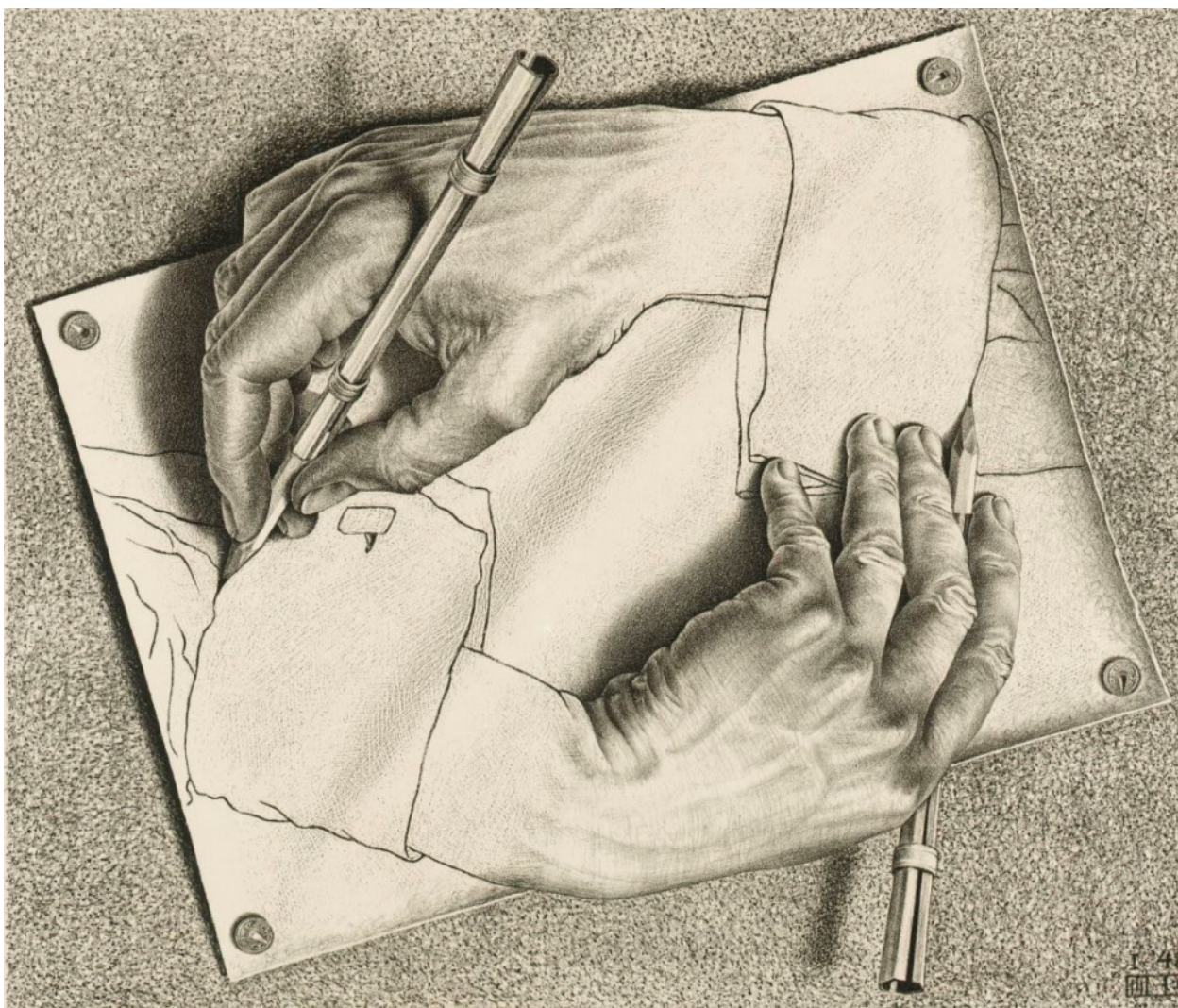


ARTE, TRANSFORMACIÓN Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

Julio Germán Alegre¹

1.- Capítulo I



Drawing Hands, Escher, 1948.

