



Apuntes sobre arte y educación. Una mirada sobre las experiencias pedagógicas impulsadas por Mirtha Dermisache: el taller de Acciones Creativas y las Jornadas del Color y de la Forma

Fecha de recepción:

08/05/2018

Fecha de aceptación:

20/09/2019

Palabras clave:

artes visuales,
formación,
método de
enseñanza,
educación
artística

Keywords:

*visual art,
teaching,
teaching
approach,
art education*

Notes on art and education. A look at the pedagogical experiences promoted by Mirtha Dermisache: the Creative Actions workshop and the Days of Color and Form

Lucía Cañada

Universidad de Buenos Aires, Argentina

canadalucia@gmail.com

Resumen

En el presente artículo trabajamos sobre la mirada que sostuvo la artista visual argentina Mirtha Dermisache sobre la educación de su tiempo y sobre el modo en que proyectó y llevó adelante un método para la enseñanza de técnicas plásticas con la intención de potenciar la expresión de las personas. Nos centraremos particularmente en dos experiencias pedagógicas organizadas por ella: el *Taller de Acciones Creativas* y las *Jornadas del Color y de la Forma*.

A lo largo del trabajo visitamos las lecturas realizadas por Dermisache, los modos en que concibió el arte y su enseñanza y aprendizaje y las características que adoptó su método. Trabajamos a su vez sobre los rasgos de ambas propuestas buscando similitudes y diferencias.



Recurrimos para ello a los aportes de teóricos como Herbert Read, John Dewey y José García Molina; así como a fuentes de época (manuscritos, diarios y revistas) y a entrevistas realizadas en el presente.

In this article we work on the view held by the argentinian visual artist Mirtha Dermisache about the education of her time and the way in which she projected and carried out a method for the teaching of plastic techniques with the intention of enhancing the expression of people. We will focus particularly on two pedagogical experiences organized by her: the *taller de Acciones Creativas* (workshop of Creative Actions) and the *Jornadas del Color y de la Forma* (Work Sessions of Color and Form).

Throughout this work we visited the readings made by Dermisache, the ways in which she conceived art and its teaching and learning and the characteristics that her method adopted. We work in turn on the features of both proposals looking for similarities and differences. We use the contributions of theorists like Herbert Read, John Dewey and José García Molina; as well as period sources (manuscripts, newspapers and magazines) and interviews conducted in the present.

Introducción

La intención de este artículo es reflexionar sobre dos experiencias artístico-pedagógicas impulsadas por la artista visual argentina Mirtha Dermisache: el *Taller de Acciones Creativas* (o TAC) y las *Jornadas del Color y de la Forma*. El primero fue creado en 1973 como un taller de experimentación plástica privado para adultos y se mantuvo abierto (con breves interrupciones) hasta el fallecimiento de la artista. Las segundas — surgidas del primer taller mencionado — son la reproducción

de la dinámica del TAC pero a gran escala y de forma gratuita en tres museos de la Ciudad de Buenos Aires. Estas últimas se realizaron en seis ocasiones entre 1975 y 1981 (con una duración de entre tres y doce días cada una).

En ambos casos, la propuesta consistía en invitar a los participantes a trabajar — guiados por coordinadores — con distintas técnicas plásticas, atendiendo al proceso y no al resultado. De ese modo, los organizadores pretendían que los adultos expresaran libremente su “mundo interior”. Para ello hacían uso de distintas técnicas — todas de muy fácil realización — como ladáctilopintura, el collage y la monocopia. Ambas experiencias estaban pensadas para personas que desearan desarrollar su “capacidad creadora” y no para artistas.

En este artículo nos proponemos analizar la mirada de Dermisache sobre la educación atendiendo a las dos propuestas que llevó adelante. Haremos foco en las características del taller de Acciones Creativas, su forma de funcionamiento, las actividades que allí se realizaban y los propósitos pedagógicos que las guiaban. Asimismo, en relación a las *Jornadas del Color y de la Forma* nos proponemos explorar dos líneas de análisis. Por un lado— siguiendo a Dewey (1964) —nos preguntamos por el modo en que los organizadores generaron allí una situación capaz de alojar una experiencia educativa. Por el otro, nos interesa analizar el modo en que se relacionaron los coordinadores con el público en términos de vínculo educativo (García Molina, 2003).

Finalmente, nos interesa pensar las similitudes y diferencias que existieron entre ambas propuestas. Así como explorar los límites que implica entender a las *Jornadas* como un “taller público”— simple reproducción de lo realizado en el TAC pero a gran escala — y la necesidad de abordar a su vez en su carácter artístico.

En síntesis, en este artículo problematizaremos sobre el modo en que Dermisache observó la educación de los años setenta y llevó adelante dos propuestas artístico-educativas que se corrían de la educación formal. Para ello realizaremos en primer lugar una breve síntesis del marco teórico desde donde trabajaremos. Reflexionaremos, en segundo lugar, sobre cómo entendió Dermisache a la educación y de qué artistas y pedagogos

se nutrió para el desarrollo de su método. Luego analizaremos el modo en que puso en práctica sus ideas en el TAC, espacio que sirvió de laboratorio de las propuestas y dinámicas que llevaría luego a las *Jornadas*. Finalmente analizaremos aquellos elementos de esta última experiencia que entendemos le otorgan una dimensión pedagógica además de la estética.

Para ello trabajaremos sobre todo con manuscritos que la artista produjo a lo largo de su vida y que se conservan en su archivo personal. Asimismo, haremos uso de diarios y revistas en los que se reproducen entrevistas realizadas a Dermisache o a algún integrante del TAC. Por último, recurriremos a entrevistas realizadas por nosotros mismos a algunos de los protagonistas.

Breve marco teórico de referencia

El filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey (1964) plantea una serie de herramientas teórico-conceptuales que utilizaremos para analizar la dimensión pedagógica de las *Jornadas*. Nos centraremos en algunos de los conceptos planteados por él que nos son de utilidad para pensar una propuesta educativa no formal, ni escolarizada. Trabajaremos fundamentalmente con las nociones de experiencia, interacción y situación.

En su trabajo “Experiencia y educación” (publicado por primera vez en 1938) Dewey plantea la importancia que tiene la experiencia para la educación. En ese sentido señala que: “Existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (Dewey; 1964, p. 16). A pesar de ello no todas -señala- son verdaderamente educativas; algunas son de hecho antieducativas por ejemplo aquellas que tienen “por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (Dewey, 1964, p. 22). Por lo tanto, el objetivo del educador es generar aquellas que son educativas. Estas serían, aquellas que: “no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean, sin embargo, más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables. (...) Independiente por completo de todo deseo o

propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores” (Dewey, 1964, p. 25). La continuidad hacia el futuro es uno de los principios que permite valorar la experiencia educativa.

En este proceso educativo intervienen, según Dewey, condiciones objetivas u externas y condiciones internas del que aprende. Las primeras comprenden:

Lo que hace el educador y el modo en que lo hace; y no solo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo más importante, la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona (Dewey, 1964, p. 49).

Las condiciones internas, por su parte, son aquellas capacidades y propósitos que portan los enseñados.

La experiencia educativa se produce por la interacción de condiciones internas y externas u objetivas, motivo por el cual la educación es considerada un proceso social. Para ello, según el autor, no alcanza con subordinar las condiciones internas a las objetivas -ni viceversa- sino que es preciso establecer una interacción entre el individuo y los objetos. En sus palabras:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación; o los juguetes con que está jugando; o el libro que está leyendo (...). (Dewey, 1964, p. 47)

Tomadas en conjunto (las condiciones objetivas y las internas) constituyen una situación. Los individuos viven en una serie de situaciones en las que interactúan con objetos. Es por ello que según Dewey “La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción” (1964, p. 48).

