



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139 | Diciembre 2021 – Volumen 10, Número 2

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2>



revistas.uam.es/riejs

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid


United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization


UNESCO Chair on
Education for Social Justice,
Autonomous University of Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Nina Hidalgo Farran
Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO DIRECTIVO

Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León, España
Cynthia Duk, Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Chile
Donatilla Ferrada, Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Chile
Rodrigo J. García Gómez, Comunidad de Madrid, España
Manuela Mesa, Centro de Educación e Investigación para la Paz, España
Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga, España
José Manuel Rodríguez Victoriano, Universitat de València, España

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate, University Massachusetts-Boston, EEUU
Günter Bierbrauer, Universität Osnabrück, Alemania
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
Sharon Chubbuck, Marquette University, EEUU
Raewyn Connell, University of Sydney, Australia
Ian Davis, University of York, Reino Unido
Nick Elmer, University of Surrey, Reino Unido
Juan Manuel Escudero, Universidad de Murcia, España
Nancy Fraser, The New School University, EEUU
Juan Eduardo García-Huidobro, Universidad Alberto Hurtado, Chile
John Gardner (Queen's University, Reino Unido
Mariano Herrera, CICE, Venezuela
Peter McLaren, Chapman University, EEUU
Carlos Muñoz-Izquierdo, Universidad Iberoamericana, México
Luis M^a Naya Garmendia, UPV/EHU, España
Connie North, University of Maryland, EEUU
Ángeles Parrilla, Universidad de Vigo, España
Carlos Riádigos Mosquera, Colegio Montel Touzet de A Coruña, España
Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela, España
Sylvia Schmelkes, Universidad Iberoamericana, México
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
Juan Carlos Tedesco, Argentina
Alejandro Tiana, UNED, España
Martin Thrupp, University of Waikato, Nueva Zelanda
Carlos Alberto Torres, UCLA, EEUU
Riel Vermunt, Leiden University, Países Bajos
Bernd Wegener, Humboldt University, Alemania
Joseph Zajda, Australian Catholic University, Australia
Ken Zeichner, Washington University, EEUU

ÍNDICE

EDITORIAL

Educación artística para la Justicia Social <i>Federico Mayor Zaragoza</i>	5
---	---

SECCIÓN MONOGRÁFICA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Presentación: Educación artística para la Justicia Social <i>Ángeles Saura- Pérez y Mónica Desirée Sánchez-Aranegui</i>	9
Desgarrar la Imagen. Prácticas de Indisciplina Visual en la Formación de Educadoras <i>Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán, Regina Guerra Guezuraga y Miriam Peña-Zabala</i>	13
La Performance Teatral como Dispositivo Transferencial Crítico de la Violencia Micromachista en Adolescentes <i>Rocío Anguita-Martínez, Yasna Pradena-García y Eduardo Fernández-Rodríguez</i>	27
Museari, Educar en Arte LGTB para Superar la Homofobia y la Transfobia <i>Ricard Huerta</i>	43
Territorios de la Mirada. Inclusión, Educación y Artes con la Comunidad Refugiada en Grecia <i>Carlos Escaño, Julia Mañero y José María Mesías-Lema</i>	59
Ciudad Fantasma: Prácticas Artísticas en Contextos de Pobreza Urbana de Buenos Aires <i>Cintia Schwamberger</i>	75
A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte <i>Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán</i>	91
Educación Artística en Contextos de Violencia: Reflexión y Compromiso Social en la Formación de Artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez <i>Gracia Emelia Chávez Ortiz y Dolores Álvarez-Rodríguez</i>	103

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

Inclusión Social y Laboral de la Mujer Gitana. El Aprendizaje-Servicio como Apuesta por la Innovación Educativa <i>Ana Amaro Agudo, Andrés Soriano Díaz, Nazaret Martínez-Heredía y Gracia González-Gijón</i>	119
Educación para la Libertad de Expresión en Cárceles Argentinas durante la Pandemia <i>María José Rubin</i>	135

RECENSIONES

Huerta, R. (2020). <i>Arte, género y diseño en educación digital</i> <i>Ricardo Domínguez</i>	151
Sommer, D. (2020). <i>El arte obra en el mundo. Cultura ciudadana y humanidades públicas</i> <i>Ángeles Saura-Pérez</i>	153

EDITORIAL

Educación Artística para la Justicia Social

Art Education for Social Justice

Federico Mayor Zaragoza

Fundación Cultura de Paz, España

Las expresiones plásticas del espíritu, de los pensamientos y sentimientos, no necesitan traducción a grafismos o sonos vocales específicos. A través del arte se transmiten mensajes y se logra deleitar, emocionar, motivar... El arte alerta, irrita, consuela, instiga, induce a la reflexión y la acción...

Debido a las rápidas y continuas mutaciones que experimenta la sociedad, todos los actores implicados en el proceso educativo sienten la necesidad de disponer de contenidos educativos adecuados a las exigencias actuales. Por ese motivo, nunca antes ha revestido la educación tanta importancia, ya se trate de la expansión del alumnado, de los recursos que se le asignen o de la función que cumple en la sociedad, que debe convertirse progresivamente en una sociedad del saber a escala mundial. Existe un amplio consenso sobre la necesidad de cambiar en profundidad la educación, transformándola en un proceso guiado por una visión de conjunto de la sociedad futura.

La creciente demanda de educación implica no sólo *más* oportunidades de aprendizaje, sino oportunidades *diferentes*. La demanda de conocimientos avanzados que hoy se da en el mundo entero tiene implicaciones profundas en la relación entre la educación y la sociedad. Necesitamos una “sociedad de conocimientos” como contrapartida de la “sociedad de la información”, transformando la *información* en *saber*. La gente clama por un mundo en el que cada cual tenga la oportunidad permanente de desarrollar plenamente sus potencialidades intelectuales y creativas.

Nadie, ni una sola persona, debe sentirse condenada a un exilio permanente del mundo del saber. Es una cuestión de dignidad humana. Es, de hecho, una cuestión de auténtica democracia.

Las artes son un medio poderosísimo para la formación, para el descubrimiento y consolidación de nuestra identidad, de nuestra diversidad infinita pero también de nuestro destino común, para afianzar los fundamentos del espíritu en momentos en que las brújulas intelectuales y morales son más apremiantes que nunca.

Los padres, los educadores y los alumnos forman un triángulo cuyos vértices se necesitan mutuamente, de forma que no puede haber una educación que forme ciudadanos del mundo si no existe esta interacción permanente entre los protagonistas del proceso educativo. Todos aprenden y se forman recíprocamente.

Cada ser humano está dotado de una facultad distintiva, que le hace inmensurable e impredecible: la de crear, innovar, inventar. Por ello –“pienso luego existo”– es imprescindible que dispongamos de tiempo para reflexionar, para asimilar como conocimiento la información recibida, sin ser espectadores pasivos

CÓMO CITAR:

Mayor Zaragoza, F. (2021). Educación artística para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 5-6.

que, poco a poco, actúan al dictado y son incapaces de expresar sus propios pensamientos y sentimientos. Incapaces de argüir, asentir, disentir, denunciar.

Aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a emprender... pero, en primer lugar, *aprender a ser* plenamente humanos: la filosofía es fundamental para la reflexión y las enseñanzas artísticas lo son para el fomento de la creatividad. Cada ser humano único capaz de crear, de inventarse, nuestra esperanza.

Hoy, en medio de tantas incertidumbres y desentrenamiento intelectual, es más necesario que nunca contar con la brújula de unos valores, de unos principios que inspiren nuestras actitudes. Los “ideales democráticos de justicia, libertad, igualdad y solidaridad constituyen, junto a la Declaración Universal de Derechos Humanos, los “lazos comunes” a la infinita diversidad cultural que distingue a la especie humana.

Desde siempre hemos vivido en el contexto social de la ley del más fuerte. “Si quieres la paz, prepara la guerra”. Ahora debemos, más que nunca, “aprender a vivir juntos”, como recomienda el Informe Delors, a compartir. Compartir mejor –bienes de toda índole, incluido desde luego el conocimiento científico– es esencial para construir cada día la paz “en la mente de los hombres”.

La cultura de paz sólo será posible con el compromiso de la comunidad educativa en la transmisión a los niños de hoy –los adultos de mañana– de los valores en que se basa el progreso armónico de la humanidad: solidaridad, tolerancia, respeto mutuo, espíritu de diálogo y conciencia de la dignidad de cada ser humano. Cada cuatro días, un millón de personas –cada una de ellas única– llega a vivir con nosotros, la mayoría de las veces en los barrios más menesterosos de esta “aldea global” que hoy es el mundo.

Debemos esforzarnos para que todas ellas puedan decidir por sí mismas sobre su futuro y diseñen su forma de vivir y de actuar. En esto consiste la educación: en dirigir con sentido la propia vida, en alcanzar esta “soberanía personal” que permite el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En ausencia de un desarrollo educativo adecuado, la participación ciudadana en la toma de decisiones resulta simbólica o inexistente. Sólo la educación permite cultivar la capacidad de expresión, que es garantía de una auténtica participación democrática. Sólo si logramos hacer realidad el ideal de “educación para todos a lo largo de toda la vida” realizaremos con éxito la gran transición de la cultura de la fuerza y de la imposición, de la cultura de guerra y de violencia en la que estamos viviendo, a la cultura de diálogo, de tolerancia y no-violencia que propugnamos para la nueva era.

La libertad personal irrestricta será el distintivo de los nuevos tiempos. La educación preparará a los ciudadanos para el advenimiento de una era de auténtica democracia. Este es uno de los retos principales que hemos de afrontar. Por eso necesitamos una revolución del saber, sin la cual la llamada “revolución digital” de la nueva tecnología de la información sólo acarreará más desigualdad, injusticia y exclusión. Discernir entre lo factible y lo éticamente admisible y aplicar adecuadamente, y a tiempo, el conocimiento: en esto consiste, en buena medida, la sabiduría.

La inmensidad de datos e información se tiene que convertir en conocimiento mediante la reflexión y el pensamiento, tiene que convertirse en formación, y sólo así –como antes apuntaba– desembocará en sabiduría. Elliot decía: “¡Cuánta sabiduría se diluye en el conocimiento, y cuánto conocimiento en la información!”.

El educador es el protagonista principal de la educación –junto a la familia–. Los instrumentos son útiles, pero no bastan, por muy sofisticados que sean. María Zambrano dijo que “sin educación para la paz no habrá desarrollo duradero”. La mejor pedagogía –la única– es la del amor y el ejemplo. Y la del amor, la asumida en un contexto hogareño y social armonioso, y aprendida con ternura y afecto hacia los educadores y de los educadores hacia los aprendices.

Debemos proporcionar a nuestros jóvenes las herramientas y las capacidades que les permitan establecer, mediante la reflexión, sus propias respuestas a preguntas esenciales, esas cuestiones que a veces incluso somos incapaces de plantearnos porque nos distraemos fácilmente con el tremendo vocerío de lo superfluo que nos impide concentrarnos en las cuestiones básicas, en los grandes desafíos sociales, medioambientales, culturales y morales que se ciernen sobre la humanidad. El futuro puede ser menos sombrío que el presente. A condición de que, día a día, sepamos diseñarlo y construirlo. Cada uno. Todos juntos. Las enseñanzas artísticas pilar esencial del porvenir que anhelamos.

SECCIÓN MONOGRÁFICA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

PRESENTACIÓN

Educación artística para la Justicia Social

Art Education for Social Justice

Ángeles Saura-Pérez *, Mónica Desirée Sánchez-Aranegui

Universidad Autónoma de Madrid, España

*La función del artista en una sociedad perturbada es dar a conocer el universo,
hacer las preguntas correctas y elevar la mente.*
(Marina Abramovic, Premio Princesa de Asturias de las Artes 2021)

Realizar un monográfico sobre Educación artística para la justicia social resulta complicado por la extensión del tema. Partimos de la base de que el arte se encuentra presente en nuestras vidas y forma parte de lo cotidiano. Tal vez, por esa razón, no se le da la importancia que merece.

Como podemos ver en los artículos que siguen, la temática transversal que abarca el arte es infinita. Aparecen temas en torno al arte como reconstrucción social y también como construcción, haciendo referencia a la identidad, como individuo y sociedad. La inclusión, el respeto a la diversidad, el trabajo colaborativo, etc. En definitiva, el arte como herramienta para repensar aquello que nos rodea, como medio de escucha interna y externa. Una lupa de aumento que pone foco en aquellos aspectos en los que no solemos reparar, para darles la vuelta, romperlos, juntarlos, y volverlos a mirar. Parte de un proceso creativo perfilado y definido a medida que se camina, descubriendo a cada paso múltiples posibilidades. Proporciona también apertura. Llegar a sentimientos sedimentados en capas de memoria que, de otra manera, podrían quedar allí escondidos para siempre. También, entonces, el arte es valentía, para ahondar en las profundidades de nuestra psique y, al mismo tiempo, expresarnos sin miedo.

Con este monográfico se contribuye a nivel teórico, metodológico y empírico, en la difusión de prácticas didácticas realizadas en el contexto de la Educación Artística que sean emancipadoras y antirracistas, encaminadas a la equidad, inclusión y justicia social (Belavi y Murillo, 2020; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). El arte políticamente y/o socialmente comprometido ha dejado de ser una excepción para convertirse en una moda que impregna el arte contemporáneo. Como se verá a continuación, sucede algo parecido con la praxis de la Educación Artística comprometida con la Justicia Social; dejando de ser una excepción, se ha convertido en el eje transversal de numerosas propuestas educativas, tratado de forma directa e indirecta. Se nos presenta una enseñanza artística constituida en un contexto idóneo para la generación de oportunidades de participación social de la comunidad educativa relacionadas con el desarrollo de la autoestima, el empoderamiento personal y comunitario, la defensa de la igualdad o la libertad y la promoción de la justicia social en general.

El arte plástico, visual y audiovisual, la performance, el arte público, el activismo artístico y el arte comunitario, entre otros, inspiran nuestra reflexión con arte sobre temas relacionados con la educación ciudadana y la justicia social así como nuestras acciones docentes con formato artístico (Saura-Pérez,

CÓMO CITAR:

Saura-Pérez, A., Sánchez-Aranegui, M. D. (2021). Educación artística para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 9-12.

*Contacto: angeles.saura@uam.es

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

2015, 2016, 2018, 2020). Los artículos que presentamos son ejemplos de ello y cómo todo esto nos lleva a experimentar en el aula y también en otros contextos educativos.

Si la aparición del arte conceptual supuso una ruptura en la Historia del Arte, deberíamos enseñar desde la escuela que ya no podemos ir a galerías y museos de arte contemporáneo a contemplar obras, sino a conocer ideas (Escaño et al., 2021; Parreño, 2006). La lectura de los artículos nos lleva a entender cómo el arte participativo nos convierte en parte de la obra, para comprender, asimilar y transformarla. La formación en arte desde la primera infancia se configura como un ingrediente esencial, no sólo por los aportes desde un punto de vista del desarrollo. Conforman la personalidad y genera una percepción poliédrica del entorno y del resto de las personas.

Creemos que este enfoque de la educación artística da lugar a cambios en la rutina de la práctica educativa y supone un incremento de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos. Desde esta perspectiva, en todos los artículos seleccionados, se entiende el ejercicio de la docencia artística como una acción para el desarrollo de la competencia de los y las estudiantes en el uso de la imagen, técnicas y procedimientos, para el desarrollo personal y profesional (Mesías, 2019), pero también de un pensamiento crítico comprometido con la defensa de los derechos humanos, la democracia y la justicia social.

Los siete artículos que conforman este monográfico aportan una interesante colección de prácticas didácticas basadas en arte, para la mejora de la comunidad educativa, relacionadas con la educación artística y el arte contemporáneo cuyo nexo es su compromiso con la Justicia Social.

La cultura visual se configura como el eje central del artículo “Desgarrar la Imagen. Prácticas de Indisciplina Visual en la Formación de Educadoras”, donde Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán, Regina Guerra Guezuraga y Miriam Peña-Zabala reflexionan sobre el papel de la imagen de consumo en la sociedad. Por medio del análisis y la desconstrucción, del desgarrar, como proponen las autoras, las futuras educadoras crean nuevas obras visuales, desde una mirada crítica que cuestiona los discursos publicitarios y sus significados.

Tal y como muestran Rocío Anguita-Martínez, Yasna Pradena-García, Eduardo Fernández-Rodríguez, la performance teatral y el teatro aplicado se convierte en una herramienta de trabajo colectivo para trabajar los roles ejercidos en nuestra sociedad, por hombres y mujeres, para poder analizar los micromachismos y la violencia de género. Una forma de traer a un aula de secundaria la realidad y propiciar un diálogo reflexivo, involucrándose en la dramaturgia de la obra.

Desde una propuesta de investigación basada en artes, y la creación del museo online Museari, Ricard Huerta pone de manifiesto la importancia de incluir en un currículo del futuro profesorado de primaria el trabajo en problemáticas que perpetúan estereotipos y tabúes, en torno a la diversidad LGTB, para fomentar una educación más inclusiva y la justicia social, desde un análisis crítico a través del arte.

Las aportaciones a colectivos en riesgo de exclusión quedan reflejadas en varios artículos. Por un lado, Carlos Escaño, Julia Mañero y José María Mesías-Lema trabajan con una comunidad migrante refugiada en Grecia. El desarrollo de acciones educativas concretas, favorecen la expresión a través del arte como forma de generar identidad, empoderamiento, de observar y cuestionar el contexto. La mirada crítica como vía para la reconstrucción social.

Cintia Schwamberger pone en relieve los relatos silenciados por las desigualdades, en búsqueda de la transformación social. Por medio de la educación artística, con la producción audiovisual de un corto, un grupo de estudiantes con discapacidad de una escuela de educación especial en Buenos Aires, registran sonidos e imágenes de lo ocurrido en sus barrios, para cuestionar la realidad en la que viven y la degradación ambiental del espacio.

La A/r/tografía Social se ha convertido en un referente para numerosos proyectos y acciones ejercidas desde el arte. En este caso, creación contemporánea, investigación y educación conviven en “La clase-piedra”, acción dentro del proyecto “BombeArte”, llevada a cabo por Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán en las escuelas primarias y secundarias de la ONGD ‘ACOE’ en Tegucigalpa (Honduras).

Revisar las trayectorias del profesorado, sus biografías, aporta un valor en sí mismas, como parte de la historia del lugar y, a la vez, como documento de aprendizaje en futuras propuestas educativas. De ello

se encargan, Gracia Emelia Chávez Ortiz y Dolores Álvarez-Rodríguez en el último artículo presentado en este monográfico, reflexionan sobre el entorno socio-político en Ciudad Juárez, México.

Reimaginar una educación pública de calidad es un reto democrático, curricular y pedagógico (Rodríguez, 2017) y en la época post Covid-19, es más necesaria que nunca la reflexión en torno a para qué debemos enseñar o cuál debería ser el objetivo preciso de nuestra educación (López-Martín, 2020). El arte nos ayuda a imaginar y entender el futuro. Una educación artística de calidad, enfocada al aprendizaje con y para la Justicia Social tiene mucho que aportar a la sociedad y debiera tener mayor presencia en el currículo educativo.

Referencias

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Escaño, C., Maeso-Broncano, A. y Mañero, J. (2021). Art Education and Development Cooperation: a project in educational centres for children with special needs in India. *International Journal of Art & Design Education*, 40(2), 404-419. <https://doi.org/10.1111/jade.12358>
- López Martín, R. (2020). Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Mesías, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. RIEJS. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Parreño, J. M. (2006). *Un arte descontento*. Cendeac. Serie Ensayo.
- Rodríguez, E. (2017). *Reimaginar la educación pública. Un reto democrático, curricular y pedagógico*. Universidad Alberto Hurtado.
- Saura-Pérez, Á. (2015). Arte, Educación y Justicia Social. *Revista Opción*, 31(6), 791-815.
- Saura-Pérez, Á. (2016). Ética por estética. Aprendemos justicia social practicando arte. En M. Valderrama, C. Goona y B. Peña (coord), *Experiencias y manifestaciones culturales de vanguardia* (pp. 719-734). McGraw Hill.
- Saura-Pérez, Á. (2018). Proyecto "ARTEespacios". Educando en justicia social. En J. Díaz-Cuesta Galán (Coord), *Proyecciones de la investigación actual universitaria* (pp. 408-422). Tecnos.
- Saura-Pérez, A. (2018). Arte para aprender y enseñar sobre educación y democracia. Un desafío para la formación en Justicia Social. En B. Tejero, O. Bernad y C. Lechuga (Coords.), *Investigando en contenidos de vanguardia* (pp. 489-501). Gedisa.
- Saura-Pérez, A. (2020). Aportaciones de la educación artística al aprendizaje sobre democracia. Un desafío para la formación en Justicia Social. En J. Rodríguez-Moreno, O. Zambrano y S. García (Coord.), *Nuevos enfoques de docencia universitaria* (pp. 399-412). Pirámide.

Breve CV de las autoras

Ángeles Saura-Pérez

Artista, docente e investigadora en Educación Artística, Plástica y Visual. Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, ha sido Profesora de Dibujo en nueve institutos de Enseñanza Secundaria de Madrid (1993-2008) así como Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad Autónoma de Madrid hasta 2020. Actualmente se dedica al ejercicio del arte y colabora con el grupo de investigación GICE (Cambio Educativo para la Justicia Social), la Cáte-

dra UNESCO para la Educación en Justicia Social y el Instituto DEMOSPAZ, de la misma universidad.
Email: angeles.saura@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-8728>

Mónica Desirée Sánchez-Aranegui

Doctora en Bellas Artes por la UCM con mención de doctorado europeo, licenciada en Psicología por la UNED, Máster en Coaching e Inteligencia Emocional, Relacional y Ciencia Cognitiva por la Universidad de Alcalá. Profesora ayudante doctor en el departamento de Educación artística, plástica y visual en la Universidad Autónoma de Madrid. Vicedecana de políticas de igualdad, responsabilidad social y cultural de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Durante cuatro años ha sido directora del grado en Bellas Artes del Centro Universitario TAI, adscrito a la universidad Rey Juan Carlos, donde también ha sido docente. Directora del Título de experto en Diseño, artes visuales y creación digital. Colabora con diversas universidades e instituciones en la impartición de talleres, en diversas disciplinas. Email: monicad.sanchez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8172-2088>

Desgarrar la Imagen. Prácticas de Indisciplina Visual en la Formación de Educadoras

Tearing the Image. Visual Indiscipline Practices in Educators' Training

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán *, Regina Guerra Guezuraga, Miriam Peña-Zabala

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

DESCRIPTORES:

Métodos visuales
Desgarrar la imagen
Formación de educadores
Cultura visual
Nuevos materialismos

RESUMEN:

El presente trabajo reflexiona sobre el papel de la imagen de consumo durante la formación inicial de educadoras. Rescatamos los resultados de una serie de prácticas de creación visual desarrolladas por el alumnado, y elaboradas a partir de la representación de lo corpóreo en contextos de comunicación publicitaria. Analizamos estas producciones desde el marco teórico de los nuevos materialismos, llevando a cabo una lectura difractiva de sus producciones visuales. Nos valemos de conceptos como el de “desgarro” para leer y seguir ampliando los sentidos sobre la subjetividad de las futuras educadoras, cuestionando el contexto, lo conceptual y la hiperrealidad de la imagen de consumo. Se muestran resultados de producciones visuales que dialogan con dichas imágenes, potenciando así la agencia de las futuras educadoras como productoras de imaginarios críticos con los discursos publicitarios. Entendemos necesario continuar reflexionando durante la formación inicial sobre los regímenes políticos de lo visual, su influencia en la construcción de significados, así como en la propia tarea pedagógica. Favorecer espacios de pensamiento en torno a la imagen que permitan cuestionar aquellas producciones visuales vinculadas al cuerpo, alejándonos así de la posición de consumidores de cultura visual para pasar a convertirnos en productores que representan aquellas realidades aún sin imágenes.

KEYWORDS:

Visual methodologies
Tearing the image
Educators training
Visual culture
New materialisms

ABSTRACT:

The aim of this paper is to reflect on the role that consumption images have during the first years of educators training. We rescue results from visual creation practices carried out by students, which are elaborated from a corporeal approach in contexts of advertising communication. The theoretical framework from which we analyze these productions is the new-materialisms, carrying out a diffractive reading of those visual results. We use concepts such as "tearing" to read and continue expanding the senses regarding the subjectivity of future educators, questioning the context, the conceptuality and the hyper-reality of the consumption image. We show the results of the visual productions that dialogue with said images, thus empowering the agency of future educators as producers of critical imagery with advertising discourses. We think that it is necessary to continue reflecting during initial training on the political regimes of the visual, its influence on the construction of meanings, as well as on the pedagogical task itself. Come up with spaces of thought regarding the image that allow our students to question those visual production, thus moving away from the position of consumers of visual culture to become producers that represent those realities that have no images.

CÓMO CITAR:

Gutiérrez-Cabello Barragán, A., Guerra Guezuraga, R. y Peña-Zabala, M. (2021). Desgarrar la imagen. Prácticas de indisciplina visual en la formación de educadoras. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 13-26.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.001>

1. Introducción

El presente artículo se inserta en el contexto de la formación inicial de educadoras en las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Rescatamos una serie de prácticas de creación visuales desarrolladas durante su periodo formativo, que analizamos desde el marco teórico de los nuevos materialismos. Una lectura de la imagen realizada a través de los conceptos que nos permite interrumpir los enfoques excesivamente humanistas que orientan tradicionalmente las prácticas de investigación cualitativa. Permitiendo así, distanciarnos de aquellas posturas que posicionan a los sujetos como agentes autónomos y separados de su contexto. Asumimos, por el contrario, una postura acerca de la subjetividad de las educadoras que las coloca dentro de las distintas fuerzas que emergen de una realidad contingente, situacional y modelada por la agencia de toda una serie de dispositivos culturales. Este giro supone una apertura a poder pensar sobre la forma múltiple y desordenada en que las distintas materias se afectan mutuamente.

En este contexto creemos necesario abordar las reflexiones sobre los procesos de creación, uso y consumo de las imágenes y su aportación a la educación de futuras educadoras; así como explorar las diversas agencias que influyen en la construcción de la subjetividad de éstas, asumiendo el valor pedagógico de la imagen para enseñarnos cosas, transmitirnos algo, y fijar una memoria y estructura, una referencia común. Se trata de poder ahondar en las concepciones del alumnado y su sensibilización ante las cualidades del entorno y tiempo social en el que se encuentra e incluye, y en el que se dan al menos, dos fenómenos relacionados a las imágenes: un estilo de vida el cual es vivido a través de la imaginería y un tipo particular de cultura de la imagen (Duncum, 2002).

Desde nuestro posicionamiento en la formación de educadoras, buscamos sensibilizar al alumnado sobre la Cultura Visual que le rodea, con el fin de enriquecer y diversificar las sensibilidades personales (Aguirre, 2005). Pensamos desde una mirada personal y crítica a nuestro contexto, que todo lo que envuelve al sujeto es parte de una red de interacciones que generan cambios (Jornet y Roth, 2018), lo cual puede suponer un detonante y revulsivo hacia la transformación social. En este sentido, confiamos en el valor que adquiere el uso de metodologías visuales críticas en el ámbito de la formación universitaria, y más concretamente en la formación de educadoras, por lo que puede aportar al alumnado, y por ende a la sociedad ya que las prácticas intelectuales críticas pueden desempeñarse desde una escala local a una global (Buck-Morss, 2009). El uso de métodos visuales permite un espacio donde poder “abordar temáticas complejas, con miradas que nos colocan en otro lugar y nos provoca extrañeza y donde el conocimiento se comparte a través de exposiciones o lugares de encuentro, en diálogo con el Otro” (Cilleruelo et al., 2016, p. 11).

2. Lo pedagógico de la imagen de consumo

Como docentes de futuras educadoras ubicadas dentro de una lógica social, económica e institucional incierta y cambiante como la actual (Correa et al., 2015), buscamos ahondar en el uso que llevan a cabo de la cultura visual y las imágenes. Pensamos que el barroquismo visual del que somos todos parte, en tanto que colaboramos en la creación de contenidos y en el consumo de éstos, no hace sino anestesiar los sentidos, incapacitando el pensamiento crítico (Vilar, 2017). Buscamos pensar sobre los modos de ver de quienes se están formando para convertirse en educadoras, para un presente y futuro en el que seguirá habiendo una presencia *excesiva* de la imagen (Martín Prada, 2018). Una sociedad marcadamente influenciada por los distintos medios de comunicación, especialmente los digitales, que se han convertido en “el escenario perfecto para engullir una avalancha de imágenes, que termina por construir nuestra vida” (Flores y Quiroz, 2011, p. 5).

Nos interesa profundizar en la comprensión que tiene el alumnado en torno a la cultura visual y en la forma en que es productora de placeres estéticos y de disfrute, problematizando a su vez, acerca de los motivos que le llevan a producir tal grado de interés. No obstante, este placer que genera el consumo masivo de medios enmascara, asimismo, el objetivo real que ocultan sus representaciones. La cultura visual, encierra distintos artefactos que apelan a la vista de manera significativa (aunque no exclusivamente), habiendo sido creados con fines estéticos, simbólicos, rituales e ideológicos (Walker y Chaplin, 2002).

Resulta por ello interesante, adentrarnos en el imaginario que construyen los anuncios publicitarios, al igual que cualquier otro tipo de campaña (religiosa o de mercado), al moverse en torno a un mismo eje como es el de “convencer y persuadir por medio de lo visual” (Flores y Quiroz, 2011, p. 6). Los anuncios saturan nuestras vidas dada su omnipresencia, sin embargo, en el tipo de lectura rutinaria que llevamos a cabo sobre ellos, olvidamos los supuestos que les subyacen, haciéndose inconsciente la esfera ideológica que manejan (Goldman, 1992, p. 1). A esto se suma que la “cultura de masas” entendida como una cultura inevitablemente comercial, es “consumida con una pasividad alienada y alienante” (Storey, 2002, p. 24). El consumo de representaciones visuales, frustran nuestras expectativas iniciales e insatisfechos, convierten nuestra relación con la imagen en una forma de adicción (Braidotti, 2011).

Tal como apuntó Duncum (2002), las imágenes están más atadas que nunca a la economía e insertadas en nuestros día a día, referenciándose constantemente las unas a otras, dejando poco espacio a poder imaginar nuevas maneras de repensar o representar nuestras realidades. Y es que el excesivo contenido visual que nos rodea es de “una hegemonía que no cesa de repetir las mismas imágenes. Con todo, el mayor problema tal vez sean todas esas realidades que no tienen imágenes, esto es, que carecen de capacidad para ser imaginadas” (Soto, 2020, p.13). A esto se refiere Braidotti (2011) cuando dice que la “alegre” circulación de las imágenes sin imaginación es una característica de nuestro tiempo, más aún cuando estas convenciones de representación explotan en la era de los medios digitales y se vuelven dominantes en un grado que pocos podrían haber predicho.

Siguiendo con lo anterior, y siendo conscientes del consumo y disfrute que hacemos de la cultura visual contemporánea, Walker y Chaplin (2002) ya vaticinaron en su día cómo desde la institución universitaria el objetivo de trabajar con ésta se centra más en comprender la influencia que ejerce socialmente que en una mera apreciación. Esta afirmación coincide con María Acaso (2009) cuando dice que en una época en la que todo está mediatizado y todo es construido en pos de ser consumido y no cuestionado, la educación artística ha de expandirse hacia toda representación visual que nos interpele como consumidores, puesto que en contextos educativos la cultura visual relega al arte en un segundo plano.

Y es que hoy en día la mayoría del alumnado está más familiarizado “con los medios de comunicación de masas que con el arte de vanguardia” (Walker y Chaplin, 2002, p. 156) y es por eso que este artículo pretende acercarse a estos fenómenos desde las producciones publicitarias, la cultura popular y de masas, para así dar una respuesta a lo subyacente en ellas, a sus ideologías. Entendiendo como ideología aquellas representaciones que reflejan los intereses del poder que trabaja para legitimar la desigualdad social (Rose, 2012) o de género.

Storey (2002) revela que los teóricos de los estudios visuales “neo-gramscianos” “ven la cultura popular como un lugar de lucha entre la «resistencia» de los grupos subordinados de la sociedad y las fuerzas de «incorporación» que operan en interés de los grupos dominantes” (Storey, 2002, p. 27), concluyendo que la cultura popular es un terreno en continua negociación. Vemos interesante abordar en nuestras prácticas educativas con futuras educadoras estas mismas cuestiones: ¿Nos resistimos a estas representaciones visuales o nos subordinamos a ellas? ¿Somos capaces de responder a éstas con nuestras propias incorporaciones, las cuales difieren de lo que los grupos dominantes intentan inculcarnos? “¿Cuál es la relación de las imágenes con la acción, con la concepción de la realidad, y en consecuencia con lo social?” (Abril Curto, 2010).

3. Lo corpóreo de la imagen

Habiéndonos acercado a la comprensión de la imagen en la sociedad contemporánea, esta investigación cuestiona qué lugar ocupa lo corpóreo en esas producciones visuales, y cómo dialoga en el entramado de la sociedad, cómo se resignifica y generan nuevas ficciones. Sería sencillo adivinar lo que una persona haría cuando se le propone aparecer en una foto. Elegimos un lugar y un modo, aunque sea por un instante y miramos a la cámara mostrando nuestro rostro. Presuntamente, ese es el modo establecido de proyectarnos. Podríamos decir, por lo tanto, que la pose funciona ya como artefacto, como algo construido, pero también como algo elegido y en contra del azar de la instantánea, podría ser el mejor artefacto que ejemplifique la revelación de un grado elevado de autenticidad (Martín Prada, 2018).

Byung-Chul (2017a) incide en esta idea y nos habla del primer plano del cuerpo como algo pornográfico, de consumo, despojado de su lenguaje y del mundo al que pertenece inherentemente e incide en que “la estética del primer plano refleja una sociedad que se ha convertido ella misma en una sociedad de primer plano. Precisamente esta inseguridad, este miedo por sí mismo, coincide a la adicción al selfi (sic), a una marcha en vacío del yo, que nunca encuentra sosiego” (p. 26). Estas ideas nos sugieren la idea de un sujeto pasivo, objetualizado, desconectado de algún modo de su potencial como significante que pasa por un marco “homogeneizador en tanto globalizador y capitalista justa y paradójicamente, por generar aspiraciones superficiales de diferenciación” (Zafra, 2015, p. 127) intentando sublevar un yo egocéntrico que termina igualándonos en esa superficialidad.

En contraposición existe la posibilidad de comprender al sujeto como una herramienta de resistencia, como un ente orgánico que por el mero hecho de existir está cargado de potencialidades consigo mismo y con el lugar que ocupa, ya que tal como añade Fernández Polanco (2019) “no hay cuerpos dados y ordenados en su sitio, sujetos por el cordón umbilical boca-oreja, hay cuerpos en las plazas que son como potencialidades” (p. 202) que urge despertar del letargo para que activen su lugar como entes políticos posibilitadores de generar discursos a través de su propia performatividad.

Resulta importante comprender que “las posturas, los movimientos, los gestos, hacen cosas” (Fernández Polanco, 2019, p. 203) y que todo lo que acontece crea un entramado de sentidos en su relación con lo otro. De este modo “podremos observar que la visualidad, (...) no es una mera actividad sensorial y perceptiva, ha de explicarse en relación a determinadas lógicas de constitución del espacio sociopolítico y de normativización del cuerpo” (Abril Curto, 2010, p. 24). Resulta por lo tanto esencial un posicionamiento corporeizado y encarnado en el tejido al que se pertenece, comprendiendo el cuerpo como “un medio por el cual se disemina el poder y funciona como un elemento de resistencia” (Grosz, 1987, p. 13); y si esto no sucede el sujeto “comenzará a acostumbrarse no sólo a ser carne del mundo, sino a ser carne sexuada, cansada, y espacialmente desmotivada” (Fernández Polanco, 2019, p. 201).

4. Nuevos materialismos y posthumanismo

El deseo de nuestra comunidad por desprendernos de posturas demasiado lastradas por el humanismo que encierra la investigación cualitativa tradicional nos ha llevado a ubicarnos dentro de las denominadas post-teorías (St. Pierre, 2013). Un espacio teóricamente heterogéneo que nos invitaba a trascender la centralidad de lo humano (Hultman y Taguchi, 2010; Jackson, 2013) en los análisis que llevamos a cabo en nuestros trabajos. Deslizándonos así, hacia visiones post-antropocéntricas de la investigación educativa donde reconsiderar tanto el peso que guardan los agentes humanos como no humanos. Y de este modo, comenzar a pensar nuestra realidad bajo un tipo de perspectiva monista (van der Tuin y Dolphijn, 2010) que cuestiona el dualismo establecido desde la tradición hegemónica del pensamiento occidental entre objeto/sujeto, humano/no humano, cultura/naturaleza, razón/emoción, etc.

Encontramos en la influencia de autoras como Karen Barad (2003), una invitación a analizar nuestra realidad desde una noción posthumanista de la performatividad que nos permita cuestionar el carácter atribuido de las distintas materias, y ahondar así en el tipo de prácticas que perturban dichos límites. Una explicación performativa de la realidad que desarrolla desde una ontología relacional, y en la que defiende prestar una mayor atención sobre las prácticas discursivas en vez de las representaciones lingüísticas, así como en los fenómenos materiales específicos y las relaciones que se establecen entre ellos. Desde el realismo agencial al que nos introduce la autora Barad (2007), no sería posible fijar los límites entre lo “humano” y “no-humano”, ya que la lectura de la realidad exige llevar a cabo un análisis genealógico del surgimiento discursivo de lo “humano”. La materia, según Barad (2003), no es el soporte, la ubicación o el referente del discurso, ya que “la materia es siempre una historicidad en curso” (p. 821).

Asimismo, dentro de la perspectiva enmarcada dentro de los nuevos materialismos, el pensamiento de autoras como Jane Bennett (2010) nos permitía continuar pensando a partir de la singularidad que adquiere un vitalismo en el cual equipara afecto y materialidad, en vez de ser una fuerza que pueda introducirse y animar cualquier cuerpo físico. La “materialidad vibrante” de Bennett no ubica la agencia como una propiedad exclusiva de lo humano; de hecho, la materia sería capaz de formar ensamblajes, organizándose de formas múltiples e impredecibles, afectando a su vez a otros ensamblajes, bien sean éstos,

humanos o de otra clase. La cuestión que nos plantea Bennet (2020) sería la de cómo pensar la agencia humana y nuestra propia forma de vivir y actuar en una realidad con tantas otras materialidades vivas.

Un interrogante para el que cada una de las corrientes ubicadas en los nuevos materialismos se han posicionado de formas distintas, tal y como nos recuerda Rosi Braidotti (2019). Algunas de ellas, enfocadas desde las prácticas de producción de conocimiento bajo fines lucrativos del capitalismo cognitivo, pero también, desde un tipo de experimentación que no persigue réditos económicos e impulsada por la propia comunidad, a través del desarrollo de un tipo de conocimiento menor. Braidotti (2018) sostiene que existe una proliferación de discursos generados a partir de posturas posthumanistas, que han incrementado el interés por nuevos “objetos” de estudio (agentes no-humanos, artefactos tecnológicos, animales, etc.), categorizados y cuantificados para un mercado académico marcadamente neoliberal como el actual. Algo que nos lleva a preguntarnos junto a la autora Braidotti si todo aquél que se encuentre investigando objetos/cosas puede afirmar estar llevando a cabo un tipo de posthumanismo crítico. En este sentido Jasmine B. Ulmer (2017) sugiere que un enfoque basado en los nuevos materialismos debería tener presente el papel que lo humano y no humano juega dentro de la justicia social y otras cuestiones políticas.

En cualquier caso, tal y como sostienen distintas autoras (van der Tuin y Nocek, 2019) más allá de los aspectos que diferencian las distintas corrientes enmarcadas dentro de los nuevos materialismos, existen algunas características genealógicas y conceptuales dentro de esta corriente de pensamiento contemporáneo, que subrayan su capacidad para producir nuevos métodos de trabajo y arquitecturas conceptuales atravesadas por el humanismo, las ciencias experimentales, las artes, entre otras tantas. Perspectivas donde se pierde la centralidad de lo humano, permitiendo abrir nuevas líneas de pensamiento que reconozcan el papel que juegan otra clase de fuerzas afectivas, tales como los espacios, el tiempo o la materialidad, esto es, la naturaleza en la producción cultural y política (por ejemplo, Grosz, 2004, 2005a).

5. Materialismo relacional y lectura difractiva de los datos

Encontramos en el materialismo relacional, articulado inicialmente desde la teoría del Actor-Red, e influenciado posteriormente en el ámbito de la investigación educativa por perspectivas como los nuevos materialismos o el realismo agencial, un espacio teórico en el que se propone un “giro hacia la materialidad” o un “giro hacia la ontología”, tal y como nos recuerdan distintas autoras (Boden et al., 2019). Algo que nos lleva a problematizar la visión dualista, estructura/agencia o materia/lenguaje (Dolphijn y van der Tuin, 2012) que se lleva a cabo tradicionalmente en la lectura sobre las distintas materias. Una postura que nos permite pensar sobre la propia noción de agencia que, si bien adquiere diversos sentidos en función de la visión materialista, hay quienes la identifican con aquella posición política y cultural bajo la cual la materia y las cosas son definidas, distribuidas y organizadas (Colman, 2018). Una perspectiva en la que no existiría una ontología previa a las cosas, sino que ésta surge a raíz de la relación que se establece entre las distintas materias.

Karen Barad (2007) sugiere a este respecto, la idea de que cualquier fenómeno o unidad de realidad observada es resultado de la intra-acción que surge de la relación entre dichos componentes que la constituyen. Según la autora, la noción de intra-acción, implica una mutua constitución entre las distintas agencias en relación; algo que nos lleva a asumir que dichas agencias no preceden a la intra-acción, sino que más bien emergen a raíz de ella. Para Barad, tanto las cosas como las palabras se encuentran inextricablemente vinculadas. Es decir, que nuestra capacidad para la comprensión de la realidad material se encuentra unida a las prácticas con las que construimos conocimiento. Las palabras o los conceptos se vuelven parte, por tanto, de los fenómenos descritos.

Es precisamente aquí donde las tesis baradianas ponen en cuestión el representacionalismo, o, dicho de otra forma, el supuesto que subraya la idea de que las categorías gramaticales reflejan una estructura implícita con la que representar la realidad. La autora Barad, tras rechazar el representacionalismo, debido a sus limitaciones para establecer una relación verdadera entre las descripciones desarrolladas desde el lenguaje y la realidad, plantea la alternativa a través de los enfoques performativos. Desde la perspectiva performativa dejaría de prestarse atención a las representaciones lingüísticas en favor de las prácticas o acciones discursivas y los efectos que producen. Lo performativo supone por tanto un enfoque que resta

importancia a la capacidad que se le atribuye al lenguaje para representar las cosas que existirían previamente.

Esta posición en torno a la agencia, la representación y la performatividad se abre a nuevas reflexiones dentro del ámbito de lo visual. Tal y como sugiere Andrea Soto (2020) no se trata tanto de cuestionar el paradigma de la representación sino de desasirse de sus lógicas. Desde la noción de performatividad, debería excluirse toda visión voluntarista o constructivista del pensamiento como de la subjetividad. Las imágenes, según la autora, introducen propiedades que no se manejan en un orden mimético, sino que quedaría flotando, haciendo imposible una identificación total. La performatividad de las imágenes se hallaría en su poder para denotar otra historia, para posibilitar otras relaciones. De ahí, que la noción de agencia de la imagen permita que pensemos en las posibilidades políticas que encierran las imágenes para establecer nuevos vínculos, con los que desafiar la mirada, el cuerpo y la comunidad donde se inscriben y circulan.

Esta reflexión ontológica que promueve el materialismo relacional, es la que nos desafía durante este trabajo a intentar desestabilizar las formas tradicionales de analizar los datos de investigación cualitativos, desarrollados mayoritariamente desde posiciones antropocéntricas. Se trata de explorar cómo la producción de imágenes de los medios de publicidad contemporáneos, junto a la mirada, pensamiento y experimentación visual que desarrollan las educadoras en formación participan de la realidad en la que se sitúan. Nos aproximamos a esta reflexión, a través de distintas creaciones visuales elaboradas por nuestro alumnado en las facultades de educación de la Universidad del País Vasco. Explorando las conexiones que surgen en el diálogo entre los mensajes publicitarios que colonizan nuestros espacios públicos, la cultura visual que impregna las formas de marketing contemporáneo, así como el modo en el que negocian su identidad las futuras educadoras dentro de las distintas geografías comunicativas por las que transitan diariamente. Interpretando cada una de ellas, no como esferas separadas, sino más bien, a modo de fuerzas que se afectan (Deleuze, 1999) mutuamente y se conectan de forma no jerárquica e interdependiente.

Para ello, llevamos a cabo una lectura difractiva (Barad, 2014) de sus producciones visuales a través de distintas posiciones que permitan detenernos en sus diferencias, así como en aquellas dimensiones que también guardan cierta relación entre sí. Tal y como recuerda Haraway (1999), la difracción no conduce a un desplazamiento “de lo mismo”, como ocurre en la reflexión. La “difracción es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción.” (p. 126). La práctica difractiva, según Barad, nos lleva a producir la diferencia y a establecer relaciones que no han sido exploradas anteriormente entre materias aparentemente distanciadas en un determinado espacio-tiempo.

