico y teórico que guiaron las prácticas realizadas por el centro de día “La casa del Pasaje” y el “Instituto de enseñanza en Bellas Artes Viridiano”.

Dichas prácticas y entramados se revisaran en la presente tesina, problematizándose la idea de la incidencia que produce el lenguaje de las Artes plásticas en favor de la transmisión y la adquisición del aprendizaje.

En una primera etapa del presente trabajo se conceptualizará *las formas de estar* en “La casa del pasaje” y en “Viridiano”. Luego en una segunda etapa se relatarán tres experiencias. Finalmente se analizarán, plantearán algunas ideas y se esbozarán conclusiones en relación a la incidencia del lenguaje de las Artes plásticas en la construcción de los aprendizajes.

Cronología:

Año 1993, y hasta el presente “Viridiano” es un espacio de formación artística al que acuden niños, adolescentes y adultos.

Año 1998, y hasta el año 2019 la institución "La Casa del Pasaje", propone espacios de formación artística para los “concurrentes” (adolescentes-niños-adultos) de la institución y sostiene semanalmente para los coordinadores de los espacios (A. terapéuticos, Psicólogos, Filósofos, Artistas Plásticos, Bailarines, Músicos, Cineastas, Literatos, etc.), módulos interdisciplinarios de formación en Salud Mental y Arte.

Año 2000, “Viridiano” comienza a alojar niños derivados desde grupos interdisciplinarios que proyectan la inclusión educativa en las escuelas primarias pensando al arte como mediador. En coordinación con la institución “La Casa del Pasaje”, “Viridiano” continuó con proyectos interdisciplinarios para personas con discapacidad, que proyectaban cursar aprendizajes referidos a las prácticas artísticas.

Año 2006, y hasta el presente “Viridiano” acompaña pedagógicamente a estudiantes, que habiendo cursado sus estudios secundarios con la modalidad trayectorias educativas, se hallan cursando estudios en la Escuela de Artes plásticas de la Facultad de Humanidades y Artes de la U.N.R.

Año 2012, los adultos coordinadores de los espacios de “Viridiano” y a toda la población que acude, que lo desee se forman en L.S.A. (Lengua de Señas Argentina sistema ADAS) a fin de incluir entre los talleristas a niños, jóvenes y adultos sordos.

Año 2014, algunos de los adultos coordinadores del “Viridiano” participamos en Foro La Discapacidad como Producción Sociopolítica perteneciente a la Facultad de Psicología de la U.N.R., intercambiando experiencias e interviniendo activamente en la programación de las actividades del mismo.

Año 2015, el Taller Viridiano comienza un intercambio semanal con “La casa del Pasaje” aportando en el abordaje de los espacios de Arte.

Formulación de objetivos.

Objetivo general es comprender la relación entre el objeto de estudio de la formación académica en Bellas Artes y los procesos de aprendizaje.

A nuestro entender el objeto de estudio de las bellas artes es la forma. En esta investigación la forma se considera como un elemento tal que ofrece desde su diversa materialidad, de su borde hacia adentro y de su borde hacia afuera, incluido el borde, una información perceptiva. Esta información puede ser por ejemplo entre las tantas posibilidades: la diferencia de una figura sobre un fondo, la diferencia entre un adentro y un afuera, el espacio que ocupa esa forma y las veces que se repite. Esta percepción sensorio-motora inherente a la forma es posible de ser clasificada y ordenada gracias a la sistematización que el lenguaje de las bellas artes nos proporciona (forma abierta, forma cerrada, color, geométrica, orgánica, etc.) de modo tal que facilita el aprender. Pienso a los procesos de aprendizaje como acontecimientos sensorio-motores, operaciones sensibles que las personas realizan en el encuentro con las formas del mundo que las rodea y su relación recíproca. Cuando las formas de las bellas artes intervienen en los procesos de aprendizaje, favoreciéndolos, lo hacen desde el “efecto estético”. El “efecto estético” es el influjo que ejerce en nuestra mente la aparición de una forma. Algo se inaugura, algo que estaba cerrado se despliega, y suscita una serie de consecuencias vitales que posibilitan aprender. En esta investigación un aprendizaje vital es el que surge a partir de una experiencia estética.

Objetivos específicos:

1. Problematizar los escenarios creados para sostener las conceptualizaciones y prácticas de ambas instituciones.
2. Indagar acerca de las intervenciones que posibilitan el encuentro de los “concurrentes” y “talleristas” de ambas instituciones con las Artes Plásticas. Registrar la pertinencia de su lenguaje en la experiencia de aprender.
3. Registrar la transformación de significaciones y la construcción de nuevos sentidos promovidos en ambas instituciones en torno a la dignidad y el ejercicio de los derechos.

La metodología adoptada es la Investigación-acción Participativa. Las técnicas con las que se trabaja son las siguientes: observación participante, reuniones de discusión reflexión, historias de vida, producción de narrativas, discusión sistemática evaluadora y comunicación socializadora del conocimiento producido.

Como autora del presente trabajo de investigación he participado activamente en ambas instituciones y he presentado y acompañado proyectos de inclusión universitaria en la Escuela de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, donde ha cursado sus estudios universitarios.

Doy inicio a la problematización de este tema en el año 2000 cuando, siendo estudiante de la facultad y estando a cargo de un taller de arte con niños y niñas de 4 a 12 años, descubro que el pasaje que realizaban cada cual en su escuela, del nivel inicial al nivel primario, producía efectos en las creaciones artísticas que realizaban en el taller, y que en algunas ocasiones eran evaluados como niños y niñas en problemas por la maestra, problemas que no se daban en el desarrollo de las clases del "Viridiano".

Experiencias en Salud Mental y discapacidad

En el presente capítulo describiré la forma en que la experiencia que desarrollé en ambas instituciones: La Casa del Pasaje y el Instituto Viridiano fueron mostrándome las características más importantes de un proceso a través del cual y a partir de situaciones y condiciones similares de organización, se llega a resultantes que permiten la aparición de novedades en cuanto al aprendizaje, o sea la incorporación de conocimientos.

Institución “La casa del Pasaje”.

“La casa del Pasaje” es un centro de día, que funciona en Rosario desde 1998 hasta el año 2019. (ver anexo Bases Fundacionales Casa del Pasaje, 1998)

En líneas generales, la organización del funcionamiento estaba dada por diferentes ejes: Las entrevistas con los padres o tutores de los “concurrentes”

Los espacios culturales

Los objetos culturales

El espacio de retrabajo semanal

Los Pilares

Las entrevistas con los padres o tutores se organizaba en base a dos modalidades: por un lado las entrevistas y por otro las reuniones grupales. Estos espacios alojaban las historias singulares de aquellos que son importantes a la hora de sostener a las personas con padecimientos, en esos espacios se dialogaba para poder historizar y registrar los distintos momentos que ayudaban a acompañar a estas personas.

Los espacios culturales eran: Plástica (“Enchastre” para los pasajeros)

Música

Danza

Escritura

Cocina

Idiomas

Éstas eran las actividades semanales a las que acudían los “concurrentes” del centro de día. Los objetos culturales eran aquellas producciones de la cultura que se investigaban dentro de los espacios culturales.

El espacio de retrabajo semanal se trataba de situaciones acontecidas, historización, formación e investigación teórica. Funcionaba los sábados a la mañana, a este espacio concurrían solamente los adultos responsables a cargo de los espacios culturales. “Pensar en voz alta” era una costumbre que permitía a los adultos a cargo poder abrir conceptos que a modo de bocetos que se iban retocando a lo largo de las reuniones, concretaba la apuesta política de construir lo común con el otro.

Y “Los Pilares” eran las bases o acuerdos conceptuales, teóricos, ideológicos y políticos que nos guiaban a fin de registrar, contener, interpelar, alojar las experiencias, los intercambios conceptuales y las “ficciones” de “La casa del Pasaje”.

Al decir “ficciones” nos referimos a las formas que las prácticas adquirirían intentando contenerlas en los fundamentos. Esas formas imaginadas, ese mundo pensado para los “concurrentes”, era un mundo compartido cotidianamente en el que se entrelazaban: la llegada, el desayuno, los espacios culturales, el almuerzo, la hora de la siesta, la merienda y la despedida, es decir una vida cotidiana con ritmos que ficcionaban, anticipando lo que acontecería. Una vida cotidiana sostenida y amparada en el pensamiento y las prácticas necesarias para el montaje y puesta en escena de la obra: “La casa del pasaje”.

Es decir que la casa era un lugar que estaba pensado para acompañar a sus “concurrentes” en los procesos de integración cultural, familiar, social, educativa, etc., teniendo en cuenta que los adultos a cargo estaban comprometidos en la permanente investigación.

De modo que en la diversidad de las prácticas en que se desarrollaba el qué hacer de la casa eran necesarios, aún en la interdisciplina, acuerdos teórico conceptuales. A esos fines estaban “Los Pilares” como base de consulta. “Los Pilares” se consultaban, resignificaban y guiaban los espacios culturales, las reuniones de los sábados y las propuestas de los espacios culturales. “Los Pilares” eran nuestra espiral áurea, ya que conteniendo el patrón de comportamiento y forma de pensar las prácticas de la casa, daba forma: figura y fondo. Espiral que de forma aleatoria se contraía y estiraba. Toda ella centrípeta y centrífuga, arrojando y guardando cuestionamientos y respuestas, resignificando todos los componentes de las propuestas, atravesando contradicciones, trazando hipótesis para los diálogos de las reuniones de re trabajo y las reuniones con los padres o tutores. Resguardando la nitidez y anclaje del objeto cultural. Ampliando las posibilidades de investigación para el funcionamiento de los espa-

cios culturales. Revisando las prácticas y la forma de llevarlas adelante, historizando la vida de los “concurrentes” y también pensando cómo alojarlos, con qué propuestas, por qué motivos.

La mayoría de los espacios culturales organizados en “La casa del Pasaje” a fin de alojar a los “concurrentes”, eran de investigación artística: artes plásticas, música, danza, construcciones, literatura, cine, también había talleres de cocina y taller de idiomas. Los coordinadores eran productores de obras artísticas e investigadores en otras disciplinas del campo del arte. Cada espacio investigaba un lenguaje artístico de forma abierta a la experiencia, a la prueba, al ensayo, al intento de conocer. Se intercambiaba entre todos los espacios culturales elementos comunes, como por ejemplo el objeto cultural “composición”; la misma al ser constante en todos los espacios (música, plástica, danza, literatura, cine, etc.) era la vía de comunicación de un espacio cultural (adultos a cargo, “concurrentes”, visitantes) con otros espacios culturales.

Un objeto cultural bien definido como “composición” se investigaba, se interrogaba. En los intentos por conocer, se alojaba y se producía el intercambio de los “concurrentes” con los adultos a cargo dando soporte semanal a los espacios culturales. (Winnicott, D., 1996: 129) Una vez por semana se realizaban las reuniones de retrabajo de los espacios culturales semanales, las experiencias de espacios culturales se ordenaban y tenían sentido entre sí a partir de los acuerdos conceptuales de lo que se dio en llamar “Los Pilares”.

Espacio cultural “Enchastre”

Hubo un espacio cultural dedicado a las artes plásticas que se dio en llamar “Enchastre”, espacio de investigación de las Bellas Artes. Relataremos algunas viñetas del “Enchastre”, pensamos que podríamos relatar las experiencias y a la vez contar cómo funcionaban “Los Pilares” a fin de comprender las prácticas desde los mismos, en las escenas cotidianas.

El espacio de “Enchastre” se desarrolló entre los años 1998 al 2006, estaba dedicado a la investigación de elementos del lenguaje de las Bellas Artes, algunos de esos elementos fueron nuestros “objetos culturales”: teoría de la forma, teoría del color, composición, historia del arte y grabado. Las investigaciones de cada objeto cultu-

ral duraban aproximadamente dos años. Los elementos del lenguaje de la plástica, la naturaleza o propiedades de las materias primas, los soportes, el uso de las herramientas y los conceptos, entre el asombro y el descubrimiento se instalaban en la cotidianidad del “Enchastre”. Se podía observar en los “concurrentes” al espacio, un modo de ser “enchastro” en “La casa del Pasaje”. Una *vida cotidiana* observada a través de experimentar las artes plásticas. Esta nueva lengua que generaba una forma pertinente de percibir las “formas de lo cotidiano”, esta contención generada por alcanzar esa nueva y emocionante forma de ver el mundo, se extendía a nuevas ideas dentro del “Enchastre” y en diálogo con otros espacios culturales. La forma de investigar los objetos culturales abierta a la experiencia, a la prueba, al ensayo y al intento de conocer el mundo, permitía la conquista personal, original, respetuosa de la experiencia que cada uno portaba de ese objeto cultural puesto en juego. Esa apropiación la podríamos pensar como *formas de pensar lo singular*. Eran esas experiencias transformadoras en lo singular las que daban lugar a *la ilusión* (Winnicott, D., 1996: 61-79). La ilusión de *crear el mundo* (Tagle, A., 2016: 85), la ilusión de resolver. Resolver: volver atrás, modificar, esperar, volver a empezar.

Esas operatorias llenas de ilusión, esos juegos relacionales, esos entrenamientos y experiencias eran aportes puestos en juego con otros espacios y se generaba el efecto dominó. Muchas veces el espacio funcionaba con una frecuencia regular de investigación que se desarrollaba sucesivamente de una semana a la otra sin demasiadas novedades. Otras muchas los “concurrentes” realizaban un movimiento que consistían en tener dentro de sí algo del objeto cultural, alguien lo retenía, dentro suyo, ese registro como un impulso los movía de un posicionamiento a otro, podríamos pensar que de la experiencia investigativa a lo simbólico.

Es posible afirmar que ese momento tan preciado de la apropiación de un objeto cultural y la puesta en cadena en el mundo interno era el más preciado efecto, era un relámpago que se presentaba por algo que decían o hacían. Entendíamos, interpretábamos esos hechos como una reubicación simbólica. ¿Cómo captar o registrar esos efectos que surgían espontáneamente? ¿Cómo teorizar y examinar o analizar esos efectos prestando atención y cuidado a los fundamentos teóricos de Maud Man-

noni, Donald Winnicott, Lev Vigotsky, principalmente entre otros? A esos fines estaban dedicadas las reuniones semanales de re trabajo de los acontecimientos semanales.

¿De qué forma se registraban estas experiencias para llevarlas a las reuniones semanales? En “La casa del Pasaje” las prácticas se registraban o se pensaban *con* y *desde* los recursos establecidos tanto en las Bases Fundacionales como en “Los Pilares”. Ambas posibilidades eran el soporte de las prácticas, eran varios conjuntos de elementos teóricos que se adaptaban fácilmente a las diversas situaciones. Desde éstos se registraban (aprendiendo y comprendiendo, dando cuenta, habitando la autocrítica) las experiencias en los espacios culturales. Esos supuestos teóricos, ideológicos y políticos eran el *registro ambiente* de las situaciones cotidianas e históricas de la institución. Estaban diseñados de modo tal que cada uno era parte de una pluralidad, que se había generado desde las Bases Fundacionales y a la vez éstas eran un elemento más. A los fines de poder comprender todo lo relatado anteriormente, es decir *el modo de estar* en la casa, tanto desde el punto de vista de las vivencias cotidianas y de cómo se las pensaba, qué se hacía, cómo se planificaba, etc., situaremos, desde alguno de “Los Pilares”, registros guardados de aquellas vivencias de la “ilusión de resolver” que se dieron en el espacio de “Enchastre”.