Este autor plantea que estos principios de interacción y continuidad

son los criterios a utilizar para evaluar el valor de la experiencia. La continuidad supone que el sujeto se lleva algo de una a la siguiente, es decir que las herramientas que un sujeto adquiere en una situación se llevan a la próxima. Por ese motivo para el autor hay que tener en cuenta el futuro en el proceso educativo.

Para ello, el maestro debe hacer un plan que debe ser: “lo suficientemente flexible para permitir el libre juego a la individualidad de la experiencia y, sin embargo, lo bastante firme para dar la dirección hacia un continuo desarrollo de la capacidad” (Dewey, 1964, p. 68). Las sugerencias de docente no deben ser un molde sino un punto de partida. Afirma que: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello a lo que se mueve. (...) Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia” (Dewey, 1964, pp. 38-39). El docente debe ayudar a organizar las condiciones, ser capaz de discernir qué actitudes conducen a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Así como debe: “utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, a fin de extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas” (Dewey, 1964, p. 42).

Asimismo, utilizaremos los aportes del pedagogo español José García Molina (2003) para reflexionar sobre el tipo de vínculo que se dio entre los educadores y de los sujetos de la educación. El autor sostiene que el vínculo educativo está formado por tres partes: el educador (agente de la educación), el que decide aprender (sujeto de la educación) y los contenidos. A diferencia de otros vínculos en que sólo son necesarios dos sujetos, en éste es preciso un tercer elemento que sirva como mediador. Sin contenidos a enseñar-aprender no hay vínculo educativo posible; es solo a través de éstos que el educador se vincula con el sujeto de la educación. García Molina afirma:

Esta objetivación del tercer elemento configura una relación ternaria entre cuyos tres representantes no hay equivalencia ni reciprocidad. Es una relación asimétrica a tres bandas. El educador no está en la misma posición que el sujeto, no ocupa el mismo lugar y tampoco

se vincula a él directamente, sino por medio de los contenidos que quiere hacer llegar al sujeto de la educación. Es por ello por lo que defendemos que la existencia de dichos contenidos constituye el lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación (2003, p. 127).

García Molina entiende al sujeto de la educación como aquél que en determinadas condiciones decide ocupar un lugar¹ y acceder a un trabajo educativo para el que se supone está capacitado. Por lo tanto -desde su óptica- cualquier sujeto que se halle en una institución educativa no es *per se* un sujeto de la educación. Declara:

El sujeto de la educación se configura como un lugar, ofertado por una instancia social, que se ocupa en tanto coinciden en él: un sujeto humano que accede a un trabajo de instrucción y formación (es decir que accede a educarse), un agente de la educación que se responsabiliza de sostener y llevar a cabo ese trabajo (con el sujeto), una delimitación de las finalidades y modos en que ese trabajo va a realizarse (proyecto educativo) y espacios y tiempos más o menos estables para esa práctica social (marco institucional). (García Molina, 2003, p. 116)

En cuanto al agente de la educación, García Molina señala tres puntos para su constitución como tal. En primer lugar, la intencionalidad educativa o el deseo de educar. Segundo, los conocimientos y saberes que pone en juego (a los que el autor llama autoridad en el don), que es responsabilidad del docente transmitir de modo que estos puedan ser entendidos por el sujeto en función de su edad, adquisiciones previas, entre otros. Tercero, la ética respecto al sujeto de la educación.

La noción de vínculo educativo desarrollada por García Molina nos facultará para problematizar sobre el modo en que se encontraron los coordinadores con el público en las *Jornadas*. La posibilidad de pensar

en una relación asimétrica entre tres partes nos permitirá a su vez reflexionar sobre las particularidades de dicho vínculo.

Dermisachey la educación

Mirtha Dermisache (Buenos Aires, 1940-2012) fue maestra, artista visual y escritora². Estudió Magisterio en la Escuela Normal Nacional de Almirante Brown y Magisterio en Artes Visuales en la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Pridiliano Pueyrredón. En 1960 comenzó a dar clases en distintas escuelas públicas de Quilmes, Bernal y Lanús. Entre 1968 y 1972 trabajó en el Instituto Nere Chea (“Mi casa” en vasco) como asesora en Educación Visual (Mezza, Iida y Raviña, 2017). Según ella afirmaba habían sido los niños “su fuente de conocimiento” y quienes le habían permitido ser la “anti-profesora de dibujo” (Dermisache, s/f.B, p. 2).

De forma paralela se dedicó a su trabajo artístico. En el transcurrir de su trayectoria Dermisache experimentó con diversos trazos, dimensiones, colores, materiales (fundamentalmente tintas y marcadores), tipos de líneas, manchas, formatos y composiciones sobre papeles de distintos colores. Las formas — producto de una búsqueda constante — eran en su mayoría de carácter orgánico (una mezcla entre garabatos y grafías) y se destacaban sobre fondos planos generando un gran contraste. Desde el comienzo, su obra fue de carácter no figurativo, a pesar de que tomó el formato de libros, diarios, cartas, historietas, entre otros. Conjugó — y rompió — de ese modo el dibujo con la escritura y las artes visuales con la literatura en una búsqueda por comunicar sin recurrir a palabras ni a la figuración. Desafió así la distinción entre dibujo y escritura; y la clásica exhibición de las obras de artes visuales inmóviles sobre la pared.

Como producto de su trabajo docente, comenzó a interrogarse por la educación de su época. Mezza, Iida y Raviña (2017) señalan que la experiencia de trabajo con una “pedagogía no tradicional” (centrada en la Filosofía para niños y en la concepción de “aprender haciendo”) en

el Instituto Nere Chea la llevo a preguntarse por qué — de acuerdo al modelo imperante — los niños podían aprender partiendo de la experiencia y de los propios intereses y los adultos no. Asimismo, la inquietaba pensar por qué los países que se preocupaban por el analfabetismo no lo hacían por aquellas áreas que trascienden el leer y escribir. Según su caracterización la educación se distinguía en ese momento por un exceso de información, resultado del positivismo y el enciclopedismo heredados del siglo XIX (Dermisache, 1974).

Este cuestionamiento a la educación en Argentina no era exclusivo de Dermisache. Durante la década del sesenta la renovación cultural y pedagógica había comenzado a cuestionar los modelos heredados del siglo anterior. En los primeros setentas años del siglo XX se había producido en Argentina la sindicalización docente, la campaña de alfabetización Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), la extensión universitaria y la expansión de la pedagogía de la Liberación. Pablo Pineau explica:

Esos años vieron la aparición de nuevos fenómenos como la adscripción a las llamadas teorías ‘críticas’ —que iban desde Illich al reproductivismo— de docentes y pedagogos, la expansión del psicoanálisis, el avance de la psicología social y la dinámica de grupo, de la pedagogía de la recreación, de las nuevas concepciones de infancia, y la publicación de libros de lectura más modernos que propiciaban la lectura comprensiva solipsista. (2014, p. 105)

Sin embargo, la preocupación de Dermisache no estaba puesta centralmente en la educación de niños y niñas, sino en los adultos que ya habían atravesado la edad escolar. Esto se debía a que al intentar trabajar con maestros de grado había notado que estos sólo copiaban las técnicas y la cantidad de materiales (al estilo receta). Según ella éstos se veían: “imposibilitados de vivenciar un gesto prolongado en el papel, ellos los lros [sic] en tener vergüenza y miedo de trazar una línea en un papel” (Dermisache, s/f.A, p.3). En una entrevista realizada por Enriqueta Muñoz, la artista cuenta: “Me di cuenta de lo ‘trabados’ que estaban los adultos ante la sollicitación del arte -explica ella-. Más de una generación

no tuvo ocasiones, como hoy, de expresar sus impulsos creadores en el colegio” (Citado en “Un camino hacia la”, 1980, p.6). En ese mismo sentido, en un artículo periodístico sobre la quinta edición de las Jornadas, Edgardo Goyechea describe a la educación argentina como:

Y después de todo, los adultos de hoy, los que ‘aprendieron a leer con Upa’, jugaron al yo-yo, y al balero y llenaron los cines de gritos a la llegada del ‘muchacho’ de las series de pre-TV, ¿qué oportunidad tuvieron (“en fila de dos, dije, tomar distancia, no hablen, no se muevan, copien fielmente el modelo de yeso, esa sombra está mal, ¿pero usted dónde tiene los ojos?) de sacar a retozar todo lo espontáneo, todo lo lúdico, lo libre y feliz que encierra la creación artística?. (...) Jardines y talleres están al servicio de su [hace referencia a los niños] fuerza creadora de la alegría de su libre expresión. Pero ¿y los adultos?.