Desarrollamos esta lectura difractiva sobre las producciones visuales elaboradas por las educadoras durante su formación inicial no buscando encontrar significados sino más bien, intentando ampliar sus sentidos. Pasando a concebir cada producción visual elaborada a modo de líneas de fuga que nos permitan establecernos en otros lugares, construir nuevas relaciones (St. Pierre, 2011). Asumiendo, además, la propia fuerza constitutiva que pueden ejercer los datos sobre nuestra posición investigadora, así como en el tipo de indagación que llevamos a cabo sobre ellos (Hultman y Taguchi, 2010). En nuestra aproximación a cada producción visual, se trata de poner a trabajar los conceptos (Jackson y Mazzei, 2012), de tal manera que nos abran a la posibilidad de nuevas formas de pensar las imágenes derivadas del trabajo de creación visual realizado durante su periodo formativo.

6. Una práctica de pedagogía visual

6.1. *Desgarrar la imagen como práctica indisciplinaria de lo visual*

En base al posicionamiento ontoepistemológico que hemos desarrollado al inicio de este trabajo, durante esta experiencia recurrimos al concepto desgarrar de la imagen como estrategia metodológica de acercamiento, cuestionamiento y producción de un nuevo imaginario visual de las futuras educadoras en torno a las imágenes de consumo.

Didi-Huberman (2010) apunta a que una imagen encierra algo que representa, así como algo que se ve, a la vez que también muestra algo que se mira y nos mira. El autor, cuestiona la manera de abordar o nombrar ese algo, pensándolo como un espacio de apertura o escisión. La imagen se desgarrar entre los actos

de ver y mirar, entre la representación y la presentación. Una noción, la de desgarro, que toma prestada de Sigmund Freud a partir de la capacidad de los sueños para interrumpir la noción de representatividad de la imagen. En su análisis sobre la figuración de los sueños, Freud (2013), profundiza sobre la forma en que el trabajo onírico se las arregla para presentar juntos, de manera visual, elementos heterogéneos y mutuamente excluyentes entre sí dentro de un discurso representacional. En esa copresentación, alternativas inverosímiles aparecen cristalizadas en la sustancia de una única imagen, donde todo terreno de la certeza parece desmoronarse.

Elementos que dentro del trabajo onírico se construyen a través de un ejercicio de semejanza, interpretado como un proceso activo donde se inventan nuevas imágenes a través del contacto entre elementos que previamente parecían alejados. Durante ese acto de semejanza que se produce, los elementos que emergen durante los sueños no guardan necesariamente una similitud respecto a sus originales, subraya Freud (2013). Pueden darse saltos, producirse nudos o ensamblajes que imposibiliten su identificación con los objetos perceptibles de la visión.

Es precisamente desde esa interpretación del desgarro de la imagen, a la que nos introduce Didi-Huberman (2010), donde encontramos la posibilidad para llevar a cabo otra forma de comprender y producir las imágenes. Especialmente aquellas que apostamos por desgarrar de la soberanía de la representación, así como de la ficción que encierran y que se nos presenta como verdad. Porque lo importante no es, tal y como apunta Joan Fontcuberta (1997), desprender a la imagen de esa mentira inevitable que encierra, sino atender a las prácticas a las que se presta. Lo esencial, en cierta manera, es atender a la dirección ética a la que se dirige su mentira. La tarea de la pedagogía visual, bajo este prisma, implica la de actuar como artistas del montaje en la fabricación de heterogeneidades, como nos recuerda Didi-Huberman (2008). Bajo el propósito de *dys-poner* la verdad, separando y *readjuntando* sus elementos en la lógica más improbable de su relación, en un orden que no es el de las razones, sino el de los desgarros.

6.2. Contexto de la propuesta

Las propuestas llevadas a cabo se enmarcan en la formación de educadoras en los Grados de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, en asignaturas vinculadas a la Comunicación y la Cultura Visual. Las alumnas son interpeladas a reflexionar sobre el consumo de imágenes publicitarias con las que conviven a diario. Se propone revisar qué tipo de artículos consumen, mediante qué soporte publicitario acceden a ellos, o qué espacio-tiempo ocupan dichas representaciones publicitarias.

Este diálogo pone sobre la mesa un infinito entramado de modos de consumo icónico y ofrece a cada grupo un amplio abanico desde el que abordar la noción de desgarro de la imagen. Se invita al grupo a que elija anuncios de su cotidiano, ya que esto permitirá conocer ese producto en profundidad y en consecuencia posibilitará abordar diversos desplazamientos de la imagen. En el proceso de elaboración de las propuestas se dialoga sobre qué otras posibilidades abren la reflexión en torno a la imagen y sobre las cuestiones esenciales en torno a lo corpóreo de la imagen elegida en relación al contexto en el que se enmarca desde un sentido crítico. Poner el acento en el proceso se considera esencial, ya que permitirá trabajar en relación, en un hacer y deshacer continuo de construcción de la imagen que posibilita repensarnos en un tipo de práctica de indagación visual orientada hacia al desarrollo de una pedagogía crítica (Giroux, 2014; Shankar, 2014); la cual, intente desnaturalizar aquellas gramáticas de comunicación visual que encierran valores discriminatorios hacia determinados colectivos, cosificando o desprestigiando sus identidades por motivo de su edad, sexo, clase social, cultural o económica entre otras..

6.3. Recogida de datos

Se recoge en los resultados imágenes que siguen manteniendo un nexo de iconicidad y desarrollan una perspectiva crítica con la imagen original. Preservan ciertos códigos de representación formal, pero sin llegar a distorsionar ni perder las claves visuales de las imágenes de referencia.

Nos detendremos a explicar las imágenes finales creadas por las alumnas, así como algunos de los principios metodológicos compartidos entre todas ellas, y que han vertebrado su elaboración. Las creaciones seleccionadas en los resultados son aquellas que representan a nuestro juicio, múltiples perspectivas del desgarro de la imagen vinculadas al contexto, a lo conceptual y a la hiperrealidad.

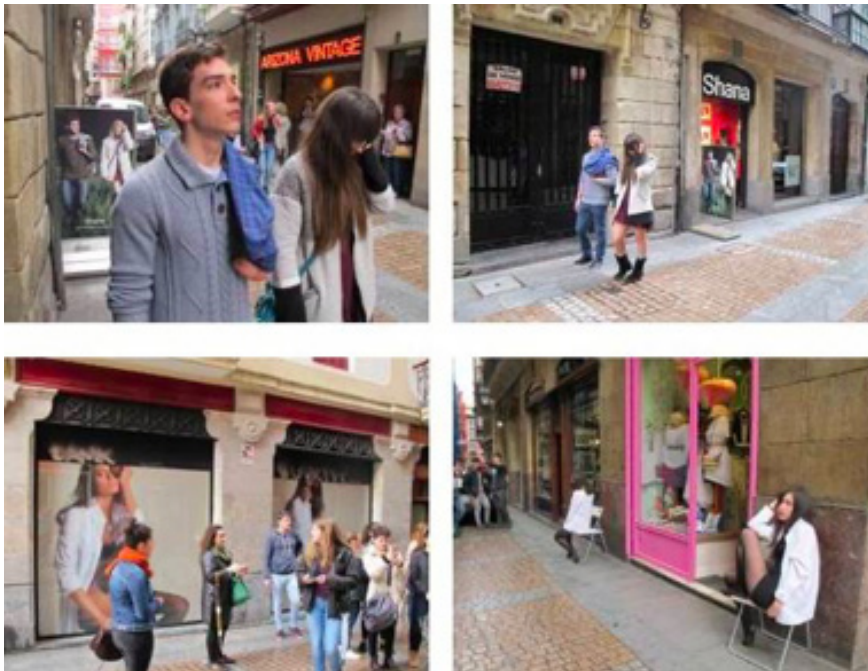
7. Resultados

Se presentan tres propuestas en las que se produce un desplazamiento de la imagen publicitaria, y que permiten pensar en nuevos campos de posibilidad, así como en nuevas subjetividades. Una mirada hacia la imagen publicitaria que se lleva a cabo desde otro lugar, desgarrándola, y que propone una representación inestable de la lógica, de lo que se supone que debe ser. La certeza y lo obvio pierde su lugar hegemónico, haciendo que nos coloquemos desde un no-saber al que nos empuja la posición central que asume la estrategia de mimesis en su relación con una copia o modelo. Sería en palabras de Rancière (2011) elaborar otra forma de hacer funcionar la semejanza en el “conjunto de relaciones entre maneras de hacer, modos de la palabra, formas de visibilidad y protocolos de inteligibilidad” (p. 87). Convirtiéndonos no solo en esos espectadores emancipados de la imagen que reclama Rancière (2010), sino en creadores emancipados que desacralizan la imagen y sus figuraciones para crear con ellas una nueva realidad de mayor compromiso y lucha hacia la transformación social.

7.1. Desgarrar el contexto

La primera propuesta reflexiona en torno a las imágenes publicitarias de gran formato que inundan los espacios comerciales. Se indaga sobre la agencia del cuerpo en ese espacio- formato y cómo interpela a aquel que lo consume.

Figura 1
Desgarrar el contexto



Nota. Elaboración propia.

Para la ejecución de este desgarro de la imagen se toma como referencia el trabajo de Yolanda Domínguez (2011) que enfatiza lo absurdo y artificial de las poses de la moda que invaden las calles comerciales como un paisaje totalmente interiorizado por el imaginario colectivo. De este modo, la propuesta pone en duda la asimilación y comprensión de una imagen en relación al soporte de gran formato y al contexto urbano en el que este se inserta.

El alumnado prepara una instantánea gélida y se mantiene inmóvil durante el tiempo suficiente como para intentar empastarse en el entorno. Coger impulso, salirse del marco estanco de la imagen y saltar a una performatividad tridimensional posibilita romper ideas preconcebidas, poniendo en cuestión imaginarios que asumimos como normativizados y socialmente interiorizados. El ejemplo que se analiza (Figura 1) pone el acento en el universo paralelo que consumimos a través de una vitrina, como si eso fuera otra cosa, o como si lo que allí ocurre no nos interpelara.

Llevar a cabo un ejercicio de mimesis de imagen publicitaria de la moda desplazando una representación bidimensional cobijada en un escaparate a la tridimensionalidad del espacio social urbano por el que nos desplazamos, permite resignificar dichas poses y su significado, donde el lugar que ocupa “no sólo es repensado simbólicamente, sino que es producido materialmente: deja de ser un escenario para la imprevisibilidad urbana, (...) para convertirse en un medio y en un producto” (Di Masso et al., 2017, p. 60) y eso permite dar cuenta de aquello que sucede y repensarnos a partir de dicha transformación.

7.2. Desgarrar lo conceptual

En esta propuesta se reflexiona sobre los modos de representación de una marca de cosméticos de habitual consumo entre el alumnado. Se dialoga sobre lo que comunica la expresividad o inexpressividad de los rostros, de miradas y rasgos penetrantes que invitan a reproducir modelos alejados de nuestro cotidiano.

Figura 2
Desgarrar lo conceptual



Nota. Autoría del alumnado.

Se toma como referencia el trabajo de Cindy Sherman (2008) centrándose en la manipulación de su propia apariencia, resistiéndose a lo impuesto, incorporando maneras alternativas de representar un concepto vinculado a lo estético del rostro que está enclavado en nuestro imaginario colectivo. Pensamientos agrídulces que se dan en la distancia entre lo que podemos encontrar en el archivador común y global llamado Google imágenes, y el espejo particular que tenemos en casa o ese tercer ojo, que nos hace conscientes de nuestras propias maneras de ser en público.

El hecho de que ciertos productos o sensaciones circulen en un imaginario homogéneo y carente de imaginación, no permite a los consumidores espacios para identificarse, ya que su conceptualización lleva a idealizar un arquetipo inalcanzable y repetitivo. La iconicidad de la imagen no es única, conlleva prácticas sociales asociadas a ella que nunca se agotan. Desgarrar lo conceptual permite cuestionar precisamente ese tipo de prácticas.

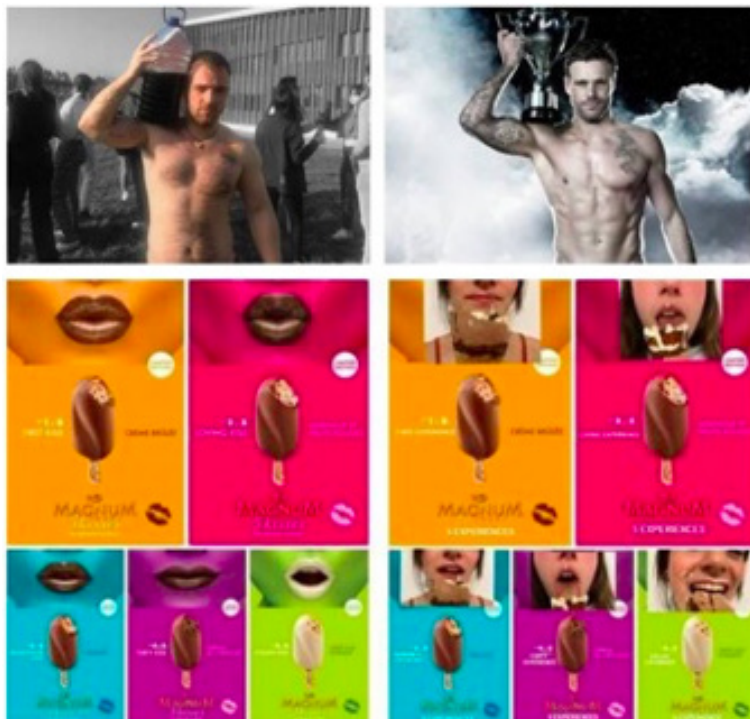
En este caso (Figura 2), conlleva un desplazamiento, un acto donde se visibilizan representaciones ocultas en el imaginario colectivo, pero que existen. Se adueña de las estrategias visuales dominantes y se muestran como resistencia a éstas. Recaba en lo antagónico y rellena el hueco entre las representaciones idealizadas y su manera de pensarse y ser ante ellas, desenmascarando las construcciones de las aspiraciones de quienes las consumen. Apoyándonos en la definición de Rancière acerca a la noción de representación, concibiéndola no como un acto de reproducción, sino como acto de crear y dar un equivalente, donde “la imagen no es el doble de una cosa. Es un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible, lo visible y la palabra, lo dicho y lo no-dicho” (Rancière, 2010, pp. 97-98).

7.3. Desgarrar la hiperrealidad

Parodiar, mimetizarse, sentir incredulidad ante lo absurdo de las imágenes de consumo nos lleva a subvertirlas (Figura 3). De algún modo se trata de tomar parte en una especie de práctica del como sí (Braidotti, 2000), que

reconoce pero que a la vez niega ciertos atributos y experiencias, y que, a su vez, lleva a cabo una reafirmación de las fronteras fluidas en nuestra realidad. Un tipo de práctica que se caracteriza por la repetición, la parodia o la personificación, sostenida por un sentido crítico y enfocada al cambio y la transformación a través de los vacíos de poder que permite crear, haciendo un símil con las caracterizaciones que podemos observar en la obra de Celeste Barber (2020).

Figura 3
Desgarrar la hiperrealidad



Nota. Autoría del alumnado y fotografías de archivo.

Se presenta como la hiperrealidad (Baudillard, 1978), entendida como esa segunda realidad formada por la acumulación de representaciones visuales que marcan el significado de nuestra propia realidad (Acaso y Megías, 2017), nos ha acostumbrado a cierto tipo de representaciones de las cuales nos es casi imposible escapar. Por eso, vemos en los procesos que emergen de los métodos visuales una ayuda no sólo para comprender el mundo en el que vivimos, sino también, para permitir y posibilitar que el alumnado experimente esas representaciones, y la hiperrealidad que genera, de manera reflexiva. En este sentido la propuesta desgana la hipótesis propuesta en el anuncio en cuestión y la recontextualiza, encaminándola hacia una sátira en términos de corporeidad, sin perder ese barroquismo de representación que permite seguir manteniendo el interés hacia su visionado.

Desgarrar la hiperrealidad y hacer cultura popular a partir del repertorio de bienes de consumo que proporcionan las industrias de la cultura, permite encontrar un lugar propicio en el que poder explorar espacios de resistencia. El hacer cultura popular (“producción del uso”) puede ser capacitador para los subordinados y resistente a la comprensión dominante del mundo (Storey, 2002).

8. Conclusiones

A continuación, planteamos una serie de conclusiones que devienen de los objetivos recogidos a lo largo del artículo. Por un lado, en referencia a la necesidad de reflexión sobre el papel de la imagen de consumo durante la formación inicial de educadoras, observamos que es urgente comenzar a cuestionarnos acerca de los regímenes políticos de lo visual, así como las afecciones que produce la propia imagen de consumo en la conformación de significados en la sociedad, así como en sus posibles implicaciones en la propia tarea pedagógica. Y

de este modo, conseguir que las futuras educadoras desarrollen un pensamiento crítico que las aleje de un posicionamiento pasivo ante los efectos que ejerce lo visual. El ámbito de la imagen, en ocasiones, acaba por volvernos cautivos de sus lógicas, en objetos de subjetivización capitalística. El tipo de imágenes que circulan por nuestros medios, parecen mostrarse sordas a la diferencia. Imágenes que encierran la expectativa de producir un determinado sujeto persiguiendo un deseo, el cual nunca parece satisfacer. Sugiere Byung-Chul (2017b) que vivimos en unos tiempos donde prolifera la positividad de lo igual; sin embargo, llegados a un cierto nivel, lo igual dejaría de ser productivo para convertirse en destructivo conduciéndonos a la hipersensibilidad, a la hiperproducción o al hiperconsumismo, o a la hiperrealidad. Cuestionarse este barroquismo mediático es una de las ideas que, pensamos, debería interpelar a la tarea pedagógica a desempeñar por las futuras educadoras que ocupan nuestras aulas. Desafiándolas a construir y a mediar con otra mirada y con ello, favorecer las condiciones de posibilidad para que otra clase de sujeto social permita descubrirse. Es necesaria una “rotura en la propia codificación de la mirada impuesta por la mirada dominante” (Martín Prada, 2018, p. 54) dentro de la formación inicial. Se aboga, por lo tanto, por acompañar a redirigir la mirada del alumnado, ya que “la reorientación se convierte en la revolución de nuestro tiempo” (Buck-Morss, 2009, p. 22) entendiendo la reorientación precisamente con “ser conscientes de este estatus participativo, [...] ese lugar desde donde comenzar, porque la reorientación ocurre en relación con posiciones particulares, y no en relación con algún universal abstracto”.

Por otro lado, a lo largo del artículo se ha buscado cuestionar el lugar que ocupa lo corpóreo en las producciones visuales creadas por las futuras educadoras y el modo en el que dialogan con el entramado de la sociedad, buscando resignificar y generar nuevas ficciones. En las experiencias vividas, mediante un tipo de diálogo que cuestionase las imágenes, se encuentra un lugar de reflexión proactivo con el que favorecer la creación y valoración de las producciones visuales vinculadas a lo corporeizado. Un espacio donde el alumnado aprende sobre la cultura visual, no solamente como consumidor, sino también como productor de ella, cuestionando y/o descubriendo su posicionamiento desde su propio ser. Algo que contribuye a la construcción de otra subjetividad, a través de la elaboración de otros imaginarios (Duncum, 2002); alterando de este modo, los modos dominantes con los que actúan los regímenes escópicos de una cultura (Martín Prada, 2018, p. 49). Se contribuye a poner en cuestión así su rol de consumidoras, empoderando a su vez la capacidad que encierran como productoras. Un protagonismo favorecido a través de su propio cuerpo que permite representar esas realidades que aún no tienen imágenes (Soto, 2020). Coincidimos con la visión de ciertas autoras (Hickey-Moody et al., 2016) que reclaman la necesidad de construir otra clase de imaginarios, capaces de llevarnos a pensar en nuevos escenarios más justos y emancipadores. Buscando producir rupturas respecto a los modelos de pensamiento que se ubican en el confort de un representacionalismo tan arraigado, y que tiende, por lo general, a la reproducción y a un conocimiento descarnado. La creación de nuevos imaginarios desde la interpelación al propio cuerpo propicia un desplazamiento que nos permite detenernos en la dimensión de los afectos (Aberasturi-Apraiz et al., 2020), una dimensión que consideramos hoy más que nunca, esencial dentro de la formación de educadoras.

Dialogar con las imágenes a partir de la noción de desgarro de la imagen, favorece desplazar la mirada de determinadas concepciones y permite construir nuevas aproximaciones visuales en otro espacio que se resiste a favorecer solamente la mera transmisión de mensajes, la síntesis, la búsqueda, la semejanza o identificación; sino también, un pensamiento especulativo y político que invite al extrañamiento de la mirada. De hecho, tal y como nos recuerda la autora Grosz (2005b), el Arte es el arte de afectar, más que de la propia representación, un sistema de fuerzas que permite dinamizar e impactar, más que la búsqueda por producir un mensaje único. Las experimentaciones visuales y artísticas, tal y como nos recuerda Grosz, pueden convertirse en una forma para ralentizar lo temporal y provisionalmente el caos con el fin de extraer algo de él. Un territorio para la provocación que permite detonar otra narrativa, no sumida en las lógicas hegemónicas de un pensamiento colonial que acaba por invisibilizar a ciertas minorías. Favorecer una pedagogía que ensaye con un tipo de prácticas basadas en métodos visuales y artísticos, interpretadas como una suerte de medio político de resistencia (Hickey-Moody y Page, 2015) y comprometido con la lucha social.

Referencias

- Aberasturi-Apraiz, E., Correa, J. M. y Maiteny, K. (2020, 10 de junio). *CIVICANencasa. educación. La incubadora. La narrativa audiovisual creativa*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=uqdbowxIf_A
- Abril Curto, G. (2010). Cultura visual y espacio público-político. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 15, 21-36.

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales*. Libros de la catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Visual thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barber. C. (2020, 9 de agosto). Celeste Barber y las parodias a fotos de modelos que sacan carcajadas en redes sociales. *El País*. www.elpais.com.co/entretenimiento/celeste-barber-y-las-parodias-a-fotos-de-modelos-que-sacan-carcajadas-en-redes-sociales.html
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>
- Bennett, J. (2020). *Influx and efflux: Writing up with walt whitman*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smzcr>
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9780511753657.009>
- Braidotti, R. (2018). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture y Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Braidotti, R. (2019). Transversal posthumanities. *Philosophy Today*, 63(4), 1181-1195. <https://doi.org/10.5840/philtoday2020128318>
- Boden, L., Taguchi, H. L., Boden, E. y Taylor, C. (2019). Relational materialism. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.789>
- Buck-Morss, S. (2009). Estudios visuales e imaginación global. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 9, 19-46. <https://doi.org/10.7440/antipoda9.2009.01>
- Byung-Chul, H. (2017a). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Byung-Chul, H. (2017b). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Cilleruelo, L., Peña-Zabala, M., Aberasturi-Apraiz, E. (2016) ¿Por amor al arte? Y otros monstruos contemporáneos. *Arte y Políticas de Identidad: Culturas de creatividad, Culturas de Creatividad*, 14(1), 11-15.
- Colman, F. (2018, 17 de mayo). *Agency. New materialism. How matter comes to matter*. <https://newmaterialism.eu/almanac/a/agency.html>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as so-journers in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Deleuze, G. (1999). *Spinoza y el problema de la expresión*. Muchnik.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Machado Libros.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Cendeac.
- Di Masso, A., Berroeta, H. y Vidal., T. (2017). El espacio público en conflicto: Coordenadas conceptuales y tensiones ideológicas. *Athenea Digital*, 17(3), 53-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1725>
- Dolphijn, R., y van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews y cartographies*. Open Humanities Press. <https://doi.org/10.3998/ohp.11515701.0001.001>

- Domínguez, Y. (2011, 4 de agosto). *Poses* [Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=GPEcdcmnAAO>
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why what and how. *International Journal of Art y Design Education* 21(1), 14-23. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00292>
- Fernandez Polanco, A. (2019). *Crítica visual del saber solitario*. Consonni.
- Flores, P. y Quiroz, P. (2011). El poder de la imagen en la sociedad de control. *F@ro: Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 13, 9-23.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Freud, S. (2013). *La interpretación de los sueños*. Akal.
- Giroux, H. A. (2014). Totalitarian paranoia in the post-orwellian surveillance state. *Cultural Studies*, 29(2), 108-140. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.917118>
- Goldman, R. (1992). *Reading ads socially*. Routledge.
- Grosz, E. (2004). *The nick of time: Politics, evolution, and the untimely*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822386032>
- Grosz, E. (2005a). *Time travels: Feminism, nature, power*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822386551>
- Grosz, E. (2005b). Chaos, territory, art. Deleuze and the framing of the earth. *Idea Journal*, 6(1), 15-29. <https://doi.org/10.37113/ideaj.vi0.192>
- Haraway, D. J. (1999). Las promesas de los monstruos. *Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hickey-Moody, A., y Page, T. (2015). *Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms*. Rowman y Littlefield International.
- Hickey-Moody, A., Palmer, H. y Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: Dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1140723>
- Hultman, K. y Taguchi, H. L. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Jackson, A. Y. (2013). Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 741-748. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788762>
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jornet, A. y Roth, W.-M. (2018). *Imagining design: Transitive and intransitive dimensions*. *Design Studies*, 56, 28-53. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2018.02.002>
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en tiempos de internet*. Akal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. El Lago Ediciones S.L.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Prometeo libros.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual methodologies*. Sage.
- Shankar, A. (2014). Towards a critical visual pedagogy: A response to the end of poverty narrative. *Visual Communication*, 13(3), 341-356. <https://doi.org/10.1177/1470357214530065>
- Sherman, S. (2008). *Untitled #474* [Fotografía]. www.moma.org/collection/works/147127
- Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Ediciones Metales Pesados.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post-qualitative research: The critique and the coming after. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 627-644). Sage.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>

- Storey, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Octaedro.
- van der Tuin, I. y Dolphijn, R. (2010). The transversality of new materialism. *Women: A Cultural Review*, 21(2), 153-171. <https://doi.org/10.1080/09574042.2010.488377>
- van der Tuin, I. y Nocek, A. J. (2019). New concepts for materialism: Introduction. *Philosophy Today*, 63(4), 815-822. <https://doi.org/10.5840/philtoday2019634294/>
- Vilar, G. (2017). *Precariedad, estética y política*. Círculo Rojo.
- Walker, J. A. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Octaedro.
- Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832-848. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Consonni.

Breve CV de las autoras

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Profesor de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011). Su actividad investigadora se centra en el aprendizaje de los jóvenes, la investigación basada en las artes y los nuevos materialismos. Ha participado en proyectos relacionados con la construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante la formación inicial y los primeros años de trabajo (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2010-20852-C02-02), así como el aprendizaje de los docentes de infantil y primaria (Ministerio de Economía, Empresa y Competitividad, EDU2015-70912-C2-2-R). Su último proyecto se centra en las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes universitarios (TRAY-AP, PID2019-108696RB-I00) Email: aingeru.gutierrez-cabello@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5681-6461>

Regina Guerra Guezuraga

Profesora de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), imparte su docencia en la asignatura de Artes Plásticas y Cultura Visual en Educación Infantil desde 2018. Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011; <https://www.elkarrikertuz.es>), su actividad investigadora se centra en el aprendizaje de los jóvenes, la investigación basada en las artes y los nuevos materialismos. Su investigación indaga sobre los factores que conforman las experiencias de enseñanza y aprendizaje del alumnado y profesorado universitario. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales tanto de asistente con comunicaciones, como en roles de gestión y organización. Del mismo modo ha publicado junto con su grupo de investigación en revistas de ciencias sociales y humanidades. Email: regina.guerra@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6841-1170>

Miriam Peña-Zabala

Profesora adjunta de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011; <https://www.elkarrikertuz.es>). Licenciada en Bellas Artes, y Doctora en Psicodidáctica y Didácticas Específicas UPV/EHU, bajo el título "El devenir del Acontecimiento Poroso: Vivencia del Espacio Social a través de Prácticas estéticas Contemporáneas". Su actividad investigadora se centra en el aprendizaje de los jóvenes, la investigación basada en las artes y los nuevos materialismos. Centra su investigación en explorar la potencialidad de desarrollar propuestas educativas en la formación inicial de profesorado en relación con el espacio social y las prácticas artísticas vinculadas a estos. Email: miriam.pena@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5800-662X>

La Performance Teatral como Dispositivo Transferencial Crítico de la Violencia Micromachista en Adolescentes

Theatrical Performance as a Transferential Device Critical of Micro-Chauvinisms Violence in Adolescents

Rocío Anguita-Martínez *, Yasna Pradena-García, Eduardo Fernández-Rodríguez

Universidad de Valladolid, España

DESCRIPTORES:

Teatro aplicado
Educación secundaria
Promoción de la
igualdad de género
Modelo actancial
Competencia
espectatorial

RESUMEN:

Este artículo analiza la implementación de una performance teatral para la prevención de la violencia micromachista y la promoción de la igualdad creada por estudiantes de Formación Profesional y dirigida al alumnado de Secundaria. Partiendo de una metodología cualitativa de investigación basada en el estudio de casos, este trabajo se centra en: a) analizar los roles actanciales de los personajes que representan situaciones de micromachismos en la adolescencia; b) comprender el proceso de mediación pedagógica que realiza el alumnado de FP tras la representación de la obra para facilitar el distanciamiento cognitivo y recuperar los conocimientos tácticos de género de la audiencia; y c) describir la segunda representación de la obra modificada en la mediación pedagógica para presentar alternativas de mejora en el contenido. Los resultados nos permiten concluir sobre las ventajas de los modelos actanciales para diagnosticar la actualidad del micromachismo juvenil; las particulares características de la performance teatral como experiencia en la que la juventud se ve representada e interpelada respecto de la violencia de género; y por último, las posibilidades que ofrece el propio espacio teatral en tanto laboratorio de creación ciudadana donde ampliar la competencia espectatorial adolescente con perspectiva de género.

KEYWORDS:

Applied theatre
Secondary education
Gender equality
promotion
Actantial model
Spectatorial
competence

ABSTRACT:

This article analyses the implementation of a theatrical performance for the prevention of micro-chauvinisms violence and the promotion of equality created by vocational training students and aimed at secondary school students. Using a qualitative research methodology based on case studies, this work focuses on: a) analysing the acting roles of the characters that represent situations of micro-chauvinisms violence in adolescence; b) understanding the process of pedagogical mediation carried out by the VET students after the performance of the play to facilitate cognitive distancing and recover the audience's tactical knowledge of gender; and c) describing the second performance of the play modified in the pedagogical mediation to present alternatives for improving the content. The results allow us to conclude on the advantages of actantial models to diagnose the actuality of youth micro-chauvinisms violence; the particular characteristics of the theatrical performance as an experience in which young people are represented and challenged with respect to gender violence; and finally, the possibilities offered by the theatrical space itself as a laboratory of citizen creation where to expand the competence of adolescent spectatorship with a gender perspective.

CÓMO CITAR:

Anguita-Martínez, R., Pradena-García, Y. y Fernández-Rodríguez, E. (2021). La performance teatral como dispositivo transferencial crítico de la violencia micromachista en adolescentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 27-42.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.002>

1. Introducción

Un ámbito especialmente preocupante en el que se manifiestan la pervivencia de los roles tradicionales y sexistas en las relaciones entre hombres y mujeres es en el de la población adolescente y joven. Son diversos los estudios que señalan la creciente normalización de la violencia de género trasladando e imponiendo a sus interacciones toda una serie de valores hegemónicos relacionados con el patriarcado (Ballesteros et al., 2018; Díaz-Aguado et al., 2020) a través de una serie de prácticas sutiles y cotidianas de dominación masculina, control parental y violencia simbólica o invisible denominadas como *micromachismos* (Bonino, 1995, 1996; Donoso et al., 2018; García et al., 2018; Román y Faepb, 2017) que atentan contra la autonomía personal de las mujeres y que suelen ser invisibles o, incluso, estar perfectamente legitimadas por el entorno social.

El concepto de Teatro Aplicado (Nicholson, 2005; Sedano-Solís, 2019) emerge dentro del ámbito más global de los estudios teatrales como un término para describir diversas actividades que utilizan el teatro como una propuesta orientada a facilitar la expresión creativa de sus participantes en contextos educativos, institucionales y comunitarios (García-Huidobro et al., 2021; Motos y Ferrandis, 2015), con el objetivo de analizar y comprender situaciones de su vida diaria, capacitándoles para el desarrollo de una ciudadanía más igualitaria e inclusiva y permitiéndoles plantear nuevas formas expresivas y reflexivas vinculadas con la interacción entre *performers* y los diversos públicos (Balme, 2013), sobre todo en lo que concierne al rol de los primeros en tanto facilitadores o mediadores del aprendizaje (Motos et al., 2013; Santos, 2017).

Si hay un ámbito especialmente relevante para valorar el papel que puede jugar la dramatización teatral como herramienta de concientización, empoderamiento y transformación social es el vinculado a la mujer y el género (Gallagher y Rodricks, 2017). La dramatización teatral se transforma en un recurso creativo y estético que facilita la visibilización y comprensión de problemáticas como la discriminación, las opresiones, la desigualdad y/o la violencia en contra de las mujeres (Sales Oliveira, et al., 2019). La utilización del teatro como herramienta didáctica para la prevención de la violencia de género y la promoción de igualdad, no sólo ayuda a simbolizar situaciones injustas y opresoras de la vida cotidiana para poder comprenderlas, cambiarlas y mejorarlas (Stahl, 2018), sino que también hace referencia a la potencialidad que tiene como recurso de transformación individual, colectiva y social (Taylor, 2019).

En este marco, es especialmente relevante analizar el rol social que cumplen las y los diferentes personajes en las escenificaciones teatrales relacionadas con la violencia de género. La literatura científica cuenta ya con suficiente bibliografía respecto de la aplicación al teatro del modelo de semiótica narrativa basado en roles actanciales (De Toro, 1995; Ubersfeld, 1999), así como de los trabajos en semiótica de la recepción teatral que rescatan el hacer empírico de las y los espectadores y el papel central que juegan las dimensiones emocionales y cognitivas en la acogida del texto representado a nivel escénico (Helbo, 2013; De Marinis, 2005; Mirza, 2011; Pavis, 2017).

Especialmente de interés para este trabajo son las relaciones y oportunidades de la dramatización teatral para el ejercicio de prácticas dialógicas y de concientización crítica (Villanueva Vargas, 2019). Partiendo de planteamientos influidos por la pedagogía freireana, las y los estudiantes a través de prácticas escénicas reconocen y cuestionan sus propias situaciones de opresión y exploran nuevos espacios para la justicia social (Giambone, 2016). En este sentido, la aplicación de experiencias de teatro performativo como metodologías innovadoras para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el ámbito educativo (Gallagher y Sahni, 2019) se convierten en laboratorios de investigación creativa (Besselink, 2013) al trabajar sobre un conocimiento corporalizado, localmente situado y distribuido culturalmente (Davids y Willemse, 2014) en los que adolescentes jóvenes ven escenificado y re-creado en relación con situaciones de micromachismo, y que les ayuda a la hora de generar procesos de concienciación, empoderamiento, comunicación e interacción social (Motos et al., 2018).

2. Método

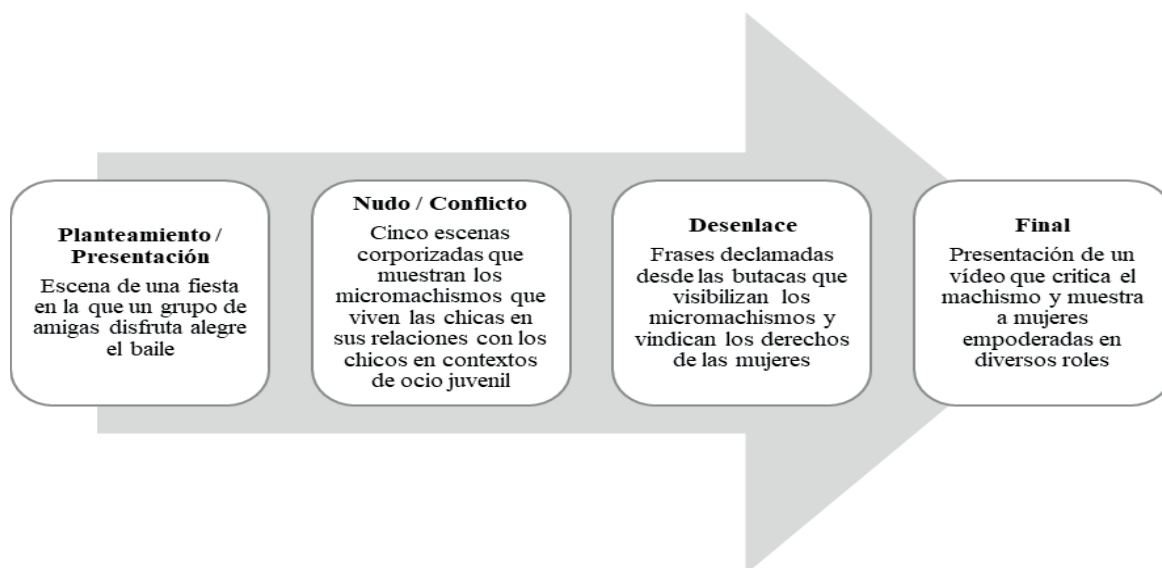
2.1. Contexto del estudio y selección de participantes

Esta investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo de estudio de casos (Stake, 1999) que se realiza a través de la observación no participante, la descripción y el análisis de las presentaciones de una performance teatral creada para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad. Asimismo, esta experiencia educativa-artística se complementa con una mediación o dinamización que se realiza con la audiencia de estudiantes de educación secundaria tras la presentación de la obra.

Esta es una experiencia particular de prácticas que se pone en marcha durante el primer trimestre del curso académico 2018/19 en el contexto de un Instituto público de Educación Secundaria de una ciudad de Castilla y León, concretamente con el alumnado de dos Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística (AST) y Promoción de la Igualdad de Género (PIG) y en el marco de tres asignaturas diferentes de las dos titulaciones: Habilidades Sociales (2º curso de PIG), Prevención de la Violencia de Género (1º curso PIG) e Información Juvenil (2º curso de AST) con el trabajo conjunto de las tres docentes responsables de las asignaturas. Por tanto, la implementación de esta experiencia educativa artística teatral se lleva a cabo con los tres grupos conjuntamente, con un total de 45 estudiantes que participan en distintos roles de la performance teatral y la dinamización.

El resultado de dicho proceso educativo-artístico es la obra de Teatro Aplicado “Da la vuelta al espejo” cocreada, representada (actores/actrices) e implementada por el alumnado de Formación Profesional guiado por las profesoras encargadas. Esta performance teatral, ha sido presentada en seis ocasiones a una audiencia de estudiantes de educación secundaria de diversos institutos públicos de Educación Secundaria, en cinco centros cívicos de la ciudad. La propuesta de trabajo en torno a la performance teatral incluye los siguientes momentos: a) el alumnado de FP, en sus roles de actores y actrices, presentan escenas dramatizadas vinculadas con situaciones cotidianas de micromachismos vividas por mujeres adolescentes (Figura 1); b) una dinamización que se realiza tras la presentación de la obra, guiada por el alumnado de FP, en su rol de mediadoras/es, en la que forman grupos con la audiencia de estudiantes de secundaria y, a través del diálogo y perspectiva crítica de género, reflexionan acerca del contenido que se presenta en la obra; c) la creación de nuevas escenas, que surgen en el diálogo de la dinamización, en las que se modifican algunos contenidos de la obra teatral orientados por la búsqueda de relaciones igualitarias entre jóvenes adolescentes, la autonomía femenina o una nueva condición masculina que rompa con los valores patriarcales.

Figura 1
Esquema de la performance teatral



2.2. Objetivos de investigación, foco de estudio y dimensiones de análisis

El objetivo de esta investigación ha sido conocer la potencialidad del Teatro Aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad a través de las presentaciones de la performance teatral “Da la vuelta al espejo” creada por estudiantes de Formación Profesional (FP), y dirigida a una audiencia de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) (Cuadro 1). Más en concreto, se pretendía:

- Analizar los roles actanciales que juegan tanto hombres como mujeres en la reproducción de determinadas conductas y estrategias relacionales asociadas al micromachismo, valorando el efecto de la dramatización escenificada a la hora de generar una experiencia colectiva y compartida capaz de activar procesos de interpelación entre la audiencia de estudiantes de secundaria.
- Comprender el papel que juegan los procesos de mediación pedagógicas contemplados en la propia performance teatral a la hora de favorecer no sólo la activación de procesos perceptivos, afectivos y cognitivos entre el alumnado de secundaria a través del diálogo participativo respecto de las diversas escenas de micromachismos, sino también de las estrategias implementadas para facilitar una reflexión compartida respecto de los conocimientos tácitos de género que traen consigo las y los estudiantes de secundaria.
- Describir y analizar los procesos de enunciación colectiva y coautoría que se establecen a través de la performance teatral, y las formas en las que se desarrolla en la audiencia de secundaria una competencia espectral con enfoque de género a través de su implicación en la generación de nuevas producciones narrativas a partir de la representación inicial escenificada por las y los actores/estudiantes de Formación Profesional.

Cuadro 1

Preguntas y categorías para el análisis de la dinamización y la recreación

Preguntas de investigación	Categoría de análisis
¿Cuáles son los roles actanciales implicados en la performance teatral “Da la vuelta al espejo”?	Eje del deseo: motivaciones y propósitos que animan las acciones de mujeres y hombres adolescentes en contextos de violencia micromachista Eje de la comunicación: valores e ideologías antagónicas implicadas en la producción narrativa (empoderamiento femenino versus reproducción cultura patriarcal) Eje del poder: acciones, personajes y mecanismos que permiten o inhiben la emancipación y autonomía de las mujeres adolescentes en contextos de socialización y ocio juvenil
¿Qué estrategias de mediación pedagógica son activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento respecto de la violencia micromachista?	Pedagogías dialógico-reflexivas para la implicación afectiva de las escenas representadas Mecanismos de facilitación para la comprensión de la obra Problematización de los conocimientos tácitos de género
¿Qué procesos de enunciación colectiva se establecen a partir de la performance teatral con la audiencia?	Creaciones narrativas generadas por la audiencia Desarrollo de la competencia espectral con enfoque de género

2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

En la realización del estudio las investigadoras utilizaron instrumentos, procedimientos y técnicas etnográficas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción densa del escenario seleccionado, garantizando además la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad en nuestras proposiciones teóricas generadas. Para una mayor comprensión de la utilización de los instrumentos y procedimientos hemos realizado una síntesis en el Cuadro 2, que relaciona cada instrumento con los procedimientos que hemos llevado a cabo durante el proceso.

Cuadro 2***Procedimientos de recogida de datos de las Observaciones audiovisuales de representaciones***

Sesiones	Procedimientos	Datos	Codificación
Función 1	Observación (no) participante realizada por dos investigadoras del montaje teatral Grabaciones en video	Reflexión grupal en equipos de trabajo	F / RG
Función 2		Producción narrativa de las estudiantes	F / PM
Función 3		Propuesta narrativa de los estudiantes	F / PH
Función 4			
Función 5			
Función 6			

El procedimiento para el análisis de datos lo hemos centrado en la revisión de las grabaciones de las seis presentaciones que se realizaron de la performance teatral en cinco centros cívicos. Este conjunto de registros audiovisuales ha sido organizado por medio del CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) (Sánchez, 2008) *NVivo 12 Plus*, con el objetivo de facilitar la visualización del contenido de los registros, su transcripción, codificación y análisis. Las transcripciones de datos verbales corresponden a los comentarios que han realizado mediadores/mediadoras conjuntamente con estudiantes de la audiencia tras la presentación de la performance teatral en la etapa de dinamización grupal. Igualmente, hemos transcrito las aportaciones que hacen los grupos a la performance teatral para una segunda representación en la que recrean una realidad transformada.

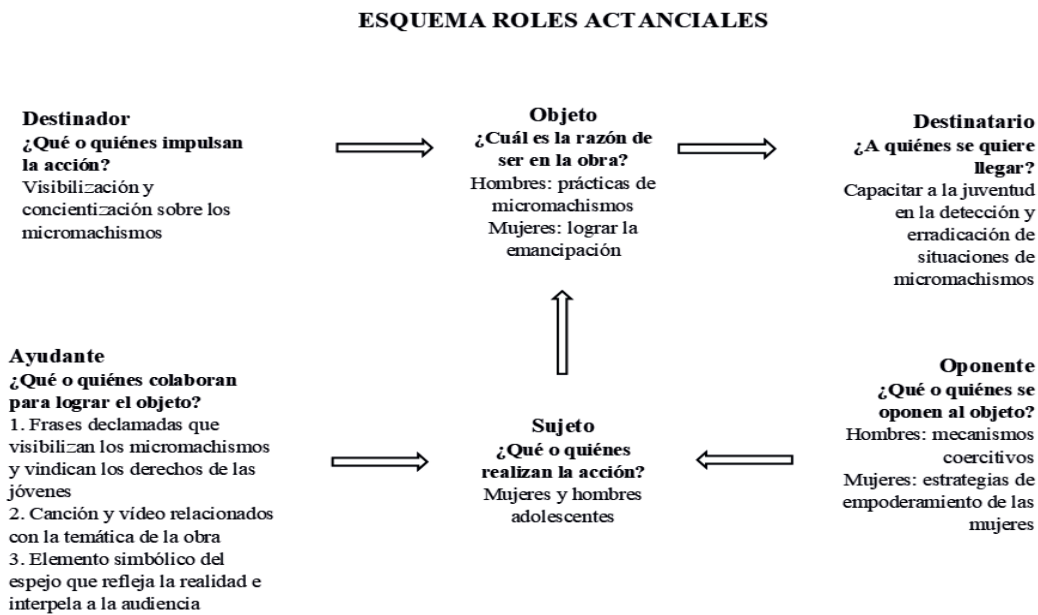
Para realizar este estudio, se contó con el permiso, la confidencialidad y el anonimato de todas las personas e instituciones participantes en esta investigación. Para el acceso al centro educativo de educación secundaria se pidió autorización por escrito a la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y, posteriormente, a la dirección del centro, así como se le comunicó a la inspección educativa. Una vez cumplidos estos trámites, se negoció el acceso y las condiciones de la investigación con los tres grupos de estudiantes y las tres profesoras en una sesión presencial y luego se firmó de forma individual el consentimiento informado de participación para todo el proceso de investigación. Igualmente se pidió permiso a todos los grupos de educación secundaria que participaron como espectadores de las representaciones, tanto para la grabación como para el uso posterior de datos.