Los Pilares

Un primer pilar se llamó el “objeto cultural genuino”. Para hablar de este pilar podríamos comenzar pensando “que todas las personas son sujeto de derecho, que la educación es un derecho para todos y todas” (Ley de salud mental 26657. Cap. IV Art.7, Cap. V Art 9. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación). Un “objeto cultural genuino” se puede pensar como el modo en que los objetos culturales -sean estas producciones concretas o intelectuales, portando carácter histórico con cierta resonancia- pueden motivar por tanto cierta reubicación simbólica. Son objetos que ocupan un tiempo y un espacio, que pueden recuperarse, transmitirse, interpelarse, donarse, reconstruirse, deconstruirse, resignificarse. Por otra parte se compone del término *genuino*, ya que es preciso que se conserve la nitidez o la naturaleza de sus características. Un objeto no adaptado, ni pedagogizado, ni homogenei-

zado, como muchas veces sucede en los proyectos de trayectorias educativas en las que se proyectan las adaptaciones curriculares restándole al objeto cultural su auténtico carácter en pos de una comprensión más adaptada para los niños en problemas (Mannoni, M., 1982: 19-20).

Entonces el "*objeto cultural genuino*" es aquel objeto cultural que se investiga, tal cual aparece en su lugar original. Por ejemplo cuando investigamos el objeto cultural "Teoría del color", lo genuino residía que se tomó el programa de la materia "Teoría del color" de la cátedra de Emilio Ghigliani de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, programa de la materia año 1985.

Se planificaron y realizaron tres ejes paralelos. El primer eje fue la realización de las escalas cromáticas de los colores primarios, secundarios, terciarios, opuestos complementarios, tierras pardas, negros de color, blancos de color, los metales como el oro, la plata, el bronce, el cobre y el color del fuego. Un segundo eje fue la lectura de los apuntes. Y el último eje fue la realización de ejercicios para la aplicación práctica de las escalas, estos ejercicios eran los que constaban en la carpeta de estudiantes que habían cursado el primer año de la Escuela de Bellas Artes.

El proyecto del centro de día "La Casa del Pasaje" propone la investigación de los objetos culturales en el espacio de enchastre, sosteniendo la ilusión necesaria de que algo de la "Teoría del color" o de la "Teoría de la forma", transforme percepciones en ideas nuevas para cada singularidad. Se investigaba el objeto cultural genuinamente con todas las exigencias y así cada uno se acomodaba a la propuesta. Tanto en la participación como en la comprensión se daban aperturas singulares. Las novedades se producían, se esparcían, salpicaban los significantes y los sentidos. Aparece una manifestación de ideas coincidentes (el color, la forma), lo común está latente en la sociabilización de ese contenido que se produce en el interior del espacio cultural "Enchastre". Se genera un ambiente que ilusiona a cada uno de sus habitantes con encontrar, resignificar, imaginar, proyectar, *crear el mundo*. Cada concurrente trae lo imprevisible. Cada imprevisto posibilita captar algo para repensar los contenidos, nuevas prácticas, las formas de la trasmisión y todas las ideas hasta ese momento construidas. Para los concurrentes las *nuevas palabras* de las que se apropiaban produ-

cían un efecto transformador. Ese proceso de apropiación interrumpía la palabra cotidiana que ya no se escuchaba. Por ejemplo: cuando queríamos indicarles que no se pelearan, que no se pegaran, decíamos “no se superpongan”, “mantengan la cercanía”, palabras de las que nos habíamos apropiado con la teoría de la forma de Wicius Wong. Buscábamos en el libro y repensábamos como teníamos que ubicarnos en el espacio. La palabra de Wicius renovaba el “no se peleen” que ya no se escuchaba por el “no se superpongan”. Ir a buscar en el libro de Wicius, ya de por sí aireaba interviniendo la escena tantas veces repetida de intentar separarlos.

Otro pilar era Tomar el presente. Al comenzar la clase antes de las consignas se tomaba el presente. Nos poníamos de acuerdo en considerar que estábamos en un lugar donde permaneceríamos por un lapso de tiempo de una determinada manera. Aquella acción simple -dar el presente-, posicionaba de una manera al grupo dentro del espacio, nos situaba a todos y a todas. Dimensionar el lugar que ocupamos es un registro importante, éramos nombrados, sabíamos quiénes estábamos, por lo tanto sabíamos que cada acción que realizábamos como partes de esa unidad iba a modificar al grupo. El grupo es una unidad que depende para ser tal de la relación entre las partes. Estar presentes era aceptar pertenecer. *Tomar el presente* es un contratar entre las partes, contratar explícitamente. Estar presente era una condición que interpelaba a quienes habitaban el espacio y trabajaba sin cesar como auto regulador. Ya que por ejemplo se daba el presente diciendo quienes éramos con qué objeto cultural o con qué sentido del objeto cultural estábamos presentes. También se ofrecía un lugar para el ausente (Juan está ausente) y para los no-presentes (Enrique dice que no está presente). Los no-presen-tes eran aquellos que estando allí no podían soportar todas las condiciones que el espacio planteaba para desarrollar la actividad. Una forma de estar era constar como no-presentes. Los grupos decidían qué hacer en estas situaciones, siempre con la intención que los no-presente estén dentro del espacio. Requerir la presencia alojaba, contenía, era una forma de sostener mientras se tramitaba estar presente.

Encontrar, acoger, reconocer lo ausente, tiene la capacidad poco común de transformar en terreno fértil lo desierto (Winnicott, D., 1996: 13).

Estar presente confería identidad y permanencia, filia en el espacio y el tiempo, al yo y al no yo en el mundo. El discernimiento de estar presente dejaba en claro que lo que se hacía incidía en el grupo.

Un tercer pilar lo llamamos el *Registro escrito*. “Casi todo el tiempo, las relaciones entre los humanos sufren a menudo hasta la destrucción porque el contrato establecido entre ellos no es respetado. A partir del momento en que dos humanos entran en relación recíproca, su contrato, las más de las veces tácito, entra en vigor. Regula la forma de sus relaciones, etc.” (Brecht citado por Barthes, R., 1974: 83-109).

La necesidad del registro surge a partir de que lo tácito, lo que no está explícito, lo que no está escrito, lo que no se registró, lo que no consta en algún lugar, no aparece en el momento en que necesitamos revisar el desarrollo de un proceso.

El *Registro escrito*, funciona como un testigo, una bitácora de vuelo, creemos que es un punto fijo, un anclaje que permite saber detalles de alguna situación. Registrar, recoger las repeticiones, las variaciones de una cuestión cualquiera en el *Registro Escrito* daba la posibilidad de dejar un dato que podía modificar la situación tanto para los “concurrentes” como para los adultos a cargo. El *Registro escrito* tenía diseño horizontal. La escritura de un nombre o una situación dentro del *Registro Escrito*, en esa memoria, producía efectos transformadores en relación a la identidad. Yo estoy escrito ahí. El registro de lo que sucedía en la clase, plantear la consigna, repartir los roles, puesta en marcha de lo necesario para que se desarrolle la consigna, registros de las formas de estar presente y las decisiones y los “contratos” de los grupos para trabajar con los no-presentes, fluctuaciones de presencias y no presencias que se daban a lo largo de dos horas, idas y venidas, recontrato.

El primer libro del *Registro escrito* del “Enchastre” era uno gigante de los que antiguamente se usaban para llevar la contabilidad. El libro se llamó Pepito Antella, en homenaje a quien lo había donado. ¡Llega Pepito, todos de pie! Era como si Antella se corporizaba y se presentaba junto al libro. Antes de retirarnos del espacio todos firmábamos y ese acto era tan importante que nadie por mas distraído que pudiera ser de-

jaba de firmar, excepto cuando alguien había trasgredido el contrato, que entonces probablemente se negaba. Era tan impresionante la fuerza con la que se presentaba la cuestión de firmar. La identidad en la función social, cultural, familiar, histórica y singular, se ponía en juego, alguien se negaba se negaba a firmar por su falta de respeto al contrato establecido. Así pues entonces se dejaba constancia de que alguien se negaba a firmar. La función del *Registro escrito* era recoger las repeticiones y darles un sentido no idéntico sino similar para poder proponer algo. La repetición cada tanto ofrece la posibilidad de una marca, se repite se repite hasta que aparece algo distinto, una novedad, como aquel relámpago del que hablamos antes, una marca a la que pensamos como piedra de toque porque a partir de ahí aparece la posibilidad de producir transformaciones. El *Registro escrito* era también un compromiso porque trabajaba interpelando todo incluyendo la función de los coordinadores de los espacios. El *Registro escrito* es co-registro, es decir cualquiera participaba podía anotar. Un contenedor de huellas es un refugio. Era muy importante para el desarrollo de nuestra función el *Registro escrito* como memoria de las variaciones de la repetición.

El cuarto pilar era *la Zona Franca*. En el segundo pilar que describí: *tomar el Presente*, relaté las vicisitudes que se presentaban a la hora de estar presentes a partir de sus posibilidades. Estas eran: estar presentes, estar ausentes y estar no-presentes. A través de “estas formas de estar”, en tanto fue pasando el tiempo, los habitantes del espacio de “Enchastre” se preguntaban e iban formulando ideas de qué hacer en el caso del no-presente. Acontecía a menudo la situación de resolver que los no-presentes que molestaban o cualquiera que molestaba, debía retirarse del espacio de trabajo a la sala de al lado con algún acompañante, habiendo dado su condición de estar presente, ¿debía ausentarse?... Sucedió que alguno se retiraba dejando la puerta abierta, así podía mirar desde afuera lo que sucedía en el espacio. El grupo de los que decían estar presente debería resolver la situación desestimando la idea de excluir del espacio a cualquiera de los que conformábamos el grupo... De esta forma surge la idea del cuarto pilar denominado *la Zona Franca*, cuya premisa era: “hemos tomado la firme decisión de no retroceder mientras que lo que se presente no sea mayor a nuestra disponibilidad”, según andábamos pensando en ese momento los adultos responsables de La Casa del Pasaje, en el sentido de alojar la idea de que la salud

mental era un proceso que se daba en el tiempo. Se piensa un lugar dentro del espacio de trabajo para estar compartiendo sin obligaciones de cumplir consignas. El grupo deberá alojar esa posibilidad e imaginar formas para que, quien necesite estar en la *Zona Franca*, se sienta atraído y tranquilo de estar allí. El grupo imagina formas para pasar del espacio de trabajo a la Zona Franca, imagina diferentes lugares dentro de la sala. Puede ser en el piso o en una mesita alta frente a la mesa más grande. De esta forma, se abre una válvula de escape que descomprime a los que comparten el espacio, una abertura, un huequito en el mismo lugar, adentro. También de esta forma comienzan las vicisitudes, y resulta que ante cualquier motivo alguien pide ir a la *Zona Franca* o alguien quiere enviar a un concurrente a la *Zona Franca*. Esto hace que nos pongamos de acuerdo en que debería haber razones para estos movimientos, entonces se piensa grupalmente en un reglamento que va variando, y en este reglamento dice por qué, cómo, cuándo pasar a la *Zona Franca* o salir de allí. La postura de resistencia a los modelos expulsivos fue una experiencia muy rica en la cual los habitantes del espacio podían expresarse y esa expresión se debatía. La *Zona Franca* era también un lugar de privilegios ya que se exceptuaba del cumplimiento de la consigna, sin embargo al finalizar la clase a los privilegiados se les hacía alguna pregunta en relación a lo que había sucedido en el espacio ése día y se esperaba que contestara. La variedad de posibilidades que se abrieron a partir de la idea de la Zona Franca fueron, fundamentalmente, definiendo lo que significan los derechos, y por lo tanto de allí en más se podían observar las diferencias entre lo que significa una política (o formas de administrar la *Zona Franca*), y la posición ante la política de la *Zona Franca* que daba lugar a lo político (o formas de adherir o interpelar las políticas) (Aleman, J., 2015). También, se dieron situaciones extremas tales como: estar no-presente *en la Zona Franca*.

Siempre que alguien decía Zona Franca, se armaba un pequeño escándalo y se levantaba la voz de alguien que decía: ¿por qué? Luego se pasaba al debate, nunca se sabía cuándo surgía la idea de que alguien pasara a la *Zona Franca*. Era lo más parecido a una asamblea espontánea, un debate ferviente lleno de problemas a resolver, una práctica política, en la que se fueron elaborando algunas condiciones registradas por escrito:

1 -para entrar se necesita un pasek, un papel impreso, que tiene lugar para nombre, apellido, fecha, motivo, solicitante. Se puede solicitar en nombre propio o alguien lo solicita para otro.

2 -esa solicitud debe ponerse a consideración de todo el grupo.

3 -el grupo considerará razones si es que éstas se puedan expresar técnicamente, es decir que se puedan definir como un problema.

4 -se exceptúa de las obligaciones de cumplir la consigna, sin embargo deberá dar cuenta de lo sucedido en el espacio al finalizar la clase, se anotará en el registro.

5 -se puede pedir salir de la Zona Franca para lo cual también deberá haber razones.

6 -se estipula cuantos pases a la Zona Franca habrá por año.

7 -no se puede estar siempre en la Zona Franca.

Fue así que la Zona Franca funcionaba por aquellos años, en que pensábamos en un orden no jerárquico, en la descentralización, en correr el eje del punto de vista único, o central; horizontalizar hasta donde la disponibilidad fuera posible, sin perder los roles, intentando que hubiera pensamiento crítico, para llegar desde lo singular al sentido de lo común (Aleman, J., 2015).

El "*objeto cultural genuino*" que investigábamos el año en que surgió la idea de la Zona Franca fue "La composición".

Los esquemas compositivos nos permitían muchas veces abstraer una situación en un esquema que se planteaba en el pizarrón o cada uno en su carpeta. ¿A qué se parece este momento que estamos viviendo o la forma en que están puestos los papeles sobre la mesa? ¿Se parece a la concentración? Entonces, a partir de la dispersión, la penetración, la inclusión, la unidad, la variedad en la unidad, las partes, el todo, la yuxtaposición, el ritmo continuo, discontinuo, el eje de simetría, las ortogonales, las diagonales, la composición especular, también de la fuerza centrífuga, la fuerza centrípeta, la forma orgánica, la forma geométrica, el orden, el caos, etc. A partir de estas posibilidades, cada uno buscaba o construía un esquema que le parecía adecuado. Los exponíamos en el pizarrón y elegíamos algunos. Buscábamos la definición en "Los Fundamentos del diseño de Wicius Wong", 1993), alguien leía y votábamos sí o no. Se producía un ejercicio de la palabra, del sentido, los sentidos que se desplegaban y más allá de la palabra cotidiana repetida y desgastada, las nuevas palabras, las nuevas formulaciones, producían efectos discursivos que nos dejaban largos ratos pensando y todos renovábamos sentidos. El efecto del encuentro con esas formas donde se cruzaba el sentido y la emoción acompañadas por un vocabulario nuevo y "misterioso" que definía el resultado de estas construcciones que se producían, por

ejemplo: “Interrelación de formas: las formas pueden encontrarse entre sí de diferentes maneras. Hemos demostrado que cuando una forma se superpone a otra, los resultados no son tan simples como podíamos haber creído... Distanciamiento: Ambas formas quedan separadas entre sí, aunque puedan estar muy cercanas... Superposición: si acercamos aún más ambas formas, una se cruza sobre la otra y parece estar por encima, cubriendo una porción de la que queda debajo...” (Wong, W., 1993: 49)

Más que la profundidad del concepto teórico sobre nuestro trabajo era fundamentalmente el hecho de que eso estuviera nombrado o podría decirse descifrado ahí, en ese libro.