Esa pregunta se la planteó hace años una inquieta artista plástica argentina, Mirtha Dermisache y para darle respuesta creó el Taller de Acciones Creativas. (Goyechea, 1979, octubre, p. 13)

Frente a dicha caracterización³, Dermisache desarrolló un método educativo para adultos al que denominó “Método para el desarrollo de la Capacidad Creadora por medio de Técnicas Plásticas” centrado en la formación -y no en la información- integral del hombre. No se trataba entonces de incorporar datos, ni de adquirir habilidades, sino de desarrollar la capacidad creadora a través de la experimentación. La artista consideraba que para ello eran fundamentales la expresión gráfica, junto con la literaria, la musical y la corporal. Según afirma:

La idea era transmitir a los adultos el mismo incentivo, los mismos estímulos, que se brindan a los chicos, ofreciéndoles las mismas técnicas y la posibilidad de conocer lo que tienen dentro y no conocen, liberarlo, aprender a gozar los colores, a hacer algo con sus propias manos y a valorarlo. (Citado en “Un taller de libre”, 1974, diciembre 27, p.10)

Una noción aparece entonces como central en su mirada sobre la educación: la expresión. Todo su método estaba orientado a que los adultos

se puedan expresar, dado que ésta era -para ella- una necesidad propia de todas las personas. Según sostiene: “Una de las necesidades básicas del ser humano es la de hacer o crear. Esta capacidad está latente en todos nosotros desde la niñez, pero poco a poco se va desvaneciendo por la falta de un cauce natural de salida” (tAC; c. 1990). Eso se debía, según la artista, a que en ese momento histórico no se impulsaba su desarrollo, ni su exteriorización. Por ello en testimonios recuperados por la prensa de la época planteaba la necesidad de “recuperar la capacidad de juego de los adultos, de hacer surgir la capacidad potencial de la gente” (Citado en “La libertad de”, 1976, septiembre 23, p. 8), así como también de: “rescatar una fuerza creadora oculta y retenida” (Citado en Arze, 1980, enero 24, p. 5). Era necesario entonces *rescatar* la capacidad de expresión que se hallaba *latente, oculta y/o retenida* en los adultos.

Esa idea fue recuperada por Dermisache de los estudios efectuados por Herbert Read, pensador y ensayista inglés, fundamentalmente de su trabajo, ya clásico, “Educación por el arte” de 1943. Read sostenía la existencia de una “necesidad innata del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones” (1982, p. 209). Según él, tanto adultos como niños deseaban expresar su estado de ánimo o sus sentimientos. A esa expresión — por ser indirecta y no estar destinada a satisfacer una necesidad inmediata — Read la llama “libre” (1982). Esta funciona para él como la “exteriorización sin represiones de las actividades mentales del pensar, sentir, percibir e intuir” (Read, 1982, pp. 125-126).

Read afirma que la “expresión libre” incluye una amplia variedad de actividades corporales y procesos mentales y que el juego⁴ es una de las formas de expresión libre por excelencia. Dermisache también toma la noción de juego como herramienta central para la experiencia educativa de niños, jóvenes y adultos. En una entrevista que le realizaron para la revista *Propuesta*, afirma: “Yo pienso que en las escuelas, si dejaran jugar a los alumnos en materia de dibujo, sin ningún tipo de trabas, se lograrían alcanzar niveles de creatividad extraordinarios” (Citado en Hirschfeld y Báez, 1978, p. 31). La sorpresa y lo lúdico estuvieron siempre presentes en las propuestas del tAC y de las *Jornadas*.

Dermisache recupera de Readel vínculo de la expresión con la comunicación. Él sostiene que: “Expresión es también comunicación, o por lo menos un intento de comunicarse (...)” (1982, p. 172). En el caso de las *Jornadas*, ella sostenía que allí la gente se comunicaba sin la necesidad de recurrir a palabras. Según Silvia Vollaro (2016):

Mirtha insistía: ‘Acá, en las Jornadas, se da la comunicación en su forma más pura’. Se daban situaciones en las que una persona de ochenta años compartía trabajos con un joven de veinte, borrando las diferencias generacionales. La comunicación aparecía por medio del trabajo. Esto era lo importante para Mirtha. (Citado en Villa, 2016, p. 84)

Por su parte, la propia Dermisache narraba: “(...) a medida que ellos [el público] van abriéndose al trabajo creativo, dejan de lado sus formalidades y surge un vínculo entre los que están viviendo una misma experiencia. Así se establece un ambiente muy especial de comunicación y participación” (Citado en “Sextas”, 1982, p. 80).

Según ella era a través de la experimentación que tanto la expresión como la comunicación eran posibles. En un manuscrito sobre su taller, escribe:

Pienso que son las acciones -y los actos- los que generan la “emoción”; creo además que ésta es esencial. Los concurrentes a mi taller “accionan”. Manejan materiales, útiles, herramientas, técnicas y procesos. Lo que sí les enseño es el uso [subrayado en el original] de esos elementos, el contacto primordial previo al lenguaje. Pero no les enseño un lenguaje. El énfasis no está puesto en el “producto” de su trabajo y en la “obra” (eventual “pintura”, “grabado”, “dibujo” o “escultura”) sino en la casi inevitable emoción que la experiencia real del trabajo y los materiales provoca en el interior del individuo: esa inefable, intangible y misteriosa sensación de satisfacción y fortaleza que ocurre dentro de uno cuando percibe que está generando algo. (Dermisache, s/f.B, p. 1)

El conocimiento sobre historia del arte o composición no aparecía entonces como objetivo pedagógico. Tampoco lo eran la realización de un dibujo *bueno, lindo, interesante*, etcétera. Sus consignas daban cuenta de ello: “Con nosotros no van a aprender ni a dibujar, ni a pintar, ni historia del arte, ni sistema de composición y análisis de obra. Sólo les explicaremos técnicas. (...)” (tAC, 1977-1981). Es decir que, desde su mirada, lo importante no era la producción en sí misma, su belleza o significado, sino el proceso y la experiencia vivida. La acción y la experimentación estaban por encima de la composición, la belleza y el equilibrio. El objetivo era finalmente que éstas sirviesen como herramientas para la exteriorización del *mundo interno*, el cual entendía como:

un conjunto muy complejo de imágenes claras y confusas, imágenes difusas y superpuestas, conceptos claros y confusos, discursos articulados y otros no tanto, sensaciones olfativas, auditivas, táctiles, gustativas, deseos de todo tipo, emociones, sentimientos, premoniciones, convicciones, recuerdos y muchas cosas más.