3. Resultados

3.1. La performance teatral como dispositivo transferencial crítico de la violencia micromachista: Análisis de roles actanciales

La performance teatral “Da la vuelta al espejo” está compuesta por pasajes narrativo-visuales relacionados con la violencia de género específicamente los micromachismos. Estos pasajes, han sido analizados siguiendo el modelo actancial (Greimas, 1971) como se puede ver en una adaptación en la Figura 2.

Figura 2
Esquema adaptado de roles actanciales de Greimas



A partir de este esquema, se identifican tres categorías actanciales (eje del deseo, eje de la comunicación y eje del poder) y seis roles o funciones: sujeto-objeto-destinador-destinatario-oponente-ayudante. En la estructura actancial: “un sujeto (S) desea un objeto (O)”; “es ayudado por un ayudante (Ay) y orientado por un oponente) (Op)”; “el conjunto de los hechos es deseado, orientado, arbitrado por un destinador (D1) en beneficio de un destinatario (D2)”, aplicando a la performance teatral diríamos entonces que:

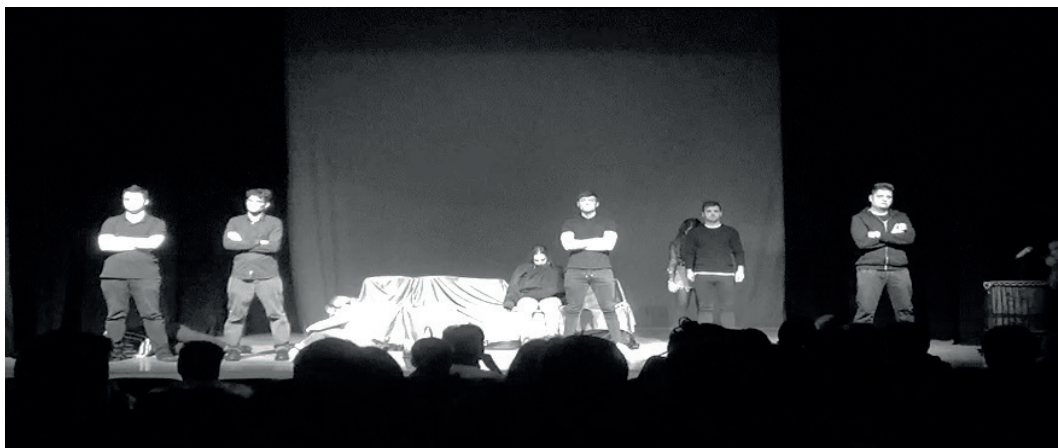
- El eje del deseo (sujeto-objeto): traza la trayectoria de la acción y la búsqueda del protagonista, ya sea de las mujeres jóvenes que sufren situaciones de micromachismo o de los varones jóvenes que ejercen dichas prácticas de violencia patriarcal. En el primer caso, buscando una apropiación femenina del espacio público y de su independencia (Figura 3).

Figura 3
Comienzo de la obra: Baile de chicas



Mientras que, en el segundo caso, los jóvenes buscarán mantener el dominio y control evitando toda posibilidad de rebelión y resistencia de la mujer a quien considera desde una lógica de inferioridad (Figura 4).

Figura 4
Representación de la masculinidad hegemónica por sobre la mujer



- El eje de la comunicación (destinador-destinatario): es el del control de los valores y por ende de la ideología que anima la producción narrativa, ya sea en la línea de dar visibilidad, detectar y erradicar toda esa serie de microviolencias ejercidas en contextos de ocio y socialización por varones adolescentes, o en la búsqueda de mecanismos de concientización que faciliten el empoderamiento femenino y la asunción de nuevos roles masculinos para una sociedad más igualitaria.
- El eje del poder (ayudante-opositor): facilita o impide la comunicación y el cambio social. Produce las circunstancias y las modalidades de la acción, que, en este caso, es representado por elementos simbólicos como frases declamadas que emergen desde las butacas y espejos que reflejan la realidad.

¿Y si le diéramos la vuelta al reflejo de esta sociedad y por ejemplo mañana ninguna de nosotras tuviéramos miedo de ir a cualquier hora a casa solas?

Paralelamente a la declamación de frases, “los espejos” se van ubicando bajo el escenario frente al público, “dando vuelta el espejo” y enseñando letras que más tarde construirán una frase. Las siguientes frases dicen “¿Y si mañana pago yo?”

¿Y si sabes que para él solo eres un juego, porque no le dices game over?

¿Y qué pasa si yo ya no quiero comportarme como una señorita?

Decid lo que queráis, ellas harán lo que les dé la gana

¿Si una mujer te dice que no, por qué no lo aceptas?

¿Y si le digo a mi pareja que nunca me ha gustado que me llame churri?

¿Y si mañana yo fuera la jefa de todos vosotros?

El problema no es su falda, sino de quien quiere levantarla

¿Qué pasa si no quiere darte la contraseña de su teléfono?

¿Y si yo decido cómo me visto y con quién me desvisto?

Bailo así porque me gusta no para provocar

¿Y si yo decido cómo y con quién vivir?

Me esforzaba en arreglarme hasta que me di cuenta que no estaba rota

Decían que necesitaba un héroe, y ella en uno se convirtió

¿Y si la del lado fuera mi compañera y no mi competencia?

Estas frases permiten identificar toda una serie de mecanismos coercitivos o encubiertos de violencia micromachista en la socialización adolescente y también examinar una serie de mensajes sociales lanzados en redes de comunicación que reproducen modelos hegemónicos de masculinidad. Pero al mismo tiempo, también este eje da cuenta de todas aquellas expresiones de sororidad, acciones de resistencia activa y estrategia de empoderamiento que son utilizadas por las mujeres para recuperar el control de sus vidas y su autonomía.

3.2. Mediaciones pedagógicas que facilitan el involucramiento de la audiencia adolescente para problematizar la violencia de género micromachista

La dinamización es la etapa que se desarrolla tras la presentación de la performance teatral. En este momento, el alumnado de FP que ha puesto en marcha la obra cumple el rol de mediador o mediadora reuniéndose y formando grupos con la audiencia (estudiantes de secundaria), ya sea para activar la reflexión en torno a la obra, facilitar la comprensión respecto de algunos elementos de la obra que no han sido comprendidos por la audiencia, o sencillamente propiciando el debate entre los y las adolescentes en los que rescatar y confrontar los conocimientos tácitos de género que traen consigo fruto de sus propias experiencias personales y biográficas.

a) Reflexionando y dialogando sobre las escenas representadas...

La activación del diálogo y la reflexión son estrategias que utilizan mediadoras/es para activar en la audiencia las primeras percepciones y opiniones sobre la obra. Estas estrategias consisten en dar una relectura a la performance teatral desde distintas perspectivas y análisis crítico: comparando y ejemplificando la temática de la obra con otros hechos de la realidad; cuestionando ¿qué se sabe?, ¿qué se entiende?, ¿qué se siente?; valorando las experiencias e intereses vividos por la audiencia. La estrategia de comparación y ejemplificación con la realidad queda reflejada en la siguiente viñeta. En este caso, la mediadora además de ejemplificar hace un análisis crítico e interpela al estudiante sobre esta acción cotidiana que demuestra los estereotipos de género que se viven a diario.

Mediadora: Por ejemplo, en educación física, imaginaos que os mandan dos grupos para hacer equipo ¿tú a quién eliges primero a una chica o un chico?

Estudiante ESO (chico): A un chico porque pienso que va a ser mejor para el equipo porque tiene más condición física y el deporte es así. (F5RG1)

b) Facilitando la comprensión de la obra...

Los y las mediadoras facilitan la comprensión de aquellos elementos que la audiencia no ha logrado visualizar, que no han aparecido en el diálogo y/o que no entienden. En este caso, vemos que el diálogo se vuelve menos espontáneo y más “guiado”. En otras palabras, cumplen la función de informar algo o enseñar los aspectos que no se conocen de la temática de la performance teatral.

Mediadora: Os voy a hacer una pregunta: ¿Qué es el feminismo?

Estudiantes ESO (chica): Igualdad entre los dos géneros, entre hombre y mujer. (F2RG2)

También surgen dudas sobre los aspectos estéticos metafóricos de la obra tales como los elementos de la “manzana” o los “espejos”. En estos casos, el rol de la mediadora/or es explicativo y ejemplifica con otras situaciones cotidianas el significado de cada signo o concepto.

Mediadora: ¿Habéis entendido lo que representaban los espejos?

Estudiante ESO (chica): Es como el reflejo de lo que no se ve.

Mediadora: Es como el reflejo de la sociedad.

Mediador: Es como una manera de señalar, nosotros todos tenemos el papel para poder cambiarlo, porque al fin y al cabo todos somos cómplices de alguna manera, lo queramos o no. (F2RG4)

La facilitación es un espacio de transferencia de contenidos vinculados con la temática de género de la performance teatral, de diálogo y reflexión sobre esta problemática y de empatía que surge a través de la

visualización de las historias que se narran en la obra, y la identificación de estas historias u otras similares en las experiencias personales que comparte la audiencia en el grupo.

c) Problematicando los conocimientos tácitos de géneros de la audiencia...

Un momento importante durante la dinámica de trabajo es cuando se problematizan algunas cuestiones relacionadas con los contenidos que traslada la performance en torno a la violencia micromachista. Para ello, se opta por estrategias de análisis grupal que favorecen la búsqueda en los conocimientos previos de la audiencia, lo que han entendido del mensaje de la obra y, sobre todo, lo que han sentido a nivel interno:

Mediadora: Las cinco chicas que estamos arriba sufrimos cada una, una forma de violencia de maltrato, de desprecio, de discriminación, como lo queráis llamar, y luego cogemos una manzana y la mordemos. ¿Con esto que os hemos dicho, qué creéis que puede representar? ¿Puede ser que al coger la manzana nos estemos empoderando? ¿Qué creéis?

Estudiante ESO (chicas): Se quedan pensado e intentan dar una respuesta.

Mediadora: ¿Qué significa empoderarse?

Estudiante ESO (chicas): Es como darle la vuelta a la tortilla.

Mediadora: ¿Habéis visto alguna escena o algunas de las frases en la que os hayáis visto reflejadas?

Estudiante ESO (chicas): Lo que han dicho del miedo cuando vuelves a casa, eso continuamente. (F3RG1)

Estas cuestiones llevan a una reconstrucción crítica de las experiencias e intereses vividos por la audiencia frente a la temática que se muestra. En este caso, la activación de la “memoria vivencial” en la audiencia se relaciona con un proceso interno de evocación y reconocimiento de la temática de la obra en sus propias vidas. La búsqueda en la memoria para dar respuesta a esas cuestiones que han surgido a través de la obra, su reflexión y verbalización reflejan que se siguen repitiendo prácticas de desigualdad y estereotipos de género presentes en la juventud, como queda patente en los comentarios que rescatamos a continuación:

Estudiante ESO (chica): Una cosa que yo puedo notar es tan sencilla con mirar un catálogo de juguetes, siempre nos dividen en una parte, rosa para las chicas con juguetes de cocina, princesas, y lo de los chicos azul, y son súper héroes, bombero, policía. A lo mejor una chica quiere ser policía o un chico quiere ser cocinero. No hay que diferenciarlo por colores o por cosas que son de chicos o de chicas. (F2RG2)

Estudiante ESO (chica): Sí, por ejemplo, voy a contar un caso. Resulta que un amigo mío, se compró una funda que era rosa, del teléfono, le gustaba el rosa y se ha comprado una funda rosa. Y me comentó que la gente le hacía bromas, “¡¡eres una tía!!” porque llevas una funda de color rosa. Y yo le dije, no hagas caso porque, si a ti te gusta y le queda bien al móvil, mira negro con rosa queda bien, ya está. (F2RG2)

3.3. Procesos de enunciación colectiva y co-autoría con enfoque de género

a) Buscando creaciones narrativas por parte de la audiencia...

Las propuestas de nuevas ideas desde una perspectiva crítica a la performance teatral surgen por la necesidad de responder de forma creativa a la problemática de la violencia de género imaginando otra realidad posible más igualitaria. Esta es una acción de reconocimiento y confianza en el conocimiento del espectador y espectadora como sujetos creativos y transformadores invitándoles a participar activamente en la modificación a nivel narrativo de la obra.

Mediadora 1: Estaría muy bien que los chicos os posicionerais con estas cosas.

Mediadora 2: Que deis un paso adelante, esta es una lucha de todos.

Estudiante ESO (chico): En general salen muchos artículos, por ejemplo, “a este hombre le ha agredido su mujer y todos se han reído de él” (F2RG5)

Por otra parte, el rol de mediadora/or se encuentra con diversos conflictos relacionados con las interacciones que suceden con la audiencia. Para ello, tienen que buscar en sus conocimientos previos de formación profesional técnicas de manejo grupal para mediar las diversas opiniones que surgen en el grupo frente a la obra:

Estudiante ESO (chica): No, yo no estoy de acuerdo con él, lo que menos pasa es que te miren el móvil.

Mediadora: ¿Y tú que crees que es lo que más pasa?

Estudiante ESO (chica): Yo pienso que a nuestra edad lo que más pasa es la del alcohol, las demás son para más mayores (Refiriéndose a las escenas) (F2RG1)

Al mismo tiempo, deben manejar conceptos relacionados con la temática de género para “enseñar” contenidos específicos. Con esto queremos decir que la mediadora/or tiene que estar preparada para enfren-
tar el contacto grupal y las opiniones que se encuentran en la diversidad de espectadores y espectadoras, así como también con la información que entrega:

Mediadora 2: ¿Sabes lo que es violencia de género?

Estudiante ESO (chico): Sí, de un hombre a una mujer.

Mediadora 2: Por el mero hecho de ser mujer. El otro tipo de violencia puede ser violencia familiar. (F2RG5)

Este momento de mediación dialógica, nos deja ver la comprensión del tema que se aborda en la obra por parte de la audiencia, el nivel de atención que se ha logrado en la recepción de la performance teatral, así como la atención a la diversidad de opiniones que han surgido a partir de la obra. Asimismo, deja vislumbrar el “deseo de entendimiento” y la disposición frente a quien se escucha. Todo esto como eje transversal para poner en común una problemática que vivimos día a día, pero que es invisibilizada o simplemente no estamos “sensibilizadas” para detectarla.

b) Materializaciones narrativas corporizadas que favorecen la competencia espectral con enfoque de género

En esta etapa, la audiencia corporiza las propuestas que han hecho previamente en la fase de búsqueda de nuevas narrativas. Estas, “recreaciones” corporizadas tienen como objetivo transformar la realidad de violencia de género que se presenta en la obra, agrupándolas en tres ejes temáticos: derecho a la emancipación de las mujeres (cuerpo, estética y acciones), prácticas igualitarias y nueva condición masculina, imaginando una realidad social emancipadora y horizontal en las relaciones de género

Derecho a la emancipación de las mujeres (su cuerpo, acciones y decisiones estéticas): En este eje, emergen diversas vindicaciones vinculadas a la emancipación de los cuerpos de las mujeres. “Hacer lo que se quiera con el cuerpo” se convierte en un axioma o imaginario que está condicionado por diversos factores sociales y éticos, tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, en el comentario que incorporamos abajo, la estudiante se refiere a un hecho que es reiterativo en la “opinión pública patriarcal” frente a las acciones de una mujer cuando hace “lo que quiere” con su cuerpo. Si una mujer es libre con su cuerpo es: guarra, facilona, sucia, perra, prostituta, entre otras denominaciones que insultan y coartan la autonomía de la mujer:

¿Porqué por hacer lo que quiera con mi cuerpo tengo que ser una guarra? (F2PM11)

Por otra parte, vemos una serie de producciones narrativas en línea de un cuestionamiento crítico sobre el reconocimiento y respeto al cuerpo femenino “tal y como es”, rompiendo los estereotipos estéticos heredados socialmente como la depilación. Así como de la libertad de las mujeres a decidir cómo verse. También emergen creaciones narrativas que se centran en la identificación e interpelación hacia las opiniones éticas que se generan sobre algunas acciones que las mujeres realizan y que son “mal vistas”:

¿Y si nacemos con pelos porqué tenemos que quitárnoslo? (F6PM16)

¿Por qué me tengo que vestir como tú quieras y no como yo decida? (F1PM2)

¿Y si no quiero llevar sujetador? (F5PM7)

En todos estos casos, las estudiantes interpelan a una sociedad machista a la que se le ha permitido opinar sobre qué tipo de acciones son o no pertinentes para las mujeres en cuanto a sus cuerpos, formas de auto-representación o formas de comportarse.

Prácticas igualitarias y nueva condición masculina: En este eje, la audiencia aporta narrativas sobre las prácticas sexistas y desiguales que perciben en sus propias vidas o en sus entornos más cercanos. En estas creaciones podemos deducir que los y las adolescentes se sienten excluidas y excluidos de algunas prácticas de tipo deportivas o artísticas porque siguen siendo mayoritariamente “de hombres” o “de mujeres”. Y que los contextos socioculturales siguen siendo sexistas segregando a las mujeres de prácticas vinculadas a “lo masculino” y a los hombres de “lo femenino”.

¿Y si jugamos al fútbol, ¿qué pasa? (F2PM5)

¿Por qué no puedo bailar ballet? (F1PH3)

En otro sentido, y respecto de los comportamientos igualitarios, podemos examinar la siguiente producción narrativa:

Queremos resaltar que en el vídeo nos ha parecido muy chulo eso de que sean las mujeres las que representan el sexo superior. Y nuestra frase es: “No son lo que está entre sus piernas, sino lo que está entre sus orejas”. Y hemos hablado sobre algunas situaciones de machismo cercano de alguna amiga y un adulto borracho que se la han ido las manos, o alguna amiga que su novio la controlaba. (F2PH9)

En este caso, el estudiante valora el recurso mediático (vídeo musical) que presenta a mujeres empoderadas. También, vindica la intelectualidad y critica la visión estereotipada de la “mujer-contenedor-vagina”. Asimismo, evoca situaciones vividas por sus amigas para visibilizarlas en el contexto corporizado como “denunciante” y hombre “no cómplice” de estos hechos.

Crear conciencia sobre el anquilosado rol masculino patriarcal, entre el estudiantado fomenta la capacidad de repensar otras formas de comportamientos masculinos, para “imaginar”, desde la metáfora teatral, otras masculinidades más igualitarias y respetuosas. En el comentario que señalamos abajo, el estudiante hace un ejercicio de autoconciencia frente a su comportamiento con una mujer en el caso que ella decida “no hacer algo”.

Yo como hombre no puedo decir lo que tiene que hacer una mujer si ella no quiere. (F4PH3)

En ese mismo sentido, vemos cómo algunas estudiantes son capaces de objetivar alguno de los obstáculos con los que los varones se encuentran al momento de querer romper los estereotipos de género que les han sido asignados por el patriarcado:

Las mujeres tienen un papel importante, pero el machismo no solo afecta a la mujer, afecta al hombre, pero de una manera distinta, la visualización del hombre como poderoso, eso hace que un chico... quiero ayudar a planchar, a mí me gusta diseñar, me gusta la ropa, me gusta el rosa... (maricón, débil) todas estas cosas ¿Y eso no machismo? Eso también es machismo. La discriminación va para ambos bandos, lo único que la mujer lo sufre de una manera bastante más brutal. (F5PM11)

Imaginando una realidad social emancipadora y horizontal en las relaciones de género: La visualización de una nueva realidad se manifiesta desde distintas perspectivas entre la audiencia que participa en la obra. Por una parte, emerge la sororidad, como acción de mutualidad crítica entre mujeres en respuesta a los abusos que viven, siendo conscientes además de la necesidad de apoyo. En estas producciones narrativas subyace la necesidad de ayuda entre mujeres, en oposición a lo que se propone desde una visión patriarcal donde priman acciones y relaciones basadas en la rivalidad y la competitividad. Se reivindica, por tanto, la necesidad de trabajar la sororidad para fomentar el agrupamiento femenino sano, fortaleciendo las redes de apoyo y los cuidados.

¿Por qué tengo que llamar a una amiga para sentirme segura? (F6PM4)

Queremos recalcar el mensaje de que no tenemos que competir entre nosotras porque algo muy importante es que tenemos que apoyarnos porque ¿si no lo hacemos nosotras...? (F2PM8)

Al mismo tiempo, surgen los reclamos hacia una sociedad que perpetúa la cosificación de la mujer y por medio de estos, la conciencia de querer cambiar esa realidad. Las creaciones narrativas que exponemos a continuación responden a la conciencia de las jóvenes sobre el cuerpo de la mujer como objeto que se puede utilizar de distintos modos. Ellas se posicionan frente a esta *cosificación* y se niegan a continuar con ese rol que se les ha atribuido históricamente a las mujeres (mujer-cosa / mujer-mascota / mujer-procreadora):

Nosotras somos más que sexo. (F2PM10)

¿Y si no fuera tuya ni de nadie? (F4PM2)

No soy una perra, no necesito collar. (F5PM6)

Soy una persona, no soy un muñeco. (F5PM7)

Paralelamente, van apareciendo posicionamientos relacionados con asuntos como el de la racialidad, inspirados en este caso en la presentación del vídeo musical que aparece al finalizar la obra teatral en la que muestran a “mujeres racializadas”. De un lado, hay un interés por mirar la violencia de género más allá de posiciones etnocéntricas y hegemónicas vinculadas con el feminismo:

Todavía hay muchas ideas sobre que las mujeres feministas son blancas, pero también hay mujeres negras, indias, y un poco tocar el tema de la racialidad. (F6PH2)

De otro lado, también hay creaciones narrativas que centran la atención sobre “los rasgos occidentales” que predominan en el vídeo, reproduciendo al mismo tiempo ciertos estereotipos raciales y prejuicios etnocéntricos asociando una mayor presencia de la violencia machista con “lo musulmán” (en realidad una dimensión religiosa) y aseverando que en dichos contextos (se sobreentiende que se refiere al mundo árabe) las mujeres tienen mayores dificultades de acceso al trabajo y condición de vida:

Hemos estado hablando de que por ejemplo en la canción, las partes estaban reflejadas para personas más o menos de nuestros rasgos, pero por ejemplo los rasgos musulmanes y tipos como esos, se refleja más el machismo, porque suele haber en sitios como esos mucho más. Y las mujeres en lo social suelen optar a mucho menos cargos mayores. (F5PH2)

4. Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados del análisis de los datos podemos establecer diversas consideraciones respecto de la potencialidad del Teatro Aplicado mediante la creación y presentaciones de una performance teatral para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad.

En primer lugar, el análisis actancial de esta pieza teatral, sus ejes narrativos y los roles asociados a las y los personajes pretenden señalar la vigencia y actualidad de la violencia de género entre jóvenes y adolescentes, sobre todo en determinados contextos vinculados al ocio y la socialización juvenil que se convierten en observatorios privilegiados como describe Sedano-Solis (2019) para diagnosticar y analizar los mecanismos coercitivos y encubiertos con los que se ejerce la dominación y la violencia de los hombres hacia las mujeres, prácticas que además son justificadas y toleradas socialmente en el marco de una cultura patriarcal hegemónica que funciona como mecanismo coadyuvante para anular la autonomía de las mujeres y su emancipación.

Pero al mismo tiempo, y a la luz de los resultados extraídos, hemos podido valorar en línea a lo que sostiene Pavis (2017) la potencialidad de los modelos de investigación basados en esquemas actanciales, también para rescatar toda una serie de micromachismos que la performance teatral no deja ver, quedan invisibilizados o excluidos de la propuesta narrativa. Parecen obviarse, pues, toda una serie de actividades vinculadas a los cuidados y servicios desarrolladas en el ámbito privado-doméstico mayoritariamente por las mujeres. Tampoco son contemplados los abusos sexuales explícitos del hombre en espacios públicos o privados, o la falta de diversidad racial en las mujeres representadas en las escenas teatrales y que sufren de episodios de violencia de género no sólo por “ser mujer” sino precisamente por ser “mujer racializada” examinados, por ejemplo, en Stahl (2018).

Es por eso que tanto las problemáticas (re)presentadas como aquellas otras que han sido invisibilizadas o no explicitadas en la performance, anticiparían en la audiencia un cambio en su rol y competencia es-

pectatorial al crear una experiencia colectiva a nivel sensorial, afectivo y cognitivo en el que el alumnado de secundaria, en tanto hombres y mujeres jóvenes se ven representados e interpelados en sus diferentes posiciones y acciones respecto de la violencia micromachista, aspectos que han sido tratados también por Curnow (2013) o Beth (2018).

En segundo lugar, los resultados que hemos obtenido en la fase de dinamización de la performance teatral constatan los análisis desarrollados por Santos (2017) y Villanueva Vargas (2019) respecto del papel que juegan las metodologías dialógico-participativas para favorecer la inmersión e implicación del espectador en la problemática de la violencia de género y la promoción de la igualdad entre jóvenes y adolescentes. Efectivamente, estos procesos de mediación pedagógica, facilitación y reflexión de la obra se convierten en procesos culturalmente relevantes y pertinentes socialmente, al reflexionar de forma conjunta respecto de experiencias reales y auténticas vividas por el alumnado en relación con la violencia de género, que ha sido objeto de investigación en trabajos como los de Duffy y Powers (2018).

Por otra parte, al valorar y gestionar en el trabajo de mediación colectiva las distintas experiencias del alumnado de secundaria en relación con situaciones de micromachismo en la vida cotidiana, al problematizar con ellas y ellos en torno a diferentes cuestiones surgidas en la obra teatral respecto de la violencia patriarcal en sus contextos de socialización, vemos cómo se refuerza esa competencia espectral procurado, en línea a lo que argumenta Helbo (2021), no sólo un distanciamiento cognitivo respecto de la representación dramática sino, y sobre todo, confrontar y analizar (como también sostienen Cahill y Dadvand, 2020) los conocimientos tácitos que sobre el género trae el alumnado, convirtiéndoles en ese momento en audiencia implicada, confirmando así las propuestas performativas desarrolladas por Motos y otros (2013).

Son, por tanto, estos mecanismos de mediación una herramienta indispensable para desmontar, desestabilizar, deconstruir todas esas construcciones sociales opresivas respecto de las mujeres descritas en trabajos como los de Abraham (2017) o Bateman y Coetzee (2018), pudiendo favorecer entonces un cambio en las percepciones y/o acciones de la audiencia desde una perspectiva de género y promoción de la igualdad.

En tercer lugar, de los resultados destacados en la fase de (re)creación podemos evidenciar cómo ese proceso de construcción del espectador/a implica finalmente considerar a la audiencia de secundaria como actantes observadores/as, que no sólo justificarían y legitimarían la obra teatral a través de su presencia, mirada o escucha (fase de escenificación teatral), ni tampoco únicamente desde el involucramiento perceptivo y afectivo o el distanciamiento cognitivo (fase de dinamización). Lo que observamos también es que el proceso de performance teatral implica a su vez la necesidad de un proceso de enunciación colectiva, donde la sala y el escenario se inventan juntos, comparten actorialidad (Helbo, 2021), convirtiéndose el alumnado de secundaria en co-actores de un proceso, el de la *performance*, que deviene en un laboratorio de invención creativa, de búsqueda de otros sentidos posibles respecto de la violencia de género y los micromachismos por parte de jóvenes y adolescentes.

Las propuestas de modificación de la obra se materializan, como hemos visto, en torno a temáticas como el derecho a la emancipación de las mujeres (en sus acciones o en sus cuerpos), y la necesidad de establecer comportamientos igualitarios por parte de los varones para afrontar una nueva condición masculina. Este empoderamiento del alumnado busca la concreción de espacios libres de estereotipos de género, de las “obligaciones” patriarcales que dictan a los hombres y la creación de nuevas realidades no jerárquicas e igualitarias.

En el primer caso, las nuevas narrativas producidas por las mujeres adolescentes son traídas “a escena”, teatralizadas y representadas a través de la voz, el gesto facial o la exposición pública de sus cuerpos, todo ello en un ambiente social protegido (procurado por la performance teatral) que permite, como ya ha señalado Coetzee (2018), que dicho conocimiento corporalizado se convierta, a través de la propia dinámica creativa, en memoria colectiva donde poder compartir las experiencias personales y ajenas vividas por mujeres adolescentes, sus miedos y sufrimientos, pero también sus expectativas de autonomía y liberación personal.

En el segundo caso, esas producciones narrativas implican que los adolescentes, en tanto hombres, puedan también denunciar que son víctimas del patriarcado, mostrando interés en un cambio hacia esas formas desiguales y violentas de relacionarse, convirtiéndose la performance teatral en una oportunidad para legitimar otros modelos alejados de los patrones de masculinidad tradicional. En la misma línea que sostienen Landy y Montgomery (2012), la experiencia ofrecida por la performance teatral sienta las bases para un cambio social, pues de forma simultánea, se convierte en una herramienta para la concientización de gé-

nero, la promoción de la igualdad e incluso la revisión de las prácticas con las que varones adolescentes se relacionan con el colectivo de mujeres.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación RTI2018-097144-B-I00 NO-MADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria del Plan Nacional de I+D+i y del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo (Orden EDU/556/2019)

Referencias

- Abraham, N. (2017). Witnessing change: Understanding change in participatory theatre practice with vulnerable youth in a kids company-supported primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 233-250. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1293510>
- Ballesteros, J. C., Sanmartín, A. y Tudela, P. (2018). *Barómetro juvenil sobre vida y salud*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3537684>
- Balme, C. (2013). *Introducción a los estudios teatrales*. Editorial Frontera Sur.
- Bateman, T. y Coetzee, M. H. (2018). Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies. *Youth Theatre Journal*, 32(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1529470>
- Besselink, T. (2013). Learning choreography. En J. Moravec (Ed.), *Knowmad society* (pp. 89-128). Education Futures.
- Beth, J. (2018). Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445051>
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Ed.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Paidós.
- Bonino, L. (1996). La violencia invisible en la pareja. En Consorci de Museus de la Generalitat Valenciana (Coord.), *I Jornades de género en la sociedad actual* (pp. 25-45). Generalitat Valenciana.
- Cahill, H. y Dadvand, B. (2020). Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, 33(2), 252-266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- Coetzee, M. H. (2018). Embodied knowledge(s), embodied pedagogies and performance. *South African Theatre Journal*, 31(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/10137548.2018.1425527>
- Curnow, J. (2013). Fight the power: Situated learning and conscientisation in a gendered community of practice. *Gender and Education*, 25(7), 834-850. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.845649>
- Davids, T. y Willemsse, K. (2014). Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation. An introduction. *Women's Studies International Forum*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.02.001>
- De Marinis, M. (2005). *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Editorial Galerna.
- De Toro, F. (1995). Towards an actantial model for theatre. En M. J. Valdes (Ed.), *Theatre semiotics. Text and staging in modern theatre* (pp. 129-142). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783964563798-010>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J. y Falcón, L. (2020). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad.
- Donoso, T., Rubio, M. y Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-133. <https://doi.org/10.5944/educxxi.20180>

- Duffy, P. y Powers, B. (2018). Blind to what's in front of them: Theatre of the oppressed and teacher reflexive practice, embodying culturally relevant pedagogy with pre-service teachers. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445677>
- Gallagher, K. y Rodricks, D. (2017). Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114-128. <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625>
- Gallagher, K. y Sahni, U. (2019). Performing care: Re-imagining gender, personhood, and educational justice. *Gender and Education*, 31(5), 631-642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652>
- García, A., Hidalgo, M., López, M. C. y Román M. R. (2018). Los micromachismos en los adolescentes. Su asociación con las relaciones de pareja y el modelo de maternidad y paternidad. *Cultura de los Cuidados*, 22(51), 144-153. <https://doi.org/10.14198/cuid.2018.51.16>
- García-Huidobro, V., Del Canto, L., Sedano, A. y Compañía La Balanza. (2021). *Teatro aplicado en educación*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Greimas, A. (1971). *Semántica estructural*. Editorial Gredos.
- Giambrone, A. (2016). *Dramatic encounters: Drama pedagogy and conflict in social justice teaching* [Tesis doctoral, Universidad de Toronto]. Archivo de la Universidad de Toronto. <https://bit.ly/3aZdtmM>
- Helbo, A. (2013). Les Métamorphoses du spectateur. *Dégrés*, 161, 12-15.
- Helbo, A. (2021). La metamorfosis del espectador y la competencia espectacular. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 35, 11-22.
- Landy, R. J. y Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change: Education, social action and therapy*. Palgrave Macmillan.
- Mirza R. (2011). *Teatro y representación: Perspectivas contemporáneas sobre teoría, historia y crítica del teatro latinoamericano y europeo*. Universidad de La República.
- Motos, T. Alfonso-Benlliure, V. y Fields, D. L. (2018). The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192-200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Octaedro.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronk, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-20469-0>
- Pavis, P. (2017). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Román, R. y Faepb, A. (2017). Juventud universitaria, micromachismos y relaciones de noviazgo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28 (74), 149-169.
- Sales Oliveira, C., Monteiro, A. A. y Ferreira, S. P. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on Education and Learning of Adults*, 10(1), 77-92. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs352>
- Sánchez, M. C. (2008). Informática y análisis cualitativo. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 127-177). INICO.
- Santos, B. (2017). *Teatro del oprimido. Raíces y alas: Una teoría de la praxis*. Descontrol.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El teatro aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23, 104-113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Stahl, S. (2018). Acting out to call in. Practicing theatre of the oppressed with high school students. *The Educational Forum*, 82(3), 369-373. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1457123>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Taylor, L. (2019). Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 333-351.

<https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1619449>

Ubersfeld, A. H. G. (1999). The actantial model in theatre. En A. H. G. Ubersfeld (Ed.), *Reading theatre* (pp. 32-71). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442679023-005>

Villanueva Vargas, M. C. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom*. [Tesis doctoral, Trinity College Dublin]. Archivo del Trinity College Dublin.

Breve CV de los/as autores/as

Rocío Anguita-Martínez

Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Directora del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) CEAEX (Ciudadanía, Ecológicas del Aprendizaje y Educación Expandida). Mi labor investigadora se ha desarrollado a lo largo de este tiempo, con la participación en el contexto de 29 proyectos obtenidos de forma ininterrumpida desde 1990 hasta la actualidad en convocatorias competitivas. He publicado más de 30 artículos en revistas indexadas, además de 5 libros, 15 capítulos de libro y 20 contribuciones en proceedings nacionales e internacionales. relacionadas con los campos de la educación y las TICs y la igualdad de las mujeres en los sistemas educativos. Email: rocio.anguita@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2533-8871>

Yasna Pradena-García

Investigadora predoctoral, por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, en la Universidad de Valladolid (UVA), Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Estudiante, en la misma universidad, del Doctorado de Investigación Transdisciplinar de Educación desarrollando la tesis “Teatro Aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad: Un estudio de caso en el ámbito de la Formación Profesional (FP)”. He participado como investigadora en el estudio de caso “Artivismo para aprender igualdad en dos ciclos superiores de FP” del proyecto “NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria” con el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) CEAEX (Ciudadanía, Ecológicas del Aprendizaje y Educación Expandida). Email: yasnapatricia.pradena@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7687-6592>

Eduardo Fernández-Rodríguez

Profesor Contratado Doctor del Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) CEAEX (Ciudadanía, Ecológicas del Aprendizaje y Educación Expandida). Fruto de mi actividad investigadora, he desarrollado trabajos de distinta naturaleza en revistas nacionales e internacionales indexadas con la participación en el contexto de 8 proyectos obtenidos en convocatorias competitivas: 8 nacionales y 2 regionales, con la publicación de 30 artículos en revistas indexadas relacionadas con los campos del currículum, el análisis político de los discursos educativos, formación del profesorado, educación y alfabetización mediática, educación y tics, pedagogías críticas, además de 4 capítulos de libro y 10 contribuciones en *Proceedings* y libros de actas nacionales e internacionales. Email: eduardo.fernandez@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8611-2510>

Museari, Educar en Arte LGTB para Superar la Homofobia y la Transfobia

Museari, Educate in LGBT Art to Overcome Homophobia and Transphobia

Ricard Huerta *

Universitat de València, España

DESCRIPTORES:

Educación
Arte
Museo
Cultura visual
Formación del profesorado
LGBT

RESUMEN:

La presente investigación parte de un proceso de intervención en las aulas de formación del profesorado que pretende generar un acercamiento a las posibilidades educativas del arte LGTB, cuyo objetivo consiste en reflexionar sobre la oportunidad de utilizar piezas artísticas, incorporando cuestiones como la diversidad sexual y de género, fomentando así la superación del odio, la homofobia y la transfobia. Como metodología se plantea un estudio de caso en el que se analiza un taller impartido a dos grupos de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, incorporando la Investigación Educativa Basada en Artes. La recogida de datos se lleva a cabo durante la práctica docente, usando instrumentos de evaluación como diagnósticos, grupos focales y observación participante, fomentando el debate como fuente de argumentación al tratar cuestiones de diversidad sexual. Como resultado destaca la buena acogida de la temática por parte del alumnado, quienes reconocen haber superado estereotipos y tabús convencionales, propiciando con ello entornos inclusivos, lo cual repercute en la formación de docentes desde el respeto a la diversidad y la educación inclusiva. Como discusión final, expresar la conveniencia de asumir la falta de atención curricular hacia estas cuestiones.

KEYWORDS:

Education
Art
Museum
Visual culture
Teacher training
LGBT

ABSTRACT:

This research offers an intervention process in teacher training classrooms, generating an approach to the educational possibilities of LGBT art. The objective is reflecting the opportunity to use pieces of art, incorporating issues such as gender and sexual diversity, promoting the overcoming of hatred, homophobia and transphobia. As a methodology, a case study is presented, analyzing a workshop given to two groups of students at the Faculty of Magisteri of the University of Valencia, also incorporating Arts-Based Educational Research. Data collection is carried out during teaching practice, using assessment instruments such as diagnoses, focus groups and participant observation, fostering debate as a source of argumentation when dealing with issues of sexual diversity. As a result, we highlight the good reception of the subject by the students, who acknowledge having overcome conventional stereotypes and taboos, thereby promoting inclusive environments. All this improves teacher training by increasing respect for diversity and inclusive education. As a final discussion, it is convenient to assume the lack of curricular attention to these issues.

CÓMO CITAR:

Huerta, R. (2021). Museari, educar en arte LGTB para superar la homofobia y la transfobia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 43-58.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.003>

1. Introducción

En las aulas universitarias de formación inicial del profesorado de Educación Primaria detectamos una enorme carencia en lo referido a conocimientos sobre arte o prácticas artísticas. Este déficit se debe a la poca atención que se presta al arte (y al estudio de las imágenes en general) en las sucesivas etapas escolares. Ni el arte ni la diversidad sexual son cuestiones abordadas suficientemente durante la formación escolar. Al no disponer de una preparación adecuada en ambos aspectos, el alumnado llega a la carrera de Magisterio con importantes lagunas, lo cual produce un total desencuentro con las realidades disidentes, y en general con el patrimonio cultural artístico (Panciroli, 2016). Pensamos que es posible superar este desencuentro si somos capaces de generar un ambiente propicio al conocimiento de las artes y las realidades disidentes. Entendemos que son cuestiones importantes para lograr mejorar en aspectos clave como la justicia social o el equilibrio interseccional. Para ello incidimos de modo especial en la formación del profesorado, difundiendo el arte realizado por artistas LGTB entre futuros maestros y maestras. Además de una capacitación teórica, incorporamos talleres de arte y experiencias participativas, mediante las cuales puedan poner en práctica su potencial creativo, sin perder de vista la deriva digital (Álvarez y Cabrera, 2020).

Desde la educación artística propiciamos un conocimiento situado, fomentando la creatividad y la interculturalidad (Said-Valbuena, 2019). Abordamos el reto desde la práctica. Compaginamos las aportaciones teóricas con los talleres, convirtiendo así el aprendizaje en experiencia vivida, impulsando el pensamiento creativo (Sennett, 2013). Estas iniciativas nos deparan resultados altamente positivos. Nuestra investigación plantea la necesidad de incorporar el arte y las creaciones LGTB en la formación del profesorado, con la intención de preparar futuros docentes más respetuosos con la diversidad, en un ambiente educativo inclusivo y exigente (Arriaga y Aguirre, 2020). De este modo atendemos a la reflexión planteada por Nancy Fraser y Judith Butler en relación con las nuevas urgencias sociales y políticas:

Las reivindicaciones del «reconocimiento de la diferencia» estimulan las luchas de grupos que se movilizan bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad, la «raza», el género y la sexualidad. En estos conflictos «postsocialistas», la identidad de grupo reemplaza al interés de clase como motivo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación en tanto injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural reemplaza a la redistribución socioeconómica como remedio contra la injusticia y como objetivo de la lucha política. (Butler y Fraser, 2016, p. 23)

Estudiar el arte hecho por artistas desde el museo *online* Museari nos permite reflexionar en base a un proceso de trabajo donde se cuestionan los roles tradicionales y los prejuicios de género, potenciando el respeto hacia la diversidad, fomentando subjetividades libres de estereotipos, atendiendo a situaciones tan actuales como los procesos de tránsito en personas trans, o bien situaciones ya conocidas, tan reprotables como el *bullying* homofóbico hacia el alumnado más indefenso.

2. Referentes conceptuales

La cultura visual es un concepto que atiende al imaginario colectivo de una comunidad y que sirve para que esta se identifique (Huerta, 2018). También se entiende como todo el conjunto de imágenes que transmiten discursos diseñados y difundidos por el poder para generar determinadas impresiones en quienes reciben dicha información, expandiendo así una mentalidad en la que perduran unos ideales políticos, o bien sirven para adoctrinar a la ciudadanía. Acercándonos al posicionamiento de Duncum (2008), la cultura visual destaca por la influencia que genera en las personas que la consumen, sin un cuestionamiento de las informaciones que les son impuestas. La influencia es mayor entre quienes se enfrentan a un proceso de descubrimiento del entorno, quienes todavía están en proceso de formación, concretamente aquellas personas que componen el colectivo escolar (Huerta y Alonso-Sanz, 2015). Tal y como nos indican Marcellán y Agirre (2008), refiriéndose al poder de los medios audiovisuales:

El poder de la cultura mediática, especialmente la visual, ha generado en nuestro país una situación de permanente alarma social, que se vive con especial preocupación cuando se tra-

ta de las relaciones de niños y jóvenes con los medios audiovisuales, especialmente la televisión, y del papel que estos medios están cumpliendo en su formación. (p. 530)

De entre las posibilidades y ejemplos que ofrece la cultura visual, para esta investigación se rescata la cultura de las disidencias sexuales a través de artistas y obras expuestas en el museo *online* Museari. También revisamos la experiencia titulada “69 disidencias”, como ejemplo de práctica colaborativa. Propiciamos el conocimiento de estas realidades a través del arte, mediante un museo *online* especializado en temáticas LGTB, y a través de acciones reivindicativas. Mediante estos recursos educamos en inclusión, atendiendo a la necesidad de incorporar una alfabetización visual de calidad en las aulas, entendida como aquella que enseña al alumnado a decodificar, analizar, cuestionar y criticar los mensajes que reciben. Se plantea la necesidad de utilizar la imagen y el arte como dispositivos aptos para reflexionar sobre las desigualdades sociales. Gracias a todo ello, el alumnado asimila estos discursos desde una opción inclusiva de respeto hacia la diversidad.

3. Método

La presente investigación es eminentemente cualitativa, y parte de una metodología híbrida en la que planteamos un estudio de caso (Stake, 2005), incorporando asimismo la Investigación Educativa Basada en Artes (Rolling, 2017). Nos interesa mejorar la formación del profesorado en materia de cultura visual y diversidad sexual, cuestionando nuestras prácticas docentes y las formas en que generamos conocimiento, nos relacionamos y aprendemos (Pallarès, 2020). Incorporando experiencias y saberes desde la alteridad, valoramos positivamente lo cotidiano, lo diverso, lo que siempre había sido marginado. Impulsamos así la reflexión, la creatividad y la construcción de conocimiento diverso en los entornos de aprendizaje, propiciando así el diálogo con las problemáticas sociales desde la pedagogía crítica, la praxis humanizada y la participación implicada (Arriaga et al., 2018). Esta apertura formativa permite desarrollar un ambiente reflexivo entre quienes habitan los espacios de aprendizaje, para debatir sobre qué elementos de inclusión de la diferencia se han de considerar en las experiencias compartidas (Hernández y Sancho-Gil, 2015). Todo ello nos permite problematizar sobre las prácticas docentes que nos afectan.

Se analiza una experiencia llevada a cabo en las aulas universitarias, donde nos interesa cubrir aspectos de diversidad e inclusión junto con la formación en alfabetización visual (Duncum, 2015), implicando a las personas involucradas en los procesos de enseñanza. También incorporamos la problematización del espacio educativo y sus relaciones de poder, en tanto que reflejo de nuestra sociedad, donde se reproducen situaciones de desigualdad y se discrimina a las disidencias (Sancho-Gil y Hernández, 2018). Nuestra reflexión permite dar visibilidad a la diversidad sexual y de género, de modo que la toma de decisiones en cuanto a qué y cómo abordar el proceso de aprendizaje dependerá del propio contexto (Ramon, 2019).