Así entonces vemos, una vez más, lo que genera un “objeto cultural genuino” y la forma de estar presente, como posibilidad. Por esos años, cuando se presentaba un problema en el “Enchastre”, hacía su aparición la fotocopia encuadernada de “Fundamentos del Diseño de la Biblioteca Pablo Picasso de la escuela de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Donado por Alicia Raya”. Nos poníamos de pie para recibir al maestro Wicius. Leandro y Malena eran los bibliotecarios. Victoria solicitaba el préstamo. Don Wong era Ley para ordenar el caos. Desde su palabra como mediadora, sin par a la palabra coloquial, se generaban los entreveros de ideas y percepciones más diversas e inspiradoras. Todos podían acceder a mirar o llevarse una hoja de fotocopia suelta. También podía preguntar sobre su contenido. Habíamos aprendido de memoria a nombrar el libro. Muchos esquemas estaban en fotocopias sueltas para que cada uno pudiera buscar y tomar uno y poder expresar algo. La Zona Franca tenía su marco teórico bien definido. Los alcances de las políticas y lo político en relación a la inclusión y al sentido de lo común (Aleman, J., 2015), junto al comportamiento de las formas según Wong se sociabilizaban desde el “Enchastre” hacia otros espacios culturales.

Otro pilar muy importante fue *La Graduación del conocimiento y Diploma*. Nuestro axioma en este pilar era: “Si uno supone que una situación es real, son reales sus consecuencias”. La mayoría de los “concurrentes” de la “Casa del Pasaje” no había pasado por una instancia educativa institucional como por ejemplo la escuela común. Nunca habían vivido la emoción de dar cuenta de sus saberes desde el lugar de acceder a esos contenidos escolares. Nosotros suponíamos desde una perspectiva de derechos a los “concurrentes”, por tanto en la posibilidad de incluirlos en la cultura pensando también esa inclusión desde una perspectiva de los formatos educativos.

Suponíamos una planificación de contenidos y una graduación del conocimiento de esos contenidos, y teniendo en cuenta que esto debería ser una meta a cumplir cada año, se abrían una cantidad de recursos muy amplios como por ejemplo: una carpeta de clases, una libreta trimestral, planificación de roles, cuatro trimestres, evaluaciones, estudiar para las evaluaciones, festejos anuales y el diploma de fin de año que decía lo que habían aprendido durante el año. Una acreditación, una certificación, el paso del tiempo, una inscripción en un sentido muy valioso que es el de incluirse en los circuitos culturales desde el derecho de aprender y lo que significa para cada uno poder compartir en familia los logros. La idea era que algunos de los “concurrentes” de la “Casa del Pasaje” algún día podrían estar incluidos en algún trayecto educativo escolar: algún día Federico irá a la escuela. Las “ficciones escolares” eran una forma muy amplia de posibilidades, también en ese sentido la ilusión y la alegría de aprender y de estudiar y de rendir una prueba, eran un logro. Que cumplieran roles cada uno de los “concurrentes” y perfilarlos, hacía que, a medida que pasaba el tiempo iban teniendo más protagonismo ya que los mismos compañeros al suponerlos en esos roles los solicitaban sin intervención de los adultos a cargo.

Llegar a casa con la libreta de contenidos aprendidos cada tres meses era también otra de las formas transformadas del pilar de *El registro escrito*. Desde la singularidad de cada uno poder ser portador de un saber. Nombrar una diferencia de un año a otro.

Una forma de sociabilizar el conocimiento que habíamos traído y que era costumbre en la Escuela de Bellas Artes, la forma en que se realizaban los parciales que constaba de “la enchinchada” de los trabajos realizados, la autoevaluación y la coevaluación. Ese ejercicio de la palabra en nombre propio y la cuestión de prestar atención a lo que todos presentaban porque había que coevaluar, hablar del otro, llegar a un acuerdo, también era una forma transformada de estar presente que se había significado simbólicamente en los “concurrentes” a partir las perspectivas que se abrían en el pilar de *Tomar el presente*.

Los diplomas a lo largo de ocho años ininterrumpidos del espacio de “Enchastre” fueron: Teoría del color I y II

Teoría de la Forma I y II

Composición I y II

Grabado I y II

Historia del arte I: Siglo XX

Manifiestos artísticos del siglo XX

Cómo se realiza un currículo

Cómo se realiza logos

El arte y la matemática

Matemática veloz: (Las formas Geométricas del cosmos)

Experiencias de personas con discapacidad en los espacios culturales de Viridiano

El “Instituto de enseñanza en Bellas Artes “Viridiano”” funciona desde 1993 en la ciudad de Rosario. La propuesta de este espacio es transmitir los conceptos del lenguaje de las Artes Plásticas, sus prácticas y la lógica concerniente de su lenguaje. Aloja niñas, niños, adolescentes y personas adultas. El posicionamiento teórico-conceptual, el ideológico y político en relación a salud mental, se replica de la experiencia que he construido durante ocho años en la coordinación del espacio del “Enchastre” y la formación teórico-conceptual de los espacios de retrabajo transitados en “La casa del Pasaje” durante los años 1998 hasta el 2006 y su posterior relación con la institución hasta el presente.

Dirijo Viridiano desde 1993 hasta el presente. Es importante indicar que lo que abarca la investigación de la presente tesina en relación a Viridiano, se refiere solamente a algunos trayectos realizados por personas con discapacidad que son derivadas desde diferentes grupos terapéuticos a fin de brindar condiciones para realizar recorridos culturales, desde la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad (Ley 26.378. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. 2008).

En el caso de la presente tesina, nos ocuparemos de describir las prácticas y entramados de las vivencias en Viridiano orientando dicha descripción en lo referido al alojamiento y tratamiento inclusivo de personas con discapacidad.

En la “vida de Viridiano”, la producción y aprendizaje es particular de cada tallerista o grupal en el caso de que coincidan los intereses. Aloja desde hace quince años personas con discapacidad, que se hallan en problemas a la hora de adquirir aprendizajes. Pensamos los aprendizajes como los objetos culturales que nos permiten relacionarnos e incluirnos culturalmente. Intentamos que las personas que se hallan en problemas puedan mediante un acompañamiento encontrarse en un ambiente facilitador que las sostenga desde la posibilidad presente del aprendizaje de algún objeto cultural hasta la apropiación del mismo. Se atiende la inquietud de cada tallerista diseñando desde su singularidad, la forma de alojarlos. Esto genera una multiplicidad de producción que permanentemente varía y estimula la investigación por parte de los

mismos talleristas y de los adultos a cargo de los espacios de diferentes quehaceres: Dibujo, Pintura, Escultura, Reciclado, Bijouterie, Fotografía, Video, Arte digital, Construcciones, Tejidos, etc.

Los adultos formados en Bellas Artes, Psicopedagogía, Psicología, Cine, Fotografía, que se hallan a cargo de los espacios, están en actitud de investigación y son creadores en otros ámbitos por fuera del Viridiano. Estos adultos se proponen la permanente formación y acompañan a los talleristas en el recorrido por otros espacios educativos y espacios culturales por fuera de la asistencia semanal al espacio del Viridiano. Es nuestra intención permanente desde la perspectiva de derechos humanos llevarlos al encuentro con otros espacios culturales y educativos. Pensamos y llevamos adelante proyectos de trayectorias educativas inclusivos en nivel primario, secundario, universitario y en espacios culturales no institucionales también. Para todas las edades la intención es formarlos dentro del lenguaje y las prácticas de las Bellas Artes, es decir vivenciar desde el lenguaje de la plástica conversándolo dentro del taller recurriendo a los elementos, herramientas y materiales propiamente dichos. Desde la más temprana edad están potencialmente preparados para diferenciar cuándo hablamos en lenguaje coloquial y cuándo lo hacemos desde el lenguaje que nos compete, o sea desde otro discurso .

Transcurre la “vida de Viridiano” donde se habla “el lenguaje del arte”, para lo cual muchos juegos están pensados para promover dicho lenguaje. Cuando tomamos el presente decimos alguna frase que “sea de taller”, algún “color de arte”, “decirlo como lo dice un artista”...

Entre el lenguaje coloquial y el “lenguaje del arte” se crea la condición de experiencia de lo que Winnicott llamó *espacio potencial* o *tercera zona* (Winnicott, D., 1996: 61-79). Se abren así, aún más, las posibilidades de producir movimientos perceptivos que luego se transforman en ideas, que permiten problematizar y resolver plásticamente. Se valora el interés personal evitando el juicio de valor calificadorio sobre la creación, lo esencial es el despliegue de operatorias de pensamiento y sensorio-motoras personales, emociones perceptivas e ilusiones del experimentar de cada uno y

cada una en la puesta a punto de su proyecto, ya que la búsqueda se abre permanentemente y el encuentro es singular.

Se recibe y aloja a los talleristas con el propósito de que ellos mismos se encuentren con aquello que los asombre, que los conmueva o aquello que insiste y “las ganas de” (Rodríguez, J., 2015: 165). También se los aloja desde la perspectiva de derechos humanos, pensando en lo que tienen derecho a saber ya sea desde el punto de vista de recorridos educativos como así también el derecho de estar incluidos en diferentes procesos y proyectos culturales.

Se los acompaña, provocándoles, desde la pasión investigativa de los adultos a cargo, a experimentar el crear, jugando con las herramientas, los materiales, y el lenguaje de las bellas artes.

El espacio potencial posibilita al momento de jugar y después de jugar también, que pongamos en acto nuestras potencias creadoras, dando lugar y tiempo a lo necesariamente caótico, en espera del encuentro con la representación simbólica (Montes, G., 2015: 49-59). Desde esas representaciones simbólicas podemos inventar, descubrir y plantearnos una posición ante un problema resolviéndolo de manera original, haciendo uso de las operatorias intelectuales y sensorias motoras que se jugaron en el espacio potencial.

La formación artística propicia el desarrollo del conocimiento, abre puertas desde su lógica a la comprensión y apropiación de un lenguaje que interviene luego en la vida cotidiana y se entreteje desde el plano sensorial en nuevas percepciones del mundo.

Este proceso colabora en la construcción identitaria, ya que posibilita a partir de la sensibilidad estética, encontrarse con el mundo interno y el mundo externo, con grupos de pertenencia de pares como en el Viridiano, en la familia compartiendo sus creaciones, con amigos, compañeros de escuela, ya que esta forma de ver el mundo trasciende el espacio del Viridiano.

Todos los grupos de talleristas (abarcando la población de personas con discapacidad y con padecimiento de salud mental) son abiertos e inclusivos, se organizan

por intereses comunes. También se piensa en clases individuales con atención y adultos especializados en el caso que así lo soliciten o se requiera. En la especificidad de discapacidad y salud mental, la forma de trabajo es interdisciplinaria, desde la derivación con los grupos terapéuticos ya formados o creando un nuevo grupo para atender a un ingresante.

El tercer miércoles de cada mes se realizan reuniones de retrabajo del grupo de adultos que trabaja con los talleristas. En esas reuniones se piensan las prácticas y se investigan teóricamente. A partir de compartir situaciones que se plantean en relación de todo el trabajo compartido en la vida cotidiana del Viridiano, se abren posibilidades, se trama hacia afuera del taller las inclusiones de algunos talleristas, se revisan los informes, se planea hacia dónde dirigir las situaciones y se discute permanentemente, críticamente, cómo, qué, por qué, para qué de las prácticas propiamente dichas del lenguaje artístico y los entramados culturales desde la perspectiva de los derechos humanos.

También recibe y aloja pasantías de estudiantes en último año de las carreras de Psicopedagogía y Psicología, que observan participativamente el modo del quehacer del Viridiano, durante un tiempo que varía según se acuerde. Comparten, elaboran proyectos, teorizan y discuten con otros espacios dedicados a la atención de las personas con discapacidad y padecimiento de la salud mental en relación a los problemas del aprendizaje, generando así una perspectiva ampliada por la diversidad de enfoques con un propósito común, enlazándose y comprometiéndose en la vida de la comunidad.

A fin de poder transmitir en la presente tesina “la vida de Viridiano”, hemos decidido hacerlo en el formato de tres relatos que dan cuenta de lo singular de cada historia y la consistencia de la base conceptual, ideológica y política que se trasluce en los abordajes, las prácticas y las formas de acompañar a los talleristas.

Morin

Morin, hoy es un niño de 9 años, que se halla cursando la escuela especial Alborada, es un joven feliz, habla lengua de señas, escribe muchas veces cuando lo necesita para comunicarse con personas que no hablan lengua de señas. Desde los 4 años concurre semanalmente al espacio del Viridiano. Los relatos siguientes se dividen en tres etapas: primer año, segundo año y demás años.

Primer año

La forma geométrica, el color plano, el tamaño, el borde de la forma, el borde y el peso del cuerpo.

Cuando para Morin se solicita el ingreso al espacio del Viridiano, se realiza una primera entrevista con la psicopedagoga Silvia R., quien piensa el ingreso del niño a un espacio de arte, un espacio de “expresión”. Esta inquietud la supervisa con la psicoped. Mariana V., quien desde hace varios años cuenta con el espacio del Viridiano como espacio en el cual se pueden enlazar cuestiones del aprendizaje a partir del lenguaje de las artes plásticas. En la entrevista inicial Silvia R. narra que está trabajando como acompañante de Morin en el jardín de una escuela, que hace tiempo que juegan a las escondidas y que no pueden pasar de ese juego. Morin es un niño sordo con implante coclear desde los tres años, edad en la cual sus padres, familiares y la comunidad médica descubren que Morin era sordo. Una vez organizada la admisión, se realiza la entrevista con la mamá de Morin quien dice: “no sabemos qué hacer con Morin” y que se alegra de que lo recibamos así le podremos decir lo que él quiere, porque en la familia no lo saben.

El primer día que Morin ingresa al espacio del Viridiano entró como un torbellino, corriendo sin saludar directo al patio. Ese encuentro duró 45 minutos y Morin corrió por el patio, velozmente, sin mirarnos, con total confianza como si nos conociéramos de siempre. Pudo detenerse por instantes en los que lo tomábamos de la mano para indicarle que por algún lugar no se podía pasar o para invitarlo con una pequeña merienda.