¹ Aux. docente interino de Derecho Penal Cátedra II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP
facildememorizar@gmail.com

2.- Capítulo II

“A partir del momento en que entramos en el aula y les decimos a los alumnos: “Hola, ¿Cómo están?”, empezamos, necesariamente un juego estético” Paulo Freire²

3.- Dos usos posibles del arte en el aula.

3.1. El arte como recurso al servicio de los contenidos.

Trabajo como docente de Derecho Penal en esta Universidad.

Pienso que podría llevar al aula un proyector y hacer ver a los alumnos de este cuatrimestre “El Padrino I”.

La consigna de trabajo sería algo así: *Realice un inventario de posibles conductas penales que encuentre durante el filme, procure su subsunción en los tipos penales de la parte especial, distinga los casos de delitos consumados y tentados, analice los aportes que pudieran ser relevantes a título de participación criminal.*

Podría también probar con esto.

T.P. Nro. 1: “Imputabilidad y casos límite”. *Los invitamos a leer el siguiente relato de Jorge Luis Borges. Tenga en cuenta las disposiciones del art. 34 inc. 1ro del Código Penal para exponer sus conclusiones en común.*

² FREIRE PAULO, SHOR IRA. “Miedo y osadía”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2014. Pág. 187.

EL ESTUPOR³

Un vecino de Morón me refirió el caso:

"Nadie sabe muy bien por qué se enemistaron Moritán y el Pardo Rivarola y de un modo tan enconado. Los dos eran del partido conservador y creo que trabaron amistad en el comité. No lo recuerdo a Moritán porque yo era muy chico cuando su muerte. Dicen que la familia era de Entre Ríos. El Pardo lo sobrevivió muchos años. No era caudillo ni cosa que se le parezca, pero tenía la pinta. Era más bien bajo y pesado y muy rumboso en el vestir. Ninguno de los dos era flojo, pero el más reflexivo era Rivarola, como luego se vio. Desde hace tiempo se la tenía jurada a Moritán, pero quiso obrar con prudencia. Le doy la razón; si uno mata a alguien y tiene que penar en la cárcel, actúa como un zonzo. El Pardo tramó bien lo que haría.

Serían las siete de la tarde, un domingo. La plaza rebosaba de gente. Como siempre, ahí estaba Rivarola caminando despacio, con su clavel en el ojal y su ropa negra. Iba con su sobrina. De golpe la apartó, se sentó en cuclillas en el suelo y se puso a aletear y a cacarear como si fuera un gallo. La gente le abrió cancha, asustada. ¡Un hombre serio como el Pardo, haciendo esas cosas, a la vista y paciencia de todo Morón y en un día domingo! A la media cuadra dobló y, siempre cacareando y aleteando, se metió en la casa de Moritán. Empujó la puerta cancel y de un brinco estuvo en el patio. La turba se agolpaba en la calle. Moritán, que oyó la alharaca, se vino desde el fondo. Al ver ese monstruoso enemigo que se le abalanzaba quiso ganar las piezas, pero un balazo lo alcanzó y después otro. A Rivarola se lo llevaron entre dos vigilantes. El hombre forcejeó, cacareando.

Al mes estaba en libertad. El médico forense declaró que había sido víctima de un brusco ataque de locura. ¿Acaso el pueblo entero no lo había visto, conduciéndose como un gallo?"

O sino algo más sencillo.

T.P. Nro. 2: *Califique las lesiones sufridas por la mujer de la imagen, teniendo en cuenta lo normado por los arts. 89, 90, 91, 92 y 94 del Código Penal.*



Algunas preguntas que me hago cuando propongo estas cosas.

¿Para eso queremos al arte dentro de las aulas de las facultades de derecho?