Diseño de la investigación

Para diseñar esta investigación, se ha optado por el análisis de dos experiencias: 1) El uso en el aula de un museo virtual con artistas y temáticas LGTB, y 2) Un taller situado titulado “69 disidencias” en el que se exponen al público materiales gráficos diseñados por el alumnado. Como en ambos casos se trata de dos grupos de alumnado de primaria, se ha considerado oportuno establecer el mismo criterio. En la propuesta Museari establecemos un análisis de fuentes y una comparativa de distintos artistas, mediante un estudio de caso, para observar con detenimiento y desde la perspectiva del profesorado en formación qué detecta el alumnado de grado de maestro especialista en primaria respecto a la temática estudiada. La muestra se recoge entre el alumnado de la materia “Propuestas didácticas en educación artística”. A partir de una encuesta y de los comentarios que nos ofrece el grupo focal llegamos a una serie de resultados, entre los que destaca la implicación del alumnado, a quienes ha motivado muy especialmente la temática tratada, por la novedad, y por el interés que provoca. Se trata, según las categorías elaboradas por Robert Stake (2005), de un estudio de caso instrumental, ya que se generaliza a partir de una situación específica, examinando el caso para profundizar en un tema, de modo que el caso juega un papel de apoyo para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. El arte sirve tanto para mostrar como para ocultar ciertas realidades, afectando finalmente a nuestro análisis de los procesos sociales y comunicativos (Briggs y Burke, 2002). Por todo ello, desentrañar los productos mediáticos a través de la cultura

visual resultará beneficioso para nuestro alumnado, en tanto que futura comunidad docente (Karpati et al., 2017).

Necesitamos una escuela muy impregnada de los saberes y valores de la justicia social, de modo que el profesorado reflexione sobre las necesidades que comporta una verdadera atención a la diversidad, utilizando para ello la cultura visual (Miranda et al., 2017). La escuela es un entorno muy impregnado de visualidad, por lo que estudiar sus esquemas desde la cultura visual permite indagar en cuestiones sociológicas, semióticas y artísticas, fomentando prácticas docentes que suponen un reto constante desde la innovación educativa (Huerta, 2020). Es por ello que reforzamos estas acciones para ofrecer a nuestro alumnado universitario elementos significativos que les ayuden a crecer como docentes. Tenemos en cuenta sus propios intereses, atendiendo a la construcción de narrativas personales. Activamos prácticas artísticas en entornos de mediación pedagógica concibiendo la educación desde un planteamiento crítico (Escaño, 2019). Al revisar y valorar referentes LGTB, elaboramos distintos niveles de problematización para identificar los discursos del poder (Chung, 2007).

Participantes, técnicas de recogida y análisis de la información

Nuestros proyectos incorporan experiencias artísticas como engranajes de transformación social, descubriendo nuestro entorno para mejorarlo (Sousa, 2018). La lucha contra la discriminación tiene aquí un papel fundamental, ya que proponemos un entorno escolar como lugar de procesos reflexivos y de problematización de las cuestiones sociales (Giroux, 1990), generando debates que afectan al estudiantado de manera directa, como la discriminación por género, la marginación o la desigualdad. De este modo incorporamos problemáticas que permean desde la sociedad, fomentando la utilización de prácticas artísticas (Huerta y Domínguez, 2020), y logrando construir conocimiento artístico (Hamlin y Fusaro, 2018) con un sentido político que va de lo íntimo y personal a lo compartido y común (Alegría et al., 2018). Generamos pensamiento crítico desde la práctica artística para aumentar tanto la creatividad como la libertad en una sociedad transformadora (Huerta, 2019). Elaboramos un modelo de investigación que entiende las prácticas artísticas como agentes articuladores de subjetividades, siempre pendientes de las problemáticas de género y las cuestiones de índole social. Se trata de un enfoque cualitativo con carácter exploratorio (Yin, 2009), por la novedad de temáticas abordadas en este contexto particular.

La metodología de trabajo se ubica en el ejercicio de la docencia universitaria. Participan un total de 100 estudiantes de la mención “Arte y Humanidades”. El estudio se hace en una asignatura optativa que cuenta con alumnado interesado por las artes y sus posibilidades educativas (Hernández, 2008). La unidad de análisis es una materia de 3er curso del grado de maestro/a de primaria, con una edad promedio de 22 años y un total de 100 participantes. Se considera esta unidad de análisis por dos razones: 1) El contenido curricular de la asignatura que permite articular el enfoque de inclusión y la disciplina; y 2) El encuentro con la práctica de las artes por parte del alumnado implicado en la investigación. En las clases incorporamos debates, que parten de reflexiones iniciales, de modo que puedan surgir opiniones y respuestas a las problemáticas expuestas, más aún en tiempos de pandemia (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020). La dinámica de cada actividad incluye asimismo talleres creativos y participativos, con los que intentamos que el alumnado supere sus prejuicios respecto al arte y sus dinámicas (Santamaría, 2019). El estudio se ha realizado durante el curso 2020-2021, de modo que hemos asumido el esfuerzo de investigar atendiendo a los cambios producidos por la pandemia de la Covid-19 (Montenegro et al., 2020), que en ocasiones nos obligaba a cambiar de formato presencial a virtual (Huerta y Alonso-Sanz, 2020).

Murillo y otros (2017) nos recomiendan que “los datos, como materia prima, han de ser expuestos clara y precisamente como resultados de la investigación” (p. 23). Aquí se ha optado por presentar en el apartado de resultados una selección de las respuestas obtenidas. Los datos se recogieron a través de entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentación y observaciones participantes. Sin haber recurrido a un programa, el proceso seguido ha supuesto la lectura de todas las respuestas con el fin de establecer paralelismos en las contestaciones obtenidas, analizando aquellos datos que permiten identificar similitudes en dichas respuestas, contrastándolos y generando estructuras de acceso como criterio de calidad de la investigación cualitativa. La triangulación de datos se establece en el debate entre los especialistas del grupo de investigación. Las técnicas de recolección y construcción de los datos se definen en base a distintos parámetros, a saber: diagnóstico inicial de cada actividad; desarrollo de talleres; organización de grupos focales; diagnóstico final de cada acción realizada. El procedimiento de análisis se establece

desde la discusión analítica de los datos recogidos en esta investigación de tipo cualitativo. Se establecen categorías de análisis emergentes del diagnóstico inicial, y se lleva a cabo una prospección de los datos desde la construcción de una matriz de doble entrada. Los conocimientos previos del alumnado pueden abrir caminos y opciones integradoras (Alonso-Sanz, 2020), además de resultar muy eficaces para que se sientan realmente partícipes de las acciones (Alves y Pinto, 2019).

4. Resultados

Las actividades propuestas que hemos seleccionado para estudiarlas en su proceso y analizar resultados son dos trabajos por proyectos que se ofrecen al alumnado en la materia “Propuestas didácticas en educación artística”. En primer lugar, estudiamos el proyecto “Artistas Museari”, con el que acercamos al alumnado universitario de Magisterio al conocimiento de la diversidad sexual, ya que realizan un ejercicio que consiste en elaborar una memoria a partir de una exposición de arte contemporáneo en un museo digital (Rodicio-García et al., 2020). El segundo proyecto es el titulado “69 disidencias”, en el cual el alumnado participa en una acción y posteriormente relata su experiencia mediante un cuestionario específico.

El análisis de los datos recogidos nos permite elaborar una indagación sobre aquello que conoce el alumnado universitario respecto a las posibilidades de las artes en su conocimiento de determinadas problemáticas. El papel del arte puede resultar atractivo para el estudiantado al incorporar la diversidad sexual, redescubriendo conceptos como “disidencia”, lo cual permite acercarnos a la realidad de colectivos invisibilizados (Ancarola et al., 2017). Abarcamos aspectos de reflexión social (Freire, 2015), percibiendo estructuras de significado conceptual que permite el lenguaje del arte (Barthes, 1986). No podemos permanecer ajenos a las realidades que tanto afectan a las personas que sufren acoso o persecución por su disidencia sexual (Huerta, 2017). La ciudadanía debe atender a las necesidades de las minorías, visibilizando sus problemáticas, consiguiendo así un mayor grado de concienciación frente a los mensajes de odio (Appiah, 2019), apostando por el papel comunicativo y la función social del arte (Benjamin, 2003).

4.1. Caso 1. Proyecto “Artistas Museari”

Al iniciar las explicaciones del proyecto “Artistas Museari” presentamos este museo *online* y la forma de acceder sus más de 70 exposiciones temporales. Se trata de muestras en las que se abordan temáticas vinculadas a los colectivos LGTB. Al hablar a nuestro alumnado de estos artistas a través de sus obras en el museo virtual, les estamos animando a generar recursos educativos para el futuro, puesto que van a ser docentes, y necesitan argumentos para unir arte, diversidad y educación (Greteman, 2017). No perdamos de vista que las futuras maestras y maestros serán quienes compartirán con su alumnado numerosos análisis sobre la cotidianidad (Dewey, 2008). También incorporamos a las clases teóricas referencias a los movimientos de defensa de los derechos humanos para las minorías LGTB, que han dado paso a lo que podríamos denominar una verdadera efervescencia del activismo. Tras estas primeras sesiones formativas pasamos al taller. Buena parte del alumnado considera que “no sabe de arte” o que “nunca se le dio bien el arte”. Partir de lo que ya conocen simplifica mucho la tarea. Por ello recurrimos a momentos en los que han tenido experiencias formativas donde se abordasen tema de arte (Saura, 2016). Quisiera incidir en que se trata de futuros maestros y maestras de primaria, estudiantes de grado que solamente cursan una asignatura obligatoria de artes (6 créditos) en toda la carrera. Con este ínfimo bagaje inicial se enfrentarán después a su experiencia docente en las aulas.

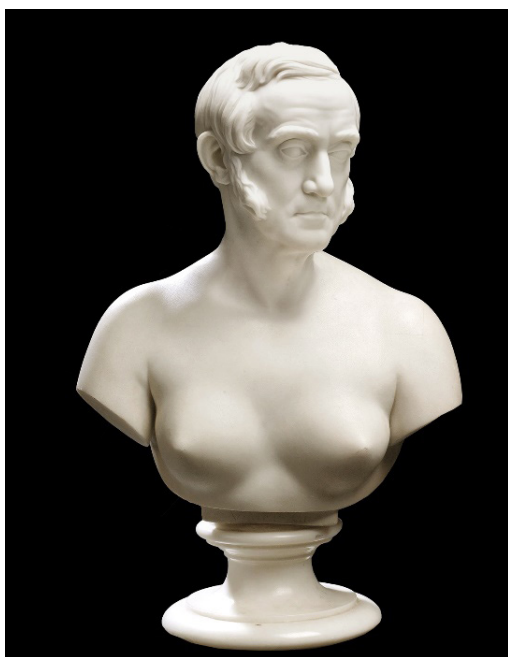
El taller consiste en elaborar una propuesta didáctica a partir del conocimiento de la obra de artistas que exponen en Museari. Mediante una clase inicial preparatoria y participativa, se imparten una serie de sesiones en las que se explican los temas abordados en las exposiciones que presenta Museari (Saura y Plaza Marcos, 2013). A partir de aquí, cada estudiante realiza su propuesta personal, eligiendo una muestra que le resulte especialmente significativa. En el 21% de casos coincidieron al elegir la exposición *Visibly Intersex* de Del LaGrace Volcano (Figura 1), que trata de las personas Intersex. Un 16% del alumnado eligió la exposición *Bustos*, de Ángel Pantoja (Figura 2). Para activar el debate, se anima al alumnado a presentar en clase su propuesta y comentarla. Después se da paso una sesión de taller en la que se explican detalladamente los modelos elegidos.

Figura 1
Hiker Chiu. Intersex in Taiwan



Nota. Del LaGrace Volcano en Museari.

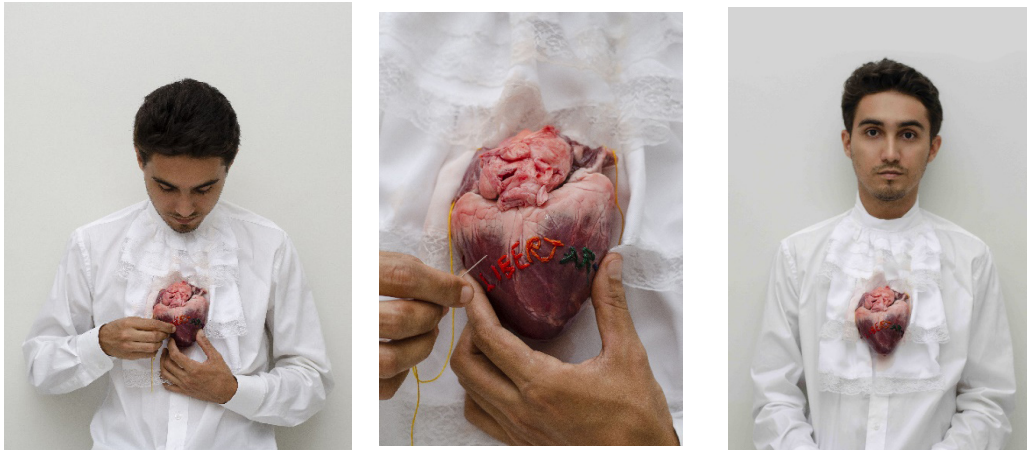
Figura 2
Busto 14



Nota. De la exposición en Museari del artista Ángel Pantoja.

Este ejercicio sirve para que se familiaricen con las diversidades LGTB, generando actividades inclusivas para el aula. Llevamos a cabo un proceso diagnóstico, no solo de la actividad, sino también de las acciones, que contemplan aspectos teóricos y del conocimiento previo que tenía el alumnado al respecto. Se pasa un cuestionario donde se indaga sobre la relación del estudiantado con las diversidades LGTB, haciendo preguntas en torno al conocimiento que tienen de estas cuestiones. A partir del diagnóstico, se organizaron las respuestas desde dos categorías: 1) Conocimiento de las culturas LGTB; y 2) Diseño de actividades artísticas para el aula de Primaria.

Figura 3
Libertar-se



Nota. Recuperado del tríptico del artista brasileño Lucas Villi.

4.1.1. Categoría “Conocimiento de las culturas LGTB”

El alumnado plantea una falta de conocimiento de estas realidades, a pesar de considerarlas muy interesantes. Entre las respuestas más recurrentes del diagnóstico se encuentra el desconocimiento de esta realidad desde la perspectiva de lo visual, y los prejuicios adquiridos respecto estos temas. Leemos frases que se repiten con frecuencia en el diagnóstico con relación a la pregunta ¿Te habías planteado antes la importancia de las imágenes en las culturas LGTB? A lo que responden, en función de la muestra elegida:

Se ha investigado poco sobre las experiencias de los estudiantes intersex en la escuela, y muy pocos docentes sabrían cómo hacer para que se sientan seguros, comprendidos e incluidos. (Estudiante 19)

El tema intersex es un reto para acercarse a la igualdad real en la escuela. El asunto merece toda nuestra atención. (Estudiante 65)

Si bien esta serie de bustos de Ángel Pantoja puede sacar una sonrisa al espectador, hay que escarbar un poco más en la obra y ver el mensaje que nos envía. (Estudiante 80)

Evidenciamos que antes no se habían planteado las diversidades desde la creación artística, ni tampoco las culturas LGTB como un escenario visual. La gran mayoría (89%) confirma haber descubierto nuevas motivaciones, y se ha sentido atraída con el ejercicio del taller. En este sentido, la actividad supone un verdadero desafío, ya que incorpora reflexión, identidad, conocimientos, inclusión y justicia social, y se traslada la discusión hacia las posibilidades que habitan en el campo de la visualidad (García-Huidobro y Schenffeldt, 2020).

Figura 4
La Virgen de Copacabana a la que bailan las trans de Cusco



Nota. Pieza de Eva Máñez en su exposición de Museari.

Un factor que resulta sugerente para el alumnado universitario es la posibilidad de ocupar un espacio transitado de la facultad como entorno que se convierte en soporte de sus propuestas creativas (Figura 5). Incorporamos las acciones colaborativas para llevar a cabo a nuestra acción pedagógica, adecuándola así a la formación de docentes. Artistas importantes como Jenny Holzer o Barbara Kruger utilizan los textos en sus obras, mediante composiciones que hablan de violencia, sexualidad, poder, guerra, desde el feminismo, consiguiendo una posición ética desde un discurso que une tecnología, política, religión y filosofía (Penna Tosso et al., 2020). Al revisar la obra de estas artistas somos conscientes del poder visual de los textos.

Figura 6

Estudiantes observando un fragmento de la gran letra “S” formada por 69 composiciones gráficas



Al igual que hicimos en el primer caso, se realiza un diagnóstico para conocer los niveles de conocimiento del alumnado respecto a las representaciones vinculadas a la lucha contra la violencia de género o el *bullying* homofóbico y transfóbico (Figura 7). Se les anima a construir significados, evidenciando la violencia simbólica en sus entornos cotidianos, buscando especialmente los significados en los elementos visuales (Mirzoeff, 2006). De este modo se establece un debate sobre el papel de las reivindicaciones LGTB, analizando los materiales con los que se realizan estas acciones, las estéticas que transmiten, así como la capacidad comunicativa que conllevan. El diagnóstico nos llevó a comprobar que más del 71% del alumnado pudo establecer un criterio de adecuación entre las acciones realizadas y su adecuación técnica. Todo esto permite un mayor conocimiento de las realidades LGTB. Algunas ideas que emergen en el diagnóstico atienden a estos elementos:

He tenido la suerte de no presenciar ningún acto de violencia en mi vida, pero creo que es imprescindible que esto acabe ya. (Estudiante 8)

Me parece una acción necesaria para concienciar a la población de los problemas reales que sufrimos las mujeres y los colectivos LGTB. (Estudiante 41)

Me ha gustado ver los carteles y me han hecho pensar y accionar. (Estudiante 77)

Al preguntar por el concepto de diversidad, las respuestas son menos precisas, pero incorporan igualmente elementos de reflexión:

Pienso que es un tema realmente importante, que hay que tratar, y que tiene mucha relación con la educación recibida. (Estudiante 3)

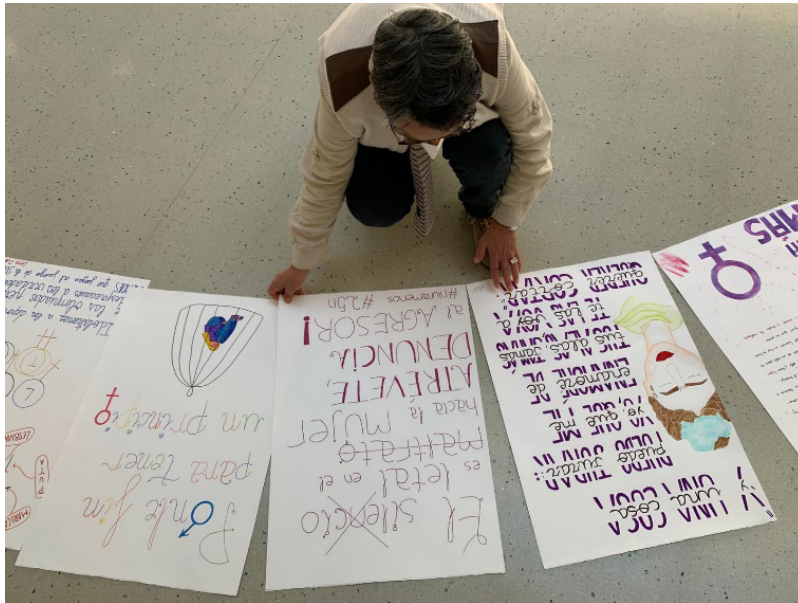
Las personas trans están ahí y los espacios que ocupan y deben ocupar son los mismos que los de cualquier otra persona. (Estudiante 18)

Vivimos en una sociedad totalmente binaria en la que todavía se hace hincapié en la dualidad de roles que deben adoptar hombres y mujeres. (Estudiante 36)

La bandera del orgullo representa mucho más que la pertenencia a un colectivo, es uno de los símbolos más fuertes para hacerse visible. (Estudiante 54)

Figura 7

Profesorado y alumnado participan en esta acción de sensibilización que utiliza el arte como estrategia educativa de justicia social



Cuestionamos el imaginario colectivo sobre el género para desarrollar un ejercicio deconstructivo sobre los significados sociales de las imágenes, presentes en el discurso escolar (Figura 7). En la dimensión metodológica intentamos vincular los contenidos con experiencias personales, constatando el relato del alumnado respecto a las cosas y formas de representar que son “para niños o niñas”, cuestionando estas divisiones o roles. Al terminar la actividad, las reflexiones del estudiantado apuntan al cuestionamiento del *deber* social, a la libertad de expresión y a la necesidad de construir escenarios educativos más libres de estereotipos.

5. Discusión

Las encuestas se entregan a 100 estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, siendo un total del 100% quienes responden. Como datos demográficos de la muestra a destacar que tenemos un 72% de participantes mujeres frente al 28% de encuestados hombres. La mayoría (88%) tiene edades comprendidas entre 20 y 30 años. Utilizamos lenguajes artísticos para ir más allá de la mera representación, lo cual repercute en las formas de conocer y valorar, cuestionando los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Eisner, 2004). La investigación indaga en las posibilidades de transformar los entornos cotidianos, eliminando prejuicios y tabúes respecto a la diversidad sexual y los roles de género, haciendo uso de las imágenes desde el activismo (Huerta, 2021). Desarrollamos procesos expresivos y reflexivos. Las dos actividades estudiadas como casos estimulan al alumnado a repensar sus dinámicas sociales y a la necesidad de desmarcarse de situaciones de violencia de género, homofobia y transfobia. Estas actividades fomentan un profesorado más colaborativo y respetuoso, utilizando la actividad artística para mejorar las situaciones de desigualdad. Los dos casos presentados abordan problemáticas actuales de tipo personal y social desde la investigación artística. Rescatamos pequeñas historias, cuestionando los grandes relatos, configurando identidades y compartiendo subjetividades colectivas. Fomentamos experiencias artísticas donde surgen elementos personales que permiten adentrarnos en las realidades colectivas, avanzando así hacia una educación más inclusiva y desarrollando procesos creativos y reflexivos. Les animamos a generar fotografías a partir de las experiencias realizadas (Pérez y Bedoya, 2019)

Figura 8

Mediante una intervención artística, el hall de la Facultat de Magisteri se convierte en un espacio reivindicativo de corte social



Nota. Foto realizada por David Mascarell.

Tras la discusión de resultados, resulta necesario comentar los hallazgos en base a la relación entre la muestra encuestada y el propio concepto. El 83% de participantes afirma interesarse y preocuparse por las cuestiones LGTB. No obstante, pese a dicha preocupación generalizada, tan solo en 6 casos confirman haber participado en iniciativas, acciones protesta o actividades solidarias a favor de personas LGTB. Si bien una parte del alumnado no participa de modo habitual en actividades como las propuestas presentadas, muestran intención de hacerlo en el futuro. Así se manifiesta una preocupación social entre la mayoría de estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria (Méndez, 2016).

Profundizando más en la cuestión, al preguntar “¿Qué importancia le das al tratamiento de las cuestiones LGTB en educación?” el 48% de la muestra lo considera un tema muy importante, el 43% importante y tan solo una minoría restante del 9% como regular. Observamos hallazgos similares en relación con la pregunta “¿Qué importancia consideras que tiene el arte para incorporar cuestiones LGTB en las aulas?” ya que una mayoría de 53% considera importante dicho aspecto, un 42% muy importante y tan solo el 5% lo considera regular. A la pregunta “¿Piensas que es importante abordar el tema LGTB e forma transversal en Educación Primaria?” todas las respuestas son positivas. También consideran preciso que la alfabetización visual se efectúe desde los primeros años de escolarización. Todo ello apunta hacia una mayor preocupación por la presencia de la educación artística en las aulas.

Preguntas más específicas como: “¿Crees que en la problemática de las cuestiones LGTB, el hecho de ser hombre o mujer puede suponer una diferencia sustancial?” o “¿Consideras que el tratamiento de las realidades LGTB puede mejorar aspectos educativos en Primaria?”, nos aportan datos significativos de lo que piensa esta generación de estudiantes al respecto. Una mayoría defiende el sí para las desigualdades de género, por la estructura social heteropatriarcal que todavía perdura y dificulta el empoderamiento de la mujer como colectivo (Butler, 2006). Una minoría (23%) no es consciente de esta desigualdad en términos de género, ni tampoco detecta de la existencia de micromachismos sociales. En relación con la población LGTBQI todas las respuestas son afirmativas, y consideran a este colectivo susceptible de tener dificultades en el ámbito social. Se considera oportuno introducir todas estas temáticas en las aulas, incorporando cuestiones de arte y cultura visual. La mirada normativa que elimina sistemáticamente las otredades puede resultar muy perjudicial para numerosas personas que resultan afectadas por durísimos procesos de discriminación, violencia o invisibilidad (Zafra, 2017).

Las encuestas también nos demuestran que existe un gran interés por parte del alumnado hacia problemáticas como la violencia contra las personas trans o el *bullying* hacia los niños y niñas que no encajan en los márgenes convencionales de sexo y género. A pesar de su concienciación social y política, comproba-

mos que no habían detectado hasta qué punto tanto los medios de comunicación como el propio currículum escolar nunca abordan estas cuestiones, desviando así la atención hacia problemáticas y urgencias de gran calado. Tras analizar los resultados obtenidos, constatamos que hace falta una mayor formación sobre realidades LGTB entre el futuro profesorado, con el fin de formar a maestros y maestras conscientes del poder educativo que puede adquirir un currículum escolar libre de tabús (Foucault, 2009).

6. Conclusiones

La presente investigación nos revela aspectos importantes sobre el tratamiento de las cuestiones de diversidad LGTB en la formación del profesorado de Primaria. Hemos incidido en el tratamiento de la cuestión desde la educación artística, y llegamos a la conclusión de que dicha temática sigue siendo prácticamente inexistente en el currículum escolar, al igual que ocurre en la formación del profesorado. Anular estas realidades, invisibilizarlas o desdeñarlas supone también eliminar del ámbito educativo un problema que afecta a millones de personas. Al no exponer la problemática, se genera una invisibilidad maniquea hacia dicha cuestión. Esto afecta finalmente al conjunto del profesorado y el alumnado, entre quienes también, evidentemente, población LGTB. Son los miedos y los prejuicios, así como una tradición obstinadamente homofóbica, las causas de la ocultación de estas realidades, lo cual perjudica a la hora de establecer cualquier posibilidad de mirada crítica desde el trabajo pedagógico.

El estudio se ha ubicado también en el paradigma de la cultura visual, acotando en este caso los márgenes de análisis a las posibilidades de formación en las distintas etapas educativas. Mediante un estudio de caso centrado en un grupo de docentes en formación, comprobamos hasta qué punto estas temáticas siguen ausentes de la realidad educativa. Las encuestas al alumnado universitario revelan que, si bien conocen aspectos puntuales de estas realidades diversas, no pueden identificar claramente cada situación específica, por lo que resulta complejo que su visión de la diversidad LGTB pueda basarse en una reflexión meditada de lo que representan las disidencias sexuales.

Generar un acercamiento a la defensa de los derechos humanos y el respeto a la diversidad mediante el estudio de las imágenes de las disidencias LGTB se puede llevar a cabo incorporando la visualidad a nuestros recursos educativos, considerando los objetos culturales y artísticos elaborados por los movimientos disidentes, así como sus modalidades de creación, presentación, consumo o recepción crítica. Esto significa que no se trataría de objetos autónomos, sino de herramientas que nos permitan comprender la organización de las sociedades contemporáneas y las relaciones sociales de poder que las estructuran, siguiendo los pasos de los estudios culturales. Se trata de no ver en estos artefactos visuales representaciones simbólicas culturales y simples de las políticas en funcionamiento en las comunidades LGTB, sino también para subrayar su capacidad de producir y fortalecer identidades colectivas, o renegociar sus significados. El uso de un museo *online* como Museari propicia estos acercamientos, involucrando a la tecnología digital. También las acciones colaborativas, como la actividad “69 Disidencias”, permiten al alumnado y profesorado hablar abiertamente de estas cuestiones de sexo y género. La identidad no debe entenderse como algo fijo y esencialista, como una unidad naturalmente estable e inalterada, sino como un concepto estratégico y situado que surge del juego de modalidades específicas de poder. En este sentido, activistas, docentes y artistas pueden unirse en torno a una identidad colectiva, cristalizando diferentes demandas. La identidad también es una cuestión de estética, que sirve para elaborar una amplia reflexión sobre las realidades culturales LGTB y sus dimensiones políticas. La afirmación de esta sensibilidad constituye una identidad artística y cultural específica, empoderándose de todo un panorama visual para superar la marginación. Estas prácticas, que también deben ser consideradas como estrategias militantes, dan fe del lugar único del individuo en las movilizaciones, que siempre tienen una vertiente artística, explorando nuevas perspectivas en la historia de las representaciones de corporalidades marginales o marginadas. Su conocimiento y difusión ayudan a una mejor comprensión de los problemas y las modalidades de la dinámica subjetiva y afectiva en la articulación de corpus iconográficos y teóricos, así como en la construcción de representaciones.

Al elaborar un discurso pedagógico para al futuro profesorado de Primaria, incidiendo en los Derechos Humanos y el respeto al colectivo LGTB, planteamos la necesidad de mejorar su labor docente, ya que desde un mayor acercamiento a las imágenes que durante décadas ha generado el mundo LGTB, el alumnado percibe mejor las posibilidades creativas de las disidencias. Al mismo tiempo actualizamos el lenguaje y

los recursos de las artes visuales, pensando en las necesidades escolares actuales, muy impregnadas por el papel predominante de la imagen, así como por los usos de la tecnología digital. Intentamos acercarnos al universo LGTB al alumnado universitario, desde una perspectiva múltiple, atendiendo a cuestiones estéticas, culturales, éticas y de implicación social. Con esto conseguimos que buena parte del alumnado supere los prejuicios que tiene hacia la práctica de las artes, convirtiendo el estudio y la creación LGTB en potenciales creativos de todo el alumnado. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, la intención es seguir incorporando temáticas que abracen las urgencias sociales en nuestras clases de artes, investigando así el modo como favorecen una mayor implicación social y mejor conocimiento de las problemáticas sociales entre futuros docentes.

Agradecimientos

Este trabajo se inscribe en el proyecto I+D+i “Sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual mediante intervenciones artísticas en contextos universitarios” con financiación de la Generalitat Valenciana GVA a través de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (Referencia: GV/2020/069).

Referencias

- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora “flâneuse” en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 363-386. <https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Álvarez, A. y Cabrera, J. F. (2020). Requerimientos para el diseño de la experiencia de inmersión en laboratorios virtuales. *Revista KEPES*, 17(22), 277-299. <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.11>
- Alves, L. A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: Desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Ancarola, N., Manonelles, L. y Gasol, D. (2017). *Politizaciones del malestar. Derecho a la angustia. El arte y los procesos creativos como instrumento para canalizar el malestar*. Raig Verd.
- Appiah, K. A. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad*. Taurus.
- Arriaga, A. y Aguirre, I. (2020). Colaboración museo-universidad para renovar la mediación en arte y patrimonio histórico. El caso del Museo de Navarra. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 989-1008. <https://doi.org/10.5209/aris.66295>
- Arriaga, A., Marcellán, I. y Aberasturi-Apraiz, E. (2018). Mediación crítica en arte y cultura visual. *Pulso. Revista de Investigación*, 41, 13-17.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Bourriaud, N. (2009). *The radican*. Lukas & Sternberg.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. y Fraser, N. (2016). ¿Redistribución o reconocimiento? *Un debate entre marxismo y feminismo*. Traficantes de sueños.
- Chung, S. K. (2007). Media literacy art education: Deconstructing lesbian and gay stereotypes in the media. *International Journal of Art and Design Education*, 26(1), 98-107. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00514.x>
- Díez Gutiérrez, E. J. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: La confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.005>

- Duncum, P. (2008). Holding aesthetics and ideology in tension. *Studies in Art Education*, 49(2), 122-135. <https://doi.org/10.1080/00393541.2008.11518730>
- Duncum, P. (2015). Transforming art education into visual culture education through rhizomatic structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 47-64. <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Errázuriz Larraín, L. y Fernandois-Schmutzer, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re) construcción del mundo. *EARI Educación Artística. Revista de Investigación*, 10, 251-261. <https://doi.org/10.7203/eari.1014152>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- García-Huidobro, R. y Schenffeldt, N. (2020). Subjetividades del profesorado de artes y su rol como agentes/as de cambio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 173-195. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.009>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Greteman, A. J. (2017). Helping kids turn out queer: Queer theory in art education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 58(3), 195-205. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331089>
- Hamlin, J. y Fusaro, J. (2018). Contemporary strategies for creative and critical teaching in the 21st century. *Art Education*, 71(2), 8-15. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118
- Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2015). A learning process within an education research group: An approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651-667. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1049468>
- Huerta, R. (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Egales.
- Huerta, R. (2018). Miradas urbanas del profesorado iberoamericano desde la cultura visual. *Magis*, 10(21), 55-76. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m10-21.mup>
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. (2021). *La imagen como experiencia*. McGraw-Hill.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. PUV.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (2020). *Humanidades digitales y pedagogías culturales. Saberes virales para una nueva educación*. UOC.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI Educación Artística. Revista de Investigación*, 11, 9-24. <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Karpati, A., Freedman, K., Castro, J. C., Kallio-Tavin, M. y Heijnen, E. (2017). Collaboration in visual culture learning communities: Towards a synergy of individual and collective creative practice. *International Journal of Art and Design Education*, 36(2), 164-175. <https://doi.org/10.1111/jade.12099>
- Marcellán, I. y Aguirre, I. (2008). El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. *Comunicar*, 31, 529-535. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-046>

- Méndez, P. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15-30. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a01>
- Miranda, F., Vicci, G. y Ardanche, M. (2017). *Educación y visualidad. Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales*. Udelar.
- Mirzoeff, N. (2006). On visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79. <https://doi.org/10.1177/1470412906062285>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Pallarès, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Panciroli, C. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo. *EARI Educación Artística. Revista de Investigación*, 7, 86-99. <https://doi.org/10.7203/eari.7.8158>
- Penna Tosso, M., Sánchez Sáinz, M. y Mateos Casado, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del Covid-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 157-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>
- Pérez, J. A. y Bedoya, C. M. (2019). La fotografía como herramienta para el desarrollo de la creatividad y la alfabetización visual: investigación en el aula. *Revista KEPES*, 16(20), 377-404. <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.20.14>
- Ramon, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(13), 509-526. <https://doi.org/10.5209/aris.60881>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rolling, J. H. (2017). Arts-based research in education. En Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 493-510). Guilford.
- Said-Valbuena, W. (2019). Prefigurar, co-crear, entretrejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 111-129. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59369>
- Sancho-Gil, J. M. y Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia*, 56, art. 4. <https://doi.org/10.6018/red/56/4>
- Santamaría, A. (2019). *Alta cultura descafeinada. Situacionismo low cost y otras escenas del arte en el cambio de siglo*. Siglo XXI.
- Saura, A. y Plaza Marcos, R. (2013). E@: Uso de internet como espacio artístico habitable. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 4, 289-300.
- Saura, A. (2016). Proyecto “Un arte realmente útil”. *Opción*, 32(8), 800-827.
- Sennett, R. (2013). *El artesano*. Anagrama.
- Sousa, F. (2018). Inovação no ensino por projeto: Um estudo de caso de resolução criativa de problemas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 61-76. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.004>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research*. Sage.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

Breve CV del autor

Ricard Huerta

Catedrático de Educación Artística en la Universitat de València. Artista y docente, es investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director de “EARI Educación Artística. Revista de Investigación” (www.revistaeari.org). Director del Diploma de Especialización en Educación Artística y Gestión de Museos. Director de Museari (www.museari.com) Fundador de AVALEM Asociación Valenciana de Educadores de Museos y Patrimonios. Coordinador del Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103) (<http://www.uv.es/creari>). Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultat de Magisteri. Dirige el Proyecto de Innovación Educativa Second Round, Arte y lucha en Secundaria. Miembro del Seminario de Género y Diversidad Sexual de los Museos de Catalunya. Email: ricard.huerta@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1430-3198>

Territorios de la Mirada. Inclusión, Educación y Artes con la Comunidad Refugiada en Grecia

Territories of the Gaze. Inclusion, Education and the Arts with the Refugee Community in Greece

Carlos Escaño ¹, * Julia Mañero ¹, José María Mesías-Lema ²

¹ Universidad de Sevilla, España

² Universidade da Coruña, España

DESCRIPTORES:

Educación artística
Diversidad cultural
Migración
Personas refugiadas
Educación para el desarrollo

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de la práctica e investigación pedagógicas llevadas a cabo dentro del proyecto de cooperación internacional "Artes, cultura y educación para el desarrollo. Educación y cultura para el empoderamiento personal y social de la comunidad migrante refugiada en Polykastro, Grecia". Un proyecto realizado en Grecia, 2019, organizado por la Universidad de Sevilla y Open Cultural Center, una ONG que atiende educativamente a la comunidad migrante refugiada de la zona, incluyendo el campo de refugiados de Nea Kavala. De manera metodológica, las prácticas educativas artísticas llevadas a cabo –bajo el título Territorios de la mirada– participan de la herramienta analítica del Enfoque de Marco Lógico, con el objetivo prioritario de procurar una atención a la comunidad migrante para generar identidad, apertura cultural e inclusión social. Igualmente se proponen los objetivos específicos de corroborar y ofrecer posibilidades para elaborar un plan de trabajo educativo inclusivo en el desarrollo posterior del proyecto completo. Se han implementado estrategias de investigación basadas en las artes, logrando una mejor imbricación comunitaria y fortaleciendo la dimensión artístico-cultural, lo cual ha beneficiado a los procesos educativos de la persona migrante refugiada y su comunidad, favoreciendo su inclusión y desarrollo.

KEYWORDS:

Arts education
Cultural diversity
Migration
Refugees
Education for development

ABSTRACT:

This paper presents the results of the pedagogical praxis and research carried out within the international cooperation project entitled "Arts, culture and education for development. Education and culture for the personal and social empowerment of the migrant refugee community in Polykastro, Greece". This project was developed in Greece, 2019, and organised by the University of Seville and Open Cultural Center, an NGO that provides educational services to the migrant refugee community in the area, including the Nea Kavala refugee camp. The methodological considerations addressed in the art educational practices carried out –entitled Territories of the gaze– are based on the analytical tool of the Logical Framework Approach. This was related to our main objective: providing attention to the migrant community in order to generate identity, cultural openness and social inclusion. The specific objectives are also proposed to corroborate and offer possibilities to elaborate an inclusive educational work plan in the further development of the whole project. Research strategies based on the arts have been implemented, in order to achieve a better community integration and strengthen the artistic-cultural dimension, which has benefited the educational processes of the migrant refugees and their community, and at the same time has favoured their inclusion and development.

CÓMO CITAR:

Escaño, C., Mañero, J. y Mesías-Lema, J. M. (2021). Territorios de la mirada. Inclusión, educación y acciones artísticas con la comunidad refugiada en Grecia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 59-74.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.004>

1. Introducción

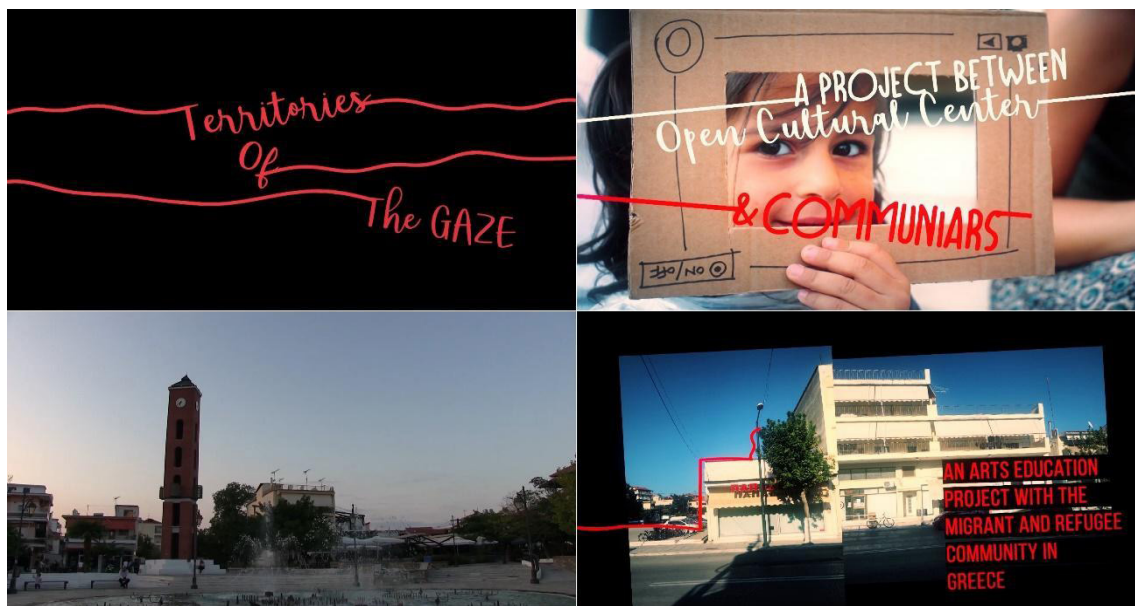
El presente artículo muestra los resultados de las actividades de investigación y acción pedagógicas llevadas a cabo dentro del proyecto de cooperación “Artes, cultura y educación para el desarrollo. Educación y cultura para el empoderamiento personal y social de la comunidad migrante refugiada en Polykastro, Grecia”. Un proyecto de cooperación realizado en 2019 e implementado por la Universidad de Sevilla en colaboración con la ONG Open Cultural Center (OCC) que trabaja en Polykastro (Grecia), atendiendo desde el punto de vista educativo a la comunidad migrante refugiada de la zona, incluyendo el campo de refugiados de Nea Kavala, sitio a pocos kilómetros de la localidad. El proyecto se centra en fortalecer la dimensión artístico-cultural de la comunidad, en beneficio del proceso educativo de la persona migrante refugiada para su empoderamiento personal y también colectivo, favoreciendo su inclusión social y desarrollo. De esta manera, el proyecto participa de la tradición conceptual y ética relacionada con el enfoque educativo de reconstrucción social, donde el eje central está ubicado en la disipación de estructuras sociales injustas y la promoción de la diversidad social y cultural (Sleeter y Grant, 1988).

El proyecto de cooperación se ha desarrollado como fase de identificación, preceptiva en el inicio de un ejercicio completo de cooperación al desarrollo, y según la metodología que implica el planteamiento del enfoque de marco lógico. Dentro de esta estrategia metodológica se ha valorado como tarea fundamental la implementación de acciones pedagógicas (denominadas Territorios de la mirada) y que han contribuido de manera decisiva al recorrido investigador pertinente que debe mantener un proyecto de este tipo. Prácticas docentes que han servido para revelar posibilidades y conclusiones, las cuales han repercutido en la tarea inclusiva de empoderamiento tanto individual como colectivo de la comunidad migrante. La importancia de esa práctica pedagógica como mecanismo metodológico se ha mostrado esencial y ha ofrecido indicios pertinentes para el diseño de todo un plan de acción educativa, un resultado específico del conjunto del proyecto para su desarrollo a posteriori.

Finalmente, cabe señalar, que el proyecto de cooperación “Artes, cultura y educación para el desarrollo” mantiene unos antecedentes que parten del análisis del contexto ya efectuado en diciembre de 2017, momento en el que se toma contacto con OCC, se visita la zona y se establecen las bases de colaboración posterior. Tras la preparación del proyecto, se solicita la financiación universitaria pertinente en el año 2018 y posteriormente se ha podido llevar a cabo desde finales de septiembre y el mes de octubre de 2019. Todo proyecto de cooperación en un territorio está condicionado por ese análisis previo del contexto, el cual también sirvió para contactar con la Universidad Aristóteles de Tesalónica (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) y la exploración del marco académico institucional. El coordinador del presente proyecto participó como parte del comité científico del Seminario Internacional “Research and praxis for social engaged arts education” de la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte - International Society of Education through Art (InSEA), celebrado en julio de 2018 en la Universidad Aristóteles, en Tesalónica, capital de la región de Macedonia Central, y ciudad de referencia cercana al contexto migrante de Polykastro.

Figura 1

Conjunto de fotogramas del inicio del trabajo audiovisual Territorios de la mirada (Territories of the gaze) (2019), del colectivo Communiars¹



2. Revisión de la literatura

2.1. Educación, refugio y migración en Europa: El contexto griego

En Europa, desde la explosión migratoria del 2015, la petición de asilo es una constante con tintes dramáticos. Desde 2015 más de un millón de personas llegaron vía marítima de manera precaria y la gran mayoría procedían de Siria, Irak y Afganistán. Se presentaron 1,5 millones de solicitudes de asilo en los principales países europeos de acogida, Alemania y Suecia, y las llegadas a Chipre, Malta, Italia, España y Grecia continuaron en los siguientes años, aunque ahora el límite de solicitudes se ha establecido en 200.000 entre 2017 y 2019 (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2020). Cientos de miles de personas permanecen en una inquietante situación de espera y lentitud burocrática, conviviendo en espacios poco preparados para la dignidad de las personas y menos en una época azotada por la pandemia vírica del Covid-19. Un ejemplo muy significativo y simbólico de esta situación fue el terrible incidente de agosto de 2020, cuando el campo de refugiados de Moria, situado en Mitilene, Lesbos (Grecia), fue arrasado por un incendio. Un campo con capacidad limitada para una ya difícil convivencia de 3.000 personas, pero que estaba sobreesaturado con 13.000 personas. Un escenario dramático que ejemplifica claramente la imposibilidad de un mantenimiento de medidas de seguridad de salud en nuestro momento actual y que refleja la alarmante falta de dignidad con la que se vive en este tipo de situaciones.