Después de esos primeros encuentros solicitamos un acompañante varón en el espacio. Comenzamos la segunda serie de encuentros. Dentro de la inmensa tarea de recibir y alojar a los alumnos, una de las costumbres del espacio del Viridiano a los fines del registro, es sacar fotos de las actividades. Así lo hicimos, entonces notamos que en las mismas, la imagen de Morin estaba siempre en movimiento, todas estaban movidas, estéticamente interesantes, sin embargo nos daba la pauta de que Morin pasaba por el mundo desplazándose rápidamente y de manera que realizaba sus movimientos tan seguidos que no veíamos que uno terminara antes de haber comenzado otro. Luego de aquellos encuentros, acordamos el ingreso formal de Morin al espacio del Viridiano.

Decidimos una vez más según acostumbramos en el ingreso niñas y niños que para poder aprender necesitan un ambiente facilitador, sostener para Morin una escena de disponibilidad y confianza. Contener, alojar, jugar, explorar para abrir un sendero que nos lleve al mundo de Morin.

A continuación narraremos algunas viñetas, entre tantas vivencias compartidas, para pensar los conceptos de desamparo, de sostén, disponibilidad y confianza. Estos conceptos, leídos en Winnicott, nos guiaron durante el primer año de Morin en el espacio del Viridiano.

¿Cómo pensar, alojar y experimentar el sostén?

Dar forma, encontrarnos las miradas, tomarnos de las manos, diferenciar el movimiento de la quietud, experimentar la interacción gravitatoria de estar presentes, descubrir la inmensa belleza del cuerpo viviente en lengua de señas... Se acuerda que Morin ingresaría al espacio del Viridiano, es decir el espacio donde trabajamos a diario que incluye las mesas, sillas, materiales, herramientas, etc., sólo cuando pudiéramos estar en condiciones de tranquilidad. Morin estaba dispuesto a pasar por los lugares a la velocidad de la luz, dejando una estela en el espacio mientras duraba su permanencia, desmoronando lo que hubiese delante suyo, una corpora-

lidad que se dirigía más allá, más arriba, más abajo, más, mas....Así es que imaginamos allá en la “frontera indómita” (Montes, G., 2015: 49-59), una escena de reposo.

Pasábamos largos ratos sentados en el patio, en un circular tapiz de color verde, en el umbral de la puerta de entrada del espacio de trabajo. Tomados de las manos en una ronda. Un color de almohadón para cada uno, en cada almohadón la foto de cada uno de nosotros. Escenario que se hallaba preparado antes que llegara Morin. Esa forma circular requería una forma de entrar, esperábamos estar todos y luego entrábamos, ahí dentro era otro espacio diferente al resto del patio, el domo verde le decíamos. Si bien la constante en Morin era el desplazamiento incondicionado, cuando nos tomábamos de las manos el aceptaba la quietud, así dada: lazo de todas las manos. Para que Morin accediera al derecho de expresarse en su lengua nativa aún desconocida por él y algunos de nosotros, debimos iniciarnos en el aprendizaje de la lengua de señas. Fuimos construyendo un archivo de imágenes como un espejo del mundo que mostraba diferentes objetos o acciones o intenciones. Habíamos sacado fotos de cada uno de nosotros que mostraban la seña “estar tranquilo” de la LSA (Lengua de Señas Argentina). La seña de estar tranquilos es la mano apoyada en el pecho. La foto de Morin en principio fue trucada con photoshop ya que era imposible captarlo en reposo. De a turnos íbamos mostrando nuestros “retratos tranquilos” y repitiendo la seña que estaba en la foto, hasta que ese gesto de “tranquilidad” estaba mostrando realmente que la serenidad se había logrado. La tierna escena paciente de sostén se hizo nuestra. Creamos una frase en LSA: “-yo estoy tranquilo para poder entrar”.

Desde aquellos días hasta hoy han pasado los años y esta frase Morin la recreó en diferentes sentidos, por ejemplo en estos tiempos dice en lengua de señas: “estoy tranquilo, ¿puedo ir al patio?”. Aquella frase que nos llamaba a la serenidad, que nos llevaba tan concretamente a la disponibilidad, nos dio luego la simbólica belleza de estar presente. Permanecer, persistir, hallar la calma, llevó meses de encuentros.

Decir estar tranquilo y salir corriendo: no.

Estar tranquilo y mirarnos un segundo: sí.

La tierra la tierra llamando a Morin...

*Las manos de Morin aletean.
La voz de Morin aúlla.
Por favor más junto, parece decir.
¿Nos tomamos del brazo como pasean en el barrio las viejas?
Ronda del brazo de la tierra de la verde estera.
Rondando, Morin mirando quisiera la pared, ir trepando.
Rondeando, rondeando Morin va aterrizando.
Ahora rondaremos el redondo tapiz verde, gravitaremos, cuanto más nos encontremos,
mayor será el peso hacia el piso mullido que nos sostiene.
Corporalidad de Morin que el desamparo precipitó
a un espacio sin fin, entre todos en este piso verde,
nos sostenemos e imaginaremos hacer lo posible
para no seguir: ni cayendo, ni evaporando.
Así como se presenta, nuestra presencia, nuestras manos en ronda,
o del brazo como las viejas del barrio, serán nuestra ley de gravedad.*

¿Cómo pensar, alojar y experimentar la disponibilidad?

*“Una alfombra: Lalfombra, Mamálfombra, Brazoalfombra,
adentroalfombra, afueraalfombra,
mullida y firme piso cubierto, revestido,
la mantita de estar tranquilos.
Nuestras miradas:
¿qué vemos cuando no nos vemos?
Veo... veo ¿qué ves?
Veo... una orilla verde”*

Al iniciar cada clase, el espacio potencial verde circular o adentroalfombra tenía una disposición para hospedarnos: cuatro almohadones, uno naranja para Morin, otro azul para Silvia, el amarillo para Jaime, y el violeta para Pato. Sobre los almohadones diferentes formas geométricas (Cézanne, 1904) de madera pintadas de amarillo, azul, violeta, naranja (Wittgenstein, L., 1994: 2).

Cada una de las formas tenía pegada la foto de cada uno de nosotros, al lado del almohadón los vasos de cada color también, en el centro dentro de una caja magenta la bandeja de la merienda. En ese estar sentados para esperar a estar tranquilos, sucedía que si soltábamos las manos que nos unían, Morin salía corriendo. Sin

embargo era bastante fácil que se quedara sentado. Por el rabillo espiaba cuando traíamos algún set de juegos o alguna merienda. Unidos en una ronda de manos o ronda de pies, algunas veces lográbamos un ambiente, con qué poco alcanza (Winnicott, D., 1996: 61-79), compartiendo los mundos. Para entrar a Mamálfombra intentábamos hacerlo de a uno, muchas veces a segundos de haber entrado ya estaba todo desparramado, entonces volvíamos a acomodar como lo habíamos encontrado.

Esa composición del lugar para estar por un rato, ayudaba mucho a la hora de reubicarnos, encontrar cada uno su lugar, era una organización totalmente simétrica, geométrica: perceptivamente pensado con los patrones más básicos de la organización visual, forma y color plano, figura y fondo inconfundibles, ritmo de punto y planos y una línea de borde, la orilla verde más verde. Recuerdo mucho esos reordenamientos como iban construyendo ese ambiente, esa Mamálfombra madre ambiente, como una espacialidad que notoriamente se diferenciaba del resto del mundo, y recuerdo ese trabajo de volver a la composición inicial para abrir la posibilidad de diferenciar: adentro-afuera. Sustento de la materialidad formal dándose a sí misma, por el orden que nace de una organización determinada. Cuando Morin llega al Viridiano parecía estar en un mundo ilimitado de tiempos y espacios intempéricos a merced de una motricidad desenfrenada. Sin embargo el contacto de tomarnos de las manos estaba en él, disponible.

¿Soltamos una mano?

¿Qué pasa con esa mano?

Morin saca el revoque de la pared y lo come,

o come un guijarro que está en el piso.

Cuando estamos unidos por las manos Morin aúlla, los perros del barrio le contestan,

los vecinos se asoman por la ventana y saludan.

- ¿Comer revoque?

- ¡eso no!Volvíamos a unirnos.

- ¿Soltamos otra vez las manos?

Se saca las zapatillas se queda "en patas",

- Eso sí... ¿Estamos tranquilos? ¿Soltamos las manos?

Muchas clases, muchas veces cada clase. Muchas clases, muchas manos, muchos revoques que no, muchas patas que sí, muchos perros y vecinos que saludan.

Una mano hace con dos dedos como que camina y trepa. Morin nos mira siempre por el rabillo. Pasa el tiempo y todavía sigue en fuga. Tal vez escabullirse por la caja de la luz de allá arriba. Tal vez simplemente pasar por la pared como una figura incorpórea. Puede ser que sean ideas para recrear más adelante. Ahora Morin tiene una corporalidad que tiene peso, masa y una historia que la podrá contar.

Según Jaime (acompañante de Morin) la fuga de Morin era como una ventana de Windows, que abre otra y abre otra, esas ventanas eran los espacios, las puertas, los huecos de las canillas, los boquetes de la pared, de los ojitos de los enchufes, todo eso como buscando un fondo al cual llegar, que siempre extendía la línea límite.

De a poco notamos sin embargo que cuando se lograba “una unidad gravitatoria” (ronda de manos, rondas de las viejas, o pie con pie) podíamos amparar a Morin, descansar, detener y tal vez así en algún momento coincidir las miradas. La ronda de las viejas parecía ser la que más le gustaba porque quedaba como flotando su mirada todavía suelta. La “unidad gravitatoria” era un juego en el que todos nos uníamos y nos disponíamos a que pudiéramos estar sostenidos por Brazoalfombra y nuestras humanidades, miradas y palabras, también señas.

La UG (como la llamábamos), era estar sentados para iniciar algo, teníamos que hacer una especie de verificación cruzada de cierre de confianza como el Cross chek de los aviones, mano con mano, pie con pie, así confiando estar en el mundo, jugábamos a la mecedora a los costados, hacia adelante y hacia atrás... así fuimos encontrando las posibilidades de incluirnos en el mundo de arrorró Morin. Pasamos muchas clases en ese lugar del patio sentados, se iban agregando elementos visuales interesantes a la alfombra verde circular para sentarnos: una bandeja cuadrada para servir galletitas, un mantelito doblado en triángulo de un color diferente al almohadón, una ficha de madera para cada uno (que intercambiábamos con quien ese día servía la merienda) una ficha por una merienda, esas fichas quedaban en la bandeja. Después... muchos días después, un papel blanco para cada uno con nuestras fotos pegadas, un crayón de diferente color para cada uno. Todos y cada uno en su papel contorneábamos la forma de la ficha de madera y en el papel aparece una huella...

Era muy divertido ver el esquema armado en la alfombra antes de entrar, lo mirábamos para que cuando todo empezara a mezclarse, pudiéramos volver a ubicar y seguir, volver a empezar una y otra vez y una vez más. Por favor... ¿cómo era que estaba armada la alfombra? ¿Quiénes habitan en la tierra mullida? ¿cuáles son sus bordes....?, ¿hasta dónde llega Morin?, ¿cuáles son las pertenencias de Silvia? ¿Cuál es el vaso de Jaime?

- ¿dejamos el papel en la bandeja de la merienda?

Nos dimos cuenta de un detalle muy importante: después de dos o tres meses de invitar a la mano de Morin para que contornee, un día él lo empieza a hacer antes que nos dispongamos a acompañarlo.

Morin realizó ese día el contorno de su forma geométrica y cuando no le daba el ángulo de la mano, retiró la forma geométrica y cerró el dibujo a mano alzada. Morin estaba preocupado porque eso cerrara. Perfecto. Un gesto impresionante. La intención de querer cerrar, limitar, bordear, era un hallazgo. Luego agregamos la foto a la forma geométrica, tiempo después ya teníamos un cuaderno donde poníamos la fecha y cada uno contorneaba su forma geométrica de referencia. Le agregamos el número de documento, el día de nacimiento, nombre del papá y la mamá de todos y cada uno de nosotros. Después decoramos cada una de las formas geométricas, personalizándolas.

Tomábamos el presente levantando la forma, después hicimos tinta y sellábamos la forma, después la hicimos en estenciles. También hacíamos guardas con los sellos, después una guarda con un sello de cada uno por vez. En todos esos intentos, se calmaba "algo", se aquietaba aunque fuera por poco tiempo y nos acercaba a "estar tranquilos" y las formas se acomodaban entre nosotros, esas formas nos permitieron construir un sentido de presencia, en esa zona potencialmente disponible a que algo tuviera una forma, un contorno, algo pasara de la no forma a la forma, algo de la forma primordial del amparo motor, que por una falla ambiental grave aún busca un borde donde detenerse, algo del amparo ambiental que nos abrigue: Mamá alfombra, algo del amparo biológico: una merienda. Recordando aquellos días veo la bandeja que está por allá lejos, veo la alfombra toda enroscada, los papeles desparramados y arruga-

dos, los vasos con agua que se volcaban y se mojaban las hojas, otras veces no encontrábamos las zapatillas, las formas geométricas mordisqueadas... entonces recuerdo que secábamos los papeles, las zapatillas, la bandeja, los almohadones, doblábamos la alfombra, todo en una caja y decíamos chau a la caja, hasta la semana próxima.

¿Cómo pensar, alojar experimentar la confianza?

Los adultos a cargo comienzan a soñar que Morin hablaba

Situación que nos sorprende hasta el día de hoy. Cuando pienso en aquellos días y lo veo hablar hoy en lengua de señas, creo que esos sueños fueron tan anticipatoriamente nítidos, tan conmovedoramente futuros. Morin se dice cosas a sí mismo en lengua de señas, lo vi diciéndose “ahora hay que escribir, después vamos a la plaza, a la hamaca no, porque me duele la panza y después la merienda”. Cuando comenzaron esos sueños decidimos contarlos en la ronda de la entrada y Morin escuchaba muy atentamente, mirando como solía por el rabillo del ojo, quedaba en una pausa que no le conocíamos y entonces acontece la belleza, “la transitoriedad de la belleza” (Freud, s., 1995: 307-311), se le sonrojaban las mejillas, breves instantes de la continuidad y la contigüidad. Le preguntábamos qué le parecía, lo volvíamos a contar, una y otra y otra vez. A Morin le encantaban esos sueños, se quedaba tranquilo, casi como en un sopor, su cuerpo soltaba el peso sobre el piso, parecía querer dormir... (¡con un ojo abierto!).

Sueño de Silvia:

Silvia estaba en un consultorio, atendiendo, el consultorio era vidriado y se veían muchas plantas, muy luminoso.

Llegaba Morin, parecía como que recién lo conocía. La madre decía de mal modo: - este pibe no habla, estaba enojada. Entran al consultorio y Morin se pone a hablar con Silvia. Él dice que en realidad hablaba pero no quería contarle a su mamá. Entonces Silvia le dice que hay que decirle a su mamá que él habla. Morin sale corriendo para que no le cuente a la madre.

Morin dice: - quiero que sea un secreto.

Sueño de Jaime:

Jaime está en un parque, lo ve a Morin tirándose por un tobogán, vestido con un uniforme, igual que muchos niños...

Jaime: Morin qué lindo que estás con ese uniforme, quiero sacarte una foto.