Por alguna razón, que por ahora no interesa conocer, sentimos la necesidad de exteriorizar ese mundo interno. También debería decir que por alguna otra razón, que por ahora tampoco interesa, sentimos la necesidad de ocultar parte de ese mundo interno. Pero ese es otro tema. (Dermisache, 1988, p. 1)

En síntesis, con su método Dermisache pretendía que los adultos pudiesen expresar aquellas imágenes, sensaciones, emociones, recuerdos que –según ella– todos poseemos y, sobre todo, necesitamos exteriorizar. Por ello afirmaba que:

En mi taller no se imparte una enseñanza estrictamente ‘pedagógica’. Se trata de una estrategia generativa, aquella que cultiva el potencial creativo en quienes desean desarrollarlo. Es primordial olvidarse lo que pasa en la hoja de papel, para descubrir lo que pasa en nosotros mismos. (Dermisache, 1992, p. 42)

Otro de los interlocutores en términos de pedagogía del arte fue el

artista argentino Emilio Renart⁵ (1925-1991). En 1987 publicó su libro *Creatividad* donde reunió sus escritos desde los años sesenta, citas de otros autores y materias, experiencias y actividad docente. Allí sostiene sobre su método de trabajo: “Mi intención apunta a un mejoramiento del individuo ya que entiendo que todos somos creativos por el hecho de ser seres racionales. La diferencia estriba en la trascendencia o no de esa creatividad” (Renart, 1987, p. 11).

Entre los métodos desarrollados por Renart se encuentran los *ejercicios de convivencia*. Según narra Renart en su libro, tras la muerte de su hija:

Había que reunir a la familia alrededor de un punto de interés para atenuar tanto dolor. Y este punto fue una hoja de papel en la cual, munidos de marcadores de colores, cada uno expresaba por medio de puntos, líneas, letras y números, lo que sentía. En estas circunstancias se podía hacer uso de la palabra, lo que a nivel de la docencia eliminé por entender que podía dar origen a agresiones, lo mismo que ciertas simbologías. Las premisas básicas eran: a) Trabajar desde el centro hacia los extremos (...). b) No interferir ningún trazo, lo que equivalía a respetar el esfuerzo realizado por uno y por el otro. C) Cuando alguno de los participantes se cansaba podía pedir la rotación del grupo. (Renart, 1987, pp.13-14)

El trabajo continuaba hasta saturar la hoja. Este ejercicio se convertía entonces en una forma de comunicación y de terapia (Renart, 1987). Dermisache utilizó esa metodología como una de las técnicas grupales efectuadas en el tAC y luego la reprodujo en las *Jornadas*. La consigna incluía la prohibición de pasar por encima de otras líneas y de hacer formas cerradas, así como también –a diferencia de la propuesta original– de hablar. La utilización de dicha metodología daba cuenta de una preocupación compartida por el desarrollo de la creatividad de todos los adultos y no solo de los artistas plásticos.

El taller de Acciones Creativas

En 1973⁶, en un contexto de enorme movilización⁷ y perspectivas de que una sociedad diferente era posible, Dermisache inauguró el taller de Acciones Creativas, también conocido como tAC. Este fue un espacio de experimentación plástica de carácter privado para jóvenes (mayores de 18 años) y adultos sin formación profesional en el área, que comenzó funcionando en su casa y luego se trasladó a un espacio propio. El taller existió, aunque con interrupciones (entre 1985 y 1988 por ejemplo), hasta que la artista falleció en el año 2012. Las clases eran semanales y sin límite de horario, por lo tanto, en ocasiones las actividades se prolongaban hasta la madrugada. Los encuentros eran grupales, de no más de quince personas.

Al comienzo, Dermisache era la única docente y coordinadora del tAC. Pero con el correr de los años, la cantidad de estudiantes y de grupos fue aumentando. Ello hizo que algunas de las clases estuvieran a cargo de otros coordinadores, acompañados por un asistente. En el tAC se brindaba a los alumnos las condiciones objetivas (Dewey, 1964) para experimentar: materiales, herramientas y equipos necesarios para trabajar, que iban desde esponjas, arcilla y tela hasta bencina, maicena, lápices de cera y herramientas para tallar. Dermisache se ocupaba además de que se produjese una situación (Dewey, 1964) que posibilitase la interacción entre esas condiciones externas y la internas que portaba cada alumno de su taller. Para ello se ocupaba de que todos los materiales para realizar las técnicas estuvieran disponibles y ubicados correctamente, así como también de que se generase el ambiente que ella consideraba propicio para el trabajo. En este sentido Enriqueta Muñiz, en un artículo del diario *La Prensa*, narra:

Cuando llega al taller, el alumno no sabe si se va a encontrar con media tonelada de arcilla, varias docenas de cajas de cartón, o un inmenso ‘mural en blanco’. Tampoco tiene idea de lo que va a hacer con esos materiales, ya que lo que importa en el taller de Acciones Creativas no es la obra terminada, sino lo que sucede dentro de quien la hace. (Citado en “Un camino hacia”, 1980, p.6)

En esa misma dirección Silvia Vollaro recuerda sobre su vivencia como alumna del tAC:

Libre expresión, estimulación creativa, experimentación, reflexión, todo se daba en un clima lúdico, partiendo de técnicas básicas, muchas de esas usadas en los jardines de infantes. Para nosotros que no habíamos tenido acceso a los jardines, producto de una época posterior, fue una experiencia única y enriquecedora, fue ampliar nuestro universo, despojarnos de formas impuestas (casitas, platitos) e ir descubriendo y creando nuestras formas propias, nuestro propio lenguaje. (Citado en Villa, 2016, p. 83)

Era la propia Dermisache quien se dedicaba a planificar minuciosamente las clases y las actividades que se iban a desarrollar. En cada clase proponía una técnica diferente para lo cual preveía no solo qué materiales y herramientas eran necesarios, sino también cuántos y cómo disponerlos en el espacio, qué música escuchar, qué frases utilizar y cuál era la motivación. En una serie de *fichas técnicas* aparecen observaciones que dan cuenta de la rigurosidad con que pretendía llevar adelante el método:

Algunas indicaciones que puede hacer el coordinador al comienzo: “Jueguen con el color”, “Gocen con el color”, “Sean ustedes el color”, “No se preocupen por el resultado, tienen toda la vida para hacer esto, ahora, experimenten”, o frases equivalentes.

No hablar demasiado. Luego de algunas frases de estímulo es preferible hacer silencio.

Nota: Poner siempre el hisopo en su respectivo color.

Controlar el estado de los hisopos, stock de hojas y cantidad de agua dentro de la cubeta.

En la mitad de la reunión, aproximadamente, se les dará tinta china y se les pedirá un trabajo solamente en negro. De ahí en más, pueden trabajar con todos los colores. (Dermisache, s/fC)

Asimismo, en una conferencia efectuada en Brasil en 1974, a poco de

haber comenzado a desarrollar su método, Dermisache exponía:

En la experiencia realizada no se ha incluido ningún tipo de valoración estética, ni como estrategia, ni como meta. Se ha alcanzado el conocerse, sentirse, comprenderse a ellos mismos y a los otros, sus compañeros de tarea. Se han aflojado los nudos internos. Lo que ha quedado en la masa es lo más ponderable para cada uno.

Este recorrido práctico los llevó a una acción de despojo de pre-conceptos, condicionamientos y posiciones individuales, desterrando a la inmovilización gráfica. Se vence el temor a prolongar un gesto interno a una herramienta de trabajo. Ya no es privativo de aquel que en nuestra sociedad se lo llama artista, el sumergirse en el mundo del color, la forma o el movimiento para comunicarse con los otros. Ellos también generan sus propias formas, que aprenden a querer, a recorrer en ellos y los demás. Luego éstas crecerán en todos los sentidos vitales del ser. (Dermisache, 1974)

Quienes se acercaban al taller por primera vez participaban de un *Primer Tiempo*, que duraba veintiún semanas, durante el cual se les explicaban todas las técnicas, un total de dieciséis. Todas eran fáciles de realizar, por lo cual no se requerían habilidades específicas para participar. Entre ellas se encontraban (en orden de realización): hoja mojada⁸, dactilopintura⁹, esponja¹⁰, collage con diarios, anilinas¹¹, collage con hojas de colores, modelado en arcilla, bencina¹², tallado sobre ladrillo aislante, tempera, monocopia (color o negro), esgrafiado, realización de estructuras en el espacio, linograbado, punta seca, gofrado y aerografía. Como veremos que sucedía en las *Jornadas*, las producciones podían ser individuales, colectivas o por sumatoria (a través de la suma de trabajos individuales).