La política de asilo de la Unión Europea (UE) lleva tiempo buscando establecer un territorio común de protección y solidaridad que se base en un procedimiento de estatuto y asilo comunes, tal y como se afirma en la investigación desarrollada para la Comisión de Libertades Civiles, Justicia y Asuntos de Interior del Parlamento Europeo y encargado, supervisado y publicado por el Departamento de Política de Derechos de los Ciudadanos y Asuntos Constitucionales (Wagner et al., 2016). La UE ha evidenciado que su normativa común de asilo es insuficiente y los resultados de la política de cada país miembro son muy

¹ Las imágenes reseñadas para la ilustración de la praxis educativa experimental en el presente artículo son fotogramas que proceden del documento audiovisual “Territorios de la mirada” (Territories of the gaze) (2019), un trabajo que recoge esa práctica pedagógica y artística realizada. Un documento bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA Por este motivo legal, se tiene el permiso explícito para utilizar, difundir y compartir sus imágenes en este texto.

desiguales, derivando en múltiples enfoques e interpretaciones desde las esferas mediáticas y políticas (Triandafyllidou, 2018). Las estrategias básicas migratorias de la UE se corresponden con el enfoque de estratificación cívica propio de la implementación política de los programas de bienestar para migrantes que se han propuesto, provocando una descoordinación y desnivel de acción institucional: tal como señala Lydia Morris y recoge Rosenberger (2019), la fragmentación, y su lógica inestable, es una estrategia política para gobernar la migración irregular y el bienestar en los países europeos, la cual permite a los gobiernos conceder distintas categorías administrativas de migrantes. En consecuencia, también se otorgan derechos sociales inferiores a los que disfrutaban los nativos, repercutiendo directamente en derechos tan fundamentales como el acceso a la sanidad y a la educación. Ante esta situación fragmentaria los diferentes estados europeos acometen la organización del flujo migratorio de diferente manera y el caso del gobierno griego supone un caso muy significativo por su relevancia geopolítica estratégica y la magnitud del volumen migratorio: los últimos datos arrojan cifras de 80.468 personas totales refugiadas o en situación similar a las refugiadas, 105.698 pendientes de asilo (ACNUR, 2020).

Figura 2

Campo de refugiados de Nea Kavala. Conjunto de fotogramas de Territorios de la mirada (Territories of the gaze) (2019), del colectivo Communiars



En esta situación la atención educativa se ha convertido en una prioridad social para el ejercicio de inclusión y normalización política no solo de Grecia, sino para el conjunto continental europeo. Más allá de la respuesta política institucional helena, ha sido el propio profesorado, como cuerpo sujeto a un código deontológico, el que denuncia que una exclusión social a la comunidad migrante entraría en conflicto con su responsabilidad respecto a los educandos (Sarah y Delvino, 2019). El sector griego de educación está afrontando los problemas de inclusión de niños refugiados en las escuelas griegas y para ello se necesita la participación de la sociedad civil con su apoyo en la promoción y la sensibilización, de cara a la mejora de una educación intercultural y la cohesión social entre todo el estudiantado, autóctono y migrante. En este ejercicio de soporte y gestión educativas, diversas corporaciones no gubernamentales han favorecido una oferta pedagógica no formal en Grecia focalizándose en habilidades comunicativas idiomáticas, sociales y apoyo psicosocial vinculado a todo desarrollo de los procesos de enseñanza y el aprendizaje (UNICEF, 2017). Dentro de este espacio de intervención político-cultural y aprendizaje se enmarca la acción social de la ONG Open Cultural Center. Una asociación que facilita herramientas a los migrantes para acceder a oportunidades y construir un futuro y presente, mientras promueve la igualdad y la inclusión dentro de las comunidades locales a través del intercambio intercultural y la educación (OCC, 2021).

OCC es una ONG de Barcelona, España, que trabaja en el norte de Grecia, desde hace unos años en la localidad de Polykastro y municipios aledaños como Axiópolis. Contextos cercanos al campo de refugiados de Nea Kavala (a 4,5 km de Polykastro), el cual tiene una cabida para 750 personas, pero que ha llegado a estar a más del doble de su capacidad en momentos álgidos, incluso en época de confinamiento por Covid-19. La comunidad migrante que reside en la zona ha llegado a sumar más de trescientas personas. OCC se esfuerza por convertirse en un actor clave dentro de la red comunitaria de organizaciones que trabajan de manera colaborativa para la mejora de la inclusión social y económica de los migrantes a nivel local, procurando promocionar políticas que protejan los derechos de los migrantes y favorezcan su inclusión en una sociedad europea diversa (OCC, 2021). OCC se fundó en abril de 2016 como iniciativa colectiva de voluntarios independientes dentro del campo de refugiados de Idomeni (Grecia). Con el tiempo y el desarrollo de la ONG, su evolución ha generado un sello de identidad fundamental en el proyecto: OCC se nutre tanto de un voluntariado internacional venido de diferentes partes del mundo, como de voluntariado residente, es decir, personas migrantes de la propia comunidad refugiada que conviven en Polykastro, sea en la misma ciudad o en Nea Kavala. La población migrante mayoritaria en estos años proviene de Oriente medio (Siria, Irak y Afganistán) y la actividad pedagógica de OCC de la que se benefician fundamentalmente se visibiliza a partir dos de sus proyectos educativos principales:

- Proyecto de clases de idiomas. Actualmente, el inglés se configura como oferta lingüística clave para la comunidad migrante. Una propuesta pedagógica necesaria para el desarrollo de habilidades sociales que está orientada para todas las edades.
- Proyecto Kindergarten. Un proyecto dedicado a la educación infantil y que está desarrollado junto con la organización sin ánimo de lucro Refugee Trauma Initiative (RTI). Este proyecto va destinado a niños de 3 a 5 años.

Figura 3

Open Cultural Center. Conjunto de fotogramas de Territorios de la mirada (Territories of the gaze) (2019), del colectivo Communiars



2.2. Educación artística, diversidad cultural y migración

La práctica artística y cultural no está catalogada como área de prioridad en ejercicios críticos de emergencia dentro de la ayuda humanitaria (Carrillo-Jaimes y Arcos-González, 2004). Pero es oportuno reseñar que cuando se desencadena una situación catastrófica no sólo afecta a las dimensiones físicas y materiales de una comunidad, sino también a las conexiones sociales y emocionales que unen a las personas (Hirsu et al., 2020). En un proceso migratorio forzoso de gran volumen dentro de un contexto determinado y que se perpetúa en el tiempo, la tarea educativa y artística cobra una relevancia social clara: las

producciones culturales proporcionan una enorme capacidad para transformar percepciones, actitudes y sistemas de creencias integrales (Anttila y Suominen, 2019). Las profesoras Eeva Anttila y Anniina Suominen (2019) destacan el valor de las artes para considerarse tanto una necesidad existencial de los seres humanos como un canal para dar sentido a las experiencias y ejercer el cambio social:

Art is an expression of social imagination, a tool for building equitable cultural commons, and a means by which hope can be nurtured. Arts education that is sensitive and responsive to cultural diversity, is holistically reflective, critical of its self and society, and aims at building commons through ethical and deeply caring practices has potential to transform individuals and institutions². (Anttila y Suominen, 2019, p. 5)

Esta base socioeducativa de la práctica artística justifica su participación activa en contextos donde existe una presencia migratoria importante: contextos donde el proceso de construcción cultural es inevitablemente diverso. Como recoge Chalmers (2003), a partir de lo observado por la Association for Supervision and Curriculum Development (1992), las artes son clave para la comprensión de cada cultura y, en consecuencia, un elemento de gran relevancia sería el desarrollo de su estudio y producción dentro de entornos educativos. Aún más reseñable es su estudio si consideramos que aquellos espacios donde la migración juega un papel esencial en la construcción de los lazos comunitarios, la diversidad cultural implica un ejercicio sensible y determinante. Se hace más necesario entonces fomentar una comprensión del arte desde las diferentes perspectivas de las diversas culturas dentro de un espacio común, para realzar su comprensión y demostrar a los educandos que el arte constituye una parte importante de las actividades humanas y el cambio social.

Estos fundamentos básicos suponen las bases para las acciones pedagógicas llevadas a cabo en el proyecto de cooperación internacional “Artes, Cultura y Educación para el Desarrollo”, las cuales funcionan como mecanismo de investigación docente. El proyecto se adscribe a la voluntad por garantizar el derecho humano a la cultura para todos, con un enfoque profundo que llegue a las comunidades más vulnerables (Hirsu et al., 2020), con la firme intención del desarrollo de una perspectiva de la educación artística que triángule entre la solidaridad, la esperanza y la justicia social. Desde nuestra experiencia en el trabajo educativo y artístico de cooperación se nos ha revelado, a lo largo de los últimos años, que existen grandes posibilidades y potencialidades en la dimensión artística por y para el cambio social: nuestro espacio web www.comuniars.org recoge las dinámicas y ejemplos de proyectos como “Educación Artística y Desarrollo Humano”, llevado a cabo en India, durante los años 2015 a 2018, junto a la fundación Vicente Ferrer, y que nos sirve como antecedente y espacio de aprendizaje educativo y vital (Communiars, 2021). La educación artística en un terreno de cooperación no únicamente fomenta la colaboración y la diversidad, sino una serie de valores transversales a través de un aprendizaje reflexivo y crítico, donde se destacan el desarrollo de la igualdad, el estímulo de la empatía y autoestima, y el fomento de la esperanza (Escaño, 2019).

De esta manera, tal y como señala Saura (2015), la educación para la justicia social mantiene como objetivo prioritario promover la participación social y, en esta línea de trabajo, considera al arte como un medio a través del cual este objetivo se puede conseguir. Siguiendo este planteamiento, la profesora e investigadora Dipti Desai (2017) reivindica el papel activista de las artes como una pedagogía de la posibilidad. La educadora artística defiende el espacio que brindan las artes hacia la experimentación, la imaginación y la visualización de alternativas posibles. Este enfoque orientado hacia la reconstrucción social subyace no solo en el proyecto de cooperación reseñado, sino que conecta con la mirada educativa y cultural de OCC y su labor de inclusión social.

2 Traducción de los autores: “El arte es una expresión de la imaginación social, una herramienta para construir un patrimonio cultural equitativo y un medio para alimentar la esperanza. La educación artística, que es sensible y receptiva a la diversidad cultural, es holísticamente reflexiva, crítica consigo misma y con la sociedad, y tiene como objetivo la construcción de bienes comunes a través de prácticas éticas y profundamente solidarias, tiene el potencial de transformar a los individuos y a las instituciones”.

3. Método

Las dinámicas artísticas docentes llevadas a cabo se circunscriben dentro de un proceso metodológico de investigación propio de la fase de identificación en un proyecto de cooperación. El conjunto global de un proyecto de cooperación al desarrollo mantiene un primer proceso preceptivo, la denominada fase de identificación. Fase que se traduce en un ejercicio de investigación que favorece la diagnosis para la delimitación y definición del espacio, tiempo y métodos de actuación en el desarrollo a posteriori del proyecto. Una pieza fundamental dentro de un proyecto más amplio que depende de esa identificación. Lo que se deduzca del ejercicio de investigación inicial de identificación servirá para diseñar el plan de acción futuro y venidero en un proyecto más amplio. Para la realización de la tarea de identificación se acude a la herramienta metodológica del enfoque del marco lógico (EML), cuyo objetivo es facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación del proyecto (Ortegón et al., 2015). El EML mantiene cuatro niveles analíticos: análisis de involucrados, análisis de problemas, análisis de objetivos y análisis de alternativas. Tras los diferentes tipos de análisis efectuados, donde se estudian los distintos espacios educativos de OCC, se advierte que su proyecto Kindergarten es el más adecuado para centrarse en la planificación futura de un proyecto de cooperación educativa más amplio. El proyecto de Kindergarten, como señalábamos previamente, está coorganizado junto a Refugee Trauma Initiative (RTI) y orientado a niñas y niños entre 3 y 5 años de edad, es un servicio gratuito ofrecido por OCC, lo que permite a las familias migrantes brindarles un lugar seguro a sus hijos para jugar y aprender, favoreciéndoles igualmente a las familias la autonomía pertinente para trabajar y/o conciliar con otras facetas sociales que puedan desarrollar. El proyecto funciona desde la fundación de la institución y es uno de los más estables en lo referente al voluntariado residente implicado. Por este motivo es el proyecto seleccionado para realizar una práctica pedagógica experimental que corrobore y posibilite más pistas educativas en el diseño de ese plan a largo plazo. Como parte fundamental dentro del EML desarrollado ha sido básico la implementación de esta intervención pedagógica experimental. Su importancia requiere del desarrollo descriptivo y analítico para este artículo. La intervención pedagógica experimental ha supuesto un ejercicio metodológico de investigación docente en sí, fundamentado principalmente en un método de observación participante completa a partir de instrumentos y una perspectiva relacionada con la investigación basada en las artes, la cual mantiene tradición en el uso de tales procedimientos metodológicos interactivos (Agra, 2005; Eisner y Barone, 2012; Marín Viadel, 2005, 2011). Es decir, la generación de una estrategia educativa como la que se expone ha servido como espacio de investigación del que, por su naturaleza favorecedora de aprendizaje y descubrimiento informativo, nos beneficiamos de cara al desarrollo del proyecto: el trabajo de intervención pedagógica persigue esencialmente los objetivos de evidenciar desde la práctica las posibilidades reales para poder implementar un plan completo pedagógico en una fase siguiente del proyecto y, asimismo, corroborar aquellos aspectos estudiados en la fase de análisis de objetivos y de alternativas del estudio EML.

La acción experimental de observación participante completa permite a los miembros coordinadores e investigadores de la acción convertirse en parte del grupo y comunidad estudiada, participando de las actividades diarias, las interacciones y los acontecimientos del grupo de personas como uno de los medios para aprender los aspectos explícitos y tácitos de sus rutinas de vida y su cultura (DeWalt y DeWalt, 2011). La observación participante ofrece una perspectiva holística, al observar y participar al mismo tiempo de un fenómeno desde su máxima cotidianeidad. Se parte así de un interaccionismo simbólico en el que, para comprender la realidad, los investigadores necesitan interaccionar, compartir y comprometerse con la realidad que investiga (Massot-Lafon et al., 2009). Así, dentro de este enfoque, se propone una experiencia educativa en la que el arte es el eje central del trabajo pedagógico. La muestra de la que se parte es de 40 niños y niñas de origen sirio. La *Kindergarten* en 2019 cuenta con 20 usuarios menores de 5 años (OCC, 2020) manteniendo una aproximada paridad de sexo; en las actividades propuestas también han intervenido otros 20 niños más, de edades que oscilan entre los 6 y 8 años (12 niñas y 8 niños), que forman parte de un gran grupo de usuarios de OCC, conjunto que asciende a un total de 70 niños/as divididos en tres grupos de edades como alumnado de los cursos de idiomas de OCC (2020). Para la realización de la intervención pedagógica contamos con la implicación docente de un grupo de 7 monitores voluntarios residentes y voluntarios internacionales.

Como señalan Massot-Lafon y otros (2009), la planificación en la observación participante educativa tiene un carácter inductivo, emergente y flexible. Las autoras, basándose en la tradición metodológica cuali-

tativa recogida por Ruiz-Olabuénaga (1999), resaltan igualmente la gran importancia de establecer relaciones de confianza y seguridad con los informantes para que se expresen con total libertad y se muestren sin reticencias, facilitando así las indicaciones para seleccionar la estrategia educativa más adecuada:

- Acomodación en las rutinas y modos de hacer de los informadores, en este caso, el alumnado.
- Soslayar la parafernalia social del investigador científico.
- Evitar comentarios evaluativos de las personas.
- Mostrar interés por toda información, aunque pudiera parecer irrelevante.

A partir de estos principios metodológicos, lo verdaderamente relevante es centrarse en el proceso por encima de la consecución de un mejor resultado técnico procedimental. Las dinámicas metodológicas se realizan en colectivo dando prioridad a la participación, al diálogo, al carácter lúdico y a la apertura del alumnado hacia la comunidad.

Así, se desarrolla una serie de acciones educativo-artísticas experimentales a lo largo de diferentes sesiones y que mantiene las siguientes características metodológicas recogidas en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Objetivos y estructura metodológica

Título	Territorios de la mirada
Objetivos	<p>Objetivo general: existe un objetivo general en relación con la proyección educativa. Es decir, un objetivo que abraza no solo la tarea de esta práctica pedagógica experimental, sino que orienta el camino de todo el proyecto y sentido pedagógico del trabajo de cooperación al desarrollo que se propone. Este objetivo se centra en procurar la atención y aproximación al entorno de la comunidad para generar identidad, apertura cultural democrática e inclusión social a través de estrategias visuales.</p> <p>Objetivos específicos para con el proyecto: como hemos señalado anteriormente, existen asimismo objetivos específicos orientados a una tarea de verificación y validación de resultados y posibilidades:</p> <p>Por un lado, se trata de corroborar aquellos aspectos estudiados en la fase de análisis de objetivos y de alternativas del estudio EML.</p> <p>Por otro lado, se pretende comprobar desde la praxis educativa las posibilidades reales que ofrece la práctica educativa artística para tenerlas en cuenta como parte de un ulterior plan completo de acción pedagógica. Comprobar así cómo funciona un planteamiento educativo y artístico dentro de las lógicas del reconstruccionismo social dentro de la comunidad migrante refugiada.</p>
Estructura metodológica	<p>Fase 1. Trazando nuestro territorio. Acercamiento visual y gráfico al entorno urbano y social. Procedimiento de intervención gráfica a través del dibujo en fotografías de gran dimensión. Ejercicio colectivo.</p> <p>Fase 2. Visibilizar la calle. Vivencia del barrio desde un punto de vista artístico. Procedimiento de intervención con pintura acrílica en el exterior y con formatos medios. Ejercicio individual.</p> <p>Fase 3. Toma la plaza. Experimentación artística colectiva en uno de los espacios urbanos más icónicos del municipio. Procedimiento de intervención con pintura acrílica con un gran formato y en un entorno social fuera de las instalaciones de OCC. Ejercicio colectivo.</p> <p>Fase 4. Habitar la mirada. Experimentación digital artística dentro de un escenario de chroma key en tiempo real y a partir de los trabajos gráficos realizados previamente. Ejercicio colectivo.</p>

Finalmente, en las instalaciones de OCC, se preparó una exhibición pública, una proyección del trabajo audiovisual “Territorios de la mirada” (Territories of the gaze), documento que recoge la acción educativa realizada. Posteriormente, se mantuvo el correspondiente diálogo con la comunidad participante.

4. Resultados

Los resultados obtenidos de la intervención pedagógica desarrollada pueden observarse de manera íntegra en el trabajo audiovisual reseñado: “Territorios de la mirada (Territories of the gaze)” <https://communiars.org/2019/11/11/territorios-de-la-mirada-territories-of-the-gaze/>.

Para la consecución de resultados se propone un desarrollo de las acciones educativas y artísticas que han sido articuladas a partir de criterios establecidos gracias al estudio previo realizado. Como se ha hecho explícito anteriormente, estamos en una fase de identificación para la definición del contexto y métodos de actuación en el desarrollo a posteriori del proyecto y, de manera coherente, las actividades que se implementan deben favorecer esa identificación y diagnóstico. Los criterios de valoración, por tanto, se ponen en relación con los cuatro niveles analíticos que mantiene el EML: análisis de involucrados, de problemas, de objetivos y de alternativas. De los cuales se deduce, tal y como se recoge en Escaño y otros (2021), que los tres principales criterios de valoración de las actividades se organizan en torno a:

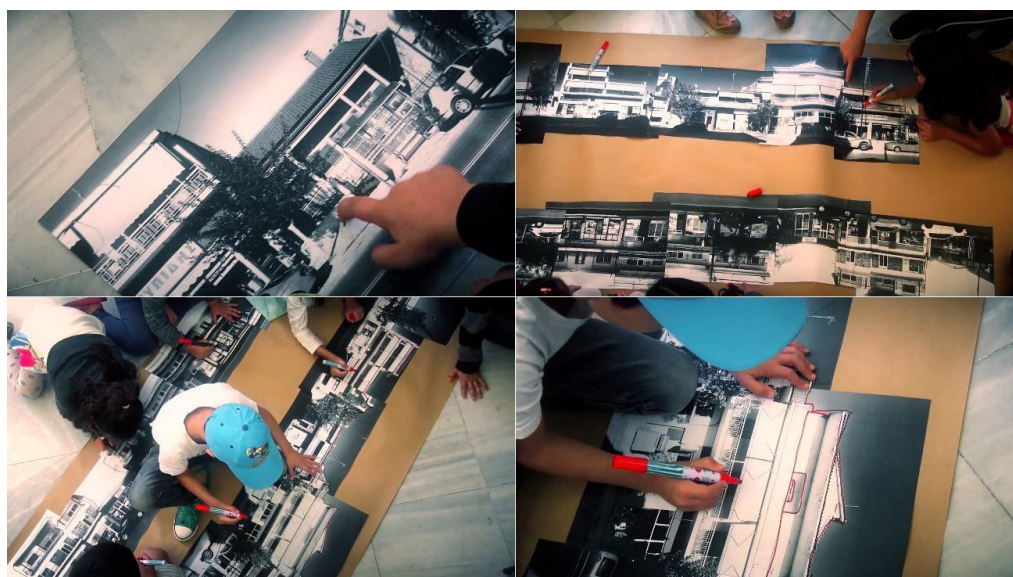
Por un lado, la necesidad de potenciación de inclusión de las familias migrantes en la comunidad griega; por otro lado, una mejor integración institucional y posibilidad de nexos con las escuelas; y, por último, que se favorezca la posibilidad de promoción de una colaboración universitaria internacional y nacional.

A continuación, y bajo este marco de acción y criterios, se pensaron actividades de las que detallamos sus resultados en las siguientes fases, tanto textual como visualmente:

1. Trazando nuestro territorio. Dentro de las propias instalaciones de la ONG Open Cultural Center (OCC) comienza la primera fase de esta intervención pedagógica. El grupo de voluntarios internacionales y residentes en colaboración con los tres integrantes del proyecto de Cooperación de “Artes, Cultura y Educación para el Desarrollo”, coordinan una primera acción educativa y artística centrada en la representación gráfica: con el grupo de niños y niñas migrantes se realiza un acercamiento al contexto urbano y social. En un papel continuo de gran formato de 100 cm x 300 cm se fijan imágenes fotográficas en blanco y negro que representan la calle donde están situadas las instalaciones de OCC, la arteria principal de la localidad de Polykastro. Entre todos los niños participantes y los monitores educativos, de manera colectiva, se intervienen las fotografías rotulando con tinta roja y delimitando el contorno de las diferentes imágenes de la calle y edificios representados. La práctica está planteada para interiorizar el alrededor cotidiano a través de la observación y atención focalizada en esos detalles. El formato monocromático de las fotografías y el trazo en diferente color resalta la delimitación de los detalles. Con esta acción cada niño y niña se introduce en el concepto de representación gráfica a partir de una guía visual que, además de facilitar la psicomotricidad fina en niños y niñas de edades tempranas, les permite a su vez reflexionar desde lo visual sobre la toma de conciencia de su alrededor inmediato.

Figura 4

Trazando nuestro territorio. Conjunto de fotogramas de Territorios de la mirada (Territories of the gaze) (2019), del colectivo Communiars



2. Visibilizar la calle. Esa introducción a la acción gráfica de la primera fase, realizada dentro de las instalaciones de OCC, suponía un preámbulo de doble vía, tanto gráfica como social: una aproximación al manejo del trazo y las posibilidades gráficas y, por otro lado, una introducción a la toma de conciencia del alrededor social. Tras esta primera práctica pedagógica, damos paso a una segunda fase que se realiza en las inmediaciones de OCC y se caracteriza por la apertura al exterior y la expansión de las fronteras del espacio educativo, aprovechando las ventajas y eficacia en el aprendizaje, destacando esencialmente la mejora de las competencias sociales y comunicativas de los niños (Robertson, 2014). Se trata de realizar un recorrido de la calle a partir de la mirada subjetiva. Para ello se realizaron visores manufacturados con un diseño sencillo sobre cartón reciclado; estos visores son utilizados por los niños y niñas para *encuadrar su mirada*, seleccionando el plano que prefieran. Se trata de identificar las fotografías anteriormente intervinidas de manera gráfica con los contornos delimitados en rojo y, de esta manera, se ayuda a la reflexividad a través de sus miradas. Posteriormente, una vez encuadrado y seleccionado el plano, representan lo que están visualizando a través de una práctica pictórica en un formato individualizado.

Figura 5

Visibilizar la calle. Conjunto de fotogramas de Territorios de la mirada (Territories of the gaze) (2019), del colectivo Communiars



Figura 6

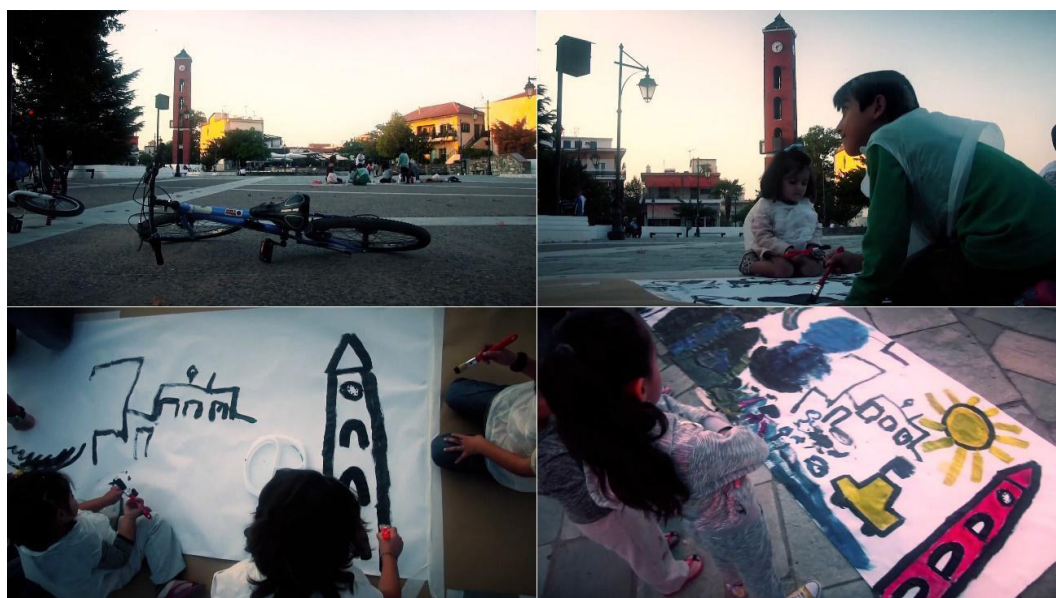
Obras pictóricas realizadas por los niños y niñas de OCC durante la fase Visibilizar la calle. Conjunto de fotografías de Territorios de la mirada (Territories of the gaze) (2019), del colectivo Communiars



3. Toma la plaza. Como tercer paso se realiza una intervención colectiva y pictórica buscando desde sus aspectos formales, metodológicos y de contenidos, la toma de conciencia de la apertura social, la diversidad y la inclusión comunitaria. Tras el ejercicio de reflexión visual particular de la fase 2, donde la mirada ha sido focalizada en la representación del entorno urbanístico y social más inmediato de OCC, se sigue explorando el exterior y entorno social en las dinámicas de la presente fase, pero esta vez se realiza en colectivo, apelando de manera simbólica a la acción en el entorno comunitario, no solo como individuos sino como grupo. De nuevo se utiliza un gran formato: dos pliegos de papel continuo blanco de 100 cm x 400 cm cada uno para realizar un trabajo pictórico de manera grupal donde todos –voluntariado internacional y residente, niños y niñas– intervienen. La acción se realiza en uno de los entornos más representativos de la localidad: la gran plaza del municipio, punto neurálgico local de actividad social y comercial. La pretensión se centra en generar lazos de comunidad e inclusión entre la población migrante para con el contexto griego y viceversa. Al margen del resultado técnico, el proceso de trabajo fue realizado con una actitud lúdica e interactiva permitiendo un aprendizaje alejado de la mera instrucción y focalizado en la tarea inclusiva a través de la expresión artística.

Figura 7

Toma la plaza. Conjunto de fotogramas de Territorios de la mirada (Territories of the gaze) (2019), del colectivo Communiars



4. Habitar la mirada. En las fases previas se ha realizado una aproximación reflexiva paulatina desde la acción gráfica hasta la pictórica, participando de la interacción entre colectivo e individuo, para finalmente desembocar en la presente fase que pretende un ejercicio metafórico en el que se visibilice de manera poética la acción inclusiva del sujeto en su comunidad. Dentro de las instalaciones de OCC se implementa esta última fase de intervención pedagógica donde se propone una dinámica de generación de espacio virtual interactivo. Para ello se utilizan los recursos pertinentes que permiten generar un pequeño plató de *chroma key* y realizar un efecto *chroma* en directo: fondo verde, ordenador con dispositivo de videocámara, pantalla de proyección, proyector y software para generar ese *chroma key* en tiempo real. De esta manera, utilizando estos recursos y la estrategia para implementar un *chroma* se tiene la posibilidad de *introducir* virtualmente a los niños en el espacio que se desee. En este caso, fundamentalmente utilizamos para la creación de ese espacio virtual tanto las pinturas realizadas individualmente como el trabajo colectivo de pintura grupal, realizados los días anteriores, concretamente en la fase 3. Así, con una acción que se nutre de patrones del *live cinema* y el cine expandido, los niños y niñas se observan *dentro* de sus propias pinturas, de sus propias creaciones, convirtiéndose en un juego de reimaginación del entorno. Un ejercicio que se vive con un carácter lúdico y festivo donde los niños disfrutan de una experiencia postdigital que potencia los lazos comunitarios e identitarios: poder habitar sus representaciones gráfi-

cas no solo es un juego, sino un símbolo poético de cómo la mirada que proyectamos pertenece al sujeto y al grupo social.

Como epílogo de todas las fases resultantes, y como parte del proceso educativo, después de las intervenciones, se realiza días un ejercicio de exhibición pública del documento audiovisual que muestra todo el proceso recorrido: *Territorios de la mirada* (*Territories of the gaze*). La exhibición del trabajo para toda la comunidad dentro de las instalaciones de OCC se vive como un acontecimiento festivo, pero igualmente evaluativo, donde el diálogo y valoración entre pares y su comunidad es necesario, donde los protagonistas, los niños y niñas que participan, se reconocen como eje principal del aprendizaje.

Figura 8

Habitar la mirada. Conjunto de fotogramas de *Territorios de la mirada* (*Territories of the gaze*) (2019), del colectivo *Communiars*



5. Discusión y conclusiones

La tradición educativa por la reconstrucción social apunta a que es fundamental ejercer diferentes prácticas para conformar un programa de artes y educación que asuma este enfoque: en primer lugar, ejercer la democracia activamente en un entorno educativo; igualmente, posibilitar a los estudiantes que aprendan a analizar sus propias situaciones; en tercer lugar, potenciar que el alumnado adquiera instrumentos de acción social para llevar a cabo estas acciones anteriores de ejercicio de la democracia y de análisis de situaciones; y por último, fomentar estrategias de alianza y de trabajo colectivo con el objetivo de superar barreras de género, raza, discapacidad y clase social. Propuestas que reorientan la educación hacia un terreno de solidaridad (Escaño, 2020) y crecimiento social, aspectos que se reclaman para el desarrollo óptimo de la educación artística: una educación artística con bases liberadoras (Barbosa, 2019). Sin embargo, esas propuestas basadas en Grant y Sleeter, y recogidas por Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Sturh (2003) a pesar de mantener una trayectoria educativa de décadas, fueron expuestas en los años 90, hoy mantienen una vigencia necesaria. En este contexto de ideas hay que destacar que la raíz de una educación orientada hacia la transformación social tiene un recorrido histórico aún más extenso, sus antecedentes contemporáneos nos acercan así a las bases pedagógicas del pensamiento educativo no bancario de Paulo Freire y la pedagogía crítica. Solo hay que señalar el movimiento ecopedagógico más reciente y las incursiones educativas y freirianas que desde la era postdigital revisitan sus propuestas (Jandrić y Ford, 2020). Del mismo modo, se antoja necesario recuperar la noción de Investigación Educativa basada en las Artes, donde la praxis docente y las acciones que desencadena nos conduce a “un espacio de integración de la acción artística como modelo de investigación educativa” (Mesías-Lema, 2021, p. 5).

En este marco conceptual encaja la propuesta pedagógica Territorios de la mirada. Una propuesta que, a través de estrategias visuales, mantenía el objetivo de ejercer un trabajo inclusivo en relación con la comunidad migrante refugiada de Polykastro, en este caso orientada a los niños y niñas usuarios de OCC. Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la *Kindergarten* de OCC han supuesto un trabajo educativo de interés muy relevante para el proyecto de cooperación puesto en marcha, favoreciendo la atención y aproximación hacia el entorno de la comunidad, potenciando lazos de identidad, apertura cultural e inclusión social. Una acción educativa que podríamos denominar al mismo tiempo artivismo ya que, en definitiva, busca sensibilizar sobre un problema compartido por un colectivo determinado; conectando vidas, necesidades, y dejando espacio para la acción inesperada (Aladro-Vico et al., 2018; Desai, 2017; Mesías-Lema, 2018).

De esta manera, ha servido para evaluar y corroborar diferentes aspectos educativos que debemos tener en cuenta en el futuro proyecto de cooperación a largo plazo. Entre estos aspectos destacamos como conclusiones aquellas relacionadas con los objetivos específicos para con el proyecto global, los cuales estaban orientados hacia la labor de verificación y validación de posibilidades:

La formación del profesorado (voluntariado internacional o residente) que pueda implicarse en un proyecto de educación artística es más factible y viable dentro del campo de la educación infantil. Es decir, la *Kindergarten* ofrece más estabilidad en comparación con otros proyectos desarrollados por OCC y este hecho nos permite partir de una relativa seguridad a la hora de poder formar en el futuro al voluntariado que pueda participar en ejercicios de educación artística. Con la intervención pedagógica hemos podido comprobar que la participación de la comunidad, tanto los voluntarios internacionales como voluntarios residentes, ha sido completa, fluida y muy activa.

Por otro lado, trabajando con niños de edades tempranas es más asequible salvar diferencias culturales que pudieran dificultar la comunicación. La actitud y compromiso en tareas pedagógicas artísticas con un carácter lúdico y dinámico siempre son bien recibidas por parte del alumnado de cualquier nivel educativo, pero en edades tempranas sus resultados son muy evidentes. Así podemos observarlo en ejemplos que, salvando las distancias culturales, participan igualmente de espacios necesitados de una inclusión social y educativa como los proyectos desarrollados por el colectivo Communiars en India, durante el periodo comprendido entre 2015 y 2018 Colectivo al que el equipo de cooperación pertenece (Escaño, 2019; Escaño et al., 2021).

Finalmente, a partir del desarrollo de esta estrategia pedagógica de Territorios de la mirada podemos concluir que la intervención realizada con niñas y niños de estas edades ha facilitado una mejor imbricación entre la comunidad griega y migrante, aspecto esencial en los objetivos de un proyecto de cooperación de estas características. Esto queda motivado por una mejor inclusión en diferentes niveles y factores, los cuales se corresponden con los criterios de valoración previamente anunciados: en primer lugar, una potenciación de las familias migrantes en la comunidad, donde no solo se benefician los niños y niñas participantes, sino todo su entorno inmediato; asimismo, una mejor inclusión de la comunidad en relación con la institución: los nexos educativos se fortalecen inevitablemente en el momento en que las actividades, como las desarrolladas, se puedan abrir la participación de otros niños autóctonos de la zona; y finalmente, con este tipo de intervenciones en un entorno estable educativo es más asequible la colaboración de universidades internacionales y nacionales.

Agradecimientos

La presente investigación es parte del proyecto de Cooperación Internacional “Artes, cultura y educación para el desarrollo. Educación y cultura para el empoderamiento personal y social de la comunidad migrante refugiada en Polykastro, Grecia”. Proyecto aprobado en convocatoria competitiva de ayudas para actividades y proyectos de cooperación al desarrollo 2017/2018 de la Universidad de Sevilla.

Mención especial: gracias a la implicación y labor de todos los miembros de Open Cultural Center. Agradecemos de manera especial el compromiso de los miembros de la organización y a su voluntariado residente.

Referencias

- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa. La investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín-Viadel (Coord.), *La investigación en educación artística* (pp. 127-150). Editorial Universidad de Granada.
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. *Comunicar*, 57, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Anttila, E. y Suominen, A. (2019). *Critical articulations of hope from the margins of arts education. International perspectives and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351111195>
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1992). *Resolutions 1992*. Development, Association for Supervision and Curriculum.
- Barbosa, A. M. (2019). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Carrillo-Jaimes, C. S. y Arcos-González, P. I. (2004). Prioridades de intervención para la fase aguda de emergencias complejas formuladas por nueve agencias de ayuda humanitaria. *Revista Española de Salud Pública*, 78(6), 679-690. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272004000600003>
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Communiars. (2021). *Communiars*. <http://www.communiars.org>
- Desai, D. (2017). Artistic activism in dangerous times: Teaching and learning against the grain. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 6(2), 135-144. https://doi.org/10.1386/vi.6.2.135_2
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Altamira Press.
- Efland, A., Freedman, K. y Sturh, P. (2003). *Educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. y Barone, T. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Escaño, C. (Coord.). (2019). *Lo que se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. UNED.
- Escaño, C. (2020). La solidaridad de lo común frente a las prácticas culturales colonizadoras. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 3, 6-9.
- Escaño, C., Mesías-Lema, J. M. y Mañero, J. (2021). Empowerment of the refugee migrant community through a cooperation project on art education in Greece. *Development in Practice*. <https://doi.org/10.1080/09614524.2021.1944986>
- Escaño, C., Maeso-Broncano, A. y Mañero, J. (2021). Art education and development cooperation: A project in educational centres for children with special needs in India. *International Journal of Art & Design Education*, 40(2), 404-419. <https://doi.org/10.1111/jade.12358>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Education uprooted. For every migrant, refugee and displaced child, education*. UNICEF.
- Hirsu, L., Arizpe, E. y McAdam, J. E. (2020). Cultural interventions through children's literature and arts-based practices in times of disaster: A case study of reading mediators' response to the Mexican earthquakes. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51(3), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101797>
- Jandrić, P. y Ford, D. R. (2020). Postdigital ecopedagogies: Genealogies, contradictions, and possible futures. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00207-3>
- Marín Viadel, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o "arteinvestigación educativa". En R. Marín Viadel (Coord.), *La investigación en educación artística* (pp. 223-274). Editorial Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Massot-Lafon, I., Dorio-Alcaraz, I. y Sabariego-Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint. *Comunicar*, 57, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>

- Mesías-Lema, J. M. (2021). Arts-based educational research no longer needs martyrs: A small tribute to Mark Rothko's teaching practice. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7617>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2020). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2019*. ACNUR.
- OCC. (2020). *Memoria de actividades 2019*. https://openculturalcenter.org/wp-content/uploads/2020/09/OCC-Spain_Annual_Report_2019_Spanish.pdf
- OCC. (2021). *Open cultural center*. <http://www.openculturalcenter.org>
- Ortegón, E., Pacheco, J. F. y Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL.
- Robertson, J. (2014). *Dirty teaching. A beginner's guide to learning outdoors*. Independent Thinking Press.
- Rosenberger, S. (2019). Navigating the representative-politics-liberal-rights dilemma: Social policy designs for nonremoved migrants. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 17(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/15562948.2018.1489089>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sarah, S. y Delvino, N. (2019). Municipal activism on irregular migrants: The framing of inclusive approaches at the local level. *Journal of Immigrant & Refugee*, 17(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/15562948.2018.1519867>
- Saura, A. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 31(6), 765-789.
- Sleeter, C. y Grant, C. (1988). An analysis of multicultural education in the U.S. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445. <https://doi.org/10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316>
- Triandafyllidou, A. (2018). A “refugee crisis” unfolding: “Real” events and their interpretation in media and political debates. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 16(2), 198-216. <https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1309089>
- Wagner, M., Dimitriadi, A., Donnell, R., Kraler, A., Perumadan, J., Schlotzhauer, J. H., Simic, I. y Yabasun, D. (2016). *The implementation of the common european asylum system*. LIBE.

Breve cv de los/as autores/as

Carlos Escaño

Profesor Titular de la Universidad de Sevilla. Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla (1999) y doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED (2017) en el campo de la educación y la comunicación en entornos digitales. Sus principales intereses docentes e investigadores se centran en la educación artística ubicada en la intersección de las artes y la cultura audiovisual y digital, utilizando un enfoque pedagógico crítico orientado a la transformación social. Es editor jefe de la revista científica *Communiars*, director del grupo de investigación Educación y Cultura Audiovisual (HUM401) (<http://grupos.us.es/ecav/>) y coordinador de proyectos de cooperación internacional como “Educación Artística y Desarrollo Humano” (2015-2018), India, y “Artes, cultura y educación para el desarrollo” (2019), Grecia. Email: jcescano@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8018-2347>

Julia Mañero

Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla (2020). Sus intereses de investigación y docencia incluyen la educación artística y la educación digital desde una perspectiva crítica y social. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Audiovisual (HUM401) (<http://grupos.us.es/ecav/>), editora asociada de la revista *Communiars* y colaboradora docente en el Máster de Comunicación y Educación en Red de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Miembro activo del colectivo Commu-

niars y del grupo de cooperación Pedagogías Críticas y Educación Artística de la Universidad de Sevilla, habiendo participado en proyectos e investigaciones en países como India y Grecia. Email: juliamanero@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2721-6947>

José María Mesías-Lema

Profesor Titular de educación artística en la Universidade da Coruña. Ha sido vicedecano de Relaciones Internacionales, vicerrector adjunto y director del Centro Cultural de Arte NORMAL (www.istoenormal.org) en la misma universidad. También dirige el grupo de investigación Artefacto-UDC (www.arte-facto.org), que se centra en los procesos artísticos contemporáneos en diversos contextos educativos. Es educador activista y promotor de aprendizaje sensible para la defensa de los derechos humanos, con un doctorado en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Granada. Sus últimas investigaciones generan proyectos en escuelas, donde los artistas habitantes construyen espacios como laboratorios experimentales en educación artística. Email: jose.mesias@udc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8278-7115>

Ciudad Fantasma: Prácticas Artísticas en Contextos de Pobreza Urbana de Buenos Aires

Ghost City: Artistic Practices in Contexts of Urban Poverty in Buenos Aires

Cintia Schwamberger *

Universidad de General San Martín, Argentina

DESCRIPTORES:

Educación artística
Discapacidad
Pobreza
Escuela
Justicia social

RESUMEN:

En el presente artículo presentamos resultados de investigación a través de una experiencia de educación artística en el marco de un taller de producción audiovisual realizado junto a un grupo de estudiantes con discapacidad en una escuela de educación especial emplazada en contexto de pobreza urbana en una localidad de la provincia de Buenos Aires. A través de un trabajo de investigación cualitativa recuperamos los relatos de estudiantes en torno al proceso de elaboración de un corto audiovisual que se sitúa en un marco de enunciación ante situaciones de contaminación y degradación ambiental en que transcurren las vidas en estos espacios de la metrópoli. Ciudad Fantasma, opera prima del grupo escolar, se presenta como un acto de denuncia ante las desigualdades interseccionales que vive el colectivo de estudiantes con discapacidad en estos contextos. A partir de resultados de investigación analizamos el modo en que las prácticas artísticas en educación permiten a estudiantes con discapacidad el desarrollo de competencias comunicativas que resultan muchas veces silenciadas. Proponemos que la educación artística se convierte en una herramienta fundamental para la problematización de las condiciones de vida como un modo de justicia social que permite a estudiantes cuestionar, de manera colectiva, su tiempo presente.

KEYWORDS:

Artistic education
Disability
Poverty
School
Social justice

ABSTRACT:

In this article we present research results through an artistic education experience in the framework of an audiovisual production workshop carried out with a group of students with disabilities in a special education school located in a context of urban poverty in a town of the province of Buenos Aires. Through a qualitative research work we recover the stories of students around the process of making an audiovisual short that is situated in a framework of enunciation in situations of pollution and environmental degradation in which lives pass in these spaces of the metropolis. Ciudad Fantasma, the school group's first film, is presented as an act of denunciation of the intersectional inequalities experienced by the group of students with disabilities in these contexts. Based on research results, we analyze the way in which artistic practices in education allow students with disabilities to develop communication skills that are often silenced. We propose that art education becomes a fundamental tool for the problematization of living conditions as a way of social justice that allows students to collectively question their present time.

CÓMO CITAR:

Schwamberger, C. (2021). Ciudad fantasma: Prácticas artísticas en contextos de pobreza urbana de Buenos Aires. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 75-90.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.005>

1. Introducción¹

Una imagen vale más que mil palabras, adagio que se utiliza para recuperar la complejidad de un mensaje mediante la producción de imágenes artísticas de distintas realidades sociales. En ese punto, entendemos que el uso de la imagen y en este caso la producción audiovisual se vuelven modos claves de indagación en las ciencias sociales, más específicamente al interior de la cotidianidad escolar. Modos que resultan novedosos y que aportan a la comprensión del objeto de indagación de un modo múltiple y complejo. Estas herramientas promueven la producción de conocimiento, desde los protagonistas, así como la apertura para realizar y generar oportunidades pedagógicas que contribuyen a hacer cognoscible la experiencia escolar en territorios marcados por la desigualdad y la pobreza urbana como en la que se asienta la escuela donde realizamos el proyecto de investigación.