Morin: ¡Jaime qué me decís de sacar fotos! No quiero, yo onda que quiero estar ahí, quiero ver qué onda con esos chicos...

Jaime piensa en el sueño, que Morin está hablando en jerga, un avance para un sordo....

Sueño de Pato:

Sueña que estaba haciendo la entrevista primera con la mamá de Morin y que ella le decía que no soportaba más la situación de que Morin hablaba y que ella era la única que lo sabía, que Morin solo hablaba con ella y que él se hacía el que no hablaba. Que era sordo pero hablaba, que era un caprichoso y ella estaba muy enojada. Que hacía rato que él hablaba.

¿Cómo pensar: sostén, disponibilidad y confianza?

Morin presentaba una forma de estar en el mundo en la que había que invitarlo a discernirlo y sostenerlo, para que pudiera realizar un proceso de integración entre su percepción del mundo, los movimientos de su cuerpo y la relación de ambas cuestiones con los objetos del mundo. En su primer año de vida sucedieron acontecimientos familiares adversos, que habían dejado en él esa impronta inestable en *su estar en el mundo*.

Sostén, disponibilidad y confianza tramaban nuestro mundo Viridiano para conformar y habitar un entre el mundo externo y el mundo interno para Morin.

Segundo año

De la forma a la idea, de la alfombra al efecto estético, de la orilla verde al mundo interno y el mundo externo. La zona verde intermedia como espacio potencial de las ideas y manipulaciones de los objetos del mundo. De la orilla verde se asoman unas visitantes que quieren jugar . Yo, tú, ellas. El gato Ígor abre la puerta. La casita y las invitadas.

Casi llegando al final del primer año, Morin tenía una mochila que traía al espacio del Viridiano. Dentro de la mochila había una forma de madera (la primera forma, la que tenía la foto), que era un cuadrado con el que dibujando su contorno, firmaba y al que le decíamos documento de identidad, una cartuchera con fibrones, una tabla de madera grande, color negra en la que de un lado había círculos de distintos colores y todas las letras del abecedario, del otro lado los números del 1 al 10 representados con círculos, por ejemplo un círculo rojo para el 1, dos círculos verdes para el 2...., así hasta el 10. En el cuaderno anotábamos la fecha y firmábamos contorneando o sellando nuestros “documentos”, en ese cuaderno anotábamos quiénes y cómo estábamos presentes y lo que habíamos hecho durante la clase. ¿Cómo se pasó de aquellos primeros días a éstos en los cuales habíamos organizado una mochila, un cuaderno, etc.? Narraremos el día que Morin abrió las puertas entre su mundo y el nuestro. Era un día de mucho calor cerca de noviembre, Morin estaba inquieto más de lo habitual, los adultos estábamos un poco desorganizados ya que no terminábamos de acomodarnos, ese día había quedado la puerta del patio entreabierta sin que nos diéramos cuenta, Morin estaba en la alfombra sentado haciendo movimientos repetidos, la alfombra ya estaba enroscada, Morin sentado arriba del cuaderno, las zapatillas por otro lado y había barro en los almohadones, Morin chupaba su documento, todo se movía sin parar. Sin embargo algo acontece. De repente Morin se queda quieto cuando ve pasar por un costado a la tortuga, detrás de la tortuga pasa la perra y por último el gato, un desfile de animales que hasta el día de hoy me resulta increíble, pasaron como si fueran por una pasarela. Ese día tenía a mi cargo tomar el presente y ordenarnos para realizar la clase, todo estaba en movimiento, los animales habían tomado la escena, cuando por último pasa el gato Ígor. Morin se queda detenido, lo mira y me

mira, era la primera vez que me miraba a los ojos, se sonríe, dibujo un gato en el cuaderno a la velocidad de la luz, era un momento nítido, él señala con el dedo el dibujo del gato y luego señala el gato Ígor, dibujo la tortuga señala la tortuga en el cuaderno y se levanta para ir a tocarla. Creí que volaba junto a Morin, seguí dibujando caminamos por el patio charlando con dibujos, me miraba sonriendo cuando encontraba lo que yo estaba dibujando. Ese día, a esa hora, fue uno de los momentos más preciados de toda la experiencia entre Morin y yo.

Ahí comienza el período de la búsqueda del tesoro, se trataba de encontrar alguno de los animales dibujados en un círculo o un cuadrado de color bien saturado. Era un set de doble forma geométrica, en la caja había una y en el patio estaba escondida la otra. Íbamos explorando el patio hasta que la encontrábamos y entonces la pegábamos un plano grande que teníamos sobre la alfombra, recuerdo que lo pegamos con mucha cinta scotch para que Morin no lo despegara. De ahí en más la clase comenzó a tener dos tiempos bien diferentes, una era la ronda inicial de dar el presente y otra era realizar una actividad: se trataba de encontrar una forma igual a otra y pegarlas una al lado de la otra. A Morin le fascinaba acordarse donde había encontrado cada una. Y también le gustaba mucho poner los pies arriba de cada par de formas, o pedirnos que pongamos las manos en las que eran pares, o llevar la lámina con las formas pegadas y apoyarla en el lugar del patio donde habían estado escondidas.

A partir de aquella forma inaugural de la correspondencia, fuimos pensando otras operatorias de aprestamiento por las cuales Morin estaba ampliamente interesado. Lográbamos hasta 15 minutos de actividad continua sin que quisiera salir corriendo o comerse algún papel. Ahora el papel era para pegar formas y podíamos pensar en salir de la alfombra, sentarnos en una mesa con sillas y tener algunos materiales. A tales fines armamos una casita dentro del espacio de taller que tenía una mesa y cuatro sillas, una caja de materiales para trabajar, una caja para la merienda. La casita estaba armada como una escenografía con unos bastidores que había en el taller. Pasamos de un mundo casi plano como era la alfombra a un mundo tridimensional: la casita de Morin. Habíamos ubicado una mesa detrás del bastidor donde teníamos diferentes materiales a los cuales accedíamos alternativamente ya que si bien estábamos

sentados en sillas, éstas junto con la mesa se movían permanentemente y se nos perdían las pertenencias, así es que desde el punto de vista de la percepción era muy interesante lo que había más allá de la casita, un lugar desde el cual traíamos y dejábamos cosas. Recuerdo que al principio pasábamos más tiempo buscando lo que se caía de la mesa que trabajando en ella.

En el horario anterior a la clase de Morin, venían unas nenas al taller, ellas se muestran muy interesadas por todo el material didáctico de formas y fotos y material concreto que estaban preparados para la clase que seguía. Me preguntan si se pueden quedar a la clase siguiente porque quieren saber cómo se trabaja con ese material. Loli y Miky comienzan a venir con Morin a la clase. Las niñas comenzaron a abrir situaciones en las que había que improvisar en torno a la diversidad de situaciones y formas de resolver consignas, los saberes que portaban, la disponibilidad en la que se hallaban en torno a Morin. La curiosidad de saber cómo se dicen los colores en lengua de señas, etc. abrió un mundo donde jugar desplegaba la arista más preciada que es la de la improvisación. Ellas sabían cómo resolver algunas consignas, compartían esto con Morin, pares de su edad en “disponibilidad”. Experiencia nueva para Morin.

Pensamos que aquellas formas que las nenas veían, especialmente preparadas para Morin, ordenadas, atractivas, por ese mismo ordenamiento que tenían. Fotos de distintas flores y cosas del mundo, arboles, animales, formas geométricas, el *documento de identidad* de madera con la foto de cada uno de nosotros, tarjetas con colores primarios y secundarios, fichas de lengua de señas para niños con ilustraciones muy nítidas y atrayentes, los almohadones con su vaso y servilleta colocados en la alfombra en el piso de la *casita* de Morin, ya que con Morin preparábamos dentro del taller un espacio más pequeño donde se hallaban todas estas cosas como evocando el juego de *la casita*. Ese minimundo de Morin produjo un efecto estético para cada uno y cada una y en especial para las nenas y para Morin. El efecto estético es el influjo que ejerce en nuestra mente la aparición de una forma.

La estética de una forma produce una cascada sensorial impredecible, es decir aquellas formas simples trabajaban en varios sentidos como mediadores simbólicos, como complejas autopistas por donde se desplazaban los signos y los símbolos.

Morin se llevaba la carpeta donde hacia la actividad del día a su casa. Esas carpetas, cajas, archivos están en el taller hoy en día, y Morin cada tanto solicita llevarse alguna, de diferentes años pero su preferida es aquella primer carpeta donde quedaron registradas las primeras actividades.

Los signos del lenguaje visual estaban desplegados en la transformación del mundo de Morin, de Loli y Miky, de todos nosotros juntos y por separado. El efecto estético se hacía sentir y comenzó un período de producción tan inmenso que no podríamos relatar, pero si podemos contar que Morin, habla lengua de señas y puede comunicar lo que piensa y lo que necesita, puede situar tiempo pasado, presente y futuro, puede esperar, recordar, también escribir lo que necesita, puede hacer frases cortas en lengua de señas. Esperar tranquilo en todo el entorno del espacio del taller, es un joven feliz y sigue aprendiendo muy interesado en lo que sean las actividades pautadas, que son sus preferidas.

“...es la mirada, en otros términos, la correlación natural de las apariencias y de nuestras progresiones cinestésicas, no conocida en una ley, sino vivida como el empeño de nuestro cuerpo en las estructuras típicas de un mundo.” (Merleau-Ponty, M., 1994: 324)

“La tierra psíquica es lo ambiental” (Rodríguez, J., 2019. Seminario Clínica de lo intermedio. Prog. de extensión cultural Fac. Psicología UNR)

Alejandra

Alejandra concurre al Viridiano desde el año 2009. Durante todos estos años fue pasando por distintas experiencias: dibujo, moldería, costura, bordado, bijouterie, artesanías, reciclado, pintura, escultura, cerámica, video, imagen digital en photoshop y también una muestra de fotografías. Fue siempre muy activa y dispuesta a investigaciones que tenían como común denominador acercarse a dos aprendizajes que aún en ella se hallan en proceso. Éstos son la lectoescritura y las matemáticas y todos los procesos que de los mismos se desprenden. Fue derivada al espacio del Viridiano por María de los Ángeles, psicóloga que la atendía, quien propone que Alejandra podría

pasar por el taller pensándolo como una zona intermedia en la cual pudiera desde el arte relacionarse con la escritura y los números.

Alejandra fue diagnosticada como sorda desde sus primeras experiencias en el lenguaje hasta los cuatro años, edad en la cual una fonoaudióloga despeja ese diagnóstico, diciendo que Ale no es sorda. Luego de un derrotero médico es diagnosticada como persona que presenta un desorden del lenguaje. Alejandra siempre tiene ganas de aprender. De aprender a leer y escribir, aprender a sacar cuentas y aprender la hora. Esas ganas de aprender y la emoción de crear y experimentar con las letras y con las telas, con los números (contar) y con los papeles (escribir), las medidas (uno, dos, tres, ¡con la regla es otra cosa!) y los cierres de las carteras (cerrar), los moldes (contornear, bordear) y coser a máquina (ritmo de la aguja que sube o baja y su pie coordinado con su mano: una mano y un pie, cuerpo), contar dinero para comprar materiales (materializar), repetir (hasta que se inscriba) un diseño para estampar (dejar su huella) sus telas, dibujar (la mano va y viene), los diseños para una serie de billeteras (muchas, muchísimas billeteras), copiar (repetir) con una hoja sobre la pantalla (transparentar) de la pc un logo (el dibujo de su nombre) que le interesa, proyectar (organizar el tiempo y el espacio) ¿cuántos? (contar, ¿cómo los dedos de una mano?, ¿cómo las dos manos?, ¿cuánto? ¿cómo los anillos? ¿cómo tengo las orejas?) ¿cuánto tiempo, como mirar la novela y después venir para el taller, ese tiempo? Miro la novela, me baño, me pinto las uñas, como una banana, tomo el colectivo. ¡Si te pintas las uñas y comes la banana llegas tarde Ale! Bueno entonces, no me baño y como la banana..., ¿cuántos regalos necesita? Tiene muchas ganas de hacer ella misma el regalo del día de las amigas, organizar (planear en un espacio virtual de acceso inmediato: tiempo, a la hora que sea: ¿qué hora es? “Me gusta un reloj que tenga los números de verdad, no puntitos, y que diga el día, porque si no, no me doy cuenta”) Una presentación (¿cómo quiere que la vean?) en una página para mostrar sus producciones (creaciones de sus manos y sus ganas de hacer), pintar una remera para su novio (decir te quiero con un dibujo) y ahorrar dinero, cortar (separar) de los jeans usados los bolsillos y los cierres para hacer carteras recicladas, pensar (en voz alta para escucharse y grabarlo en un audio para recordarlo: “porque si no, no me acuerdo profe”). ¿Cuántas? (¿una, dos? ¿hago un puntito en el papel para acordarme profe? ¿o le saco una foto?) pren-

das que se usan a diario: ¿pueden tener cierres agregados para guardar dinero o las llaves? (muchas, muchísimas prendas interiores con bolsillos con cierre fabricadas por ella, guardar, cerrar, interiormente). Buscar (tener una idea y conservarla hasta que llega a la pc, “lo anoto profe: dícteme, cartera ¿con c de casa? ¿Con b de bebé? ¿con d de dedo?”).

Buscar en internet diseños de porta celulares, carteras, gorros, calcarlos de la pantalla y realizarlos... qué emoción tan fuerte, poder empezar, seguir y terminar una idea. Pintarse ella dentro de la panza de su mamá en una fotografía ampliada coloreada con puntitos (“cinco puntitos azules o cuatro, cinco: como los dedos de la mano, azul como el vestido cuando yo estaba adentro de mi mamá”). Ideas que surgían de su necesidad y las realizaba ella misma, algo totalmente nuevo para su vida cotidiana. Buscar fotos, mandarlas por Facebook, poder hacer ella lo que veía le resultaba fascinante, tener las fotos de su novio, es tener a su novio. Un día se borraron, se quedó tres horas más en el taller hasta que conseguimos las fotos con varios llamados. Ale no se podía ir si no estaban las fotos en su celular, el mundo era con esas fotos.

Todas las habilidades que se le abrían dentro del espacio Viridiano fueron tareas a las que volvía cada vez con mayor entusiasmo. Habíamos evaluado en su ingreso que daríamos lugar en esa “zona intermedia” para que aquellas operatorias o aprestamientos culturales que se adquieren en la escuela primaria (y que a causa de las trayectorias educativas a las que había tenido acceso, habían quedado relegadas), estuvieran para sostenerla en disponibilidad espacio temporal, es decir alojarla esperando lo que fuera necesario y abriendo las posibilidades que requiriera su demanda, realizando anualmente un relevamiento de lo transitado, a fin de que ella pudiera observar sus recorridos, tal como lo hacen las personas que acuden a establecimientos educativos en los cuales van teniendo acceso a los objetos culturales y van comprobando año a año sus logros. Todos los objetos realizados en su historia por el taller, desde entonces hasta ahora, forman parte de un repertorio de producciones a las que Alejandra recurre cuando debe resolver una situación cotidiana como: hacer un regalo o arreglar una prenda o reciclar un regalo que le hicieron y quiere modificar y tantas otras actividades relacionadas con las prácticas plásticas en la vida cotidiana. Esta

insistencia en producir sus objetos fueron dando como resultante una estética muy singular.