³ BORGES JORGE LUIS. "El oro de los Tigres". Emecé. Buenos Aires. 1999.

Para que nos sirva de excusa.

¿Como un pretexto para seguir ofreciendo los contenidos acostumbrados?

¿No hemos sacrificado ya demasiadas cosas en el altar de nuestra autoimportancia? ¿Por qué no dejamos al arte en paz?

Intento esquivar la interpelación incómoda diciéndome que con estas propuestas la presentación de los temas se vuelve original, novedosa y entretenida.

¿Hay novedad realmente en esto?

¿La comunidad del aula, gana algo?

Quizás yo gane, o crea ganarme, el mote de innovador. ¿Suma algo en términos pedagógicos?

No tengo respuesta. Pero lo que sí veo con nitidez es que quien pierde en esta historia es el arte.

Acaba disminuido, mutilado, aplanado. ¡Y claro que con las mejores intenciones!

Si el arte resigna su potencial transformador, creativo y sensible, para domesticarse a los pies del docente, se vuelve un producto masticado que es ofrecido como excusa o distracción.

3.2. El arte como hecho estético. Un antídoto para la fealdad de las aulas.

Frente a este modo instrumental de justificar la utilización del arte en el aula, cercano a lo que Elliot Eisner define como justificación *contextualista* de la enseñanza del arte⁴, el mencionado autor opone una segunda justificación a la que define como *esencialista* en la cual destaca: “El tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el arte puede ofrecer, acentuando lo que el arte tiene de propio y único... la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos

⁴ EISNER ELLIOT. “Educar la visión artística”. Paidós. Barcelona. 1995. Pág. 2.

y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer”⁵.

Siguiendo con Eisner: “Todo programa educativo de arte que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines en primer lugar, está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle”⁶.

Wassily Kandinsky -por su parte- alude a esa contribución propia y única que solo el arte es capaz de realizar, diciendo: “El arte es el código que se comunica con el alma de las cosas, que es para ella un pan cotidiano, imposible de obtener de otra manera. Si el arte no cumpliera esta obligación dejaría un hueco pues no existe ningún poder que pueda tomar su lugar”⁷.

Ese algo único del arte puede ser caracterizado de modo conjetural como:

algo que expresa belleza

algo sensible⁸

algo con un potencial trascendente⁹

Ese potencial trascendente del arte es sintetizado magistralmente por John Dewey: “La obra de arte muestra y acentúa esta cualidad de ser un todo y de pertenecer a un todo más amplio y comprensivo, que es el universo en el que vivimos. Pienso que este hecho es la explicación de ese sentimiento de exquisita

⁵ Ibídem. Págs. 2 y 5.

⁶ EISNER. Op. Cit. Ibídem. Pág.

⁷ KANDINSKY WASSILY. “De lo espiritual en el arte”. Premia editora. Puebla, Méjico. 1989. Pág.

⁸ En el sentido de que se percibe a través de los sentidos.

⁹ Utilizamos aquí la expresión “trascendente” para aludir a una realidad que traspasa los límites de lo ordinario y nos lleva más allá, permitiendo que el ser se abra a la comprensión (Puede verse: FERRATER MORA. “Diccionario de Filosofía”. T. IV. Voz *Trascendencia, transcendente, trascender*. Ariel. Barcelona. 1994. Págs. 3565/3570).

inteligibilidad y claridad que tenemos en presencia de un objeto experimentado con intensidad estética. Explica también el sentimiento religioso que acompaña la percepción estética intensa. Nos introduce, por decirlo así, a un mundo que está más allá de este mundo, y que es, sin embargo, la realidad más profunda del mundo en el que vivimos en nuestras experiencias ordinarias. Nos lleva más allá de nosotros mismos para encontramos a nosotros mismos”¹⁰.

Llegamos así a la primera de las hipótesis de este trabajo: La irrupción del hecho artístico en el aula, tiene la capacidad de embellecer el espacio de enseñanza/aprendizaje.