Pasados los primeros meses, en el *Segundo tiempo*, los coordinadores continuaban explicando técnicas, pero los grupos se manejaban con mayor independencia. Se llevaban adelante técnicas como: tallado en ladrillo, collage con diversos materiales, trabajos de convivencia (siguiendo lo propuesto por Renart), representación gráfica de textos, vitral,

escenografía, entre otros. En el *Tercer tiempo* los participantes del taller desarrollaban un proyecto personal, que era coordinado por Dermisache.

El taller no tenía por objetivo el progreso en términos técnicos, sino la valoración de un proceso que permitiría la expresión y el desarrollo de la creatividad. Según el reglamento interno su objetivo general era: “desarrollar la capacidad creadora del adulto a través de la Educación por el Arte” (tAC; s/f.A). Existían además objetivos más específicos, de acuerdo a la técnica, como por ejemplo: “Perderle el temor a la hoja en blanco”; “Liberación del cuerpo en contacto con la materia”; “Que el alumno se sienta capaz de hacer una figura humana” o “Conquista de la tercera dimensión” (Dermisache, s/fC).

Dewey proclama que no toda experiencia es, por definición, educativa; para ello es fundamental el rol del docente en tanto que es quien brinda las condiciones objetivas para que aquella acontezca. De eso se ocupaban —organizadamente— Dermisache y sus colaboradores en el tAC y lo harían también en las *Jornadas*.

Las Jornadas del Color y de la Forma

A diferencia del momento en que se inició el tAC, las *Jornadas del Color y de la Forma* se inscriben en un contexto histórico signado por el terrorismo de Estado¹³, que afectó — entre otros — al ámbito de la cultura y la educación. Desde 1974 gran parte de las universidades nacionales fueron intervenidas y sus centros de estudiantes clausurados. En unos meses más de 4000 docentes e investigadores fueron desplazados de sus cargos y más de 1600 estudiantes encarcelados (Nicanoff y Pita, 2006). Tras el golpe de Estado de 1976¹⁴ cientos de libros y obras de teatro, distintos contenidos curriculares e incluso la Educación por el Arte —entre otros elementos y prácticas culturales— fueron objeto de control y censura. Además, la dictadura identificó a la escuela como una de las instituciones importantes de la patria y, por lo tanto, a la educación como una zona de intervención privilegiada. Según narran Arata y Mariño:

El régimen concebía al ámbito educativo como el espacio donde se había difundido el ‘virus de la subversión’ y, simultáneamente, como el lugar sobre el que se debía intervenir para ‘interrumpir el eslabonamiento de las ideas subversivas’ y reponer ‘los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino’, condiciones necesarias para restablecer el orden en una sociedad que había perdido su rumbo. (2013, p. 242)

Asimismo, el Estado — hasta entonces protagonista central del sistema educativo — pasó a ocupar durante este período un rol subsidiario¹⁵. Eso significó que se le dio al sector privado (y a la iglesia católica) mayor injerencia en los asuntos educativos a la vez que se desfinanció y redujo la educación pública¹⁶ (Arata y Mariño, 2013). Según afirma Myriam Southwell “la tradicional cadena equivalencial que vinculó las nociones de civilización, Estado, progreso, Nación moderna y laicismo en relación con el ‘Estado docente’, perdió su fuerza inicial y dejó de estructurar el sistema” (2002, p 38).

Entre 1974 y 1983 la educación argentina se volvió más autoritaria, elitista, meritocrática y excluyente. Desde el gobierno *de facto* se promovió además el aislamiento, la delación y la sospecha. En ese contexto, los organizadores de las *Jornadas del Color y de la Forma* les propusieron a los adultos que se acercaban el ejercicio opuesto: los invitaron a poner el cuerpo para hacer, jugar, accionar, crear, probar, experimentar junto a otros. Les propusieron atravesar una experiencia colectiva que era fundamentalmente artística, pero que asumía a su vez un fuerte carácter pedagógico. La idea que los guiaba era que todos los adultos podían tener acceso a la expresión gráfica sin necesidad de participar de una educación de carácter formal. Así como que dicha expresión era una necesidad innata de todos los adultos.

Ese espíritu los llevó a trasladar la dinámica del TAC a un taller de carácter público, abierto y gratuito en la Galería Carmen Waugh, los días 26 y 27 de diciembre de 1974. Dicho movimiento fue presentado por los organizadores como la extensión del TAC al espacio público, a través de la realización de un “Taller público” (Archivo Mirtha Dermisache, 2015)

en el cual se reproducía lo que se hacía a lo largo de todo el año en el TAC. Según afirmaban los organizadores se buscaba “salir al encuentro del adulto por medio de un taller público gratuito y a través de un método de trabajo no convencional. Posibilitando mediante dicha propuesta, la realización de acciones creativas a la mayor cantidad de gente, en la mayor cantidad de lugares” (TAC, 1981B, p.3).

A fines de enero de 1975 -dado el éxito de la experiencia piloto (“Están abiertos en el”; 1977, agosto 4, p. 18)- Dermisache se reunió con Marta Grinberg, directora interina del Museo de Arte Moderno. Fue entonces que le propuso realizar allí las *Jornadas*. Seis meses después—siguiendo lo realizado en diciembre del año anterior—se realizó la primera edición de las *Jornadas del Color y de la Forma*. Esta se efectuó entre el 4 y el 6 de julio de 1975 en el Museo de Arte Moderno, que por entonces funcionaba en el actual Teatro Municipal General San Martín.

La *Segundas Jornadas* (15 al 19 de junio de 1976) — al igual que todas las siguientes —se realizaron durante la última dictadura (1976-1983), igualmente en el Museo de Arte Moderno. Tres meses después (7 al 11 y del 14 al 18 de septiembre) se efectuó la tercera edición en el Museo de Artes Visuales¹⁷. La cuarta edición (3 al 7 y 9 al 13 de agosto de 1977) fue a casi un año de la anterior, nuevamente en el Museo de Arte Moderno¹⁸. Recién dos años después se materializaron las *Quintas Jornadas* (3 al 14 de octubre de 1979) esta vez en el Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori que también funcionaba en el Teatro San Martín. Habrían de pasar dos años más para la sexta y última de las ediciones (12 al 15, del 19 al 22 y del 26 al 29 de noviembre de 1981) que se realizó también en el Museo Sívori que para entonces se había trasladado al recientemente inaugurado Centro Cultural Ciudad de Buenos Aires (hoy Recoleta).

En esas ocasiones, según el afiche que convocaba a unirse a la experiencia, se esperaba transformar el museo: “*en un gran taller de acciones creativas para adultos*” (TAC, 1975). Eso significaba que se instalaban en sus salas grandes mesas de trabajo donde se ponía a disposición de todos aquellos que quisieran participar materiales para el desarrollo de distintas técnicas plásticas muy sencillas, tales como en el TAC. Así los organizadores transformaron el museo en un taller, en un espacio de

producción y de enseñanza/aprendizaje. La clave de la propuesta (como la del TAC) era que los asistentes investiguen, prueben, exploren con los materiales y técnicas que tenían a su disposición. No había expresión, ni *Jornadas*, sin sujetos dispuestos a poner el cuerpo, a transformar la hoja de papel y transformarse a sí al mismo tiempo. Como afirma Dewey la experiencia se producía en esa interacción entre el individuo y su ambiente.