Aquellas “experiencias completas” (Rodríguez, J., 2015: 13-17) donde una producción tenía boceto, factura, seguimiento y finalización, también los informes anuales en los cuales se daba constancia de sus aprendizajes, construyeron para ella y para nosotros, una noción espacio temporal ordenadora en muchísimos aspectos. Por ejemplo, nos permitían pensar la anticipación y ritmos necesarios para que algo planeado quedase terminado, los ritmos anuales, las estaciones, la hora, y tantas otras cuestiones que hasta el momento eran muy difíciles para Alejandra, pues dejaba abandonadas las ideas o directamente no se le ocurrían ya que no se había construido una noción espacio temporal básica. Por ejemplo dentro de los acontecimientos que se repiten año a año solo estaba el día de su cumpleaños y las demás fechas las experimentaba en presente, es decir el mismo día que se producían, entonces era muy difícil que ella preparara algo por anticipado, sin embargo hoy día cuenta con al menos un mes de anticipación para preparar diferentes cuestiones.

Los viajes la perturbaban muchísimo, porque las rutinas se alteraban. Entonces cada vez que viajaba, pedíamos el recorrido del viaje y realizábamos con la digitalización de imágenes, una agenda con todos los lugares y los días que iba a estar allí, cada foto tenía el nombre del lugar, emoticones, su nombre y el de sus compañeros de viaje, hacíamos con photoshop de fotos bajadas de internet y recortábamos y pegábamos una foto de ella en cada lugar, recorríamos las calles donde iba a estar, los negocios para que supiera donde había una farmacia, una verdulería, negocios muy importantes para ella. Es decir una agenda digital construida por ella a la que tenía acceso al instante desde su celular, a hoteles, aeropuertos, medios de transporte, horarios de llegada y salida.

Ale había concurrido a otros talleres de arte en los que realizó consignas pautadas que si bien le resultaban placenteras, se pensaban como pasatiempo. Por eso pensamos sobre todo en acompañarla para que realice con cada propuesta una experiencia completa, porque consideramos que este concepto aportaría (desde el lenguaje, las matemáticas) las nociones espacio temporales, recursos interesantes para acercar-

nos de manera singular a las ganas de aprender que tenía Alejandra y a la necesidad de pertenecer a algún circuito educativo.

El taller Viridiano realiza paralelamente a la asistencia semanal de los alumnos al taller, acompañamientos pedagógicos a diferentes espacios educativos donde poder aprender algo más específico y generar lazos con diferentes lugares y trayectorias educativas. Para Alejandra se pensaron muchos proyectos de acompañamiento pedagógico los cuales aún están pendientes de realizarse, ya que ella prefiere seguir concurriendo exclusivamente al Viridiano. Así fue que, como en otras ocasiones con otros alumnos que deciden realizar sus experiencias específicas dentro del taller, desde el comienzo del año 2018 Alejandra, pasó a ser parte del “Proyecto de autoría”. En dicho grupo, se convoca a quienes llevan la condición de tener varios años en el taller, que aún se hallan indecisos respecto de incursionar en otros espacios educativos y con una tendencia marcada, de una estética singular. Una estética que es la mirada, la propia mirada que se traza en un objeto cualquiera, podríamos decir la “alejandricidad”, sea cual fuere el objeto o la expresión artística que se plantea para resolver. Durante el primer año deciden con que materiales trabajar, cómo, cuándo, por qué, con que técnica, en qué tiempos, etc. Desde el taller se atiende lo que vayan solicitando. En ese aspecto, la huella de Alejandra se podría pensar como minimalista ya que prefiere la producción en serie, la concreción de los elementos del lenguaje plástico, tan concretos que devienen metafóricos muchas veces, el orden de la repetición, el uso de los elementos básicos como punto, línea y plano, un mensaje que es presencia absoluta, reducción y síntesis, los contenidos formales relacionales se presentan sin más pretensión que dejar una traza espontánea, imagen pura, austera y concreta. A medida que fue transcurriendo el año, Alejandra solicitó la construcción de moldes para poder repetir formas. Se realizaron cuatro planchas de moldes huecos de yeso, esos moldes los rellena con barbotina líquida y como consecuencia se generan formas pequeñas, piezas de cerámica que Ale comienza a coleccionar, disfrutando así del orden de la repetición, idéntica, de una pieza igual a otra. Cuestión que luego variará al darle la coloración de los esmaltados. Más adelante se interesa por los sistemas de extrusión de arcilla, los cuales también la proveerán a partir del proceso, de piezas de cerámica idénticas.

Alejandra de vez en cuando decidía realizar alguna obra con las piezas que iba acumulando en cajas, como si fuera ella una fábrica de sus propias piezas, las cuales eran guardadas más que utilizadas. Cada tanto, después que volvían del horno las piezas bizcochadas, las colocaba en hileras horizontales, las ordenaba, a veces las esmaltaba, otras veces solo las contaba y pensaba las coloraciones. Desde el encuadre de Autoría, acompañamos sin exigencias sobre los tiempos o las formas de trabajo, ya que es inherente al espacio la disponibilidad del tiempo que sea necesario y además pensamos que ella estaba concentrándose en su propio hacer, en su mundo interno, ilusionándose, sacando cálculos, midiendo el mundo, escribiéndolo, configurando pictogramas, bajo relieve, palotes, desbastado, signos, símbolos, ideogramas, monogramas, indicios profundos de la Alejandricidad en la carne de la arcilla que luego se hará roca.

Muchas veces notamos que trabajaba con las dos manos a la par, muy rápido, despojando lo que sobraba, lo que no coincidía, lo que no era parecido, insistiendo en la marca de lo idéntico, tanto en las mínimas ornamentaciones como en la forma que daba a las piezas. En el trabajo interdisciplinario con la psicóloga María de los Ángeles, rescatamos algo muy interesante: Alejandra decía que sobre las piezas de arcilla ella escribía. Alejandra efectivamente escribía su mundo interior, verla trabajar era impresionante, era como si se apurara a escribir un mensaje que rápidamente se esfumaría. Utilizando la geometría elemental -podríamos decir hendijas elementales sobre la arcilla: línea y punto, grafía interior, escritura de la herramienta dura sobre la materia blanda-, Alejandra configuró una lectura sumamente atractiva, enigmática, precisa, un efecto estético notorio. Siguiendo el año Alejandra expresó la necesidad de elaborar más cantidad de unidades compositivas o elementos compositivos para su obra.

Cada vez más interesados en el trabajo de Alejandra pudimos notar que se podía rastrear su autoría en las obras como totalidad y también en los elementos que la componían, ya que cada pieza era una obra en sí misma perteneciente a una serie que se dispersaba en diferentes obras y se reunían en otra obra mayor que sería la serie a la que pertenecieron: armaba combinando con otras piezas de otras series, un

trabajo nuevo. Un caso único en el Proyecto de Autoría. Nos dimos cuenta tardíamente que deberíamos haber registrado fotográficamente el proceso de creación de todas las series, para después poder cotejar esta serie que se dispersaría en otras obras. En el año y en relación al inmenso trabajo realizado, solo creó tres obras con estos materiales: El monolito, La tabla de renglones, La tabla del rompecabezas...

Por lo tanto, Alejandra estuvo manuscibiendo, calculando, imaginando y construyendo el abecedario táctil y material para el mensaje de sus obras y para contarse su historia. En la materia prima de la que están hechas sus obras -la arcilla, la tierra y el agua, los minerales de los pigmentos, el fuego del horno que los funde- midiendo las cualidades -lo blando, lo liso, lo plano- las herramientas como prolongación de sus atributos manuales -para llegar más acertadamente allí donde ella va, herramientas que cortan, hunden, aplastan, modelan, retuercen, golpean, doblan, pliegan, recuerdos de la caricia y la agresión- con las dos manos a la vez, con el ceño fruncido, con el plexo solar en alto, con las crestas ilíacas alineadas con sus hombros, ahí está Ale, reproduciendo huellas interiores que se presentan como descarga sensorio-motora directa sobre la blanda materia, una imaginación material que va creando los elementos de su lenguaje en un instante al que luego podrá volver, un instante para siempre. Así "al tiempo que puede vencer la resistencia del material y maniobrar un instrumento, imprimir una experiencia interna una sensación de algún ritmo difuso que se presenta, al cual volver a volver. Impulso manual resistencia, material. Trabajo manual, mano, músculo, tensiones, alivios, amasar, cansarse, tiempo intensamente activo de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, vaivén, como meciéndose en una ilusión que hamaca entre el presente y el pasado, que en su movimiento lleva y trae de un tiempo a otro, y se descaman precipitándose aquellas impresiones del sostén, los alimentos y el abrigo, como arenitas de la plaza.

Sinédoques Alejandrinas: las billeteras y las carteras por saber contar y tener dinero, los cierres en las prendas interiores por la intimidad, hacer palotes por la letra, cada obra por su escritura, un reloj con fecha por el tiempo y el espacio, los gorros por el invierno, observando sus decisiones estéticas nos encontramos con el atractivo mundo de la simpleza mínima.

Y Ale, como bien se sabe, elige lúcidamente la repetición como forma primordial para que una sensación grave o resignifique una vivencia, experimente un alivio cuando crea una forma. Repetición que pensada en un recorrido la lleva a la continuidad y por fin algo se extiende sin interrupción, algo persistirá en el tiempo. Influjo de la Alejandricidad, belleza, efecto estético de su huella.

“La misión del director consiste en liberar las señales infantiles del peligroso reino mágico de la mera fantasía y llevarlas hacia su realización en lo material. Esto se lleva a cabo en los distintos departamentos.

Sabemos —para hablar tan sólo de la pintura— que también en esa actividad infantil lo esencial es el gesto. Konrad Fiedler fue el primero en demostrar, en sus Schriften über Kunst [Escritos sobre el Arte], que el pintor no es un hombre de visión más naturalista, poética o estática que otra gente. Es un hombre que ve más de cerca con la mano allí donde el ojo no alcanza, que transmite la inervación receptora de los músculos ópticos a la inervación creadora de la manos (Benjamin, W., 1989: 53)

Melisa

Melisa es alumna del taller desde hace 7 años. En la historia de su vida hubo larguísimas esperas para poder realizar un pequeño movimiento. Su corporalidad se encontró muchas veces suspendida entre dos latidos de su corazón. Cuando llegó al taller había que “tratarla como una lámina de papel de arroz” dijo Cristina, la psicóloga que atendía a Melisa en aquel momento. Frágil muy frágil, su andar casi no tocaba el piso. Sus pies tambaleantes rebotan, flotando. Como contrapunto una voz muy clara y grave saluda siempre diciendo: ¿Cóooooo estás?

Melisa es una mujer joven con discapacidad del tipo sensorio motora. Su estadía en el Viridiano fue pasando por diferentes momentos en los que fuimos creando ambientes para experimentar en la medida que iban apareciendo preocupaciones estéticas creadoras y desaparecían los mandatos familiares y culturales de realizar traba-

jos creativos en serie como los souvenirs para las diferentes épocas del año: día de la madre, del amigo, etc.

En el espacio del Viridiano hacemos una diferencia entre *creativo* y *creador*. Definimos como *creativo* aquello que consiste en realizar una producción certera, dentro de un segmento predeterminado de recursos. Estos recursos son materiales, técnicos, humanos, temporales y espaciales y tienen la intención previa de llegar hasta determinado límite. Ese límite estaría dado por patrones formales y segmentos de ideas avalados por un modelo determinado previamente. Consideramos que ese modelo inhibe la búsqueda de lo singular en pos de una hegemonía adaptativa -en nuestro caso el modelo adaptado de la discapacidad, prediseñada, intencionada, intermedia, etc.- dando como resultante una alumna perfectamente adaptada, sobre adaptada, emocionalmente controlada y estigmatizada sin dudas, en el segmento de personas con discapacidad, como un lugar único desde el cual considerarlas, sin poder diferenciar la diversidad de posibilidades que pueden desplegar las personas que integran ese colectivo, sin poder discriminar el ser del estar e ignorando el paradigma contemporáneo del concepto de salud y el de los Derechos humanos, entre otras cuestiones.

Definimos *creador* aquello que consiste en realizar una creación que basa en la duda su motor de búsqueda. Que en el sentido del tiempo y el espacio promueve un ambiente donde esas coordenadas estén plenamente disponibles. Esto abre a la continuidad (es decir al tiempo que sea necesario) y abre a la contigüidad (es decir al espacio que sea necesario).

Las personas con discapacidad han sido irrumpidas por una falla en la provisión ambiental, como por ejemplo un diagnóstico, una intervención quirúrgica o una medicación, etc., por eso es importante abrir ambas coordenadas: continuidad y contigüidad, para que tengan la posibilidad ser evocadas libremente en el proceso de la creación. Que puedan tener la oportunidad de resignificar algo desde el presente.

El hecho *creador* investiga más que comprueba, dedica mucho tiempo a proyectar hasta llegar o no a una producción, valora los acontecimientos singulares que se desprenden del experimentar inquietamente con materiales y con recursos técnicos

e ideas. Abre la escena del experimentar hacia la búsqueda de lo propio, estimula una producción para pasar de la no forma a la forma y de la forma a la no forma. Abre a las emociones, proponiendo el cuerpo vivido desde la percepción: "...el cuerpo no es ese cuerpo posible del que se puede sostener que es una máquina de información, sino este cuerpo actual que llamo mío, el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos." (Merleau Ponty, M., 1986: 11)

Pensamos que el experimentar de las manos, la mirada, el tacto, el olfato, la cenestesia como proyección de todo el cuerpo, pueden ser importantes, en el sentido de aquellas escenas en que la corporalidad se vio irrupida y separada de las superficies de contacto, o de agarre, escenas traumáticas donde algo quedó sin enlazar ya que su cuerpo quedó intermediado muchísimas veces por un equipamiento médico quirúrgico que la cenestesia percibió como extraño produciéndose una irrupción en la continuidad y en la contigüidad. Su corporalidad en aquellas escenas traumáticas en que las dos coordenadas no devolvieron la ubicación por mucho tiempo, sufrió una distorsión de la continuidad existencial, es decir que se produjo lo que se denomina una falla ambiental grave. Por eso, tener oportunidad desde el presente, de la esperanza de enlazar con el pasado y producir efectos es importante. Así es que el experimentar produce momentos de ilusión de continuidad y contigüidad. Entonces puede ser todo el proceso pensado como un encuentro que recupere, enlace, recuerde, proponga algo en sentido singular. Que aparezca o no una producción como consecuencia es aleatorio. La idea es que vaya orientándose todo a que se produzca un alivio, el alivio de vivir, de estar vivo y ser real.