Los espacios de enseñanza universitaria son en líneas generales fríos, impersonales, incómodos, feos¹¹.

Una vez que el aula se ha embellecido, por imperio del poder transformador del arte, nace una oportunidad.

Una ventana hacia una nueva comunicación.

Una apertura posible para alumnos y docentes.

4.- Arte, lenguaje y dominación.

Las sociedades de la información han hecho un grandísimo aporte a la experiencia pedagógica.

En tiempos analógicos la mera transmisión de información en el aula, podía seguir siendo considerada para algunos una práctica pedagógica aceptable.

Hoy, cuando los alumnos tienen el acceso a materiales de máxima calidad y a la medida exacta de sus intereses en sus dispositivos móviles, el peso de una sesión de enseñanza/aprendizaje debe necesariamente estar puesto en otro lado: en la construcción de conocimiento. En la generación de un espacio de reflexión y

¹⁰ DEWEY JOHN. “El arte como experiencia”. Paidós. Barcelona. 2008. Pág. 220.

¹¹ Dewey alude en términos similares a la *fealdad de las fábricas*: “La fealdad, por ejemplo, de muchas fábricas y lo horrendo de los bancos ordinarios, aunque depende de defectos estructurales en el aspecto técnicamente físico, refleja también una distorsión de los valores humanos, incorporada en la experiencia de los edificios” (Ibídem, pág. 261).

construcción colectiva y colaborativa en el aula que permita que una idea nueva - superior a la que serían capaces de construir las personas que forman parte de la clase de manera aislada-, aflore.

Pero para que ese *algo superior* aflore es indispensable que tanto alumnos como docentes se abran a otro modo de comunicación.

La comunicación que es propia del modelo de educación *bancario*¹² o de transferencia no habilita esta creación colectiva del conocimiento.

En el citado modelo y, en resumen:

- El educador educa, el educando es educado
- El educador habla, el alumno escucha
- El educador elige los contenidos y el alumno los recibe
- El educador sabe, el alumno no sabe
- El educador es el sujeto del proceso, el alumno **su** objeto

En este modelo de enseñanza el docente posee una posición de preeminencia respecto de los alumnos. En esos términos un diálogo de iguales, un espacio para la creatividad compartida, no es posible.

“El currículo pasivo basado en clases expositivas no es tan solo una práctica pedagógica pobre; es el modelo de enseñanza más compatible con la promoción de la autoridad dominante en la sociedad y con la desactivación de la potencialidad creativa de los alumnos”¹³.

¿Cómo podríamos lograr lo contrario?

Una propuesta pedagógica que en lugar de neutralizar ese potencial creativo, lo active.

En nuestra hipótesis esa posibilidad no puede venir de la mano del *discurso* del docente.

¹² FREIRE PAULO. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2008. Capítulo II.

¹³ FREIRE PAULO y SHOR IRA. Op. Cit. Pág. 29.

Ninguna palabra dicha por el docente en el aula, por más sabia que sea, podrá mágicamente quebrar una dinámica que el alumno universitario ya tiene incorporada y afianzada.

El discurso del docente, por más verdadero que sea su contenido, se encontrará siempre con el mismo límite: El docente que habla, los alumnos que escuchan.

El profesor hablando en voz alta, gesticulando, floreándose por el espacio, dominando el aula con su subjetividad, limitando la subjetividad de los estudiantes¹⁴.

¿Pero qué tal si apareciera un tercero?

Si imprevistamente en ese espacio de dos (alumnos y docente), irrumpiera un nuevo actor, un tercero en discordia, la relación de poder en el aula se vería puesta en crisis.

Ese tercero puede ser el ARTE.

Frente a un hecho artístico en el aula (una canción que suena, un cuadro que de pronto se descubre, un poema que es recitado) los desiguales se tornan, de pronto, iguales.