La expresión del individuo era el objetivo central de Dermisache y los integrantes del TAC. Para que ello fuese posible buscaban generar una situación en la que interactuaban las condiciones internas portadas por los sujetos con las externas dispuestas por ellos. Por eso quienes estaban a cargo planificaban qué hacer, cómo y dónde: conseguían los materiales seleccionados especialmente, pensaban técnicas simples de realizar, acordaban cómo tratar a los asistentes, qué comentarios hacer, qué herramientas y cuánto material debía haber en las mesas y cómo organizar el espacio. “Explorar en libertad” (según rezaban sus anuncios) requería para los coordinadores de un alto grado de organización y planificación. En ese sentido, Javier Villa relata:

Mirtha era sumamente obsesiva por crear un formato educativo de reglas rigurosas que contuviera al adulto y a la vez le permitiera desarrollar su propia expresión con absoluta libertad. Este formato comprendía desde el lugar donde sentarse, el orden y la calidad de los materiales y la música que se escuchaba, hasta la forma de explicar la técnica y las diversas consignas que guiaban al participante, ya fuera alentando el proceso interno sobre el resultado o erradicando los juicios valorativos en relación con la expresión entre otras. (Villa, 2016, p. 7)

Al momento de trabajar, quienes explicaban las técnicas no efectuaban ningún juicio de valor. No hacían señalamientos de tipo estético a fin de generar una situación capaz de alojar una experiencia educativa y no de obstruirla (Dewey, 1964). En ese sentido Dermisache afirma: “Y el otro aspecto, posiblemente el más importante, tiene que ver con lo que

ocurre dentro de cada individuo cuando descubre que, sin temor al juicio y estando en un contexto favorable, también puede expresarse más allá de lo que él mismo imaginaba” (Citado en “Sextas”, 1982, p. 80).

A diferencia de la educación tradicional, donde es el docente el que marca el tiempo de trabajo (y de aprendizaje), en las *Jornadas* el alumno decidía cuánto duraba su experiencia. Si bien había un horario de apertura y uno de cierre, quien se acercaba podía pasar varias horas experimentando una técnica o rotar de forma constante sin que nadie le haga señalamientos o sugerencias. El periodista Martín Müller cuenta: “Nadie lo apura no le sugiere lo que tiene que pintar” (1976, octubre, p. 58). La propia Dermisache explica sobre la decisión de no poner límites de tiempo: “Los alumnos son creadores de su propio tiempo y van incorporando constantemente cosas nuevas a su personalidad” (Citado en Hirschfeld y Báez, 1978, septiembre, p.29).

En síntesis, proponiendo técnicas sencillas que todos los adultos podían hacer y recalcando que no iba a haber juicios de valor, en las *Jornadas* se esperaba habilitar la producción libre y “arrojar semillas” en quienes la realizan provocando una continuidad con las experiencias por venir (Dewey, 1964). Su ideóloga afirma en una entrevista publicada por el diario *La Nación*:

No le enseñamos nada a nadie; solamente les ayudamos a utilizar estas técnicas -explica Mirtha Dermisache-. Algunos creen que hay alguna trampa en esto: simplemente les damos la oportunidad de que trabajen como trabajan los chicos, con los mismos beneficios y el mismo resultado: liberar lo que tienen dentro, su propia y generalmente desconocida creatividad. (Citado en “Están abiertos en el”, 1977, agosto 4, p. 18)

Esta posibilidad es la que permite que la experiencia sea llevada por los sujetos a otras experiencias futuras.

A su vez, entendemos que en las *Jornadas* se produjo un vínculo de carácter educativo entre los sujetos participantes, en el que se

involucraron tres elementos: unos contenidos a transmitir (experimentación con técnicas plásticas como herramienta para la expresión), alguien que los sostenía (los coordinadores) y alguien dispuesto a apropiárselos (los adultos que se acercaban a participar). Era la propuesta de trabajo con técnicas plásticas la que servía como lugar de encuentro entre los sujetos, sin éstas el vínculo -y por lo tanto la experiencia- no tenían donde alojarse.

En las *Jornadas* el público ingresaba a un lugar que había sido pensado y dispuesto para trabajar. Entonces, quien se introducía ocupaba (si así lo decidía) el lugar de aquel que aprende, del sujeto de la educación (García Molina, 2003). Eso requería poner el cuerpo para probar, disponerse a ensuciarse, abandonar preconceptos y apropiarse de lo que los coordinadores le proponían. En tanto protagonista activo frente a su aprendizaje, podía elegir qué técnica realizar de acuerdo a su propio deseo sin importar ninguna capacidad, ni nivelación. Se le permitía explorar libremente, sin límites de tiempo las posibilidades expresivas de cada técnica y de los materiales. Era frente a la necesidad o imposibilidad para resolver algo práctico que podía solicitar ayuda. El sujeto de la educación estaba conformado entonces por aquellos del público que decidían ponerse a experimentar, ocupar un lugar y efectuar un trabajo educativo (García Molina, 2003). El hecho de acercarse no implicaba mecánicamente dicho movimiento, una persona podía atravesar las salas del museo sin decidirse a apropiarse de lo que allí se le proponía.

El lugar de los agentes de la educación era ocupado por los llamados “coordinadores”. Tal como señala García Molina (2003), uno de los elementos que los constituía era su intención de educar. Todos estaban allí de forma voluntaria y gratuita porque deseaban compartir aquella forma de trabajo que experimentaban en el TAC. Asimismo, eran quienes ponían en juego los conocimientos y habilidades: eran ellos quienes explicaban las técnicas y controlaban que hubiese en la mesa todos los materiales necesarios. Por último, era fundamental que pudieran respetar los tiempos de cada sujeto, ofrecerle los recursos y dejarlo hacer, saber escuchar y sostener la pregunta durante la experimentación. Por ello, cuando una persona comenzaba a trabajar el rol de coordinador se

convertía en secundario. Dermisache narra que después de explicar la técnica y las posibilidades de los materiales desaparecía como coordinadora de manera activa:

En adelante paso a desempeñar el rol de testigo, sin negar los apoyos requeridos por los diversos integrantes. Nunca acudiendo a un señalamiento gráfico. Pero sí en todo caso el diálogo, la consulta, el intercambio de opiniones y la invitación a insistir en la experiencia comenzando nuevos trabajos en la misma reunión. (Dermisache, 1974)

En cuanto a los contenidos -aquello que el agente quiere hacer llegar al sujeto de la educación- estaban constituidos por las técnicas plásticas que se explicaban y ponían a disposición en tanto herramientas para que cada sujeto se pueda expresar libremente. El objetivo no era que el sujeto aprenda a utilizar esa técnica “profesionalmente” (que dibuje o modele “bien” por ejemplo) sino que la adquiriera como medio de expresión más allá del resultado material. Eran el lugar de encuentro entre unos y otros, aquello que le daba sentido al vínculo.

A modo de cierre

Dermisache observó críticamente la educación de su época que tan centrada estaba en la información y propuso un método alternativo centrado en la experimentación como herramienta para la expresión. Para ello desarrolló una propuesta de enseñanza-aprendizaje donde todo –salvo lo que pasaba en la *hoja de papel*- estaba pensado y anticipado por ella. Dicha propuesta y estructura de trabajo desarrollada en el tAC fue trasladada luego a las *Jornadas del Color y de la Forma*.

El tAC no se planteó como un taller para artistas, ni expertos. Su objetivo era la experimentación como modo de lograr la expresión. Incluso en algunas reuniones Dermisache (1974) aclaraba: “conmigo no van a aprender nada” (s/f.A, p. 5) y según ella “no habría instrucción ni metodología conocida pero sí comenzar la búsqueda del rescate de sí mismo

(...)”. Para ello ponía a disposición de sus alumnos una serie de herramientas plásticas, al tiempo que generaba un orden y un espacio capaz de alojar una experiencia que fuera educativa. Ello supuso sostener una situación que fuera lo suficientemente flexible como para que los asistentes se sientan cómodos para explorar y -al mismo tiempo- que posea una estructura capaz de sostener y guiar esa acción.