Así y por ello se plantea la resistencia al modelo adaptativo. En tanto pasaba el tiempo, y más allá de la fragilidad, iban apareciendo manos inmensas y fuertes, capaces de realizar miniaturas impresionantes. Melisa pega, cose, borda, amasa, corta, mezcla, dibuja, copia y piensa en clasificaciones, construye con su mirada y su imaginación series de diferentes índoles, por ejemplo códigos de barra de los alimentos que come, tapitas de aluminio, que trae al taller ordenado, limpio y clasificado. Conoce de materiales, percibe una parte del mundo como susceptible de ser clasificada, disfruta e incorpora lenguaje técnico con rapidez, lo que le permite sumar características a sus

clasificaciones, por ejemplo: formas orgánicas y geométricas, colores primarios y secundarios, estructuras subyacentes, recortar una forma contenida en otra forma, por ejemplo cuatro cuadrados se obtienen de un cuadrado y esto hasta el infinito, usa todos los elementos de medición y repetición como reglas, plantilla de círculos, plantilla de óvalos, compás, etc. Se fascina con las nuevas categorías para clasificar, es decir categorizar sus clasificaciones. Su psicóloga convoca a reunión, nos anuncia sorprendida que Melisa había pasado un test que ella realizaba todos los años y que el resultado había dado que el “coeficiente intelectual había dado normal”, “que ya no tenía retraso mental”, quienes trabajamos con ella en el taller nunca nos habíamos preguntado por esa cuestión respecto de coeficientes y retrasos, sin embargo la psicóloga atribuye el cambio al espacio de arte y al espacio de expresión corporal.

Expongo esta viñeta sobre Melisa en su valor en tanto resultante de su personalidad alojada y sostenida en la disponibilidad de un lugar como Viridiano que le ha dado la confianza necesaria para experimentar materiales, herramientas, formas, lenguaje técnico, teoría del color. Estos recursos fueron ofrecidos como un ambiente facilitador en el que Melisa volvió una y otra vez a escenas de recuperación o enlace de escenas en las que su cuerpo y las superficies de contacto estaban en trámite de registrarse, escenas en las que algo había empezado y había quedado inconcluso, algo había sucedido y el tiempo pasó muy rápido o algo había quedado sin forma de tanto tiempo sin respuesta. Contar, cortar, volver a cortar, volver a contar, ordenar, clasificar, categorizar las clasificaciones, organizar en cuadernos clasificaciones infinitas de todos los elementos antes mencionados, preocuparse por cuál era el pegamento necesario para que algo quedara bien pegado, despegar muchas veces hasta que quede bien pegado y ordenado y si algo quedaba desprolijo hacía todo de nuevo. La necesidad de poner orden, la necesidad de enlazar lo que había quedado suelto, todo esto ha devenido en una estética singular.

Las intrusiones (intervenciones quirúrgicas) que su cuerpo vivió durante la infancia según un diagnóstico médico correctivo, fueron necesarias. Mujer ahora, niña entonces, que no decidió, sino que fue arrebatada en los tiempos de su crecimiento, por aparatos. Tal vez su fragilidad extrema, su lentitud para responder, su eternidad

para realizar un movimiento, su respuesta inconclusa, es decir su temporalidad a contrapelo del mandato cultural de la velocidad, es una forma de supervivencia, una actitud de salud y lucidez humana de estar viva y querer vivir, vida humana que está tomándose el tiempo para enlazar minuto a minuto aquello sucedido que aun busca alojarse en su ser. Melisa: puede guardar dentro la eternidad de un parpadeo. Un día del año pasado había estado escuchando la canción: *Todo se transforma*, Jorge Drexler, álbum Eco 2004, de la cual había extraído lo siguiente "... Como una serpiente de plata se puede respirar... en el perfume, la huella de tu mirada" que dio lugar al siguiente diálogo:

Pato - ¿Cómo te gustaría asociar esta frase con una escultura?

Melisa -No sé.

Pato -¿Qué dice la frase?

Melisa - No me doy cuenta.

Pato - ¿la huella de tu mirada?

Melisa - No sé.

Pato -¿Qué será respirar en el perfume la huella de tu mirada?

Melisa -Las huellas: una boca de mujer.

Pato -Bueno quédate con esta idea y fíjate que sale.

Busca entre sus materiales. Me pide un labial rojo. Saca unas 60 tapitas (de yogur) de metal y las besa dejando la marca del labial. Comienza en el taller, sigue en su casa. Vuelve a la siguiente clase con la preocupación de cómo quedaría fija la pintura de labios sobre el metal. Le digo que ponemos una laca acrílica. Continuamos con la investigación.

Pato - ¿Qué vas a hacer con estas tapitas?

Melisa - No sé y no sé cuál era la frase.

Pato - "... Como una serpiente de plata se puede respirar... en el perfume, la huella de tu mirada".

Melisa - Voy a buscar en internet qué quiere decir.

Se sienta en la pc del taller, se pone a buscar y sorprendida me llama. Voy a su encuentro.

Melisa -: ¡Mirá lo que apareció!

Era la imagen de Medusa.

Pato - ¿Cómo llegaste a esa imagen?

Melisa - Puse lo que me dijiste en Google y salió esto.

Cuando presto atención a lo que ella había alcanzado a escribir, era solamente la palabra “mujer serpiente”. La eternidad que tardó desde la silla hasta la pc y en entrar a internet dio lugar a encontrar a Medusa, una mujer de la mitología griega, que tiene por serpientes los cabellos. Este dato la emocionó inmensamente a Melisa, que inmediatamente queda fascinada por la imagen, ya que una parte de la imagen proponía escamas, en tintes de la escala del violeta hasta llegar al amarillo pasando por los ocres. Entonces pudo recortar una a una, hacerlas en graduación de tamaño y de tintes de la escala de complementarios, pasando horas pintándolas y colocándolas sin ningún margen de error. Disfrutando todo, desde limpiar el contenedor de pintura antes de ponerse a trabajar, su capacidad de detectar una cascarita pegada en el pincel, la importancia de un grumo en la mezcla de colores, hacerlo de nuevo porque tenía ese grumo, detectar una aspereza diferente en el papel y separarlas y clasificarlas: “estas son las que tenían el fondo áspero”, “estas las de color violeta del pomo viejo”...

El proyecto se amplifica: Melisa lleva a su casa cartulinas gigantes, necesita cortar muchísimas, se lleva las reglas de círculos y de óvalos, busca en su casa la mejor tijera, reúne las escamas, fragmentos de cartulinas que vuelve a recortar, reúne los fragmentos, los resignifica, los ficha, les pone etiquetas, construye una caja con divisiones para las escamas, colecciones de escamas y de cascaritas de escamas que sobran, clasificadas... La introspección, la persistencia, la miniatura, escamitas que hay que acomodarlas con una pincita porque se pierden dentro de sus uñas, larguísimas escalas de 40 pasos para llegar del violeta al amarillo o viceversa, revolviendo en cada paso, según decía, tres vueltas para cada lado cada vez, y limpiar el cabo del pincel muy bien dos veces, apoyarlo en el mismo lugar, ¿agregarle amarillo al violeta o violeta al amarillo?...

Ahí está y es Melisa, se presenta, temporalidad íntima, lenta, lentísima, reservada, habla sola y hace muecas, colecciona colecciones, abstractas y secretas. Melisa consigo misma: la genuina voluntad de reunir o realizar objetos que tienen algo en común, limpios, ordenados, pintar muchas cosas iguales, fascinación. No importa el tiempo que le lleve: si está organizada, está en plenitud, y la “colección” produce efec-

tos estéticos en la repetición al infinito, aparece lo genuino y esa repetición, un influjo, una influencia, una afluencia de lo idéntico, lo parecido, lo semejante, la colección que va del libro íntimo de las cascaritas hasta la escultura de las escamas de escamas.

Esa extrema lentitud, exquisitamente espesa su estética, sobredimensionada en la repetición de la repetición, de la clasificación del fragmento repetido, perdido, encontrado, vuelto atrás, rehacer, volver a contar. La continuidad irrumpida y la contingüidad incierta de aquellos momentos de su infancia, retornan y aparecen así nomás, buscando anclajes, puede ser en las esculturas o en los cuadernos con los cuales conversa con el pasado.

Recordando lo que Walter Benjamin decía de los coleccionistas:

“Para el coleccionista, el mundo está presente en cada una de sus piezas. En forma ordenada, pero ordenada de acuerdo con una relación sorprendente, más aún, comprensible para el profano. Basta con tener presente la importancia para todo coleccionista, no sólo del objeto sino también de todo el pasado de éste, tanto el que pertenece a su origen y calificación objetiva como los detalles de su historia aparentemente exterior: el propietario anterior, precio de compra, valor, etc. Todo esto, los hechos científicos y los otros, se reúnen para el verdadero coleccionista en cada uno de sus tesoros para formar una enciclopedia mágica, un orden universal, cuyo resumen es el destino que ha sufrido su objeto. Los coleccionistas son fisonomistas del mundo de los objetos. Es suficiente observar a uno de ellos mientras manipula las cosas de su vitrina. Apenas las tiene en la mano, parece inspirado por ellas, como un mago que viera a través de ellas su lejanía. Benjamín, escritos juegos y juguetes. Por último, semejante estudio tendría que profundizar en la gran ley que, por encima de todas las reglas y ritmos aislados, rige sobre el conjunto del mundo de los juegos: la ley de la repetición. Sabemos que para el niño esto es el alma del juego, que nada lo hace más feliz que el *otra vez*. El oscuro afán de reiteración no es menos poderoso ni menos astuto en el juego, que el impulso sexual en el amor. No en vano creía Freud haber descubierto en él un *más allá del principio del placer*. En efecto, toda vivencia profunda busca insaciablemente, hasta el final, repetición y retorno, busca el restablecimiento de la situación primitiva en la cual se originó. *Todo podría lograrse a la perfección, si las cosas pudieran realizarse dos veces*; el niño procede de acuerdo con este verso de Goethe. Pero para él no han de ser dos veces, sino una y otra vez, cien, mil” (Benjamin, W., 1989: 93).

Conclusiones

En relación a los objetivos específicos primero, segundo y tercero.

*“Lo que intento traducir para
ustedes es más misterioso, se
enreda con las raíces mismas del
ser, en la fuente impalpable de
las sensaciones.”*

J. Gasquet: Cézanne

(Merleau-Ponty, M., 1986: 7)

Se planteó como objetivo general de esta tesina describir y comprender la relación entre el objeto de estudio de la formación académica en Bellas Artes y los procesos de aprendizajes.

Podríamos comenzar con la siguiente afirmación: el objeto de estudio de las bellas artes es la forma. Las formas de dar forma.

Es a partir de una forma que acontece en la subjetividad un efecto. Ese efecto, al interior de las sensaciones, modela una percepción y luego adviene una idea.

Pensemos en una cría humana recién nacida, que emite y recibe sensaciones motoras, visuales, sonoras, táctiles. En la experiencia del recién nacido, son los tiempos débiles y fuertes del contacto (Nasio, D., 2008: 33-35) lo que permite a partir de la continuidad, es decir la repetición rítmica sensorial, que se grave como sensación. Cuando esas sensaciones se modelan en percepciones advienen las ideas de continuidad (tiempo), de la contigüidad (espacio), del mundo externo a la vez que del mundo interno. Con Winnicott aprendimos que son las coordenadas de arranque de todas las ideas que podemos construir del mundo interno y del mundo externo, operatorias necesarias para todos los aprendizajes humanos.

Lo común entre el proceso de constitución subjetiva y el objeto de las bellas artes son el ritmo y la forma.

Como investigadora, estudiante de Bellas Artes, doy testimonio de lo que en estado de observación participante percibí como *efecto estético* (Tagle, A., 2010). En la presente investigación conceptualizamos que el *efecto estético* es el influjo que ejerce en nuestro cuerpo la aparición de una forma. En ese influjo está el caudal de sensaciones iniciáticas de las ideas. Esas ideas son viables de materializarse para producir otros enlaces mientras tramitamos un aprendizaje. El ritmo de aparición de *los efectos estéticos*, sostenidos en la continuidad y contigüidad de la “vida de Viridiano” y de los *Espacios culturales* de la “Casa del Pasaje”, creaban espacios y tiempos de sostén, disponibilidad y confianza necesarios para transitar aprendizajes.

Merleau Ponty desde su libro *El ojo y el espíritu* y Gaston Bachelard desde su libro *La poética del espacio*, nos aportaron inspiración para los textos de la presentación de una muestra del Viridiano en el año 2009. Compartirlo en estas conclusiones nos parece pertinente:

Tiramira I

Los observo trazar los signos visuales ensimismados en sus entreveros cromáticos, en la luz y en la sombra, en un doblez, en una línea, ahí: la obra dilata y contrae por ese pulso de cada uno, vaivén de una pincelada líquida, una sombra de lápiz, un trozo arcilla, atraviesan los espacios y una veladura, unas hojas, un rostro vuelve, ahora se transforman en otro ser, o una casa de muñecas, ahora un espacio, una distancia, sin margen. Crean sus obras de un tirón, en el mismo acto en que la mano hace, nace una forma. Pulso primigenio, caos que anima toda la mecánica, una estructura de fuerzas que lleva la mano y algo cambia durante el movimiento, así acontece la forma. ¿A qué velocidad viaja cada mano y hacia dónde-quién la dirige? La mano tira el gesto: el ojo mira, tira, mira, tira, cada cual a su turno, ilusión de hacer.

¿Cuánto espacio ocupa una línea en la inmensidad íntima? ¿ y un punto? Se podría pensar que la materia de la que están hechas las obras participó en procesos que ocurrieron durante períodos inmensos de tiempo, aunque se plasmen en un segundo, porque cada obra es un hojaldre de sensaciones entrañadas.

Aquí están los buscadores de formas mostrando lo que sale de sus manos y de las huellitas del tiempo.

Por último, diremos que el abordaje metodológico me propone la como creadora crítica en la experiencia de la apuesta política de construir lo común con el otro, es decir el derecho a estar en la cultura. Tanto en La casa del Pasaje como en Viridiano se confirma entre lo necesario y lo posible que *estar presente*, posibilita contar la experiencia que se colaboró en promover.

En relación al cuarto objetivo específico.

“Definimos, o bien que los individuos viven en forma creadora y sienten que la vida es digna de ser vivida, o que no pueden hacerlo y dudan del valor de vivir. Como se sabe, el “niño privado” es inquieto e incapaz de jugar, y posee una capacidad empobrecida para la experiencia en el terreno cultural. Esta observación conduce a un estudio del efecto de la privación en el momento de la pérdida de lo que se ha aceptado como digno de confianza.” (Winnicott, D., 1996)

“En el marco de la presente ley se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona” (Ley de salud mental Ley de salud mental 26657)

Nos propusimos registrar la transformación de significaciones y la construcción de nuevos sentidos promovidos en ambas instituciones en torno a la dignidad y el ejercicio de los derechos.

Se problematiza acerca del pasaje que implica entrar como alumno (“el que no tiene luz”) en ambas instituciones y mediante la participación en la vida de las mismas, constituirse en sujeto de derecho con dignidad de estar en la cultura.