Este trabajo, ocurre en un marco de colaboración entre un equipo de investigación, docentes de la escuela especial y estudiantes con discapacidad intelectual, que procura problematizar distintos interrogantes vinculados a la vida cotidiana de cada uno de ellos. En particular, nos interesa analizar los enunciados producidos por los sujetos que intervienen en esta práctica artística escolar y que están directamente relacionados con el contexto social que viven. Sobre estas prácticas, nos adentramos en el desarrollo de un taller en una escuela de educación especial, en una localidad de la provincia de Buenos Aires, que aloja estudiantes con discapacidad intelectual que habitan los territorios más empobrecidos de la urbe. Espacios que, desde mediado del siglo pasado, no dejan de ver crecer sus índices poblacionales y condiciones de fragmentación (Prevot-Shapira, 2001), así como la extrema pobreza y la degradación ambiental (Grinberg, 2020). A partir de ello, nos interesa analizar el modo en que estudiantes con discapacidad se enuncian y producen discursos sobre sí mismos y sus barrios ante la mirada estigmatizante que sopesa sobre ellos (Ferrante, 2020).

Importa analizar lo que Inés Dussel (2006), en *Educación y la Mirada*, propone que las imágenes se transforman en acontecimientos, y devienen efectos de producción de subjetividad en un marco de redes discursivas y relacionales. En ese sentido, la imagen captura y “congela” situaciones de las instituciones y de los sujetos que asisten a ella. En particular, permite el registro de aquello que muchas veces resulta imperceptible. La imagen, en tanto acontecimiento, opera en dos sentidos que se retroalimentan. Por un lado, elabora un discurso que permite reflexionar sobre la propia práctica escolar, a la vez, que desnaturaliza enunciados que circulan en los ámbitos sociales y en los medios de comunicación. Así, esta experiencia escolar de producción audiovisual se propone como un modo de denuncia y puesta en cuestión de las injusticias sociales que atraviesa el colectivo de estudiantes con discapacidad que viven en contexto de pobreza urbana de Buenos Aires.

En el primer apartado recuperamos algunos de los debates sobre la utilización de la producción de imágenes en los espacios educativos como modo múltiple de establecer justicia social (Murillo y Hernández, 2014), en los espacios más empobrecidos de la región. Seguidamente, nos centramos en la estrategia metodológica a través de la realización de un taller de producción audiovisual en el que estudiantes, docentes e investigadores se encuentran de manera colaborativa para crear procesos de producción de conocimiento y circulación de la palabra (Grinberg, 2012). Luego, nos adentramos en el material de análisis del trabajo de campo que propone la potencia que adquiere el uso de distintas técnicas artísticas en escuelas que alojan estudiantes con discapacidad intelectual y cómo ello se vuelve una práctica colectiva, a la vez, que una suspensión de los acontecimientos desiguales del mundo que los rodea.

2. Revisión de la literatura

Durante las últimas décadas, la utilización del lenguaje audiovisual, en los ámbitos escolares, ha ido ganando terreno como medio para indagar distintas prácticas sociales cotidianas (Grinberg y Abálsamo, 2016; Hickey-Moody, 2017; Langer et al., 2015; Sánchez-Aranegui, 2018) y como herramienta pedagógica

¹ Ciudad Fantasma (2018), corto audiovisual presentado en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de San Martín que se puede visualizar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=WopjOnn29-I&t=3s>

de expresión creativa (Carpentieri, Grinberg, Armella, 2020; Infante, 2018; Saura Pérez, 2015). Así, las prácticas artísticas en un marco social comprometido permiten producir nuevas formas de subjetividad grupal, como métodos intraactivos y difractivos (Hickey- Moody, 2012; Hickey- Moody y Proasi, 2021), a través de los cuales podemos establecer otros modos de ser y estar en el mundo, siempre, junto a otros (Grinberg y Armella, 2021). En este sentido, la producción audiovisual, visual y narrativa se vuelve una instancia de conocimiento, a la vez, que objeto de indagación y reflexión, ya que materializa los hechos sociales desde múltiples aristas e involucra “modos de pensamiento en acto” (Hickey-Moody y Page, 2015, p. 1). Algunos de estos modos, son los que recuperamos a través de relatos y discursos de los jóvenes mediante la producción de un corto audiovisual que retoma distintas líneas de interrogación y problematización de la vida en los barrios que habitan.

Asimismo, importa delinear aquí que las propuestas de producción audiovisual, cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual, se vuelve clave, en el momento en que adquiere potencia, la posibilidad de enunciar y transmitir un mensaje, pensar un problema de investigación y abordarlo desde distintas perspectivas, más aún, cuando, en oportunidades, para expresar sus deseos, experiencias y situaciones complejas de vida, el uso del lenguaje oral hegemónico encuentra sus alternancias. Nos referimos en este caso, cuando efectivamente allí, para expresar(se) se explora la posibilidad de construir y elaborar mensajes y palabras a través de modos otros: como el cuerpo, los gestos, los rostros, los dibujos, los ruidos, los movimientos, las imágenes, entre otros.

Donde la palabra y la oralidad se encuentran “suspendidas”, la educación en el arte y la producción audiovisual se transforman en una herramienta fundamental, tanto en la investigación como en la propuesta pedagógica escolar, para poner en cuestión los modos normalizados de ser y estar en el mundo. En ese sentido proponemos junto con Hickey-Moody (2012) que:

El arte tiene una capacidad política efectiva, la capacidad de reelaborar los límites de un cuerpo, de reconfigurar arreglos individuales de estructura/agencia, de aumentar lo que un cuerpo es capaz de comprender, producir y al cual podría conectarse. (p. 11)

Encontrarse en esa potencia incalculable y contingente de capacidad de los cuerpos (Mc Ruer, 2020), a través del arte y posicionarse políticamente, es aquello que discutimos aquí. Realizar distintas investigaciones educativas mediante procesos artísticos, a través de talleres de creación audiovisual, permite maximizar el potencial de las habilidades comunicativas, tanto verbales como no verbales, así como los modos en que el grupo estudiantil establece relaciones entre sí, junto a sus docentes y los integrantes del equipo de investigación como con los materiales que se utilizan. De acuerdo a Hickey-Moody (2017),

Los talleres generan un conjunto de datos innovadores que incluyen imágenes creadas por jóvenes, videos y fotografías (...) que ofrecen un valor incalculable de la visión política encarnada a través de la creación artística y las relaciones interpersonales que allí se suscitan. (p. 1084)

Asimismo, creemos junto a Nussbaum (2012), que la educación a través y por el arte, permite desplegar y potenciar las capacidades de los grupos estudiantiles que participan de estas propuestas. No sólo ello, sino, que, fundamentalmente propone procesos de reafirmación de las identidades en tanto se tornan sujetos políticos y de enunciación de las desigualdades e injusticias sociales que viven. Como menciona Saura-Pérez (2015),

(...) la enseñanza y aprendizaje artístico pueden y deben aportar un camino alternativo a las tendencias globalizadoras que cada vez se imponen con más fuerza en nuestra sociedad (...), es necesario que la educación en general y el arte en particular, fomente desde las aulas el pensamiento divergente y crítico de los estudiantes y su capacidad de discernir y de ser sensibles ante los acontecimientos sociales que nos conciernen. (p. 771)

La posibilidad de desplegar distintas experiencias artísticas como eje transversal a contenidos curriculares y áreas disciplinares, como es el caso del taller que recuperamos, permite posicionar al grupo de estudiantes ante ese ojo crítico y necesario para intentar reponer los fundamentos de una escuela y una sociedad más justa, menos desigual y menos excluyente (Murillo y Hernández, 2014). Empero ello, importa interrogarnos, “¿Cómo vinculamos los aprendizajes de los estudiantes para que consideren una posible transferencia en ese mundo que no es la escuela pero que se encuentra allí suspendido tan solo

por un momento?” (Masschelein y Simons, 2014, p. 54). Allí, el cuerpo docente piensa ese mundo y logra hacerlo cognoscible para sus estudiantes, con distintas herramientas, metodologías diversas y recursos múltiples que les permite acercarse un poco más al conocimiento, a la cultura, y por qué no, a vivir junto a otros la experiencia de la vida. En ese punto Redondo (2016) nos recuerda que,

La existencia de un mundo que se profundiza o amplía nos invita a pensar en una escuela que va más allá de la escuela, que se abre al mundo... o que abre otros mundos para la escuela en la propia escuela. (p. 187)

En este sentido, la escuela abre otros mundos que van más allá de la propia materialidad de la escuela e intenta bucear en nuevos caminos para dar a conocer lo que sucede y lo que se transforma en su interior. En esa transformación del mundo, las imágenes, en este caso, producidas por estudiantes, como refiere Arfuch (2006), revelan una potencia creadora, instituyente y persuasiva. Pero también, como menciona Barthes (2003), en esta construcción hay algo que allí incomoda. Es el *punctum* (p. 59) que nos despusa, que nos desestabiliza, que no produce ningún agrado, sino su efecto contrario. Es esa imagen que provoca conmoción, perplejidad y dolor. Imágenes que por cierto se construyen a partir de las injusticias sociales del presente desolador que experimentamos. Son esas formas que, también, constituyen modos de contemplación del mundo que nos rodea (Arfuch, 2006) y, que ofrece “una dimensión sensorial que ha sido tradicionalmente ignorada en la disciplina” (Cabrera y Guarín, 2012, p. 19) y permite transitar o, más bien, acceder a la mirada de quien investiga pero también junto a quién se hace investigación.

En esta trama, Didi-Huberman (2008), en sus estudios sobre el arte y la pedagogía, establece que este vínculo se conjuga mediante luchas, tensiones y disputas, entre dispositivos de poder en el que la potencia de la narración, a través de las imágenes, “se presenta como posibilidad de ensayar nuevas formas de la pedagogía, de volver permeables los límites de la escuela, de alojar narraciones, relatos que nos despusen” (Schwamberger, et al., 2020, p. 79), y logren dimensionar las condiciones en que las desigualdades son moneda corriente en los espacios que habitamos (Grinberg, 2020). Por tanto, sostenemos que la educación en el arte,

Es el medio a través del cual los jóvenes son capaces de crear y comunicar ideas complejas. El arte puede hacer visibles los problemas culturales, vividos y efímeros ya que se comunica a través de imágenes, sentimientos, colores y texturas. (Hickey- Moody, 2017, p. 1)

En ese punto, de acuerdo a Sánchez Aranegui (2018), se trata de confiar en sus capacidades, de generar espacios de producción y debate con el único objetivo de “(...) permitirles que sean ellos mismos” (p. 524). Ello, importa porque las personas con discapacidad y, en este caso, estudiantes con discapacidad intelectual que viven en contexto de pobreza urbana continúan siendo el colectivo históricamente olvidado, oprimido y excluido (Brogna, 2019). A partir de esto, diversas investigaciones refieren que los procesos de opresión que se ejercen sobre las personas con discapacidad, las desacreditan (Ferrante, 2020; Venturiello, 2016), produciendo un tipo de subjetividad acorde a estructuras capacitistas (Mc Ruer, 2020). A la vez, son destinatarias de políticas de compensación y de discriminación positiva (Apablaza, 2018), que las excluye de cualquier tipo de debate en torno a su reconocimiento (Butler, 2010; Fraser y Honneth, 2006), como sujetos políticos capaces de incidir en su propia cotidianidad y existencia. A partir de estos debates el colectivo de estudiantes con discapacidad intelectual se configura así, como “lo abyecto de lo abyecto” (Schwamberger y Grinberg, 2020, p. 5).

Esto nos lleva a reflexionar sobre aquello que Barnes (2008) y Oliver (1990) plantearon cuando se investiga sobre discapacidad. Ambos autores proponen, que resulta fundamental la existencia de investigaciones en el marco de la discapacidad y, que recuperar las voces que están y estuvieron silenciadas se transforma en una necesidad y en un acto de enunciación política para visibilizar las injusticias que atraviesa el colectivo. En ese sentido Barnes (2008), sugería que “no hay un remanso de independencia o un punto medio cuando se investiga la opresión: los académicos e investigadores solamente pueden estar del lado de los opresores o de los oprimidos” (p.110).

Desde esta perspectiva entonces, ¿cómo determinar lo que puede un cuerpo?, ¿sus límites, fronteras y capacidades? ¿Cómo determinar lo que un sujeto puede desplegar en sus potencias y en sus debilidades? Creemos que la investigación educativa a través del arte puede utilizar estas perspectivas teóricas para mapear grupos afectivos y pensar nuevas capacidades para afectar y verse afectado (Youdell, 2006; Watkins, 2011). Lo anterior es vital, porque deviene en un investigar junto a otros y con otros en que el rol del

investigador se corre de su posicionamiento “tradicional” y se vincula directamente con aquello que se produce en el acto investigativo. Este transitar la investigación mediante técnicas audiovisuales permite, “una visualización en tiempo presente de un material producido en otro momento y lugar que le da una densidad no equiparable a ningún otro formato, soporte y producto” (Heras Monner Sans y Miano, 2012, p. 36)

En este caso, quienes investigan mediante técnicas de participación se vuelve clave no sólo en el modo de “producir” conocimiento respecto del “fenómeno” a estudiar, sino, que se constituye como una propuesta de colaboración potente en el que, mediante el formato de taller, investigadores, jóvenes y docentes discuten, colaboran, recrean, piensan y debaten juntos. Este modo de indagación “ha permitido la aparición de valiosos aportes en áreas en las que la imagen cumple un papel central en el análisis, ya no solamente como fuente secundaria informativa e ilustrativa, sino como hecho social y como fenómeno cultural” (Cabrera y Guarín, 2012, p.9). No sin ello mencionar, que la trayectoria del uso de imágenes en las ciencias sociales creció al calor de diversas críticas. Al respecto, Sarah Pink puntualiza estas cuestiones en *Doing Visual Ethnography* (2009) y sostiene que “la clave para una [investigación] exitosa es la comprensión de las relaciones sociales y las agendas subjetivas a través de las cuales se producen y los discursos a través de los cuales adquieren significado” (p. 76), que como proponemos en este trabajo, lo hacen a través de la producción audiovisual.

En una misma línea Thompson (2008) sostiene que hacer investigación junto a los jóvenes, mediante técnicas visuales y artísticas, proporciona un campo fructífero en la que los sujetos, con los que se investiga, se vuelven protagonistas de la escena y siempre tienen algo para transmitir. Es decir, se convierten en “investigadores y expertos” del mundo que los rodea. Esta propuesta permite “revelar” en términos fotográficos, poner luz, a las historias silenciadas en las narraciones que toman cuerpo y forma mediante la producción y elaboración del pensamiento a través de las imágenes. Son esos modos que demandan a quien investiga, en campos complejos y sumamente precarios, pensar modos otros de acercarse a la realidad que se decide investigar. Modos que no sólo recuperan aquello que se dice, se ve o se observa en el campo de investigación. Son modos que como menciona Hickey-Moody (2012), se vuelva una práctica en sí misma y en la que la jerarquización de los sujetos se diluye.

3. Método

El enfoque metodológico se centra en una propuesta de investigación cualitativa de base múltiple (De Seena, 2015; Scribano, 2008;) que recupera distintos modos de recolección de la información a través de los aportes etnográficos (Guber, 2001), la observación participante y la técnica de producción audiovisual, que se materializa en cada uno de los encuentros entre estudiantes-docentes e investigadores. Ello, atendiendo a las estrategias que habilita la experiencia del trabajo artístico en las instituciones educativas emplazadas en contexto de pobreza urbana de gestión pública. Esta propuesta de indagación se propone como un taller de producción audiovisual, mediante un trabajo articulado y participativo (Langer et al., 2015; Schwamberger et al., 2020), entre el equipo de la universidad y una escuela de educación especial, que procura ser un espacio de construcción colectiva, con el objeto de generar instancias de reflexión y debate en torno a las experiencias de escolarización en contextos de fragmentación urbana y pobreza estructural.

Este modo de indagar y acercarse al campo (Guber, 2001), adquiere notoriedad y especificidad a partir de la articulación que se produce, por un lado, entre instituciones de diversa índole, como la universidad y la escuela especial, pero, en particular, por la presencia y reflexividad que requiere por parte del equipo de investigación. Ocurre tanto en el proceso de indagación como en el proceso de elaboración de la producción audiovisual que se discute en este trabajo. Este tipo de intervención procura no ser un espacio en donde operan jerarquías sino, justamente, se constituye en un escenario de colaboración, reflexión conjunta y a partir de allí, se expresan y se producen distintas experiencias que resultan transformadoras, tanto para los jóvenes que participan de la propuesta del taller como para quienes deciden investigar. En efecto, transitar la investigación de este modo en el que se es partícipe de la propuesta y, a la vez, un nexo para acompañar a los jóvenes a incluirse en el taller audiovisual, trastoca los modos hegemónicos en que se piensa y se hace investigación.

El trabajo de campo se realiza en una escuela de educación especial emplazada en contexto de pobreza urbana de una localidad de la provincia de Buenos Aires, de Argentina. Allí asisten a diario casi quinientos estudiantes con discapacidad intelectual, entre 6 y 25 años, que habitan los espacios más empobrecidos de la localidad. La escuela se emplaza, en la región noroeste, donde se asienta el mayor porcentaje de barrios denominados villas miseria y asentamientos. Estos, surgieron al calor de los procesos de industrialización y los habitantes, encontraron en las zonas próximas al Río Reconquista, un espacio para asentarse y ocupar territorios. Debido a la cercanía con los afluentes del río y los basurales a cielo abierto próximos a los hogares (Besana et al., 2015), afecta de modo particular la vida de quienes allí habitan. Por lo tanto, entendemos al territorio como producción social en una trama simbólica y material, de relaciones de fuerza y espacio de lucha (Arfuch, 2006; Grinberg, 2009, 2020). Así, el territorio se produce a través de la intervención de los sujetos sobre este, pero, también produce sentidos que, junto con las instituciones que lo conforman, modela las maneras en que asumen distintas posiciones en el mundo, las que fuera de toda neutralidad, definen a través de la biopolítica el destino de la población (Foucault, 2007).

El trabajo de campo se realiza, desde el año 2016, en el marco de un taller de producción audiovisual, mediante una asistencia semanal, junto a un grupo de estudiantes –varones y mujeres– entre 15 y 17 años, en el que se acompaña a docentes a cargo de uno de los talleres de formación integral que la escuela posee. Esta propuesta de asistencia sostenida en el tiempo, creemos, es lo que permite a quien investiga convertirse, devenir en un actor más de la institución en el que se producen lazos de confianza, acompañamiento y trabajo mutuo. Esto lleva a tener presente una firme reflexividad, pero, a la vez, una constante satisfacción del trabajo que se realiza. Ello, a partir de pensar la investigación de manera articulada, en el que sólo es posible, mediante la construcción y promoción de parejas pedagógicas con el objetivo de acompañar a las docentes del grupo escolar en todas las actividades que se propongan. Este acompañamiento reviste no sólo a los fines de la indagación, sino, que, a través de los lazos establecidos, el equipo de investigación se sumerge en todas o la gran mayoría de actividades que propone la institución escolar.

Así la propuesta de producción audiovisual, se vuelve una herramienta mediadora y transformadora para que los jóvenes elaboren y pongan en acto mediante imágenes en movimiento, en este caso, su propia visión del mundo, a la vez, que les permite pensar(se) en el entramado complejo de la realidad que viven (Grinberg y Abálsamo, 2016). Una realidad de un presente devenido frágil, incierto, pero que siendo realizadores/productores audiovisuales narran sus posicionamientos, los lugares que habitan, sus sensaciones, sus proyectos, sus miedos. En efecto, se sumergen en sus vidas a través de sus propios relatos, que no son relatos individuales, sino que son siempre con otros y junto a otros. Como establecen Cabrera y Guarín (2012), “el uso de imágenes generadas por los propios sujetos, o bien aquellas que resultan de la coproducción de conocimiento por parte del investigador y los sujetos” (p. 17), deviene en una propuesta metodológica que contribuye no sólo a producir información a través de ella, sino, como herramienta vital para el proceso de “construcción teórica resultante de la interacción entre la orientación epistemológica del investigador, el contexto de grabación y el instrumento de registro” (Cabrera y Guarín, 2012, p. 18).

Es por ello que las técnicas de recolección de información resultan de un registro múltiple. Por un lado, a través de la observación participante se recupera mediante notas de campo todo lo que ocurre en cada uno de los encuentros organizados semanalmente en el taller. La organización del taller se elabora junto a la docente a cargo que debe seguir el currículo establecido para su grupo escolar. En segundo lugar, los talleres audiovisuales se filman mediante un registro de doble mirada: una de ellas, a través del lente de los estudiantes que toman la cámara y filman lo que acontece en el taller y, del mismo modo, el equipo de investigación dispone una cámara fija que registra desde una perspectiva no invasiva todo lo que allí ocurre. Esto permite ver una y otra vez lo ocurrido en cada encuentro y se complementa con las notas de campo a partir de la observación participante realizada (Langer et al., 2015). Finalmente, la tercera fuente de recolección de información, que da sustento a este artículo, se refiere a la producción audiovisual resultado de todo un año de trabajo junto a los jóvenes y docentes. Entre esta triada de registros, notas de campo, registro audiovisual y la producción final resultan las técnicas que dan cuerpo al trabajo de investigación conjunta producido entre la universidad y la escuela especial.

En esta dirección, en cada encuentro se despliegan distintas actividades y registros audiovisuales vinculados con las temáticas propuestas y seleccionadas por el grupo de estudiantes. En este caso, a partir de los intereses del grupo escolar, se realiza una investigación exhaustiva sobre la contaminación ambiental que ocurre en los barrios que habitan. Para ello, se ubican y registran actores claves para entrevistar y pro-

fundizar la investigación. El grupo escolar decide entrevistar a un docente de la universidad especialista en cuestiones ambientales de la localidad en la que se emplaza la escuela y la universidad. Paralelamente, se construye un guion/escaleta de la historia que desean contar, en el corto audiovisual, que pueda dar cuenta, mediante el recorte y el montaje que ellos realizan, de una realidad que los atraviesa, no sólo, en los barrios, sino, en sus escuelas y en sus vidas. Creemos junto con Heras Monner Sans y Miano (2012), que “el lenguaje audiovisual se convierte en una herramienta privilegiada para el registro y análisis de la interacción social ya que permite cubrir todos estos niveles que se ponen en juego en la comunicación humana” (p. 23).

El análisis del material de campo se realiza a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), constituido por el corpus de registros fílmicos de cada encuentro semanal del taller, anotaciones del diario de campo del grupo de investigación y el corto audiovisual “Ciudad Fantasma”. Para el procesamiento de la información se recurrió al uso del Software de Análisis Cualitativo ATLAS Ti versión 7.1. En este análisis procuramos el desarrollo de categorías conceptuales para lograr acercarnos a la comprensión de las situaciones de vida, muchas veces silenciadas, atravesadas por el grupo de estudiantes en el taller. Este método permite, a través de la comparación de sucesos y eventos, generar distintas categorías, integrarlas a sus propiedades, compararlas hasta su saturación, delimitar su alcance y establecer categorías clave que den cuenta del proceso de indagación y reflexión que emanan a partir de ellas.

Es allí que, mediante la lectura de los registros y la visualización de la filmación, así como el trabajo final del corto, se logra codificar, en un primer momento de modo abierto y luego axial, en categorías analíticas mediante un proceso inductivo que se vuelve una instancia de creación y de trabajo conjunto que da origen a las categorías que desplegamos en el apartado de resultados. A partir de la codificación y el establecimiento de propiedades en cada una de las categorías, se establecieron dos grandes grupos que refieren, por un lado, a las formas en que cada joven denuncia-denuncia las injusticias que viven y el modo en que habitan los espacios urbanos. Titulamos a esas categorías de análisis “discursos de potencia” y “sobre la vida en los barrios”.

Discursos de potencia comprende una variedad de códigos resultantes de los enunciados producidos por los propios jóvenes: “el olor de la basura”, “el agua es marrón”, “algo hay que hacer”, “dejen de contaminar”, “somos el futuro”, entre otros. Sobre la vida en los barrios las propiedades se establecen a partir de lo que los jóvenes nos dicen con sus videos, imágenes y frases: “el barrio se inunda”, “llueve y ya sabés que no vas a la escuela”, “la casa que me gustaría tener”, “que no haya más basura en la calle” y “me gusta donde vivo”. Los datos que se analizan en el apartado de resultados forman parte de la triada metodológica desarrollada, que ocurre entre las notas de campo, el registro audiovisual producido en los talleres por los estudiantes junto al equipo de investigación y, el corto final.

Importa aclarar que las decisiones que se toman respecto de la elaboración de la idea que da origen al corto audiovisual, la construcción de la historia, así como el montaje y la edición final se constituyen como parte de una dialógica entre los jóvenes, los docentes y los integrantes del equipo de investigación (Langer et al., 2015; Schwamberger et al., 2020). Todo lo que ocurre en el marco del taller de producción audiovisual, se elabora mediante la construcción conjunta y el acuerdo colectivo. Esto involucra desde la toma de decisión de qué decir y que no decir en el corto, qué estrategias utilizar para elaborar el cómo decirlo, mediante la selección de materiales con los que se trabajará, así como la elección de la historia, la música para cada una de las escenas y quiénes serán los informantes clave para la investigación en relación a la temática seleccionada que, en este caso, se vincula con la contaminación ambiental de los barrios que viven.

Estas decisiones se toman en un marco de reflexión y autorreflexión que ocurre en la propia práctica del taller. Es decir, ocurre en acto, mientras se desarrollan los encuentros y las actividades que se despliegan. Son estudiantes con discapacidad intelectual, los protagonistas de esta historia, que se preocupan y preguntan por situaciones traumáticas, como la contaminación ambiental, que los toca de cerca, los incomoda y no se quedan de brazos cruzados. Es justamente allí, donde toman la cámara y deciden poner *rec* y hablar sobre esos temas que como Grinberg y Abálsamo (2016) mencionan,

Contribuye no sólo a poner palabra a los silencios que gritan (Grinberg y Dafuncho, 2015), sino generar instancias para contrastar los modos en que los marcos de interpretación me-

diáticos afectan los modos en que docentes y estudiantes pensamos y percibimos la vida del barrio y la escuela. (p. 10)

Una díada inseparable: barrio y escuela, escuela y barrio que se produce como un infinito de relaciones de fuerza y de resistencia (Deleuze, 1987; Foucault, 2013). Son las lógicas y dinámicas de la urbe que son parte también de lo que sucede en el interior de las instituciones que, mediante las voces y producciones audiovisuales de los jóvenes, toman voz propia. *Poner rec*, construir un guion, editar, montar, en definitiva, crear, se vuelve en estos espacios de la urbe y en esta escuela en particular un acto de grito que enuncia lo silenciado (Grinberg y Dafuncho, 2013). Sobre estas cuestiones discutimos en el apartado de resultados que revisten particular atención dado que se centran en discursos y enunciados que se alejan de las dicotomías y análisis binominales de las problemáticas que los aquejan.

4. Resultados

4.1. Discursos de potencia: enunciación política ante la desigualdad

La producción artística se constituye como una oportunidad para discutir temas actuales (Carpentieri et al., 2020), deconstruir enunciados estigmatizantes (Brognia, 2019; Ferrante, 2020) y se posiciona como un espacio en el que debatir temáticas cotidianas. Ciudad Fantasma, corto audiovisual tejido entre la vida de estudiantes con discapacidad, la pobreza y contaminación ambiental es una de las tantas historias silenciadas y que es necesario conocer. Para ello, el grupo escolar, luego de distintos debates, propuso la construcción de una historia, que pone en primer plano y evidencia la contaminación del zanjón- del Río Reconquista- que circula por sus hogares y cómo ello afecta a sus vidas y barrios. Algunos de los debates iniciales giraron en torno a ello:

(...) en mi barrio no pasan a buscar la basura, queda toda tirada y la gente tira siempre todo ahí, en una misma esquina. Siempre hay un olor horrible. A veces pasa un camión y lo levanta y se lo lleva. No sé dónde lo tirarán. (Registro de Campo propio, junio, 2018)

A veces se ven montañas de basura, el olor es insoportable. Me meto en mi casa y cierro las ventanas. Pero se siente igual. (Registro de Campo propio, mayo 2018)

Esta problematización, permite a los jóvenes recrear múltiples escenarios y lecturas de una problemática que nos aqueja y nos compete a todos. Pero que no todos se involucran. No sólo ello, sino que este tipo de producciones, en el marco de la escuela y un proyecto de articulación, permite poner luz y hacer foco en las realidades que atraviesan. Sobre la contaminación una de las jóvenes comenta:

A veces el agua viene de un color raro. Nosotros tenemos agua por un caño negro de plástico que llega del vecino. A veces mi papá lo tiene que estar arreglando por que se pincha y se empieza a inundar todo el patio. (Registro de Campo propio, mayo 2018)

A partir de la primera instancia de debate respecto de lo que ocurre en los barrios que habitan, los jóvenes deciden elaborar una historia de ficción que dé cuenta de cómo toda la población de un barrio, sumido en la contaminación ambiental, abandona su lugar de residencia, a causa de ella, como forma de denuncia de lo que allí acontece. Para ello, deciden buscar información y entrevistar a un especialista en la temática. La entrevista, se logra desplegar en el espacio de la universidad en el que los jóvenes acceden por primera vez a esta institución. La misma, se desarrolla en el espacio de trabajo del docente investigador y se constituye en un instrumento de diez preguntas elaboradas por los jóvenes. Una de las preguntas, que seleccionan también para incorporar en el corto final, se vincula con su preocupación por el tema:

Roby [estudiante varón]: ¿cómo estudiantes que podemos hacer para que esto [la contaminación] ocurra cada vez menos?

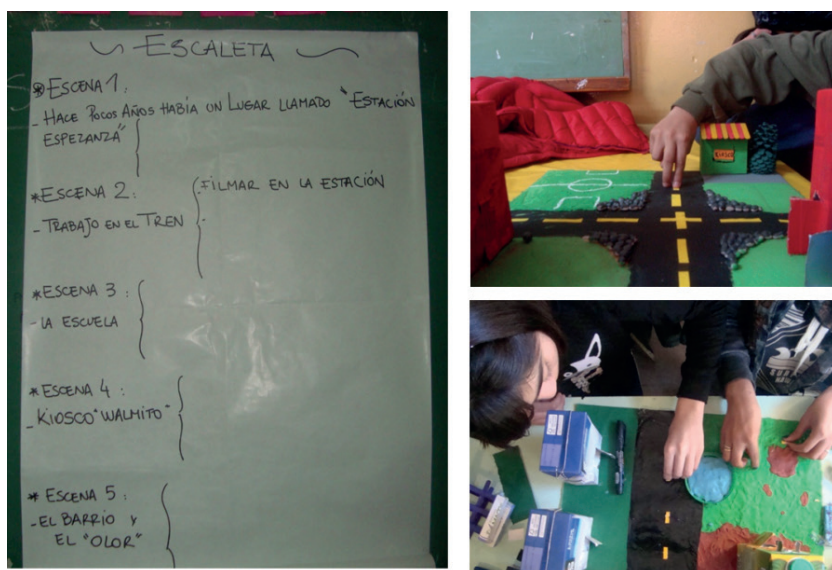
Entrevistado: Tratar de informarse y de pensar un problema que es general donde uno pueda hacer algo a nivel individual pero que en realidad los grandes culpables no son ni los vecinos, los grandes culpables por lo general son los gobiernos, las instituciones que tienen una responsabilidad para con eso y para mantener la salud de todos nosotros y, las empresas.

(Extracto de Entrevista realizada por los jóvenes al investigador especialista en contaminación ambiental, septiembre de 2018)

Una vez, finalizada la elaboración de la historia y el guión que graficamos en la siguiente imagen de la escaleta, en los subsiguientes encuentros, se realizó el proceso de maquetación de cada una de las escenas. El grupo de jóvenes optó por la realización de una producción audiovisual que combina distintas herramientas cinematográficas. Esta producción se nutre de filmaciones propias, del grupo de estudiantes, de los espacios urbanos, fotografías, la entrevista en profundidad a los referentes investigadores sobre la contaminación ambiental y la utilización de la técnica del *stop-motion*. En la siguiente imagen recuperamos la escaleta producida para las escenas y alguna de las tomas de las maquetas para crear el efecto de *stop-motion*:

Figura 3

Imagen izquierda: Escaleta del guión Ciudad Fantasma. Imagen derecha producción de maquetas por parte del grupo escolar para el stop-motion



La realización de la escaleta estuvo acompañada de debates respecto de cuáles serían los mejores recursos audiovisuales para utilizar en cada una de las escenas a construir. Recuperamos una conversación producida a partir de la primera:

Docente: La historia empieza contando que había un lugar llamado “Estación Esperanza” que por ahí pasaba un tren. ¿Qué imágenes, videos o fotos pueden ir en esta parte de la historia?

Axel [estudiante varón]: algún video de la estación de tren.

Equipo de investigación: ¿Dónde lo podemos filmar eso?

Axel: Puedo ir después de la escuela y filmar cuando me bajo del tren.

Roby: ¿Y si buscamos por internet?

Axel: Mejor que sea nuestro, es más lindo.

Selva: Si, mejor. Filmá vos Axel. (Registro de campo propio, mayo de 2018)

Aquí el grupo escolar produce, construye, crea espacios para mostrar sus vidas. Utilizan materiales que serán descartados en el basural que registran en el video, material que vuelven a utilizar y producen magníficas escenas. En esas imágenes encontramos producción de vida, de colores, de texturas, con “una producción que no es más que una afirmación irreductible a la unidad por lo que, más que expresar carencias que requieren ser completadas, producen lo real” (Grinberg, 2012, p. 83).

Eso real que produce el grupo, que realizan videos de sus barrios o diseñan maquetas con materiales reciclables, son esas imágenes insoportables, que incomodan y que despuntan (Barthes, 2003). Empero, es allí, donde el grupo estudiantil propone enunciados de resistencia. Recuperamos para ello, las frases construidas y utilizadas para dar cierre al corto audiovisual que surgen en uno de los encuentros del taller:

Docente: que proponemos para el cierre del corto.

Selva [estudiante mujer]: ¿alguna música de terror?

Toby [estudiante varón]: no eso no, algo más lindo. Pero, ¿qué puede ser?

Integrante equipo: ¿Se animan a grabar unos mensajes?

Luca [estudiante varón]: mmm, no a mí me da vergüenza

Docente: y que se te ocurre para que no te de vergüenza

Luca: ¿podemos escribir los mensajes?

Selva: ¡Sí!, eso es mejor.

Docente: Pensemos entre todos que podemos poner en unos carteles, ¿les parece? [Todos los jóvenes contestan al unísono que sí]. (Registro de campo, octubre de 2018)

En las imágenes que siguen, se materializan las ideas concertadas. Observamos tres estudiantes, uno de ellos sostiene un cartel de color azul que contiene el siguiente mensaje: si reciclás, reducís basura, escrito de su puño y letra. Arriba a la derecha otro de los estudiantes escribe sobre un cartel de color rosa, paren de contaminarnos y finalmente una estudiante con una hoja de color verde escribe y muestra la frase: somos el futuro, para quienes tengan la oportunidad de visualizar el corto:

Figura 4

Mensaje del grupo de estudiantes ante la contaminación: #Si reciclás, reducís basura. #Paren de contaminarnos. #Somos el futuro



En esa denuncia y enunciación política, está también la música elegida para retratar como esta Ciudad se vuelve fantasmática, porque sus habitantes, ante la elevada contaminación de una fábrica, deciden abandonar el lugar. Es allí donde la “Infinita Tristeza” invade, acordes de la canción que suena al final, mientras la ciudad se abandona. Sin embargo, mediante sus ideas proponen seguir creyendo que a pesar de las condiciones que el Estado arroja a los habitantes de los barrios más pobres, ellos son el futuro.

4.2. Sobre la vida en los barrios: ¿Una ciudad fantasma?

La producción audiovisual procura “el posicionamiento del sujeto en el mundo, en la historia” (Grinberg y Abalsamo, 2016, p. 4), y es el grupo de estudiantes quienes toman la cámara y muestran la vida en sus barrios. Para ello, recuperamos el registro de campo sobre la visualización de uno de los videos producidos por uno de los estudiantes en el marco del corto “Ciudad Fantasma”:

Filma con su celular caminando hacia la esquina, la imagen se mueve, pero ya se ve la ochava de bote a bote tapada de agua. La vereda llena de residuos tirados y arboles cortados por la mitad. Se apura, camina más rápido y se para en la esquina, hay un montículo de escombros y espera, hace un paneo de 180° hay barro en la vereda y está toda la esquina y las calles inundadas. Se acerca un colectivo, el 237 que sale de la terminal de Lanzzone, vacío sin gente, lo filma en todo su recorrido, ya que mientras se traslada el colectivo levanta fuertemente el agua que está ahí depositada, el ruido que se escucha de la imagen es muy fuerte ya que levanta bastante agua. Luego realiza una toma de la estela y el recorrido del agua que va dejando el colectivo. Se ven claramente las olas que generan en la calle llegando hasta la vereda y tapándola. Vuelve a hacer un paneo de toda la parte inundada y luego pasa un camión grande y le toca bocina, también filma su recorrido y como levanta el agua hacia los costados, esta vez el caudal es mayor por la velocidad en la que va el vehículo. Esto ocasiona que llegue más cantidad de agua a las veredas y por ende a las casas. Durante la filmación de este video el estudiante no emite ninguna palabra, ni ningún sonido, las imágenes hablan por sí solas. (Registro de Campo propio, mayo 2018)

El estudiante se queda callado, solo menciona que quería salir a filmar por la noche cuando llovía torrencialmente, pero eso no era posible, porque no dejaba de entrar agua a su casa. Sin embargo, espera hasta la mañana siguiente y sale a registrar aquello que acontece. En la imagen que sigue [Figura 1] se observa una captura de pantalla del video que él ha producido y se ha utilizado en el corto audiovisual:

Figura 1
“Yo vivo en Lazone”



Nota. Elaborado por uno de los estudiantes que asiste al taller

En este registro que se desprende del video observado entendemos que hay una ligazón entre esas intersecciones que se trazan entre la escuela y el barrio (Grinberg, 2012), intersecciones que no suponen una correspondencia y reproducción lineal entre los hechos que suceden, sino, a través de la palabra de los estudiantes se pone en discusión esos acontecimientos, a través de sus producciones. Al respecto recuperamos un breve fragmento de la puesta en común luego de haber visualizado el video casero que trajo el estudiante:

Axel: empezó a llover y sabía que se iba a inundar rápido la calle. Pero no podía salir con el celular a grabar. Por eso filmé desde la ventana. A la mañana cuando me levanté quise ir a

tomar el colectivo para venir a la escuela y estaba todo inundado. Agarré el celular y filmé justo cuando pasaba el colectivo.

Selva: ¿Te toca bocina el colectivo porque te conoce?

Axel: Si como salgo a la misma hora siempre me toca el mismo colectivo.

Roby: ¿El agua entra a tu casa?

Axel: A veces si, a veces no. A veces cae por el techo en un lugar de la cocina. A veces como ayer, entra directo porque se inundan las calles y no podemos salir. (Registro de campo propio, mayo de 2018)

Son jóvenes que, se manifiestan mediante enunciados a través de un accionar, como en este caso, de situaciones de vida dónde la palabra enmudece porque allí no es posible decir nada más. Solo resta observar las imágenes, como las grabadas por este estudiante, y analizar aquello que se produce en esa conjunción inalterable e indisociable entre palabra e imagen dicha y producida por ellos mismos, cómo las muestran, el modo en que lo hacen y dónde deciden hacer zoom como en filmar todo un recorrido de estela de agua, para narrar sus vidas.

En este sentido, centramos la reflexión “en la vida cotidiana de los jóvenes a través de su mirada, pensamientos, deseos y percepciones (...) de sus formas, de sus modos autorizados de hacer y decir” (Grinberg, 2012, p. 81). Como lo hace también una de las jóvenes que decide registrar su barrio mediante un dibujo de la casa que le gustaría tener:

Figura 2

La casa que me gustaría tener



Nota. Dibujo de una estudiante

En este dibujo que se desprende de una de las primeras actividades diagramadas y propuestas junto a las docentes para lograr acercarnos a la vida en sus barrios, esta joven decide plasmar su idea a través de un diseño gráfico de una casa de dos plantas, con paredes de color naranja y el techo de color rojo, que se encuentra rodeada por dos árboles frondosos. Una vez finalizada esta actividad, se realiza una puesta en común de lo que cada uno ha producido a través de sus propias elaboraciones. Se conversa con la joven sobre lo que se encuentra allí plasmado. La estudiante responde mediante frases cortas sobre su composición, asignando una palabra única a cada elemento graficado. Debajo del dibujo se observa un cartel, con lo que menciona, escrito en letra imprenta por su docente. El mensaje es claro y contundente. Es la casa que le gustaría tener, de dos pisos y con árboles. Pero sitúa en particular el deseo de que no se inunde. Expresar una situación de vulneración de derechos por medio de un dibujo, es lo que vuelve al arte un ámbito de potencia en las vidas de estos jóvenes.

5. Conclusiones

En las páginas anteriores procuramos a modo de lienzo, como un *study board*, trazar algunas líneas que, a partir del trabajo colaborativo con una escuela de educación especial emplazada en contexto de pobreza urbana de la provincia de Buenos Aires, permite adentrarnos a los modos en que los jóvenes, viven, piensan y sienten sus barrios así, como las condiciones de desigualdad que transitan. En particular, hicimos foco en la elaboración conjunta con docentes y estudiantes sobre la experiencia de un corto audiovisual titulado Ciudad Fantasma, que recupera debates construidos por el grupo escolar sobre la contaminación y degradación ambiental.

Mediante la producción audiovisual se procuró dar cuenta de las continuidades, discontinuidades y tensiones que atraviesan la vida de estos jóvenes, atendiendo también al lugar que ocupa la escuela para que estos procesos, en efecto, se produzcan. Entre esas tensiones los jóvenes muestran una realidad silenciada o mal comunicada en los medios de comunicación. Así de acuerdo a Carpentieri y otros (2020),

Las imágenes se vuelven recurso con un significativo poder de interlocución e interpelación en su simpleza. No se trata del amarillismo mediático ni de la compasión o romantización de esos otros (Grinberg, 2010) sino de la cotidianeidad de la vida que es vivida desde esos yo. Esos siempre otros. (p. 20)

Son enunciados que como observamos en el guion de la historia que presentan, producen la idea de abandonar la ciudad debido a la extrema contaminación, pero que, a pesar de estas condiciones, los jóvenes, logran interpelar cualquier política y a partir de allí denunciar lo que ocurre en sus barrios. Su yo en el mundo importa. Ellos lo demuestran, porque son el futuro, y saben cómo intervenir en sus barrios y en sus vidas. Es preciso prestar particular atención entonces, a aquello que muchas veces es silenciado o no escuchado y, como en este caso, deviene imagen y sonido que, mediante la realización de este corto, otros observan y escuchan. Los jóvenes, en primera persona, toman su celular y graban una calle inundada por completo, a la vez, que dibujan una casa de dos plantas para no estar expuestos al agua que rebalsa cada vez que llueve. A partir de estas producciones afirman su identidad en el mundo, frente a sí mismos y frente a los otros.

Mediante estos registros se accedió a los micros detalles de una cotidianeidad traumática de la vida, como hemos propuesto, son la contracara del miedo abyecto (Grinberg, 2012) que sopesa en estos barrios, pero que aquí no tiene lugar. Ese lado b de la historia que transcurre en estos espacios de la urbe no sólo confirma la (im)posibilidad sino, que es expresada por la producción deseante de los jóvenes, que, en situaciones extremas, como la inundación y la contaminación ambiental, este grupo escolar los invierte y logra producir enunciados de afirmación de la vida y de resistencia. Allí donde se espera la muerte, la enfermedad, el desamparo, estos jóvenes demuestran la vida. Entre sus múltiples matices, entre sus múltiples desigualdades, pero que mediante estos recursos nos devuelven una mirada otra de lo que ocurre. A través de las imágenes, expresan y afirman los que les preocupa e interesa.

Se trata, entonces, de ubicar la circulación de la palabra en sus múltiples lenguajes, mediante la educación artística, que en este caso toma forma como producción audiovisual y se inserta en la forma particular que los jóvenes consiguen producir distintas instancias de pensamiento y discurso que rompe con las imágenes de abyección que atraviesan a las escuelas emplazadas en estos territorios y a los barrios que habitan: “se trata de producir, espacios de palabra que puedan poner en cuestión los marcos mediático y políticos de interpretación de la vida (Butler, 2010) procurando desafiar las narrativas dominantes sobre la ciudad” (Grinberg y Abalsamo, 2016, p. 5).

Así la práctica artística y la educación en el arte como potencia, se sitúa como experiencia significativa en el ámbito escolar, pero a la vez, como posible intervención ante las desigualdades, que permite construir espacios –sociales y escolares– más justos menos estigmatizantes y más vivibles. Aquello que debiera ser la no producción de ciudades fantasma, como una acción gubernamental, son los jóvenes quienes toman la lente y denuncian mediante prácticas en el arte modos para la construcción de una sociedad con justicia social. Las distintas técnicas que permite la producción artística a través de la educación en y por el arte para abordar el conocimiento, en este caso, sobre la situación ambiental y de la vida en los barrios que transitan los jóvenes, “nos brinda el marco para pensar cómo la cultura y los hábitos de pensamiento

pueden hacer visible algunas cosas y hacer a otras más fácil de ignorar o incluso no verlas nunca” (Hickey-Moody y Proasi, 2021, p. 4).