Se quiebra la relación de dominación o si subsiste, ambos (alumnos y docentes), son los subordinados frente al hecho artístico que los supera y los iguala en el lugar de espectadores, de niños, de seres que se maravillan.

El aula que queda después de la irrupción de ese tercero, ya no es la misma.

Un quiebre tuvo lugar.

El arte, embelleciendo el aula, operó una transformación.

Una oportunidad aparece.

Los otrora desiguales han podido reconocerse en paridad frente a un hecho que los superaba.

El clima del aula ya no es el mismo.

Es un momento crucial y delicado como un cristal.

¹⁴ FREIRE PAULO y SHOR IRA. Op. Cit. Pág. 225.

Una palabra apresurada, la incomodidad del docente frente al silencio, el nerviosismo de los estudiantes ante lo inesperado, son algunas de las causas que hacen que -con frecuencia- esa oportunidad se malogre y docentes y estudiantes retornen al tranquilizador espacio de lo previsible, de los roles establecidos y fijos.

Pero si lo mágico que hay en el arte logra abrirse paso y doblegar las actitudes mecánicas de alumnos y docentes, una realidad diferente puede aparecer en el aula, un espacio novedoso, una oportunidad para crear.

El arte tiene la llave para lograr esa apertura que todo docente busca:

“Solo puedo aprender el idioma, la conciencia y el conocimiento de mis alumnos si ellos me lo permiten, si creo relaciones de discurso en la que ellos se abran. Solo les puedo enseñar verdaderamente si conozco sus niveles de pensamiento, sus aptitudes y sentimientos, pero solo puedo investigar esos aspectos si ellos están dispuestos a ejercer su papel... El ambiente verbal del aula es una clave. Permite que los alumnos sepan si esa clase será igual que las clases alienantes del pasado, o si es posible una apertura creativa”.

5.- Epílogo.

Nadie alcanza la cumbre de la montaña más alta

Nadie comprende ese lugar misterioso

Ningún santo, ningún sabio puede expresarlo,

con la elocuencia, ni con el silencio

Ni estudiando profundamente llegaremos a ese lugar

Y si miramos todo el día,

será como si no tuviéramos ojos.

Y si escuchamos toda la noche,

será como si no tuviéramos oídos.

Melodía de un arpa sin cuerdas o de una flauta sin orificios,

Esa música toca a los corazones más fríos.

El sujeto y el objeto desaparecen.

*Desaparecen la ansiedad, los proyectos y los cálculos,
se deja de pensar.*

Cesa el viento, desaparecen las olas, el océano se calma

Al atardecer se cierra la flor, las gentes se marchan

Y la paz de la montaña vuelve a ser profunda.

Maestro Kesan¹⁵

¹⁵ Citado en: DESHIMARU TAISEN. "La práctica del zen". RBA. Barcelona. 2002. Págs. 96/97.

BIBLIOGRAFÍA

BORGES JORGE LUIS. “El oro de los Tigres”. Emecé. Buenos Aires. 1999.

DESHIMARU TAISEN. “La práctica del zen”. RBA. Barcelona. 2002.

DEWEY JOHN. “El arte como experiencia”. Paidós. Barcelona. 2008. Pág. 220.

EISNER ELLIOT. “Educar la visión artística”. Paidós. Barcelona. 1995.

FERRATER MORA. “Diccionario de Filosofía”. T. IV. Ariel. Barcelona. 1994.

FREIRE PAULO. “La educación como práctica de la libertad”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2015.

FREIRE PAULO. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2008.

FREIRE PAULO, SHOR IRA. “Miedo y osadía”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2014.

KANDINSKY WASSILY. “De lo espiritual en el arte”. Premia editora. Puebla, Méjico. 1989.

NACHMANOVITCH STEPHEN. “Free Play. La improvisación en la vida y en el arte”. Paidós. Barcelona. 2007.