En 1974 la dinámica de trabajo del tAC, aquella que invitaba a hacer, accionar, crear, probar, experimentar, fue trasladada a la Galería Carmen Waugh y, en 1975, al Museo de Arte Moderno donde se realizó la primera edición de las *Jornadas*. Dichas actividades fueron presentadas por los protagonistas como un “Taller público”— en tanto reproducción del TAC a gran escala—. Este recorrido da cuenta del innegable carácter pedagógico de la experiencia. Sin embargo, lo desarrollado aquí también nos permite vislumbrar quedicha caracterizaciónno alcanza para explicar a las *Jornadas* en tu totalidad. Lo que aconteció allí no fue únicamente el traslado de una experiencia de un espacio (privado) a otro (público). Ya en el museo la propuesta —ahora abierta, gratuita y multitudinaria- adquirió nuevos sentidos. En ese corrimiento se produjo una transformación de su función simbólica (Goodman, 1978) dando lugar a una experiencia que reviste una dimensión pedagógica, producto de su origen (el tAC) y de la preocupación de Dermisache por la educación, pero que porta a su vez un carácter fuertemente artístico. Esos otros sentidos es preciso abordar a futuro.

Por último, la experiencia se dio en un contexto autoritario que afectó especialmente al ámbito de la educación y durante el cual la Educación por el Arte (lineamiento propuesto por Herbert Read en la década de 1940 y tomado, entre otros, por Dermisache) fue objeto de control y censura. Durante ese período el Ministerio de Cultura y Educación a nivel nacional prohibió enseñar la teoría de conjuntos, censuró mapas, controló qué libros podía haber en los jardines de infantes, cesanteó, persiguió y desapareció maestros. Como contrapunto, en un espacio público gestionado por el Ministerio de Cultura y Educación pero de la Ciudad de Buenos Aires, Dermisache llevó adelante un método de trabajo que promovía la libre experimentación, el trabajo colectivo o junto a otros y,

sobre todo, la expresión de aquellos deseos, imágenes, sensaciones que todos los adultos poseen.

Bibliografía

- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina-una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Archivo Mirtha Dermisache (2015). '60's. Recuperado de <http://mirthadermisache.com/decada.php?c=1>
- Calveiro, P. (2004). *Poder y Desaparición. Campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires: Colihue. (primera edición 1998)
- Dewey, J. (1964). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y 'subversión', 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Longoni, A. (2014). *Vanguardia y revolución. Arte e izquierdas en la Argentina de los sesenta-setenta*. Buenos Aires: Ariel.
- Mezza, C.; Iida, C., Raviña, A. (2017). Mirtha Dermisache, vida y obra 1940-2012. En: B. Gache, G. Schraeneny A. Pérez Rubio, *Dermisache Porque ¡Yo escribo!* (pp. 255-288). Buenos Aires: Fundación Espigas-Malba.
- Nicanoff, S. y Pita, F. (2006). Regreso y fracaso en tres actos: el peronismo (1973-1976). En: *Pasados presentes. Política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea* (pp.19-351). Buenos Aires: Dialektik.
- Perednik, J. S. (2016). *El punto ciego. Antología de la poesía visual argentina de 7000 a.C. al Tercer Milenio*. San Diego: San Diego State University.

- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, n. 51, p. 103-122, Editora UFPR.
- Pontoriero, E. (2016). En torno a los orígenes del terror de Estado en la Argentina de la década de los setenta. Cuándo, cómo y por qué los militares decidieron el exterminio clandestino, *Papeles de Trabajo*, 10(17), pp. 30-50.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós. Promera edición 1943.
- Renart, E. (1987). *Creatividad*. Buenos Aires: edición del autor
- Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. En: *Cuaderno de Pedagogía*. Año V, Vol. 10, pp 33-48.
- Villa, J. (editor) (2016). *Las Jornadas educativas de Mirha Dermisache*. Buenos Aires: Mecenazgo cultural.
- Villafañe, G. (2016). A Mirtha, maestra y amiga. En: Villa, J. (editor). *Las Jornadas educativas de MirhaDermisache* (pp. 93-110). Buenos Aires: Mecenazgo cultural.

Fuentes consultadas

- Arze, R. (24 de enero de 1980). Talleres públicos: Quintas Jornadas del color y la forma. *Clarín*, p. 4-5.
- Dermisache, M. (S/fechaA). *En este C voy a tratar un tema que (...)*. Manuscrito inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.
- (S/fechaB). *Desde el punto de vista formal (...)*. Manuscrito inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.
- (S/fechaC). *Hoja Mojada (Técnica Nº1)...?*. Manuscrito inédito. Disponible en el Archivo Mirtha Dermisache.
- (1974). Desarrollo de libre expresión gráfica en lo adultos.

Primer Congreso Brasileiro de Educación Artística. San Pablo. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (1975). *Los materiales utilizados en esta experiencia (...)*. Manuscrito inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (1981). *Puntos a tratar en la reunión general con los coordinadores*. Manuscrito inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (Agosto de 1988). *La expresión*. Manuscrito inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (Otoño, 1992). *Enseñando-Aprendiendo*. Revista Artinf. Año 16, número 82, p.42.

----- (1999). *tAC taller de Acciones Creativas. Desarrollo de la capacidad creadora por medio de técnicas plásticas*. Manuscrito inédito. Disponible en el Archivo Mirtha Dermisache.

Están abiertos en el Museo de Arte Moderno los talleres gráficos libres para adultos (4 de agosto de 1977). *La Nación*. p.18.

Goyechea, E. (12 octubre 1979). Para liberar al niño que se esconde en cada adulto. Todo color tiene su forma en las salas del Sivori. *Convicción*. p. 13.

Gumier Maier J. (Noviembre de 1979). Gran festival de la libertad creativa. *Expreso Imaginario*, Año 4, N° 40, pp. 18.

Hirschfeld, R, y Báez, R. (Septiembre de 1978). Posibilitar que la gente haga cosas. *Propuesta*, Año II, N°9, p. 28 a 31.

La libertad de crear. (23 de septiembre de 1976). *Clarín*, p. 8.

La libertad siempre tiene éxito. (13 de diciembre de 1981). *Clarín*, p. 8.

Müller M. (Octubre de 1976). Conócete a ti mismo. *La Opinión*, Año 1, N° 13, p.58.

Pomiés, J. (1992). El mensaje es la acción, *Uno Mismo*, N° 105, pp. 46-52. Editorial AGEDIT.

Sextas jornadas del Color y de la Forma. Hechos y protagonistas (1982). *Summa*,

N° 178/179, pp. 69 – 80.

Taller de Acciones Creativas (S/fechaA). *Reglamento interno*. Manuscrito inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (1974). *Afiche Jornada Piloto*. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (1975). *Afiche Jornada del Color y de la Forma*. Disponible en archivo del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.

----- (1976). *Afiche 2das Jornadas del Color y de la Forma*. Disponible en archivo del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.

----- (1976). *Afiche 3ras Jornada del Color y de la Forma*. Disponible en archivo del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.

----- (1977). *Afiche 4tas Jornada del Color y de la Forma*. Disponible en archivo del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.

----- (1979A). *Encuestas realizadas a los participantes*. Inédito. Disponibles en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (1979B). *Sin título (Gacetilla de difusión)*. Inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (Noviembre de 1979). *Jornadas del Color y de la Forma 1980*. Manuscrito inédito. Disponible en el Archivo Mirtha Dermisache.