En las prácticas artísticas y audiovisuales encontramos ese plus que, en la mediatización y banalización de las imágenes instantáneas, muchas veces, no suele ocurrir. “No somos nosotros los que hacemos cine, es el mundo que se nos aparece como un film” (Deleuze, 1987, p. 227). El mundo está allí, y son los jóvenes quienes intervienen en el lienzo de la vida, montan imágenes, recortan figuras, construyen maquetas y van transformando su pensamiento en el mismo momento que se vuelve acto (Schwamberger et al., 2020). Aquí, el mostrar el mundo, que punza y afecta, obedece a otra cuestión que como nos menciona Larrosa (2006), ante esta experiencia se sale/salimos transformados. La educación mediante estas prácticas conmueve y moviliza de modo tal, que si bien, quedamos perplejos, seguramente algo se ha trastocado.

Para finalizar, nos interrogamos a partir de estas propuestas de intervención en el arte para trazar futuras líneas de indagación sobre la producción de subjetividades desde la perspectiva de los nuevos materialismos (Hickey-Moody y Page, 2015), en que se despliegan estos procesos de producción artística en contextos marcados por una elevada precariedad y pobreza estructural. Creemos que allí está la clave para pensar mundos más justos.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación fue posible y se sustenta a partir de la Beca Doctoral 2016-2021 en Temas Estratégicos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Referencias

- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas Chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps), *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.16-35). Manantial.
- Barnes, C. (2008). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 19-33). Morata.
- Barthes, R. (2003). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Paidós.
- Besana, P., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2015). Pobreza urbana, comunidad local y estado-socio en Argentina: La provisión de servicios públicos en un asentamiento de la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(225), 79-102. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)30020-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)30020-9)
- Brogna, P. (2019). El campo académico de la discapacidad: Pujas por el nodo de sentido. *Acta Sociológica*, 80, 25-48. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.80.76355>
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Cabrera, M. y Guarín, O. (2012). Presentación. Imagen y ciencias sociales: trayectorias de una relación. *Memoria y Sociedad*, 16(33), 7-22.
- Carpentieri, Y., Grinberg, S. y Armella, J. (2020). Los unos y los otros: Vidas comunes en tiempos digitales. *Cuestión*, 2(66), e486. <https://doi.org/10.24215/16696581e486>
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo: Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- De Seena, A. (2015). *Caminos cualitativos: Aportes para la investigación en ciencias sociales*. CICCUS.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Antonio Machado.
- Dussel, I. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial.

- Ferrante, C. (2020). La “discapacidad” como estigma: Una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los disability studies y su vigencia actual para América Latina. *Revista Pasajes*, 10, 11-26.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría de base*. Chicago Aldino Publishing.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10(3), 81-98.
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. *Poli-fonías Revista de Educación*, 1(1), 75-94.
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. CLACSO.
- Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250106>
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2013). Biopolítica y experiencia de escolarización en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7, 246- 269.
- Guber, R. (2001). *La etnografía*. Siglo XXI.
- Heras Monner Sans, A. I y Miano, M. A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Ciencia, Público y Sociedad*, 1, 18-40.
- Hickey-Moody, A. C. (2012). *Youth, arts and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855829>
- Hickey-Moody, A. C. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- Hickey-Moody, A. C. y Page, T. (2015). *Arte, pedagogía y resistencia cultural: Nuevos materialismos*. Rowman y Littlefield.
- Hickey-Moody, A. C. y Proasi, L. (2021). Nuevo materialismo, etnografía y práctica social comprometida: Pliegues espacio-tiempo y la agencia de la materia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250104>
- Infante, M. (2018). Cinema experiences at school: assemblages as encounters with subjectivities. *International Journal of Inclusive Education*. 22(3), 252-267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362481>
- Langer, E., Machado, M., Carpentieri, Y. y Dafunchio, S. (2015). *Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en contextos de pobreza urbana*. Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 18, 29-42.
- Masschelein, M. y Simons, J. (2014). *En defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Mc Ruer, R. (2020). Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada queer. *Papeles del CEIC*, 230(2), 1-12. <https://doi.org/10.1387/pceic.21903>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Pink, S. (2009). *Doing visual ethnography*. Routledge. <https://doi.org/10.4135/9781446249383>

- Prevot-Schapira, M- F. (2001). Fragmentación espacial y social: Conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, 19, 33-56.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela entre la emancipación y la desigualdad*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. Archivo de la Universidad Nacional de la Plata.
- Sánchez-Aranegui, M. D. (2018). O jeito de ser. Arte como um caminho. *Revista GEARTE*, 5(3), 516-526.
<https://doi.org/10.22456/2357-9854.88319>
- Saura-Pérez, Á. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 31(6), 765-789.
- Schwamberger, C., Armella, J., Carpentieri, Y. y Dafunchio, S. (2020). Experiencias que potencian, obras que resisten. Notas sobre la realización audiovisual en la escuela. *Artefacto Visual. Revista de Estudios Visuales Latinoamericanos*, 5, 64-80.
- Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2020). Devenir escuela colador: Dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la región metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240204>
- Scribano, D. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203870525>
- Venturiello, M. P. (2016). *La trama social de la discapacidad*. Biblios.
- Watkins, M. (2011). *Discipline and learn: Bodies, pedagogy and writing*. Sense Publishers.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Springer.

Breve CV de la autora

Cintia Schwamberger

Becaria Pos-Doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación. Desarrolla sus actividades en la Unidad Ejecutora del “Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas” (LICH) de la Universidad Nacional de San Martín. Se desempeña como miembro del equipo de Investigación del Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones de la Escuela de Humanidades de UNSAM. Es Doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) con mención en Ciencias de la Educación. Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Miembro del Grupo de Trabajo en Estudios Críticos de la Discapacidad (CLACSO). Asimismo, es Docente de la Escuela de Humanidades (UNSAM).

Email: cintiaschwamberger@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-0851>

A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte

Social A/r/tography and Art Education for Social Justice: BombeArte Project

Ricardo Marín Viadel *, Joaquín Roldán

Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Educación artística
Arte contemporáneo
Método de enseñanza
Justicia social
Artes visuales

RESUMEN:

Presentamos una de las acciones llevadas cabo en 2019 en el proyecto “BombeArte” en las escuelas primarias y secundarias de la ONGD “ACOES” en Tegucigalpa (Honduras). La acción “La clase-piedra” fue una instalación participativa en la que colaboró el alumnado (de cinco a dieciocho años) y profesorado de la escuela, unas 1.500 personas en total. El objetivo del proyecto es el desarrollo de la Educación Artística en estos centros educativos situados en contextos de riesgo de exclusión social. Nos propusimos vincular algunas de las obras escultóricas de la cultura maya de Copán con obras de arte contemporáneo propiciando un entorno de creación y aprendizaje sobre dibujo, escultura, fotografía e instalación. La A/r/tografía Social reúne cuatro dimensiones metodológicas y profesionales -artística, investigadora, educativa y social- simultáneamente. La a/r/tografía, en el contexto de la “Investigación Basada en Artes”, congrega las características propias de la investigación en ciencias humanas y sociales con las cualidades distintivas de la creación artística. Los proyectos socio-educativo de educación artística pueden contribuir a imaginar un mundo mejor y a la construcción de sociedad más justas e integradoras. El ensayo visual es una modalidad de publicación académica de los resultados de investigaciones basadas en artes.

KEYWORDS:

Art Education
Contemporary art
Teaching method
Social justice
Visual arts

ABSTRACT:

We present one of the actions carried out in 2019 of the 'BombeArte' project in the primary and secondary schools of the NGDO 'ACOES' in Tegucigalpa (Honduras). The action 'La clase-piedra' [The stone-classroom] was a participatory installation in which the students (from five to eighteen years old) and the teachers of the school collaborated, about 1,500 people in total. The aim of this project is the development of Art Education in these schools located in contexts of risk of social exclusion. We set out to link some of the sculptures of the Mayan culture of Copán with contemporary artworks, creating an environment of making art and learning with drawings, sculptures, photography and installation. Social A/r/tography brings together four methodological and professional dimensions (making art, research, education and social) simultaneously. A/r/tography, in the context of 'Arts Based Research', brings together the characteristics of research in human and social sciences with the distinctive qualities of artistic creation. Socio-educational artistic projects can contribute to imagining a better world and to building fairer and more inclusive societies. The visual essay is a modality of academic publication of the results of an arts-based research.

CÓMO CITAR:

Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2022). A/r/tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91-102.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>

1. Introducción

¿En qué medida las artes visuales y la educación artística pueden contribuir al reto de superar las desigualdades económicas, culturales y sociales, tanto de las personas como de los grupos y colectivos, y por lo tanto contribuir a la creación de un mundo mejor, más justo e integrador, para todas las personas? Esta ha sido una pregunta que se han planteado de forma explícita y en términos contemporáneos, desde la Ilustración hasta la actualidad (Egbert, 1981), tanto artistas, tales como León Tolstoy (1978), William Morris (1977) o Joseph Beuys (1995), como educadores y educadoras como Viktor Lowenfeld (1957) o Ana Mae Barbosa (2017), así como desde la crítica de arte, entre quienes destacan Herbert Read (1969) o Claire Bishop (2014). Por lo tanto, la densidad y la profunda elaboración de los conceptos, ideas, imágenes y proyectos artísticos y educativos que se han desarrollado a lo largo de los dos últimos siglos sobre el tema es fascinante, alumbrando utopías artísticas y sociales de muy diversa índole, que son fuente de inspiración necesaria para continuar elaborando nuevas propuestas (Marín Viadel, 2003).

El interés del tema no ha decaído porque nuestras sociedades siguen siendo radicalmente injustas. Por lo tanto, la pregunta de cómo podemos contribuir a través de la educación en general, y de la Educación Artística en particular, a una mayor justicia social sigue siendo pertinente.

Nuestro objetivo es presentar una propuesta de intervención socio-educativa inspirada en el arte contemporáneo, especialmente diseñada para contextos escolares en riesgos de exclusión social (Figuras 1 y 2).

Figura 1
Pupitre y piedra



Nota. Fotografía de los autores.

Figura 2
Alumna dibujando su calavera de arcilla a partir de Copán



Nota. Fotografía de los autores y en la izquierda cita visual (Anónimo Maya, 426-822 a).

2. Método

Un proyecto o acción a/r/tográfica tiene que involucrar necesaria y equilibradamente tres componentes: la creación artística contemporánea, la investigación científica tal y como se practica actualmente en ciencias humanas y sociales, y la educación o la enseñanza en cualquier contexto, ya sea escolar o social (Irwin y de Cosson, 2004). Una de las grandes innovaciones de la metodología a/r/tográfica es afirmar que crear, investigar y educar no son tres actuaciones profesionales absolutamente y radicalmente diferenciadas entre sí, sino que pueden entrelazarse armónicamente. El término “a/r/tografía” ideado por Rita Irwin es un acrónimo que corresponde a las iniciales de tres palabras inglesas *artist*, *researcher* y *teacher* (<http://artography.edcp.educ.ubc.ca>).

En la actualidad las ciencias humanas y sociales disfrutan de una pluralidad de juegos metodológicos. Elliot Eisner (2002) vislumbró la posibilidad de vincular la investigación educativa con la creación artística, y por su parte el mundo artístico se ha abierto a tendencias, tales como el “Arte Comunitario”, el “Arte participativo”, o el “Artivismo”, haciendo coincidir la creación artística con las reivindicaciones y transformaciones sociales que responden a las necesidades de comunidades y grupos humanos.

Una de las consecuencias más notorias de la “Investigación Basada en Artes” y por lo tanto también de los enfoques a/r/tográficos que se acogen a este paradigma metodológico, ha sido el reconocimiento académico de una pluralidad de lenguajes y modos de representación de los datos, los procesos y las conclusiones de una indagación educativa. El resultado de un proyecto a/r/tográfico se publica tanto a través de textos escritos (incluidos los textos poéticos o los diálogos teatrales) como a través de imágenes visuales: fotografías, fotoensayos, performances y vídeos (Marín Viadel y Roldán, 2017)

Los antecedentes de esta simbiosis entre arte, investigación y educación que propugna la a/r/tografía nos permite redescubrir un buen número de artistas que han dedicado algunas de sus obras más relevantes a temas educativos y a la infancia. Por ejemplo, una pequeña y deliciosa pintura de Francisco de Goya, quien dedicó varios cuadros y grabados a retratar los juegos y diversiones infantiles, y también a presentar (como en su Capricho titulado: ¿Si sabrá más el discípulo?) una certera y clarividente visión crítica

Figura 3
Rita Irwin y tres antecedentes a/r/tográficos



Nota. Fotografía de los autores y tres citas visuales arriba izquierda (Goya, 1788), arriba derecha (Hine, 1903) y abajo izquierda (Bateson y Mead, 1942).

de la educación de su época desde la perspectiva del pensamiento de la Ilustración. O a Lewis W. Hine (1908), uno de los grandes fotógrafos del siglo XX, que estudió y ejerció como maestro y obtuvo un máster en educación, y que probablemente debido a su formación pedagógica se dedicó a fotografiar sistemáticamente las escuelas urbanas y rurales y sobre todo a la infancia explotada en minas y fábricas textiles. O el libro de Margaret Mead y Gregory Bateson (1942) sobre la cultura balinesa que usó sistemáticamente la fotografía como instrumento de investigación antropológica. ¿De qué otro modo podía dar cuenta de las estrategias de enseñanza para que las niñas y niños aprendieran los estrictos rituales, pasos, movimientos, ritmos y posiciones de las manos y de los pies, característicos de las refinadas danzas tradicionales de la cultura de Bali? (Figura 3).

Una de las obras de teatro más influyentes de la segunda mitad del siglo XX, “La clase muerta” del multifacético director de teatro, actor y pintor polaco Tadeusz Kantor (2010), que fue estrenada en 1975, usa como metáfora de la sociedad una clase escolar. En esta obra teatral, el alumnado está representado por personajes adultos, la mayoría desdoblados en muñecos y aparatos adheridos al vestuario de cada actor, que sentados en pupitres, y que, en sus gestos y desplazamientos, así como en sus escasos diálogos verbales acentúan grotescamente los modos habituales de la cultura escolar. Por último, en esta apretada síntesis de obras artísticas centradas en el mundo escolar como metáfora social, mencionaremos a Tomoko Sawada (2006), fotógrafa feminista japonesa que publicó en 2006 un foto-libro titulado *School days*. En cada una de las páginas del libro hay una fotografía que reproduce el prototipo de retrato escolar del grupo de alumnado de cada clase y curso. En el patio de la escuela, las alumnas, perfectamente uniformadas, están organizadas en filas horizontales, las primeras sentadas y las más altas detrás de pie, con su profesora en un extremo. Cada fotografía muestra suficientes indicios (por ejemplo, el nítido recorte de cada figura humana o la ausencia de sombras en el primer plano) para que se reconozca una intensa elaboración de posproducción, que es la clave de este retrato de grupo. Todos los rostros, incluido el de la profesora son autorretratos de la artista, con diferentes peinados y expresiones faciales (Figura 4).

Figura 4
Dos antecedentes contemporáneos de la metodología a/r/tográfica



Nota. Colección de cuatro citas visuales fragmento, arriba y abajo derecha (Sawada, 2006) y abajo derecha (Kantor, 2010).

3. La “Clase-piedra”: Una instalación a/r/tográfica

Esta instalación colaborativa se realizó durante el mes de agosto de 2019 en la escuela primaria y secundaria Santa Teresa de la Organización No Gubernamental para el Desarrollo “Asociación Colaboración y Esfuerzo” (ACOES), situada en el barrio Nueva Capital, en la periferia de la ciudad de Tegucigalpa (<https://acoes.org>).

La educación es el principal objetivo de ACOES y por consiguiente sus principales actuaciones son la creación de escuelas para la infancia y la juventud excluidas del sistema público de educación en Honduras. Debido al contexto social en el que están situados estos centros educativos resulta necesario que prácticamente la totalidad de los distintos servicios públicos, -que en los países del primer mundo corresponde a diferentes administraciones-, tengan que ser asumidos por la escuela; no solo la educación propiamente dicha, sino también la alimentación, la sanidad, la seguridad (las escuelas son un espacio libre de violencia) y entre ellos, la creación artística contemporánea.

El proyecto “BombeArte” que se viene desarrollando desde 2015, está dedicado específicamente a la educación artística y al arte contemporáneo en las escuelas de ACOES. (<http://bombearte.blogspot.com>). Una de las acciones del proyecto “BombeArte” consiste en transformar una de las aulas de la escuela, durante aproximadamente un mes al año, en una galería de arte contemporáneo. Este es un objetivo relevante para un proyecto de Educación Artística cuando se trabaja en un contexto social en el que no existen ni museos ni galerías de arte ni centros culturales en la zona y, por lo tanto, la población escolar no tiene acceso a experiencias educativas en este tipo de instituciones.

Algunas veces esta exposición anual en las escuelas de ACOES se organiza como una instalación participativa, pensada específicamente para espacios escolares (aunque también podría reproducirse en otros contextos), y cuyo propósito es crear un entorno que provoque la reflexión sobre los problemas educativos.

A este tipo de instalaciones las hemos denominado “CITAS” (la Clase como Instalación para Transformar el Aprendizaje y la Sociedad) y en inglés “Classroom Installations for Thinking in Education and Society” (CITES) (Figura 5). CITES es una acción artística, educativa e investigadora que combina los conceptos artísticos de “Arte Participativo” e “Instalación” con los conceptos educativos de “Aprendizaje Participativo” e “Investigación-Acción Participativa”, junto con la metodología “A/r/tográfica”.

Figura 5
Alumno en la exposición de la “Clase-piedra”



Nota. Fotografía de los autores que incluye cuatro citas visuales en la zona superior derecha, arriba (Kandinsky, 2003); abajo, de izquierda a derecha (Anónimo Maya, 426-822 b; Gordillo 1968; Picasso, 1972).

CITAS es una instalación porque cumple con los principales rasgos definitorios de este tipo de modalidad artística contemporánea: es una construcción, con materiales variados, de grandes dimensiones, diseñada para un lugar específico y que no tiene un carácter permanente, sino que tiene lugar durante un breve período de tiempo (TATE, s. f.). De acuerdo con el artista Allan Kaprow (1965), que fue uno de los iniciadores de los *hapennings* y de las instalaciones como modalidades de creación artística a principios de los años sesenta del siglo XX, una de las principales características definitorias de una instalación es que ocupa todo el espacio de la sala de exposiciones. Una instalación no es un conjunto de obras artísticas independientes entre sí, como es lo habitual en una exposición de pintura y escultura que presenta un grupo de cuadros, de esculturas o de fotografías, sino que debe ser una experiencia unificada y completa para producir un gran impacto visual a través de un entorno en el que necesariamente las personas visitantes quedan inmersas.

CITAS, en su propia denominación, indica que en este tipo de instalaciones se usan referencias literales a obras de arte, tanto antiguo como contemporáneo, y estas obras deben de funcionar como elementos decisivos de la creación artística colectiva que va a tener lugar. Nosotros usamos copias o reproducciones de dibujos, fotografías y esculturas claves del arte del siglo XX, que sitúan y definen el problema artístico en torno al cual se desarrolla la instalación. Su funcionamiento visual en el conjunto es semejante a la función que cumplen las citas en un texto académico de investigación.

CITAS es una creación artística para un lugar específico: el espacio escolar. Richard Serra (1994) es el escultor norteamericano que propuso en los años setenta del siglo XX el concepto de *site specific art*. Este concepto ha sido decisivo para la escultura y las intervenciones artísticas contemporáneas en el espacio público. La obra de arte no es un objeto independiente del espacio en el que se sitúa, sino que se integra en dicho espacio de tal manera que el contexto (ya sean los edificios de la calle, o el mobiliario de un aula) se incorpora a la intervención artística.

CITAS es una obra de “arte participativo” porque no está físicamente hecha por un artista sino que es el público o visitantes quienes construyen la pieza final. Existen muchas modalidades diferentes de Arte Participativo, pero en cualquier caso el criterio fundamental es superar la dicotomía entre artista y público, pasando el público a ser una parte decisiva del proceso creativo (Bishop, 2014).

CITAS es “Aprendizaje y Acción Participativos (APA)”, que es una metodología que proviene del trabajo social y que suele desarrollarse específicamente en áreas rurales. Sarah Thomas (s. f.) la define como un enfoque para aprender y relacionarse con las comunidades, en el que se combinan un conjunto de técnicas propias de los métodos participativos y visuales con debates y entrevistas, que facilitan el proceso de análisis y aprendizaje colectivo para incentivar la participación activa de las comunidades en las

que se desarrolla. La idea principal de la “Investigación-Acción Participativa” es comprender el mundo tratando de cambiarlo. Este concepto se ajusta perfectamente a las acciones artísticas colaborativas. Cuando creamos imágenes visuales o cuando hacemos una instalación participativa en un espacio público estamos cambiando el mundo, porque

las intervenciones artísticas son una reorganización visual del entorno que lo amplifica y transforma. La “Clase-piedra” fue una acción a/r/tográfica que tomó como referencia principal el patrimonio arqueológico de la cultura maya de Copán y en la que trabajamos con tres tipos de materiales: la piedra, el dibujo sobre papel y el espacio y mobiliario escolar. El conjunto del alumnado y profesorado de la escuela participó en la instalación, aproximadamente unas 1.500 personas. Cada grupo de estudiantes (de 30 a 35 personas) intervino varias veces en la instalación. El proceso de elaboración dura unas dos semanas para que cada grupo pueda participar en diferentes partes y fases de la instalación. Como en esta escuela hay cursos que corresponden desde los cinco y seis años de edad hasta el final del bachillerato, entre diecisiete y dieciocho años, hay que prever adaptaciones de cada una de las acciones a cada grupo de edad.

Cada clase acudía a la instalación con su profesor o profesora en sesiones de unos 45 minutos, la asignación de tiempo habitual para el desarrollo de una asignatura en el horario escolar diario.

El proceso comienza con un breve diálogo general sobre la propuesta. La pregunta es ¿qué está sucediendo aquí? El alumnado observa lo que ha ocurrido en el aula, especialmente las citas o referencias visuales que orientan la instalación y nos permiten situar el problema artístico sobre el que vamos a trabajar. Este diálogo inicial es un momento decisivo para que cada persona comprenda la idea general de la propuesta,

para que aprenda a apreciar el valor y el interés de todo lo que sus compañeros y compañeras ya han hecho previamente, y para que sea capaz de integrar sus propias acciones en la propuesta colectiva de una forma respetuosa y coherente con el conjunto. A continuación, se comparten los conocimientos que tiene el grupo sobre la cultura de maya de Copán, debatiendo a partir de las reproducciones fotográficas de esculturas de cabezas y cráneos humanos tallados en piedra, procedentes de este enclave arqueológico. La última parte del diálogo introductorio versa sobre las relaciones entre la escultura maya con las obras de arte contemporáneo que se han seleccionado.

A continuación, subdivididos en grupos de entre seis a ocho personas, se comienza a trabajar con las piedras, con la arcilla y a dibujar individualmente sobre papel (Figura 6).

Figura 6
Dibujando una calavera de Copán



Nota. Cinco dibujos del alumnado de la escuela Santa Teresa de la ONGD “ACOES” en Tegucigalpa, todos ellos grafito y arcilla seca sobre papel, 27”9 x 21 cm y abajo en el centro una cita visual indirecta (Anónimo Maya, 426-822 b).

Afortunadamente los edificios de la escuela están situados en un amplio solar de la montaña con muchas piedras volcánicas de diferentes tamaños. La acción consistió en localizar piedras del tamaño aproximado de una cabeza humana y que respondiera lo más aproximadamente posible, por su forma y proporciones, a una configuración antropomorfa. Una vez en el aula-taller-sala de exposiciones, había que decidir dónde y cómo colocar cada piedra según su tamaño, color y configuración: bien encima del pupitre, bien sola en el suelo, o bien en combinaciones de dos o más piedras, formando pequeñas pirámides debajo de las mesas o colgándola de un hilo transparente para que flotaran en el aire.

La escultura maya que más llamó la atención del alumnado fue un rotundo altorrelieve de una calavera dentada que forma parte de una gradería con calaveras que se expone en el museo de la escultura de Copán. Además de trabajar con piedras el alumnado modeló con arcilla una calavera maciza, no más grande que el tamaño de su puño y dibujaba esa misma pieza, con grafito y pequeños trozos de arcilla seca que machan el papel con un intenso color ocre (Figura 7). Los centenares de dibujos fueron tapizando las

paredes del aula, prácticamente desde el suelo hasta el marco superior de las ventanas y una selección de las pequeñas calaveras de arcilla se ordenó sobre los pupitres y mesas de la clase, bien en filas o bien alrededor de las cabezas-piedra (Figura 7).

Figura 7
Cabezas de piedra



Nota. Tres cabezas antropomorfas seleccionadas e intervenidas por el alumnado de la escuela Santa Teresa de la ONGD “ACOES” de Tegucigalpa, piedra, 50 x 30 x 25 cm. aproximadamente cada una y centro abajo, cita visual indirecta (Anónimo Maya, 426-822 c).

Varios conceptos artísticos se pusieron en juego en la instalación: descontextualización, acumulación, respeto por las cualidades propias del material, alusión e interpretación de imágenes previas, metáfora y representación. La instalación iba modificándose a medida que se acumulaban las piedras y los dibujos, en ocasiones densificándose con más y más elementos, otras suprimiendo y reorganizándolos de diversas maneras hasta lograr una imagen adecuada de un aula escolar petrificada. Al cabo de pocos días, un pequeño grupo de estudiantes, los que demostraban mayor interés en la instalación, asumió las funciones de documentación fotográfica del proceso y de organización del conjunto. Como la escuela funciona con dos grupos de alumnado, el de la mañana de siete a doce y el de la tarde de doce a cinco y media, este grupo de alumnado más interesado podía asistir a sus clases por la mañana y responsabilizarse de la instalación por las tardes o viceversa.

Los dibujos, algunos de los cuales se reproducen literalmente, no son exactamente dibujos espontáneos infantiles (Figura 8). En primer lugar, porque a todos se les propuso dibujar del natural, o bien las calaveras que ellos mismos habían modelado, o bien las reproducciones fotográficas de las esculturas de Copán; y, en segundo lugar, porque se hizo especial énfasis en usar los trocitos de arcilla seca, no para rellenar de color toda la figura que habían dibujado con grafito (que es la tendencia habitual sobre todo del alumnado de menor edad) sino únicamente para resaltar el volumen de las piezas escultóricas en las que se estaban basando.

Cuando la instalación quedó concluida comenzaron las visitas para disfrutar del resultado final (Figura 8). Siguiendo el protocolo habitual de las visitas a una exposición de arte contemporáneo, un equipo de mediadores y mediadoras, compuesto por alumnado del centro especialmente interesado en las artes visuales, organizaba el recorrido y proponía actividades para reforzar la contemplación y el disfrute de la instalación. Como en la visitas a cualquier museo o exposición se producían recorridos individuales o en grupo. Como los visitantes habían sido protagonistas y creadores de la instalación disfrutaban buscando la piedra que había seleccionado o su dibujo expuesto en las paredes, pero sobre todo se sorprendían ante el esplendor visual del resultado final que habían conseguido entre todos y todas.

Figura 8
Alumnado visitando la exposición / instalación



Nota. Fotografía de los autores.

4. Discusión

La necesidad y eficacia de las intervenciones artísticas en comunidades en riesgo de exclusión social y su contribución al desarrollo y a la justicia social han sido fundamentadas en los últimos años (Bell y Desai, 2011; Escaño, 2019) y desde hace algo más de una década se acuñó el término específico “Social Justice Art Education” (Dewhurst, 2010 y 2014). En el marco de este contexto, los principales hallazgos de la “Clase-piedra” como indagación a/r/tográfica corresponden a los cuatro ámbitos –educativo, artístico, investigador y social– definitorios de este enfoque metodológico.

El desarrollo de esta instalación permitió combinar secuencias de aprendizaje tanto individual como colectivo porque cada participante dibujaba y modelaba en arcilla sus piezas personales, mientras que la selección de las piedras/cabezas aproximadamente antropomórficas y su distribución por el espacio de la instalación se realizaron en grupos de cuatro a cinco personas. Pudimos comprobar la validez de partir de referentes visuales específicos –reproducciones fotográficas impresas de alta calidad de las esculturas mayas y de pinturas y dibujos de arte contemporáneo situadas en el centro de las cuatro paredes del aula– para que estas imágenes fuesen las que organizaran, desde el principio, el desarrollo de la instalación. El uso visualmente preferencial de los referentes tanto antiguos como contemporáneos provocó un triple efecto. Por un lado, estimuló la rápida identificación de los participantes con imágenes clave de su propio patrimonio cultural; por otro, facilitó el descubrimiento de las correspondencias entre obras de arte de

diferentes épocas y culturas; y por otro, resultó extraordinariamente motivador entremezclar cuidadosamente las propias creaciones visuales de los participantes con las grandes obras de arte que estaban presentes en la instalación, aunque se tratase de reproducciones y no de originales.

5. Conclusiones

Aunque a menudo se considera que el único criterio para hablar de un proyecto artístico-educativo sobre justicia social es que el tema esté directa y explícitamente conectado con los debates sociopolíticos más urgentes (migración, xenofobia, sexismo, etc.), la educadora artística Marit Dewhurst (2010, p. 8) sostiene que: “si el proceso de creación de arte ofrece a los participantes una forma de construir conocimiento, analizar críticamente una idea y actuar en el mundo, entonces están participando en una práctica de creación de arte para la justicia social”. Por lo tanto, no es tanto la temática que aborda una acción artística/educativa como el modo de enfocarla y desarrollarla lo que la sitúa en el terreno de arte para la justicia social. La instalación la “Clase-piedra” proponía un tema abiertamente educativo: un aula escolar y sus pobladores naturales (profesorado y alumnado). La representación del paisaje escolar y las personas que lo configuran, en la propia escuela, quedó marcada por las posibilidades que ofrecía el principal material que intervenía en la instalación: las piedras. El aula que acogió la instalación nunca dejó de ser un aula, ni la instalación pretendió disimular su condición o transmutarla en una galería de arte; más bien se trataba de construir una nueva imagen sobre el hecho educativo, ligeramente desconcertante.

Agradecimientos

Este artículo es uno de los resultados del Proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España, Ref.: PID2019-109990RB-I00. “Metodologías de intervención social basadas en artes visuales: creación cultural, educación, inclusión y patrimonio”.

Referencias

- Anónimo Maya. (c. 426-822 a). *Piedra*, 38 x 22 x 30 cm. aproximadamente [Cabeza]. Museo de la escultura de Copán.
- Anónimo Maya. (c. 426-822 b). *Gradería con calaveras de la estructura 16. Altorrelieve de piedra*, 20 x 20 x 10 cm. aproximadamente [Calavera]. Museo de la escultura de Copán.
- Anónimo Maya. (c. 426-822 c). *Piedra*, 15 x 15 x 7 cm. aproximadamente [Detalle de cabeza en un mascarón zoomorfo]. Parque Arqueológico.
- Bateson, G. y Mead, M. (1942). *Balinese character, a photographic analysis*. The New York Academy of Sciences.
- Barbosa, A. M. (2017). *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. Cortez.
- Bell, L. A. y Desai, D. (2011). Imagining otherwise: Connecting the arts and social justice to envision and act for change. *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 287-295. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.591672>
- Beuys, J. (1995). *Cada hombre un artista*. Visor.
- Bishop, C. (2014). *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría*. TEE.
- Dewhurst, M. (2010). An inevitable question: Exploring the defining features of social justice art education. *Art Education*, 63(5), 7-13. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519082>
- Dewhurst, M. (2014). *Social justice art. A framework for activist art pedagogy*. Harvard Education.
- Egbert, D. D. (1981). *El arte y la izquierda en Europa. De la revolución francesa a mayo de 1968*. Gustavo Gili.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Escaño, C. (2019). *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. UNED.

- Gordillo, L. (1968). *Serie blanda A*. (Fotografía y técnica mixta en bolsas de plástico sobre lienzo] Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Goya, F. (1788). *Niños saltando a pídola* [Óleo sobre lienzo]. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Hine, L. W. (1903). *One of the spinners in Whitnel Cotton Mfg. Co. N.C.* [Impresión fotográfica]. Library of Congress.
- Irwin, R. L. y De Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* Pacific Educational Press.
- Kandinsky, V. (2003). Ilustración 24. Estructura horizontal-vertical con diagonal antagónica y tensiones de puntos. Esquema del cuadro "Intime Mitteilung". En V. Kandinsky, *Punto y línea sobre el plano* (p. 156). Paidós.
- Kantor, T. (2010). *La clase muerta*. Alba.
- Kaprow, A. (1965). *Enviroments, assemblages and happenings*. Harry N. Abrams.
- Liamputtong, P. y Rumbold, J. (2008). *Knowing differently: Arts-based and collaborative research methods*. Nova Science.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. MacMillan.
- Marín Viadel, R. (2003). Utopías visuales y educativas. En R. Marín Viadel (Coord.) *Didáctica de la educación artística* (pp. 499-541). Pearson.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- Morris, W. (1977). *Arte y sociedad industrial*. Fernando Torres.
- Picasso, P. (1972). *Autorretrato [Lápiz y ceras de colores sobre papel]*. Colección particular.
- Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Paidós.
- Sawada, T. (2006). *School days*. Seigensha Art Publishing.
- Serra, R. (1994). *Writings / interviews*. University of Chicago Press.
- TATE. (s. f.). *Installation art*. TATE.
- Thomas, S. (s. f.). *What is participatory learning and action (PLA): An introduction*. <http://idp-key-resources.org/documents/0000/d04267/000.pdf>
- Tolstoy, L. (1978). *La escuela de Yasnaia Poliana*. José J. de Olañeta.

Breve cv de los autores

Ricardo Marín Viadel

Licenciado en Bellas Artes, Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia. Ha sido profesor de las Universidades de Valencia (1980-81), Barcelona (1981-84) y Complutense de Madrid (1984-88). Actualmente es catedrático de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada y coordinador del programa interuniversitario de doctorado "Artes y Educación" (<http://doctorados.ugr.es/arteducacion/>). Publicaciones recientes: (2015) Dibujo y patrimonio: Qubbet el-Hawa, Edfú y Tesalónica (<http://hdl.handle.net/10481/43991>). (2017) Ideas Visuales. Investigación basada en Artes e Investigación Artística. (2017) Reivindicación de cinco piezas etruscas del Museo Arqueológico de Granada (<http://hdl.handle.net/10481/48498>). Email: ricardom@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9918-0627>

Joaquín Roldán

Licenciado y doctor en Bellas Artes por la Universidad de Granada. Escultor y Profesor Titular de Universidad de educación artística en esta universidad y coordinador del Máster oficial interuniversitario “Artes visuales y educación: un enfoque constructorista” (<https://artes-visuales.org/>). Ha sido investigador del Fulbright Visiting Scholar Program en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) de Boston (USA) en 2015. Publicaciones recientes: (2012) Metodologías artísticas de investigación en educación. (2017) Ideas Visuales. Investigación basada en Artes e Investigación Artística. (2020) Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico. (2021) Enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social. Email: joaquinroldan@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5318-6492>

Educación Artística en Contextos de Violencia: Reflexión y Compromiso Social en la Formación de Artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Art Education in the Context of Violence: Reflection and Social Commitment in Training of Artists at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Gracia Emelia Chávez Ortiz ^{1,*}, Dolores Álvarez-Rodríguez ²

¹ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

² Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Educación artística
 Violencia
 Investigación Pedagógica
 Análisis cualitativo
 Investigación biográfico-narrativa

RESUMEN:

En Ciudad Juárez, México, los docentes de artes visuales trabajan en un contexto considerado como el más violento de la historia moderna del país. Entre 2008 y 2012, con la presencia de cárteles del narcotráfico y de contingentes militares, este período se distinguió por violencias profundas e irreversibles. En este artículo presentamos resultados de una investigación en la que se emplearon técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos con enfoque biográfico-narrativo, realizada con profesores de artes visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se analiza la relación inductiva entre las trayectorias personales y profesionales del profesorado y la adopción de estrategias pedagógicas encaminadas a la toma de conciencia por parte de los estudiantes de las problemáticas del contexto social fronterizo. Esto les permite explorar su identidad y fortalecer las experiencias vividas en esta cotidianidad conformada por diversas violencias que socavan el Estado de derecho y restringen el horizonte de bienestar y justicia social. Como resultado, encontramos que las prácticas de estos docentes representan una vía para el cultivo de experiencias, por parte de los estudiantes de artes, que les permitan cuestionar esta situación problemática, mediante metodologías de producción colaborativas que tienen sus raíces en las pedagogías críticas.

KEYWORDS:

Art Education
 Violence
 Pedagogical Research
 Qualitative Analysis
 Biographic-narrative Research

ABSTRACT:

In Ciudad Juárez, Mexico, teachers of a visual arts program work in a context considered to be the most violent period in modern history in the country. Between 2008 and 2012, with the presence of drug trafficking cartels and military contingents this period was distinguished by such deep and irreversible violence. In this paper we present the results of our research in which qualitative data collection and analysis techniques were used with a biographical-narrative approach, carried out with visual arts professors from the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. We analyze how the personal and professional paths of the teachers have shaped their pedagogical strategies, for the students to achieve the awareness of the problems derived from the border social context. This will allow them to explore their identities and strengthen the experiences lived in their daily life shaped by various types of violence that undermine the rule of law and restrict the horizon of welfare and social justice. As a result, we found that these teachers' practices represent a way towards the cultivation of experiences by the art students, that allow them to question this problematic situation through collaborative production methodologies rooted in critical pedagogies.

CÓMO CITAR:

Chávez, G. E. y Álvarez-Rodríguez, D. (2021). Educación artística en contextos de violencia: reflexión y compromiso social en la formación de artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 103-116.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>

1. Introducción

En el año 2001 se implementa la primera Licenciatura de Artes Visuales en la UACJ y, desde ese momento inicial, se reconoció que la formación de artistas requería tener en cuenta procesos de enseñanza-aprendizaje que fueran más allá de la transmisión de conocimientos. Era necesaria una perspectiva de pedagogía crítica de las artes que consiguiera situarse en el territorio específico de la propia universidad (Rodrigo, 2007) marcado por su situación geográfica fronteriza. Se trata de aplicar una estrategia pedagógica que contribuya a que los estudiantes desarrollen una perspectiva crítica para sus producciones artísticas en este contexto de violencia. Dar una respuesta concreta parece difícil. En este estudio recogemos las historias del profesorado del programa universitario en Artes visuales, para comprender el modo en que sus trayectorias vitales y profesionales han conformado estas estrategias con el fin de que los estudiantes comprendan el contexto, exploren las identidades y reconozcan y fortalezcan su experiencia fronteriza.

Entender la relación pedagógica con el entorno es fundamental para reconocer cómo somos construidos a partir de nuestras experiencias vividas, cómo éstas han modelado nuestra práctica docente y en qué medida se plantan y se ubican frente a las condiciones y estructuras que dibujan el entramado social. Así la pregunta de investigación es: ¿Cómo modelan sus estrategias pedagógicas los profesores de un programa para la formación de artistas a partir de sus trayectorias y experiencias en un contexto de violencias?

En un programa de artes donde la creación y la percepción son el centro del proceso formativo, el enfoque narrativo permite delinear características de la identidad y abre la posibilidad de comprender a los demás, particularmente desde una teoría de la educación artística que asume la relación con el contexto (Arnheim, 1993; Efland y Neperud, 1995; Stuhr, 1994; Yokley, 1999).

En este artículo exponemos la conveniencia del enfoque narrativo biográfico que posibilite examinar nuestra experiencia como docentes en torno a las injusticias sociales y desde allí reconocer las necesidades sociales concretas del alumnado en artes (Eisner, 2004) que, como para los docentes, ha sido atravesado por las violencias y que a través de la práctica pedagógica contribuimos a atender.

2. Pedagogías críticas y prácticas colaborativas en contextos de violencia

De las pedagogías críticas se derivan multitud de estrategias pedagógicas que tienen como eje el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de la evaluación, y que se caracterizan por presentar un enfoque situado y en contexto. Entre ellas encontramos las pedagogías de la oposición (Giroux, 2001), la pedagogía radical (Kincheloe, 2008), las pedagogías de la emancipación (Freire, 2014), la educación para el empoderamiento (Torres, 2009) y la educación para la justicia social (Giroux, 2015; Murillo y Hernández, 2014). Los planteamientos desde el contexto latinoamericano se han centrado en las tradiciones educativas que refieren a la realidad y desde las cuales se construye a sujetos críticos para transformarla (Freire, 1985), que dieron pie a la pedagogía liberadora de McLaren (1997), siendo fundamental en este contexto, pues distingue la producción de campos de reflexión y experiencias asociativas en las que se valoran las *cualidades relacionales* (Dussel, 2002).

La noción que presentan las pedagogías críticas, más allá de referir su función a ciertos procesos de la enseñanza del arte (Acaso, 2009), ha devenido como un lugar de entusiasmos y temores. Así sus “modos intuitivos” de operar, como sucede en el caso del espacio fronterizo, están encaminados a explotar el propio contexto de vida a través de sus actores. La cuestión no es asociar el arte a prácticas transgresoras y críticas, sino involucrar para articular a todos los posibles actores de la comunidad con políticas culturales insurgentes que desafíen el estatus y que, al mismo tiempo, desarrollen una cultura y una sociedad activa (Giroux, 2001). Aquí es preciso advertir que las prácticas pedagógicas también se asumen articulando las teorías y los usos didácticos, teniendo en cuenta que éstos se cimientan dentro de un campo complejo de relaciones observables en la vida real y que tanto su producción como su implementación son un camino hacia la justicia social.

Un recurso esencial en la perspectiva crítica es el perfil del docente, pues supone precisar su conciencia situada en el mundo, la afirmación de sí mismo con los demás y cómo transforma lo que percibe (Sensoy

y DiAngelo, 2012). La narrativa biográfica es apropiada y útil para entender el perfil docente, para reconocer cómo somos contruidos a partir de nuestras experiencias vividas, propicia reflexionar a partir de la reconstrucción, identificación e interpretación de su realidad, así como los significados que les asignan y la forma en cómo definieron su ser docente, sus prácticas y el currículum universitario (Bolívar et al., 2001; Díaz Barriga, 2003).

En esta línea de pensamiento se atribuye al docente el compromiso de *expandir las aulas* y el marco de su actuación para el desarrollo y producción de prácticas artísticas entroncadas con el repensar político y cultural (Rodrigo, 2007). La figura del docente *vinculador* provoca y aporta la semilla del “espíritu” del arte, a partir del intercambio de preguntas, del diálogo y de las discusiones (Montero, 2016). La idea es “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46). Dussel (2002) enfatiza la “cualidad relacional” que refiere la pedagogía crítica de Freire como más completa porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás necesario para todo crecimiento personal y se refiere al hecho de que éste se ha de dar dentro de una comunidad, la cual también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus miembros.

Para estos procesos es determinante que el trabajo colaborativo consiga subvertir las prácticas autoritarias y arbitrarias a fin de buscar una perspectiva más completa que incluya la justicia social a lo largo de su espectro de visión involucrando a los estudiantes, la comunidad y los docentes para propiciar esta transversalidad.

Ciudad Juárez desde la década de 1970 fue atravesada por violencias diversas asociadas a la pobreza, precariedad laboral, insuficiencia en servicios de salud y educación. Es una urbe con expresiones híper-violentas institucionalizadas (Cano, Estrada y Chávez, 2017). En este contexto, los organismos de educación superior han sido insuficientes para contrarrestar la problemática de violencias, pues a decir de Montero “éstas se agravan en contextos que promueven más la competencia, el individualismo y el éxito personal que la solidaridad y la cooperación. La violencia institucionalizada y simbólica no se queda en el ejercicio de políticas sino que penetra en las estructuras mentales de las y los académicos en sus prácticas”. (2016, p. 66)

1.1. Antecedentes de la investigación en educación artística en contexto fronterizo

Las investigaciones documentadas sobre la enseñanza y el aprendizaje del arte en este contexto fronterizo son escasas en las compilaciones tradicionales sobre investigación educativa (Ducoing, 2003). Sin embargo, destacan los trabajos relativos a la participación de académicos en programas comunitarios de vinculación artística, así como los referidos al quehacer académico desde aproximaciones cualitativas (Hernández et al., 2012; Montero, 2016). Asimismo, se distinguen algunas investigaciones que atienden las producciones culturales en la frontera y las producciones artísticas referidas al contexto de violencias en el que ocurre el ejercicio docente (Delgadillo, 2016, p. 227).

En la práctica hay experiencias que son antecedentes sustanciales. La jornada académica, artística y cultural “Vida y resistencia en la Frontera Norte. Ciudad Juárez en el entramado mundial”, coordinada por el Colegio de la Frontera Norte en 2010, reunió artistas, intelectuales, organizaciones civiles, académicos y promotores culturales de la región de El Paso - Ciudad Juárez. Este trabajo refleja un ejercicio emergente para establecer lazos con actores pertenecientes a los campos de la academia, la cultura y el activismo comunitario, como puntualiza Cruz (2013). Otro antecedente relevante es “Conectarte: diez años de colectivos y comunidad en Ciudad Juárez”, coordinado por Doyle (2013), propiciando un encuentro con 21 colectivos transfronterizos, integrando a 117 artistas de la música, arte urbano, teatro, fotografía, gráfica, video, literatura, enseñanza y gestión cultural. Aquí se reflexionó la función social y política del arte para desarrollar espacios y sistemas de apoyo en la coyuntura de la guerra contra el narcotráfico, modelada por la citada política de seguridad “Todos Somos Juárez”. Por otra parte, en “Somos las vivas de Juárez: hip-hop femenino en Ciudad Juárez”. Silva (2017) construye un análisis de las representaciones del género para la producción de *rimas* de un colectivo de alineación femenina. Destaca las enunciaciones de la agrupación: “tomar el arte como medio de expresión, rescatar la singularidad de las experiencias de ser mujer en Ciudad Juárez, reivindicar la posibilidad de estar vivas, salir de la retórica de la victimización” (Silva, 2017, p. 174).