Para hablar de este concepto recordaremos “Se debe partir de la presunción de capacidad de todas las personas (Ley de salud mental Ley de salud mental 26657), que todas las personas son sujeto de derecho, que la educación es un derecho para todos y todas”. El concepto de “objeto cultural genuino” principio básico para ambas instituciones, es la materialidad que hace posible el advenimiento de las acciones subjetivantes. *Un “objeto cultural genuino”* se puede pensar como el modo en que los objetos culturales, sean estas producciones concretas o intelectuales y portadores de un carácter histórico con cierta resonancia, motivan cierta reubicación simbólica. Son objetos que ocupan un tiempo y un espacio, que pueden recuperarse, transmitirse, interpelarse, donarse, reconstruirse, deconstruirse, resignificarse. Por otra parte se compone del término genuino, ya que es preciso que se conserve la nitidez o la naturaleza de sus características. Un objeto ni adaptado ni pedagogizado, ni homogeneizado, como muchas veces sucede en los proyectos de trayectorias educativas, donde se plantean las adaptaciones curriculares (restándole al objeto cultural su auténtico carácter) en pos de una comprensión más adaptada para los “niños en problemas”. Asimismo, se registra cómo y qué transformaciones significativas se generan en las tres historias narradas del Viridiano, con respecto a la incidencia del concepto de “objeto cultural genuino”.

Bibliografía

- Arheim, R. A (1985). Arte y percepción visual. Argentina: Eudeba.
- Bachelard, G. A (2005). La poética del espacio. México, D.F. México. Fondo de Cultura Económica.
- Benjamín, W. A (1989). Escritos de la literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. A (2000). Atencionalidad atrapada. Buenos Aires: Nueva Visión
- Freud, S. A (1995). Obras completas XIV. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu.
- Dondis, D. A (1992). La sintaxis de la imagen. Barcelona. España. Gustavo Gilli, S.A.
- Freire, P. A (2005). Pedagogía del oprimido. México, D.F. México. Siglo XXI
- Kepes, G. A (1969). El lenguaje de la visión. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Infinito.
- Mannoni, M. A (1982) Un lugar para vivir. Barcelona. España. Crítica.
- Meltzer, D. A (1982) Vida Onírica. Madrid. España. Tecnipublicaciones, S.A.
- Merleau-Ponty, M. A (2013). El ojo y el espíritu. Madrid. España. Trotta.
- Merleau-Ponty, M. A (1994). Fenomenología de la percepción. Barcelona. España. Planeta-Agostini.
- Montes, G. A (1999). La frontera indómita. México, D.F. México. Fondo de Cultura Económica.
- Nasio, J. A (2008). Mi cuerpo y sus imágenes. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Puigrós, A. A(1995). Volver a educar. Buenos Aires. Argentina. Espasa Calpe.
- Rodari, G. A(1993). Gramática de la fantasía. Buenos Aires. Argentina. Colihue.
- Rodríguez, J. A(2015). Soñar con los dedos. Buenos Aires. Argentina. Letra Viva.

Rodríguez, J. A (2017). De la inquietud a la confianza. Buenos Aires. Argentina. Letra Viva.

Sarduy, S. A (1987). Ensayos sobre el barroco. Buenos Aires. Argentina. Fondo de cultura Económica.

Tagle, A. A (2016). Del juego a Winnicott. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Argentina. Lugar Editorial S.A.

Winnicott, D. A (1987). Los bebés y sus madres. México, D.F. México. Paidós.

Winnicott, D. A (1993). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. A (1994). Observaciones sobre los colores. Barcelona. España. Paidós.

Wittgenstein, L. A (1994). Investigaciones filosóficas. Madrid. España. Trotta.

Wong, W. A (1995). Fundamentos del diseño. Barcelona. España. Gustavo Gilli, S.A.

Textos electrónicos.

Tagle, O. (15 de agosto de 2013). Vicisitudes del narcisismo en el proceso creativo
Disponible en <http://coldepsicoanalistas.com.ar/vicisitudes-del-narcisismo-en-el-proceso-creativo-creatividad-crear-y-crear/>

Tagle, O. (1 de enero 2010) Proceso de simbolización en el juego.
Disponible en www.coldepsicoanalistas.com.ar/biblioteca-virtual/leer/?id=29

Videos

Aleman, J. (08, 07, 2015) Intervención de Jorge Alemán en la Mesa 8: La vuelta de la política. Recuperado de <https://youtu.be/5EktsDsrKlo>

Leyes

Ley 24.195. Ley federal de educación. 1993. B.O. 10/08/1995

Ley 26.206. Ley de educación nacional. B. O. del 28/1/2006 31062

Ley 24.521. 2006. Ley de educación.. B. O. 10/08/1995 28204

Ley 26.061. 2005. Ley de protección de las niñas, niños y adolescentes. B. O.
26/10/2005 30767

Ley 26.657. 2010. Ley nacional de salud mental. B. O. 03/12/2010 32041

Ley 26.378. 2008. Ley Apruébese la Convención sobre los Derechos de las Personas
con Discapacidad B. O. 09/06/2008 31422

Anexo

“La casa del Pasaje”
(Asociación Civil sin fines de lucro)
Viamonte 3054.tel. 4327152- Rosario-2000

“LA CASA DEL PASAJE”
DOCUMENTO DE FUNDACION AÑO 1992

LOS PRINCIPIOS Y LAS PRÁCTICAS

1

En los años ochenta hicimos el intento de un tipo de “institución estallada” según los conceptos de Maud Mannoni. Las condiciones económicas y sociales no fueron favorables y solo pudimos registrar el “gesto” del emprendimiento. Tampoco estaban claros los principios ideológicos, éticos y organizativos. Sin embargo por una cuestión azarosa y por la ubicación del lugar (una casa común y sencilla en un barrio de Rosario y...sobre una callejuela) los vecinos y nosotros comenzamos a llamarla “La Casa del Pasaje”. Esta forma de haber sido nombrada contiene, espontáneamente, un par de ideas básicas de sus fundamentos.

Leer algunos de los libros clínicos de Donald Winnicott es una experiencia aconsejable y una fuente de muchos efectos prácticos y teóricos. En “Realidad y juego”, uno de sus libros hay un epígrafe que dice:”but tell me where do the children play?”, extraído de una canción pop de los sesenta. La interrogación por el “lugar del juego” es la que funda una nueva mirada y una nueva practica en una de las vertientes del psicoanálisis de aquellos años y también, por cierto, en el complejo campo de la educación. Las experiencias de la “escuela experimental” de Bonneuil (Francia) llevan el nombre de un libro que también se ha vuelto celebre(al menos para nosotros):”Un lugar para vivir” de Maud Mannoni. Es aquí donde se retoman y radicalizan las preguntas por “el lugar del

juego “en su dimensión ideológica-social y en su fundamentación epistemológica.

La crítica ideológica de las instituciones es una herramienta indispensable para la construcción de una propuesta viable en el área de las instituciones de la salud mental y en las educativas.

Todas las instituciones en principio se fundan sobre “objetivos buenos” y todas son portadoras de un ideal de bien que “estructura una variada disponibilidad de medios para llevar adelante sus propias tareas. Pero también es un hecho que estas mismas instituciones tienen momentos de crisis muy marcados y profundos sin ninguna “resolución” posible y en el peor de los casos las resoluciones solo tienden a la “reproducción” y al “enquistamiento” institucional, apelando al nombre y a los principios ideales de sus propios e imaginarios objetivos propuestos. Si los principios fundacionales fueron por ejemplo, asistir, cuidar, contener o “posibilitar la palabra del otro”: ¿Por qué entonces, estas mismas instituciones devienen asistencialistas, o vigilan o encierran o adaptan y reeducan? Esta interrogación necesita sostenerse en el campo de la crítica institucional.

2

La Casa del Pasaje está pensada para niños, adolescentes y jóvenes que padecen diferentes conflictos: en la convivencia familiar y social, en los espacios del aprendizaje, en la manera de encontrarse con su “discapacidad” para poder vivir, en la manera de inscribir un acontecimiento de naturaleza “traumática” y también en otro tipo de conflictos y problemas que una larga lista de “diagnósticos” médicos y psicológicos afirman o describen pero que la mayoría de las veces resultan oscuros y “administrativos”.

Cuando llegan los chicos, se los espera con la disponibilidad necesaria para construir lo que hemos llamado un pasaje o un pasar por la casa. Pasaje que se ira registrando de diferentes maneras en el contexto de los Espacios culturales que hacen y articulan el proyecto de la institución. Pasaje que los preservará de ser catalogado como psicótico, autista, discapacitado mental etc.

Los Espacios culturales (teatro, aprendizajes de otros idiomas, danza, plática, cocina, música, relatos y escritura, fotografía etc.) Se construyen investigando

en forma activa y dinámica. Todos incluyen el juego y el jugar concreto con los objetos culturales disponibles en los diferentes momentos de la historia de la institución. No son espacios terapéuticos ni tampoco reeducativos. Los registros de estos espacios y la “creación” de sus “lecturas” solo es posible teniendo en cuenta la cuestión del juego y el jugar: tanto por su lugar de actividad fundacional y constitutiva en la vida de todo sujeto, como por el tipo de actividad productora y “creadora” de “sentidos, direcciones, prácticas e interpretaciones”. Entonces, hay dos conceptos fuertes que hemos puesto a trabajar: el concepto 8 y los fundamentos) del “espacio de juego” y el concepto del “modo de construcción de un campo investigativo”

Winnicott nos dice que el juego es el escenario en el que el niño se apropia de los significantes que marcaron su cuerpo y la subjetividad. Este comienzo será nuevamente puesto en marcha y a prueba en los sucesivos avatares de la vida personal. Sin embargo, son muchas las cosas que atentan contra el juego. Muchas veces, parece que los chicos que llegan a la Casa no saben jugar o inician un juego y se quedan detenidos y atrapados en un “ahí” repetitivo o en el silencio de su propia demanda.

Entonces es necesario intervenir y descubrir el sentido de esa intervención. Casi todo atenta contra el juego en la relación vital con los niños y los adolescentes: las demandas burocratizadas de las instituciones pedagógicas o psicológicas, las demandas de los padres atrapados en el guión dramático de su “novela familiar”...y sobre todo, las demandas monótonas de nuestra propia formación como educadores o terapeutas o analistas.

3

La casa del pasaje es una institución que debe llevar adelante una administración económica que haga posible la continuidad del proyecto.

“La Casa” es una asociación civil sin fines de lucro para la atención y rehabilitación de discapacitados que se ha obtenido mediante un trámite jurídico y por el decreto 0843/88, N°32-correspondiente a la municipalidad de la ciudad de rosario.

Esta figura legal nos habilita a poder brindar nuestros servicios a la comunidad y también posibilitar el ingreso de los pagos de estos servicios necesarios para

la viabilización del proyecto, sin que hay de por medio ningún dueño comercial de la institución.

No nos planteamos, en una primera instancia ser una cooperativa, ni tampoco una pequeña empresa económica de autogestión. Los pagos por los servicios provienen de las obras sociales, de becas municipales o del pago individual de los padres o tutores de los chicos. No todos pueden pagar lo mismo y el trámite para los recursos para hacerlo es también diferente en cada caso y depende de la historia “concreta” de cada uno de ellos. La construcción de esta historia singular es parte de la práctica institucional.

El dinero que entra en la Institución es para sostener los gastos de la casa (que alquilamos), para comprar el material de los distintos espacios de trabajo y para el pago de los adultos que trabajan en la “Casa”. Esto es lo que nos permite mantener en claro la figura legal establecida.

A veces, muchas veces, el sostenimiento económico de una institución pública o privada sobre determina la lealtad a los principios “terapéuticos” o “pedagógicos”. Una clínica de salud mental o una escuela privadas son estrictamente, “unidades mercantiles”, y más allá de la voluntad ética de sus miembros, se vuelve difícil evitar los mecanismos (socialmente legitimados) de expulsión, o de encierro y cronificación. Actualmente y en nuestra realidad económica-social, es bien sabido que las prácticas preventivas o de acompañamiento y asistencia no son generalmente muy rentables, de allí que la posibilidad de la pérdida de un “paciente”(o de un alumno) puede hacerse significar como una pérdida monetariamente “grave”.

La organización económicamente viable, así como la estructura de la dirección, es una problemática a resolver permanentemente. Estas cuestiones van encontrando sus formas de desenvolvimiento en la construcción y sostén de una Dirección institucional dentro del marco de una institución abierta,(o estallada o suspendida como también la hemos llamado).Es decir, que tampoco hay “dueños” teóricos, profesionales, o generacionales que desencadenen los fantasmas del “poder” en sus formas demagógicas o autoritarias. Lo que si se ha elaborado firmemente son las diferencias (en su sentido filosófico), diferencias singulares de sus miembros, y los acuerdos y continuidad de los fundamentos del Proyecto.

Desde una posible lectura analítica, la “locura”, concepto acuñado por Maud Mannoni, pertenece al orden de lo “no-administrable”. La pregunta por la figura del “dueño de la institución” remite también a otra instancia del mismo proble-

ma. En el texto “La educación imposible”, y haciendo trabajar el concepto freudiano de Goce, dice Maud Mannoni: “Como no es posible la administración del goce, la lucha por el poder dentro de una institución se desplaza hacia un goce de la administración”. En esta referencia textual y puntual hay un cruce discursivo, la crítica ideológica de las instituciones, la arqueología epistemológica de Foucault y el propio discurso analítico de Maud Mannoni, discursos que no se excluyen mutuamente así como tampoco se reducen los unos en los otros. No es posible el agiornamiento y el confort teórico porque la “locura” resulta ser una situación límite y compleja en donde se pone en juego una interpelación radical de todos los discursos y prácticas disponibles.

4

¿Dónde preguntarnos sobre estas cuestiones de nuestra formación? ¿Dónde y cómo hacer registros y lecturas de los “pasajes” que cada uno de nosotros realiza cotidianamente en la Casa (chicos y adultos)? ¿Dónde instalar la crítica institucional que nos permita interrumpir cualquier intento de “reproducir” aquello que ideológicamente no queremos reproducir?

La forma del marco que hemos encontrado para llevar adelante esta tarea es el espacio de investigación. Los adultos sostenemos este espacio con una reunión semanal donde tratamos de formalizar los problemas, trabajar los registros y encontrar los conceptos lo suficientemente abiertos que nos permitan continuar investigando bajo los diferentes aporte teóricos que cada una haya recorrido. Decimos “diferentes” en su sentido ontológico y existencial, pues cada uno de nosotros provenimos de diferentes lugares y de diferentes recorridos teóricos para pensar esta práctica que intenta ideológicamente cifrarse en una “formación” colectiva.

La idea de un “pasaje” remite a la construcción de la trama de un ir y venir en la historia singular de un sujeto que incluye los diferentes momentos de “entradas y salidas” de “ausencias y presencias”. Un camino discursivo que comienza en la “Casa” y que se dirige al mismo tiempo, hacia otra “escena de la realidad”. Por cierto, que estamos hablando de los chicos y también de los adultos investigadores. Los objetos culturales heredados se desenvuelven en el lugar del juego, la “creación” y el compromiso. No es posible ninguna terapia ni ninguna clínica del juego y del jugar.

Sobre esta “base” de trabajo quedan pendientes la deconstrucción y la reformulación de los conceptos de diagnóstico y cura. Un momento privilegiado de la práctica teórica que llevamos adelante es la suspensión y la interrupción de los conceptos inmediatos y dominantes que funcionan ideológicamente (es decir que “operan” en la realidad) en la reproducción y automatización de sus objetos teóricos.