----- (1981A). *Encuestas realizadas a los participantes*. Inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (1981B). *Jornadas del Color y de la Forma, Informe sobre sus características, organización y necesidades*. Inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

----- (c.1982). *Informe sobre las características y*

las opiniones de los participantes encuestados durante las “Sextas Jornadas del Color y de la Forma” realizadas durante los días: 12-13-14-15 /10- 20-21- 22 26- 27- 28- 29 de noviembre de 1981. Inédito. Disponible en el Archivo Mirtha Dermisache.

----- (c.1990). *Folleto de difusión del TAC*. Inédito. Disponible en Archivo Mirtha Dermisache.

Un camino hacia la forma y el color (23 de agosto de 1980). *La Prensa*.p. 6.

Un taller de libre expresión para adultos (27 de diciembre de 1974). *La Nación*. p. 10.

Notas

- 1 García Molina (2003) establece una distinción entre lugar y espacio. Entiende al primero como un punto identificatorio, como algo propio, como un espacio de relaciones y significaciones, capaz de inscribir una historia. El espacio, en cambio, es entendido simplemente como un territorio de tránsito, por el cual se circula sin memoria, no permite anclajes de la experiencia, es un no lugar. Para que la educación no se convierta en una herramienta de homogenización y orden es preciso que ésta sea concebida como un lugar.
- 2 Jorge Santiago Perednik sostiene: “cuando le preguntan a ella si dibuja o pinta los signos, contesta: ‘los escribo’. La respuesta dice de una intención o programa, y también de una vocación, una persistencia en el tiempo; sus propias palabras permiten ubicar a Mirtha Dermisache en su tarea como escritora, aun cuando las técnicas de escritura usadas sean más parecidas a las de una artista plástica” (Perednik, 2016, p. 87).
- 3 A esta (falta de) experiencia se sumaba el hecho de que los talleres de arte para adultos estaban orientados centralmente hacia el aprendizaje sistematizado y racional de técnicas, quedando excluida la libre expresión.
- 4 Read entiende al juego como una forma de arte; en tanto que el arte es para él “el esfuerzo de la humanidad para lograr una integración con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida” (1982, p. 124).
- 5 Fue docente en Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Pridiliano Pueyrredón y dio clases en su taller particular.
- 6 Existen discrepancias sobre el año de comienzo del tAC. Algunas fuentes lo sitúan en 1973 y otras en 1971. Los testimonios de algunos de los primeros alumnos nos llevan a pensar de que fue en 1973 que Dermisache abrió el tAC. Asimismo, en documentos redactados

por la artista aparece esa misma fecha (Dermisache, 1999).

- 7 El 25 de mayo de 1973, en un clima de enorme movilización social, Héctor J. Cámpora (candidato del Frente Justicialista de Liberación -FREJULI- y delegado personal de Juan Domingo Perón) asumió la presidencia de la nación inaugurando un nuevo período democrático, tras siete años de dictadura. Argentina atravesaba entonces una crisis de dominación producto de la enorme deslegitimación que había sufrido el poder del Estado (Nicanoff y Pita, 2006) y los partidos políticos “eran incapaces de diseñar una propuesta hegemónica” (Calveiro, 2004, p. 9). El orden social, político y económico eran cuestionados desde distintos frentes. Desde mediados de la década del sesenta se venía desarrollando en Argentina un proceso de radicalización política, protagonizado por sectores juveniles, obreros y clases medias. Nuevas corrientes combativas se enfrentaban a los antiguos sindicatos burocratizados. Distintas organizaciones armadas (marxistas y peronistas) bregaban por un cambio estructural de la sociedad. La sociedad civil se encontraba -en el momento en que asumió Cámpora- enormemente movilizada y albergaba profundas expectativas de cambio.
- 8 Para su desarrollo el coordinador de la mesa sacaba -cuando se sentaba una persona- una hoja mojada de un balde, la escurría un poco y la ubicaba sobre un papel de diario delante de quien iba a trabajar. El participante podía dibujar con tintas utilizando hisopos (cada color tenía el suyo propio para que no se mezclen entre sí). La intención era que las personas jueguen con el efecto de disgregación que se produce con la tinta al mezclarse con el agua.
- 9 Consistía pintar con los dedos y manos sobre el papel. En el tAC para ello se preparaba un material especial realizado con maicena una hora antes. Sin embargo, para las Jornadas la mezcla se preparaba con cola de pintor y con una cuchara de tempera la teñían de distintos colores. Ubicadas en potes, las preparaciones se utilizaban con la mano del modo en que cada uno lo deseara.
- 10 Se trabajaba con lápices de cera sobre una hoja blanca. Se comenzaba por dibujar apretando fuerte los lápices sobre el papel. Luego los organizadores tenían preparados unos bowls negros con pintura del mismo color diluida pero que conservaba su textura para poder cubrir. Con unas esponjas blandas, se mojaba y cubría toda la hoja con la pintura. Todo quedaba negro, hasta que la cera empezaba a verse nuevamente sobre el fondo que había virado al negro al retirar la pintura negra con espátulas o elementos punzantes.
- 11 Existían distintos modos de trabajar la técnica de la anilina, para su confección todas ellas requerían la preparación previa de distintos colorantes diluidos. Una posibilidad era comenzar por cubrir la hoja de colores usando lápices de cera y luego cubrir la hoja de colores con la anilina. Otra posibilidad era empezar cubriendo la hoja de colores con anilina y luego incluir la lavandina y/o la tinta china para generar distintos efectos.

- 12 Para su desarrollo se usaban lápices de cera, bencina, algodón, tinta china e hisopos. Se comenzaba por trabajar con los lápices de cera de forma horizontal intentando cubrir toda la superficie del papel, luego se pasaba la bencina por la superficie de la hoja con un algodón para quitar la grasitud de la cera, eso funcionaba entonces como fondo. Sobre este se dibujaba con tinta china.
- 13 Si bien el golpe de Estado de 1976 marca un quiebre institucional en Argentina, diversos autores coinciden en señalar que para 1975 los elementos constitutivos del terrorismo de Estado ya se hallaban disponibles (Franco, 2012; Pontoriero, 2016).
- 14 El 24 de marzo de 1976 se produjo un golpe de Estado en Argentina. Una Junta Militar, integrada por el teniente general del ejército Jorge Rafael Videla, el almirante Eduardo Massera y el brigadier Orlando Ramón Agosti, se hizo cargo del poder. Se instaló entonces un gobierno dictatorial que llevó adelante una política sistemática de intimidación, persecución, tortura y muerte. Las Fuerzas Armadas se ocuparon de disciplinar a la sociedad, con la pretensión de “reorganizar” el país de acuerdo a los valores de dios, patria y hogar. Políticos, sindicalistas, cristianos de izquierda, intelectuales, jóvenes, estudiantes, periodistas, artistas, docentes, obreros, militantes de organismos de Derechos Humanos, entre otros fueron perseguidos, secuestrados, torturados y desaparecidos.
- 15 En ese sentido, se implementó por ejemplo una política de descentralización del sistema educativo que generó que las escuelas primarias fuesen transferidas en 1978 de la órbita nacional a la provincial
- 16 En este sentido es preciso señalar que por primera vez, desde el 1900 la tendencia constante a la expansión del sistema educativo se interrumpió con el golpe (Arata y Mariño, 2013). Asimismo, el presupuesto dedicado a la educación en los años 1976-1977 fue el más bajo de la década.
- 17 El Museo de Arte Visuales funcionó durante un breve período entre 1976 y 1977 como una fusión del Museo de Arte Moderno y el Museo Sívori bajo la dirección de Marta Grinberg. Tuvo su sede en el octavo piso del Teatro General San Martín.
- 18 Tras unos pocos meses de fusión el Museo de Arte Moderno y el Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori volvieron a funcionar por separado.