Así, las producciones de arte en Ciudad Juárez también han venido nutriendo otros ámbitos con prácticas valiosas en el plano de la obra como experiencia, contribuyendo a la formación de estudiantes y colectivos periféricos. Las alternativas para crear estrategias de prácticas colaborativas se encuentran en la comunidad, en la flexibilidad y aproximación a otras actividades de la cultura y al “mundo real”, de manera que estos referentes también contribuyen a potencializar acciones artísticas con mayores posibilidades de proyección social y política.

3. Método

Para reconstruir la relación arte-educación-contexto de violencias fue necesario recurrir a la propia actividad docente. El referente conceptual que aporta la pedagogía crítica permite ir más allá de las restricciones y directrices de la estructura institucional y las dinámicas escolarizadoras, para tratar de poner en crisis estos elementos institucionales del fenómeno educativo observado. Mediante el análisis de las prácticas docentes y su vínculo con el contexto social y cultural en el que se desenvuelven se suscita la auto-reflexión sobre las experiencias individuales y colectivas a través de la narrativa biográfica (Bajardi y Álvarez-Rodríguez, 2013).

Enfoque metodológico

Se plantea una indagación cualitativa enfocada al estudio de caso a partir de la narración biográfico-narrativa (Bolívar, 2002; Marradi et al., 2010).

Participantes

El grupo de informantes estuvo conformado por profesorado del Programa de Licenciatura en Artes Visuales de la UACJ, en concreto se analizaron los relatos de cinco docentes, seleccionados por su implicación desde el inicio del programa. Participaron tanto adjuntos actualmente contratados como docentes titulares del programa de artes visuales.

Organización del estudio y instrumentos utilizados

Se consideraron tres niveles de recolección de datos, análisis y reflexión, los cuales están asociados al contexto histórico – espacial, al contexto social pertinente y al caso:

1. *Revisión documental* (Velasco y Díaz, 1997). Se recopilaron, sistematizaron y analizaron documentos, materiales y proyectos. El material de análisis fueron imágenes, textos, audio y video. Las categorías que se emplearon para el análisis provienen de la sistematización del marco teórico.

2. *Observación*. Esta técnica se usó en dos dimensiones: la observación directa, *in situ*, y la participación (Marradi et al., 2010). Se realizó observación pasiva, por ejemplo, cuando se asistió como público a exámenes de grado de estudiantes del Programa. Se realizó observación activa cuando se conversaba, mediante entrevistas etnográficas, con docentes en eventos organizados por los Colectivos o las Organizaciones de la sociedad civil de la ciudad (Álvarez-Gayou, 2009).

3. *La entrevista cualitativa*. En la técnica de entrevistas cualitativas, se recurrió a dos tipos: la entrevista etnográfica y la entrevista abierta semiestructurada (Vela, 2004), aplicadas en distintas y diversas situaciones. Se utilizó la información generada por ambos tipos, de distintas formas y niveles de reflexión (Flick, 2004; Sierra, 1998; Vela 2004).

Estos tres niveles o dimensiones de estudio permitieron la triangulación de las técnicas de recolección de datos (Marín, 2017). En todo momento se guardó la confidencialidad de la información y el anonimato de los informantes, en datos particularmente delicados. En su defecto, se solicitó consentimiento explícito para el registro de las entrevistas con cierta información que pudiera considerarse sensible, dado el contexto peligroso en el que se realizó el estudio.

Categorías y análisis de datos

Se buscó obtener información sobre el contenido de la práctica docente, la percepción de los estudiantes por parte del profesorado y su relación con ellos, sus modelos principales, la importancia que le atribuye

a la labor docente, la percepción sobre la violencia en el contexto de formación de artistas a través de su historia de vida. Para el análisis de los datos arrojados por la entrevista cualitativa, se realizó primero una codificación abierta de los temas de las entrevistas; después se hizo una codificación axial de acuerdo con las categorías del estudio (Gibbs, 2012; Penalva et al., 2015). La narración de la experiencia situada se fue hilando a partir de las voces de los docentes, tal cual, como se plantea en el ejercicio que la investigación narrativa, de manera que, a través del relato de uno mismo, se puedan contar las historias de otros.

4. Resultados

Presentamos los resultados de la investigación organizados en torno a dos ejes interrelacionados: un breve perfil de los docentes que han participado en el estudio para situar su formación y su trayectoria y el análisis de las narraciones personales que enfatizan la relación de su perfil con las prácticas docentes en contexto, en coherencia con el método biográfico narrativo implementado.

Elementos que definen el perfil de los docentes puntualizando aspectos de su trayectoria y formación:

- *Docente 1.* De tiempo completo, desde 2007. Doctorado en Pedagogía Crítica por la Universidad de Nuevo México, NMSU; realizó estudios de Psicología por la Universidad de Texas en El Paso, UTEP y Maestría en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología. Trabaja temáticas de identidad, juventud y migración en sus investigaciones realizando diversas publicaciones en torno a la educación multicultural.
- *Docente 2.* Docente y consultor en el Departamento de Arte (1996-1997 y 2000-2001). Doctorado y maestría en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de California UCLA, realizó estudios multidisciplinarios en UTEP. Investigador, promotor y activista cultural, periodista y docente.
- *Docente 3.* Por honorarios de 2007 a 20012. Licenciado en Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Educador comunitario, artista fronterizo, activista y gestor cultural. Es fundador del colectivo de arte urbano “Reziste” de Ciudad Juárez. Desde joven realiza trabajo comunitario.
- *Docente 4.* De tiempo completo desde 2001. Licenciatura en Artes Visuales y Maestría en Educación en Artes por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Máster Universitario en Arte y Educación por la Universidad de Granada. Fundadora y Coordinadora del Programa en Artes Visuales de 2001 a 2007. Sus líneas de investigación giran en torno a la precariedad y violencias. Es miembro del Consejo de Cultura de Ciudad Juárez. Desde 2006 ha realizado diversos proyectos de curaduría social en espacios públicos de Ciudad Juárez. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación, la producción artística, y en los movimientos contra la violencia de género.
- *Docente 5.* Por honorarios de 2006 a 2013. Licenciado en Artes Visuales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; cursó simultáneamente la Maestría en Diseño, Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño; y la Licenciatura en Derecho. Realizó estudios de especialización en Derechos Humanos; Acompañamiento Psicosocial a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos; Derecho a la Justicia y en Amparo. Fue coordinador del programa de investigación del *Proyecto Juárez*. De 2008 a 2014 se desempeñó como voluntario en el Centro Derechos Humanos Paso del Norte.

Con respecto a las prácticas y vínculos de estos docentes con su contexto social, los resultados son los siguientes.

Un proyecto de comunidad que tiene raíces epistemológicas en el pensamiento chicano (Anzaldúa, 1987) es el realizado por la Docente 1 “No vendan mi torito” (2010), proyecto etnográfico de talleres de dibujo y pintura, realizado en el Albergue para Menores Migrantes de Ciudad Juárez, conocido como YMCA (una federación de asociaciones cristianas de jóvenes en México con siete sedes en todo el país), que funciona como un centro de acogida para migrantes menores de 18 años que son deportados por las autoridades

de migración norteamericanas. Este proyecto surgió de la necesidad de generar un material o dispositivo que pudiera trascender las fronteras lingüísticas que separan a los niños migrantes, lenguas como el náhuatl, mixtecos, español e inglés. Las actividades cubrieron, de acuerdo con la Docente, una de sus necesidades principales, la de acompañamiento.

En su práctica docente podemos observar el empleo de los recursos derivados de su trayectoria y las acciones mediante las cuales encara los problemas de su contexto, para el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes:

“Entonces, para mí, lo importante de esas clases, (...) es que llegan los estudiantes y necesitamos desarrollar un pensamiento estructural, en cuanto a la escritura, pero a la misma vez libre. En la clase de TAC, que es a la que más me puedo referir ahorita, hacemos un ejercicio que a mí me fascina, que es la línea del tiempo. Entonces, en la línea del tiempo, nosotros aprendemos a vincular un evento personal con el comunitario, nacional o internacional. (...) O sea, en vez de memorizarte un concepto y que sepas que es identidad, lo que hacemos es el ejercicio de la forma, como la plastilina antes de que tome forma un concepto. Que tú ejercites qué significa eso, y eso nada más te lo puede dar la experiencia vivida, cuando no te agarras del libro, te agarras de la experiencia vivida, y eso es el contexto. O sea, tú tienes este contexto, tú eres un sujeto histórico en un lugar determinado, entonces, a partir de ahí, también nos interesa mucho desmitificar el entorno: la idea de vacío, la idea de desierto, la idea de belleza, la idea de justicia, etc., de crimen... Entonces yo creo que esos son como cosas contextuales que se van como cuestionando, y que hasta de cierta manera relativamente son fáciles, porque en la frontera vives en contraste continuo, puedes como contrastar los mil ejemplos ahí.” (MEH, entrevista, 3 de mayo de 2018)

Podemos advertir también una dimensión ética en las actividades pedagógicas de esta Docente, como se observa en el siguiente ejemplo de formación en investigación:

“En las clases de Seminario, que es como un, pues un cierre ya de los proyectos individuales, ahí lo que tratamos de hacer es también dar como una primera capa, sobre todos los elementos que debería de tener una investigación, y cómo estos elementos tienen una formalidad, pero acabar con los tabúes de que esta formalidad es opresora sino al contrario. (...) y doy un ejemplo muy concreto: Cuando tú sabes citar bien, estas siendo ético y distingues tu voz, no es nada más para seguir normas arbitrarias, las cuales sí lo son, pero también, te hacen más profesional, o sea, te profesionaliza. Entonces esos pequeños detalles que tiene que ver no solo con aprenderse de memoria, sino entender esa dimensión...ya sea visual, ya sea escrita, etc.” (MEH, entrevista, 3 de mayo de 2018)

También podemos observar que la trayectoria de esta misma Docente ha sido una fuente de recursos que utiliza en su práctica docente:

“Algo que le necesitamos aprender a la sociedad civil, a los comités de vecinos, a los comerciantes es, su poder de organización entre ellos, su poder de resolver, de imaginar respuestas ante este contexto que viven. También su disponibilidad para ceder a veces a ciertos deseos que quieren, por el bien común. Entonces, hay varios aprendizajes que, (...) están ahí, enfrentando, por ejemplo, a la cuota (extorsión cobrada por el crimen organizado), entonces tienen sistemas de vigilancia entre ellos, de auto ayuda, de cadenas de solidaridad, (...) y que no tiene que ver ni con tener un financiamiento (...), sino que tiene que ver con un compromiso individual con una intención colectiva. Entonces, (...) se los transmito a mis estudiantes a la hora de enfrentarse al tema del financiamiento para un proyecto de arte. Con la persona que yo trabajé desde el 2004 hasta este año, en los lugares de albergues, por ejemplo, yo vi como ella de ser directora de un albergue, creció y se convirtió en la directora de una red de albergues con tres pesos. (...) Yo quiero que así nos organicemos aquí, que ya diéramos el salto de ser nada más una academia, sino esta academia que se vincula con esta otra academia en la misma UACJ, y entonces decimos, lo que necesitamos es esto, no lo que necesitamos los de Artes, lo que necesitamos como docentes”. (MEH, entrevista, 3 de mayo de 2018)

El Docente 2 durante el período de violencia trabajó en la Unidad de Violencia Doméstica en el condado de El Paso, Texas, y paralelamente estudiaba y daba clases de asignatura en la Universidad de Texas en

El Paso. Participa con organizaciones de la sociedad civil y en los movimientos contra la militarización. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación como activista, gestor cultural y en los movimientos para la defensa de los derechos humanos. Fundador del Movimiento Pacto por la Cultural, y asistente legal de trabajadores agrícolas en el Paso, Texas, fue periodista en medios locales y en revistas culturales y en 2000 colaboró en el programa de Artes Visuales. Este docente explica que:

“Todas mis actividades están marcadas por mi relación con la comunidad (...) Todo lo que he hecho, digamos, en Juárez y El Paso está marcado por eso (...) fuimos generando colectivamente la idea de que la cultura presentaba la posibilidad de ejercer una pedagogía comunitaria contra la violencia, que era uno de los problemas fundamentales de la ciudad, había otras, pero digamos las diferentes formas de violencia estructural que hay, la violencia económica, la violencia derivada de la exclusión, la violencia derivada del narcotráfico, la maquila, o sea el tipo de sistema, de trabajo que hay en la ciudad. (...) pensamos que una política cultural integral era una forma de llevar a cabo una pedagogía comunitaria con la intención de pensar la vida de otra forma, la forma de vivir y la forma de relacionarse. (...) Y cuando hicimos el Programa de Artes visuales, pues ese era uno de los ejes también, o sea, al crear ese programa universitario estábamos abriendo el espacio de formación para jóvenes que iban a venir a convertirse en cuadros que trabajaran en ese mismo sentido, no todo mundo compartía ese rollo, pero bueno, para mí eso era lo que ha estado en juego”. (WD, entrevista, 2 de mayo de 2018)

El Docente 3, durante el periodo de violencia participó en las jornadas académicas de *Vida y Resistencia en la Frontera Norte. Ciudad Juárez en el entramado mundial*; y coordinaba *La Panadería*, un espacio cultural de resistencia contra la violencia. Desarrolla prácticas de vinculación con colectivos de artistas fronterizos como activista social y cultural. En el momento del estudio, colaboró con el Departamento de Historia de la Universidad de Texas en el Paso, en el movimiento por la defensa del Segundo Barrio del condado de El Paso, Texas.

Figura 1

Dibujo realizado por el estudiante JWO, de 8º Semestre en la asignatura de Prácticas Profesionales en Dibujo del programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2018



Nota. Elaborado por el estudiante JWO.

El Docente 3 nos comparte también la forma en que su trayectoria se ha vinculado con su contexto concreto:

Más que nada yo me siento como un educador comunitario, porque me he enfocado mucho más que a la academia a la comunidad, entonces intervengo mucho en barrios marginales, sectores vulnerables, ¿No?. Impartiendo talleres y haciendo intervención, ya sea con mural, pues prácticamente con mural o con talleres, es lo que más intervengo... Pues las líneas temáticas, casi siempre de lo fronterizo, la inmigración, identidad... prácticamente son las que

más manejo. Historia a veces, un poquito de historia... Historia regional más que nada, como de barrios. Hay varios proyectos en los que he colaborado, tanto nacionales como binacionales, en los que tengo que indagar un poquito en la historia del barrio, y no como en la historia contemporánea, sino en la historia de los tiempos de la revolución para acá. (DF, entrevista, 3 de mayo de 2018)

Figura 2

Dibujo realizado por el estudiante MAB, de 8º Semestre en la asignatura de Prácticas Profesionales en Dibujo del programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2018



Nota. Elaborado por el estudiante MAB.

Esta perspectiva permitió al Docente 3 impartir la asignatura de Arte Fronterizo, como profesor invitado, reflexionando con los estudiantes la condición de ser fronterizos como sujetos que habitan ambos lados y como artistas que crean para dos ciudades.

Yo considero que siempre traté de hacerles ver, pues que hay un mundo afuera de lo que pasa adentro de nosotros, más allá de lo conceptual, que hay un mundo con problemáticas... bueno una comunidad, no tanto como un mundo tan lejano, sino una comunidad inmediata, con problemática social, que nos aqueja y que no podemos excluirnos por el hecho de ser artistas, no podemos sentirnos como que a nosotros no nos importa, no nos va a tocar... más que enseñar una técnica yo creo que es el involucramiento, ¿no?, con la comunidad, desde que sepan que tú eres simplemente una persona que viene con un respeto a esta comunidad, que aunque tú no seas nativo de esa comunidad, vienes abierto a aprender. Entonces más que nada, no soy un turista sino que soy alguien que viene a absorber todo lo que puede, para poderlo, con respeto ¿no?, representar en las imágenes que utilizamos en la composición de los murales o de los diseños... hay una identidad. Ya simplemente con el que el programa se encuentre en esta frontera, yo considero que hay muchas temáticas que influyen o deberían influir todavía más, ¿no?, como el hecho de ser fronterizos, que somos una ciudad de paso, de que hay una población flotante, siento que eso no se ha explotado del todo. (DF, entrevista, 3 de mayo de 2018)

Con respecto a la Docente 4, durante el periodo de violencia realizó Baby Twins una aproximación a los sentidos derivados de ser joven y la contextualización de la estética del hip hop en el entorno de violencias; empleando talleres y asambleas en *barber shops* como recursos metodológicos de incidencia. En “Redes Sociales, proyecto para la promoción de prácticas colaborativas a través del video” (2006-2010), se implementó una acción participativa e interactiva, cuyo propósito fue realizar talleres para la producción de videos y conversatorios, con estrategias para la resolución de situaciones de conflicto o violencia en la comunidad del que se derivó “Baby Twins”.

Baby Twins una colaboración con cuatro hermanos adolescentes, peluqueros urbanos autodidactas criados por una abuela, que asumió la responsabilidad de crianza en el poniente de Juárez, escenario periférico habitado por migrantes y jóvenes en condiciones de pobreza. Estos jóvenes por sus diseños en el

cabello de estética *hip hop*, durante la guerra contra el narcotráfico fueron señalados por las fuerzas de seguridad como “sospechoso” o “víctima”; contribuyendo a su marginación por un sistema de procuración de justicia que no toma consideraciones de las problemáticas particulares de esta frontera.

La propuesta fue trasladar la representación visual y simbólica de su peluquería a la calle Mariscal, epicentro de la precariedad y violencia en Ciudad Juárez; y realizar de manera gratuita diseños urbanos, es decir, trasladar las prácticas socializadoras de la peluquería a un espacio desmantelado por las violencias. Esto implicó desarrollar un dispositivo social como proyecto artístico, una “tregua de paz” estetizada dentro de un panorama de guerra. Una celebración reivindicativa para los habitantes del barrio y sus alrededores, a través del *hip hop*, las rimas, el grafiti y los cortes de diseño urbano.

Figura 3
Chávez, G. (2009). *Baby Twins*. Juárez, México



Nota. Chávez (2009).

Documentar visualmente el proyecto fue el objetivo principal de los estudiantes durante el performance de los Baby Twins, capturaban fotográficamente la experiencia comunitaria para luego reflexionarla a través de la escritura destacando que pasaron de la conceptualización al campo de la experiencia estética, conceptos como pobreza, desigualdad, precariedad, poder, criminalización juvenil, hostilidad, autoridad y justicia social; lo que permitió establecer conexiones para posteriormente crear desde un enfoque crítico.

El Docente 5, dada su especialización y trayectoria, durante el período de violencia participó en la Corte Interamericana de Derechos Humanos como representante legal de las víctimas en el caso de desaparición forzada “Alvarado vs México”. Y apoyó desde el Centro de Derechos Humanos “Paso del Norte” en la formación de centros comunitarios para apoyar la vida comunitaria de colectividades afectadas por la militarización. Impartió clases en el Centro Municipal de las Artes, Secundaria Montesinos y talleres para adultos mayores en las Colonias Manuel Valdez, Aztecas, Revolución, Anapra, Independencia, Kilometro 20, entre otros Centros Comunitarios del Programa Federal para el Desarrollo Integral de la Familia DIF.

5. Discusión y conclusiones

Las trayectorias del profesorado de un programa para la formación de artistas recogen y muestran diversas perspectivas del entorno sociopolítico y cultural que caracteriza a la frontera de Ciudad Juárez y sus condicionantes de inseguridad. Algunas experiencias representaron una vía para comprender las condiciones de opresión e injusticia que permiten promover entre los estudiantes un ejercicio de acercamiento con la comunidad para su sensibilización, modulando y transformando las prioridades de proyectos artísticos con enfoque social.

En el caso de la Docente 1 podemos observar cómo sus trayectorias han modelado sus estrategias pedagógicas, debido a sus indagaciones con organizaciones vecinales y migrantes ante conflictos con el crimen organizado, comparte la experiencia con sus estudiantes, proponiendo aprender formas de organización y resistencia. Emplea recursos basados en el arte para enfrentar problemáticas del contexto fronterizo

para el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes mediante dos acciones: “agarrándose” de experiencias vividas y desmitificando el entorno, como la idea de desierto como vacío. Utiliza la “pedagogía del testimonio” (El Ashmawi et al., 2018), lo que permite a sus estudiantes construir un discurso socio político acerca de su entorno, sensible a la problemática social.

Estas diversas trayectorias, cuando se vinculan a las problemáticas del entorno, pueden conducir a lo que el Docente 2 llama una pedagogía comunitaria contra la violencia, para el caso del contexto de Juárez. Su trayectoria como activista no solo moldeó sus estrategias pedagógicas sino también su posición para participar en el diseño curricular del Programa de Artes. Desde este enfoque, debe basar su práctica en sus experiencias en la comunidad, para formar estudiantes que reflexionen y actúen sobre ésta; en el mismo sentido que se ha identificado al pensamiento crítico en la práctica educativa como “esencial para problematizar las teorías, las prácticas, la experiencia cotidiana, para construir preguntas de carácter inquebrantable y superar los dogmatismos mecanicistas que se apoderan del conocimiento humano” (Niño, 2019, p. 141).

Los temas centrales en el trabajo creativo del Docente 3 son barrio, comunidad y frontera. En su práctica pedagógica podemos observar la experiencia del sujeto migrante, el empleo de recursos que refieren a la identidad desde la perspectiva de estética mestiza (Di Paola, 2020) derivado de los espacios intermedios entre Juárez-El Paso y de lenguajes como el muralismo que refieren a expresiones adoptadas por las minorías en los barrios de ambos lados. Así las mismas técnicas las desarrolla a manera de herramienta del pensamiento crítico como docente, activista y artista, lo que significa que su ámbito de reflexión/creación implique ambas ciudades (Juárez-El Paso).

Desde la perspectiva de este docente, se podría decir que la educación artística “no debería estar sujeta meramente a la técnica o a la expresión, sino que debería estar enfocada en la creación de mecanismos y herramientas para reconstruir y transformar realidades (Quesada, 2021, p. 57).

En el caso de la Docente 4, su práctica pedagógica representa más abierta este enfoque crítico, en las producciones de sus estudiantes (Figuras 1 y 2) se refleja un “aprendizaje más allá de los contenidos curriculares o la cultura académica; un aprendizaje conectado con su mundo de experiencia vivida y que tiene un contenido manifiestamente de conciencia social” (Macaya y Valero, 2019, p. 179).

En Baby Twins (Figura 3) podemos observar en acción la práctica docente “que cuestiona la exclusividad de la escuela como único lugar en el que el aprendizaje y la pedagogía pueden existir” (Melenge-Escudero y Saldarriaga, 2018, p. 118). Los estudiantes propiciaron y construyeron situaciones con actores concretos de una comunidad atrapada en violencias que cancelaban espacios públicos y encuentros comunitarios. En este sentido, “la propia realización de la “obra” artística se entiende como colaborativa y comunal”. (Macaya y Valero, 2019, p. 168). Podemos observar en este proyecto, la coincidencia con el principio de que “la educación artística no debería estar sujeta meramente a la técnica o a la expresión, sino que debería estar enfocada en la creación de mecanismos y herramientas para reconstruir y transformar realidades” (Quesada, 2021, p. 57).

En el caso del Docente 5, podemos observar que su trayectoria formativa en derechos humanos lo ha llevado a Cortes Internacionales para la defensa de víctimas de tortura, creando redes de voluntariado entre la comunidad artística y organizaciones civiles (Rodrigo y Collados, 2015). El artista no debe excluirse de la problemática social de la comunidad cercana, es la posición pedagógica del Docente. Se ha reconocido que estas experiencias “que conectan el arte comunitario y la educación formal apuntan interesantes posibilidades en el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso cívico. (Macaya y Valero, 2019, p. 166)

Sí bien una limitación del artículo es que nos se aborda el análisis del currículo y a profesores que denotan un modelo tecnocrático. en los datos obtenidos de las entrevistas, resalta la percepción del currículum; de manera que “posicionar pedagógicamente el currículo desde una postura crítica lo dota de un potencial transformador, se convierte en un medio para alcanzar un tipo de sociedad a través de él y deja de ser un fin en sí mismo. Por consiguiente, ya no se enseña, por enseñar; sino que, la enseñanza se hace con un sentido humanista” (Quesada, 2021, p. 48).

Tomando en cuenta el contexto histórico o temporal considerado para este estudio, tal pareciera que la posición de estos docentes se establece como resistencia a un “momento en el que se cuestiona el lugar

de las artes y las humanidades en la arena de la academia, cuando el capitalismo académico impone su agenda neoliberal y mercantilista del conocimiento” (Mira y Guirao, 2019, p. 138), por lo que adoptar una posición crítica implica la posibilidad de transformación de la sociedad.

Desde este posicionamiento se adscriben a un proceso de militancia colaborativa dentro de escenarios de acción con activistas, migrantes y artistas a partir de la pedagogía crítica. Así, se construyen espacios que pudieran ser considerados “aulas expandidas” y que, según las condiciones del contexto, serían cambiantes. De manera que desde esta perspectiva de la enseñanza se propone “una noción más abierta y pragmática de la educación artística. (Carrasco y García-Huidobro, 2017).

Frente al dilema moral de aceptar la burocratización del saber o cuestionarlo (Mira y Guirao, 2019), estos docentes anteponen principios pedagógicos y abordan el “currículo ausente” (Quesada, 2021). Estas acciones requirieron implementar habilidades y competencias docentes con las que fue posible desarrollar prácticas más incluyentes y justas involucrando en la producción a los jóvenes para cultivar la voluntad de nutrir, participar y apoyar una conciencia sociopolítica crítica, comprendiendo que el trabajo de docencia también es un modo efectivo de resistencia a través de alianzas intelectuales, ideológicas y culturales.

En estas estrategias pedagógicas es esencial el sentido de justicia social, se deriva de identificar y comprender problemáticas del contexto, identidades fronterizas y prácticas colaborativas, involucrando la perspectiva crítica. En otras palabras, la alternativa a una educación insensibilizada y descontextualizada es poner en el centro de la reflexión el compromiso social de los agentes pedagógicos, que son llamados a ser movilizadores privilegiados de recursos y conciencias, incorporando procesos asociativos en los que el activismo político y la socialización de la práctica artística propician procesos de diálogo e intercambios valiosos.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1998) Ethnography and participant observation. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies on qualitative inquiry* (pp. 110-136). Sage.
- Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615-626.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- Bataillon, G. (2015). Narcotráfico y corrupción: las formas de la violencia en México en el siglo XXI. *Nueva Sociedad*, 255, 54-68.
- Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, CLXXI(675), 559-578.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), pp. 1-43.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cano, A., Estrada, M. y Chávez, G. E. (2017). Violencia y adolescentes en el noroeste de Chihuahua. Percepciones y experiencias de escolares de secundaria en el período 2007-2012. En P. Angarita y J. Vega (Eds.), *Violencia, seguridad y derechos humanos* (pp. 167-190). CLACSO.

- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2017). Repensando nuestros posicionamientos como profesoras de arte dentro de un escenario de cambios. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 8, 58-73.
<https://doi.org/10.7203/eari.8.7246>
- Castillo, E. y Vázquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Cruz, S. (Coord.). (2013). *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. Editorial Colegio de la Frontera Norte.
- Delgadillo, W. (2016). *Fabulando Juárez: marcos de guerra, memoria y los foros por venir* [Tesis doctoral]. Universidad de California.
- Di Paola, M. (2020). Crossing borders y nuevas creatividades. El pensamiento de frontera en la producción artística de Teresa Margolles y Guillermo Gómez-Peña. *Anales de Historia del Arte*, 30, 121-141.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Doyle, K. (2013). Conectarte: Diez años de colectivos y comunidad en Ciudad Juárez. En S. Cruz (Coord.), *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura* (pp. 441-446). Editorial Colegio de la Frontera Norte.
- Ducoing, P. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Estado del conocimiento. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. COMIE.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Efland, A. D. y Neperud, R. W. (1995). *Context, content and community in art education: Beyond post modernism*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Eisner, E. W. y Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge.
- El Ashmawi, Y. P., Sanchez, M. E. H. y Carmona, J. F. (2018). Testimonialista pedagogues: Testimonio pedagogy in critical multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 67-85.
<https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1524>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paidea Galiza.
- Freire, P. (1985). *Pedagogías del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejó y R. Rojas (Eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 101-118). CLACSO.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27 <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gundermann, H. (2004) El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). FLACSO.
- Johnson, R. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, 118.

- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. *Pedagogía crítica*. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.
- Macaya, A. y Valero, E. (2019) Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 165-182. <https://doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Marín-Viadel, R. (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En R. Marín-Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 30-45). Editorial Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., Iglesia, J. F., Tolosa, J. L. (1998). *La investigación en bellas artes. Tres aproximaciones a un debate*. Grupo Editorial Universitario.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning Argentina.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Routledge/Falmer Press.
- Melenge-Escudero, J. A. y Saldarriaga, A. (2018) Militancias pedagógicas: un estado del arte sobre las trayectorias de las prácticas políticas de maestros. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11(enero-junio), 99-130.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Umbral 2000-1999*. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación.
- Mira, E. y Guirao, C. (2019). Crítica y producción artística en el capitalismo académico: de la crisis del modelo empresarial de universidad al giro educativo en las pedagogías del arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 131-145. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59499>
- Montero, M. T. (2016). *Prácticas académicas en tiempos violentos: estudio de caso en el norte de México* [Tesis doctoral]. Colegio de Chihuahua.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133-144.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J. y Santacreu, O. A. (2015) *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y Análisis con Atlas.Ti*. Pydlos Ediciones.
- Quesada, B. (2021). Formación universitaria en Artes Plásticas: Del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2021(extra), 35-59. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>
- Rodrigo, J. (2007). Educación Artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En P. Coca y P. Montero (Eds.), *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto* (pp. 76-96). Museo Patio Herreriano.
- Rodrigo Montero, J. y Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 38, 57-72.
- Salazar, S. (2009). *Espacios de socialidad-sociabilidad en colectivos juveniles urbanos. Idealizar el triunfo, enfrentar la sobrevivencia*. Ediciones Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Sánchez, R. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). FLACSO.
- Sandoval, C. (2005). *Metodología cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sensoy, O. y DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.

- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-346). Pearson.
- Silva, D. A. (2017). Somos las vivas de Juárez: hip-hop femenino en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(1), 147-174.
- Stuhr, P. L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178. <https://doi.org/10.1080/00393541.1994.11650756>
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. LeCompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp.11-22). Ediciones Morata.
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). FLACSO.
- Velasco, H. y Á. Díaz (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 52(5), 18-24.

Breve CV de las autoras

Gracia Emelia Chávez Ortiz

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Desde 2001, profesor investigador titular del Departamento de Arte en el Instituto de Arquitectura Diseño y Arte, (UACJ). Líneas de investigación: formación de artistas en contextos de violencia y frontera. Email: gchavez@uacj.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7160-3245>

Dolores Álvarez-Rodríguez

Catedrática de Educación Artística en la Universidad de Granada. Trayectoria docente de 30 años en titulaciones de grado y posgrado, entre los que destacan el Máster Oficial en Artes Visuales y Educación (Interuniversitario junto a la UB y la UG), Máster Oficial en Investigación e Innovación en Currículum y Formación (UGR) y los programas de Doctorado en Ciencias de la Educación (UGR) y Artes y Educación (UB, UdG y UGR). Miembro del Grupo de investigación: Educación Artística y Estética en Artes Visuales (HUM 489. UGR). Autora de artículos de investigación y capítulos de libros, ha contribuido con sus aportaciones a congresos y reuniones nacionales e internacionales, centrados en la temática de la educación en las artes y la educación en museos e instituciones culturales. Email: alvarezr@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4074-8796>

SECCIÓN
LIBRE

Inclusión Social y Laboral de la Mujer Gitana. El Aprendizaje-Servicio como Apuesta por la Innovación Educativa

Social and Labour Inclusion of Gypsy Woman. Service-Learning as a Commitment to Educational Innovation

Ana Amaro Agudo, Andrés Soriano Díaz, Nazaret Martínez-Heredia *, Gracia González-Gijón

Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Aprendizaje-servicio
Innovación
Mujer gitana
Estudiantes
Justicia social

RESUMEN:

El presente trabajo muestra las aportaciones fundamentales de un Proyecto de Innovación Docente financiado por la Universidad de Granada durante el curso académico 2019/2020. Su doble finalidad ha permitido trabajar la formación-inclusión social de la mujer gitana que reside en la Zona Norte de la ciudad de Granada y, por otro lado, desarrollar competencias profesionales en el alumnado que cursa los grados de educación social y pedagogía. Para ello se ha puesto en práctica un proceso de trabajo colaborativo en el que han participado mujeres gitanas junto a profesionales de la educación social y de la pedagogía, así como alumnado de esos grados. Para llevar a cabo este proyecto, se ha utilizado una metodología comunicativa y de tutoría entre iguales partiendo del aprendizaje-servicio. Se han diseñado e implementado, conjuntamente entre expertos, alumnado y mujer gitana, talleres destinados a trabajar la inserción laboral, las emociones y el estudio de los estereotipos y roles de género. Los resultados muestran la adquisición y desarrollo de competencias para la inclusión en el colectivo de mujeres gitanas, así como un aumento del nivel formativo, la motivación y el interés en el alumnado participante.

KEYWORDS:

Service-learning
Innovation
Gypsy woman
Students
Social justice

ABSTRACT:

This work shows the fundamental contributions of a Teaching Innovation Project funded by the University of Granada during the 2019/2020 academic year. Its dual purpose has made it possible to work on the training-social inclusion of gypsy women residing in the North Zone of the city of Granada and, on the other hand, to develop professional skills in students who are studying social education and pedagogy degrees. To this end, a collaborative work process has been put into practice in which gypsy women have participated together with professionals from social education and pedagogy, as well as students from those degrees. To carry out this project, a communication and peer tutoring methodology was used based on service-learning. Workshops have been designed, implemented and put into practice jointly between experts, students and gypsy women, aimed at working on labor insertion, emotions and the study of gender stereotypes and roles. The results show the acquisition and development of competences for inclusion in the group of Roma women, as well as an increase in the level of training, motivation and interest in the participating students.

CÓMO CITAR:

Amaro Agudo, A., Soriano Díaz, A., Martínez-Heredia, N. y González-Gijón, G. (2021). Inclusión social y laboral de la mujer gitana. El aprendizaje-servicio como apuesta por la innovación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 119-134.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.008>

1. Introducción

Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Durán y Climent, 2017), es un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales, que ayuda por tanto al equilibrio y a la consecución de derechos fundamentales y de justicia social (Jiménez et al., 2017; Murillo y Hernández, 2014). La educación se convierte en una poderosa herramienta para luchar contra la exclusión como se afirma desde la UNESCO (1999):

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social. (p. 59)

Numerosas investigaciones (Camargo et al., 2021; Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Guichot-Reina, 2021; Jiménez y Fardella, 2015; Shaeffer, 2019) ofrecen un panorama general de lo que el fenómeno de la inmigración ha supuesto para las escuelas. En términos generales, sus hallazgos y discusiones advierten de la complejidad y urgencia de las problemáticas que la escolarización del alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas ha supuesto para el sistema educativo en su conjunto.

La educación inclusiva se constituye hoy en día como la opción más adecuada para afrontar el reto de educar a todos y todas por igual, ya que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Ainscow et al., 2006; Costelo y Boyle, 2013; Santos et al., 2012).

La educación inclusiva exige una especial atención a la creación de una comunidad cálida y acogedora para todos los estudiantes del aula y la escuela (Sapon, 2013). Un currículum abierto y preparado para la diversidad, parte de un centro con una cultura escolar que admite las diferencias y las trata abiertamente. Un centro donde la exclusión y la marginación no tienen cabida (Arnaiz y Guirao, 2015; Sapón, 2013). Y donde se trabaje a partir de la colaboración y el consenso de los agentes implicados en el sistema educativo (Escarbajal et al., 2020).

Atendiendo a esta diversidad es necesario hablar del pueblo gitano, el cual lleva conviviendo con la sociedad española desde el siglo XV y su tamaño poblacional en nuestro país oscila entre 500.000 y 1.000.000 de personas. Los procesos de adaptación cultural a los que han sido sometidos vienen dados por una serie de pragmáticas y normativas, normalmente discriminatorias, que han ido construyendo el espacio donde hoy en día este pueblo se encuentra. Si atendemos a la variable género, y en concreto al perfil de la mujer gitana, podemos percatarnos de las desigualdades que durante toda la historia han tenido que afrontar por el mero hecho de ser mujer, aspecto que se ha ido reproduciendo y que tiene un reflejo actual en nuestra sociedad. Según Zugaza (2017), la exclusión del colectivo gitano tanto en términos económicos como de ausencia en lo público es aún un reto. Esta situación es más crítica para las mujeres gitanas, ya que les acecha la invisibilidad y el estigma de manera incuestionable. Sobre esta realidad radica la importancia del proyecto de innovación en el que se sustenta el presente artículo.

Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar (o premiar) a las personas por la suerte o desgracia en la que ha nacido, al contrario, debe tender activamente a contrarrestarlo. Una sociedad justa debe tender, en lo posible, a igualar a las personas en sus circunstancias, de tal modo que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad. Por tanto, una institución básica como la educativa debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja (Bolívar, 2012) fundamento del proyecto de innovación y base del trabajo con el alumnado de los grados de educación social y pedagogía.

Como consecuencia, el objetivo general del proyecto de innovación desarrollado se ha centrado en mejorar la realidad del colectivo mujer gitana en riesgo de exclusión debido al abandono temprano del sistema educativo obligatorio. Para ello se ha trabajado desde la cooperación y el apoyo competencial para la implementación en entornos desfavorecidos, a través del aprendizaje-servicio como metodología de trabajo inclusivo y ayuda a la justicia y cohesión social. El aprendizaje-servicio es considerado una práctica educativa innovadora que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el mismo como un elemento central y no como un simple

receptor de actos de caridad. El cual contribuye a una nueva definición del concepto de educación, en tanto que fomenta el aprendizaje significativo y revitaliza la dimensión ética y ciudadana de los procesos educativos (Aramburuzabala, 2013; Zarzuela y García, 2021; Zayas et al., 2018).

Una estrategia más que ayuda a la inclusión social consiste en utilizar metodologías cooperativas como la tutoría entre iguales, basado en la creación de parejas (derivada del rol respectivo de tutor o tutorado) con el objetivo de adquisición de competencias curriculares y utilizada en todos los niveles educativos (Durán y Vidal, 2004). La tutoría entre iguales constituye, en este sentido, un recurso pedagógico importante y cada vez más valorado en el contexto universitario. La justificación del aprendizaje entre pares reside en que los compañeros y compañeras pueden ser una fuente confiable y creíble de información, compartiendo experiencias similares, así como normas sociales, por lo tanto, están en mejor posición para proporcionar información relevante, significativa, explícita y honesta (Vargas y García, 2021).

El presente artículo describe la metodología empleada, una metodología cooperativa entre expertos y alumnado de los grados de educación social y pedagogía, para la elaboración de talleres y su implementación en entornos desfavorecidos, a través del trabajo entre iguales y la experiencia y orientación de las mujeres gitanas. Llevando a cabo una educación experiencial con un potencial de movimiento social transformador, enmarcado en el desarrollo de un proyecto de innovación de la Universidad de Granada.

2. Inclusión y justicia social. Colectivos vulnerables

Estudios actuales reconocen mayor brecha entre colectivos pertenecientes a contextos desfavorecidos (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019), por lo que el desarrollo de propuestas inspiradas en principios de inclusión, multiculturalidad y justicia social cobran cada vez más relevancia (Jiménez et al., 2017). La educación inclusiva no es un estado, sino un proceso, se trata de un viaje que nunca acaba, se concibe como un proceso de progreso del centro, con la participación de toda la comunidad educativa (Ainscow, 2005).

Diferentes trabajos muestran el acuerdo unánime sobre la educación inclusiva pero en la actualidad una limitación de las discusiones sobre la inclusión versa sobre la incapacidad de reconocer que las políticas escolares son reflejo de valores de la sociedad más generales, y que las barreras para la educación inclusiva están por tanto profundamente arraigadas en la estructura social, política, económica e ideológica, llegando a ser un tema y una preocupación creciente de justicia social (Murillo y Hernández, 2014).

Desde esta concepción de escuela, hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad distributiva y honesta es necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma (López Melero, 2011; Shaeffer, 2019).

La atención al alumnado que presenta cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema central de cualquier comunidad educativa. Es necesario trabajar y resaltar la precisa adaptación del sistema y los centros educativos a las distintas diversidades coexistentes, realizando acciones preventivas y de mejora de la atención educativa para evitar que surjan las necesidades puesto que es el entorno el que no proporciona las oportunidades necesarias y no es responsabilidad del alumnado sino de las instituciones educativas.

En este sentido, tal como denomina Wehmeyer (2009), tres ideas merecen ser destacadas en la comprensión de lo que hoy en día se entiende por inclusión educativa. En primer lugar, el proceso de inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”. No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos/as cuando la capacidad del centro educativo es de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. Hay que adaptar la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés,

así como a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno pueda precisar (Arnaiz y Azorín, 2014).

En segundo lugar, la inclusión no debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos/as, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso (Muntaner, 2014).

Y, por último, la educación inclusiva, como se ha mencionado antes, es un proceso (Ainscow, 2005), un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa. De identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales, que ayuda por tanto al equilibrio y a la consecución de derechos fundamentales y de justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Quintanal et al., 2016). Desde esta perspectiva carece de sentido hablar o dividir las aulas o los centros en inclusivos o no inclusivos. La inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado (Ainscow, 2005; Durán y Climent, 2017). Estudios recientes demuestran que dentro del ámbito organizativo de centro y aula la utilización de grupos heterogéneos conlleva mayores niveles de inclusión. Así como la participación de familias en los grupos heterogéneos para enriquecer y favorecer el aprendizaje (Escarbajal et al., 2020).

Las escuelas que trabajan por la justicia social son escuelas con temáticas y funcionamiento justo, generadoras y promotoras de colaboración entre escuela y familia con una clara finalidad de expansión del capital social de los estudiantes (Jiménez et al., 2017; Murillo y Hernández, 2014). Son escuelas capaces de llevar a cabo un proceso de Redistribución, Reconocimiento y Representación. La base está en desarrollar principios de justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los distintos intereses (Belavi y Murillo, 2020; Hidalgo y Murillo, 2016; Murillo et al., 2014).

Los centros educativos que trabajan por y para la inclusión, para la consecución real de derechos, deben ayudar a la equitativa distribución de la educación para todos y todas. Como estructura básica de la sociedad, debe ayudar a las libertades, lo que se relaciona directamente con la justicia como equidad y al principio de la diferencia, que hace referencia a la estructura social y la contribución que debe hacer ésta a la mejora de los miembros más desfavorecidos de la sociedad (Vences, 2020).

Ofrecer una respuesta educativa que favorezca la inclusión implica llevar a cabo mecanismos de coordinación y colaboración docente que ayuden a caminar en una misma dirección; así como la utilización de metodologías variadas que faciliten el acceso al aprendizaje, entre ellas: agrupamientos heterogéneos, adecuación de actividades o uso de diversos procedimientos para la evaluación (Escarbajal et al., 2019, 2020; Inostroza-Barahona, 2021). La justicia social tendrá que enfatizar en las prácticas sociales y la calidad de las formas de reconocimiento ante cualquier marginación o exclusión (Montané, 2015).

En los últimos 20 años hemos vivido una situación de acercamiento y progresiva cooperación entre la institución escolar, sus pedagogías y la pedagogía social. En este contexto, se viene tendiendo a convertir los centros escolares en territorios de acción, también de educadores y educadoras sociales, replanteando con ello ciertos esquemas propios de la cultura escolar y, siempre de manera complementaria, de la propia función docente y educativa (Vila et al., 2020).

3. Cohesión e inclusión como eje innovador

3.1. Justificación del proyecto: Fundamentación normativa

Tras la revisión fundamental de inclusión y justicia social se asientan los pilares y la justificación del trabajo de innovación realizado con mujer gitana en la Zona Norte de la ciudad de Granada. El fundamento legal del trabajo parte del principio de inclusión recogido en sus inicios en el título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE), donde señala la equidad como garantía de la igualdad de oportuni-

des y la inclusión educativa de derechos y oportunidades. Todo ello incluido en la Ley Orgánica 2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), donde se recoge que “La atención a los alumnos/as que presentan cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema central de cualquier comunidad educativa. Así como la clasificación del alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) LOMLOE (2020):

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (Artículo 2)

La LOE en su capítulo II, señala la compensación de las desigualdades donde se menciona la obligación de la administración de desarrollar actuaciones de carácter compensatorio, para eliminar desigualdades generadas por factores sociales, económicos, étnicos o de otra índole.

Hacer mención a la LOMLOE donde se menciona que, para impulsar la equidad del sistema educativo, se fortalecen en el capítulo segundo de este título los objetivos y las actuaciones que deben llevar a cabo las Administraciones educativas ante las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, a fin de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje. Con ello se quieren asegurar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que todos y todas puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás.

Se destaca la Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014), donde se recoge la estrategia a nivel educativo, de empleo, salud y vivienda propuesta para la mejora del colectivo gitano. El Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo español¹, menciona la necesidad de mejorar e intervenir con el colectivo de mujer gitana dentro de las políticas para la igualdad de oportunidades. Respaldado por la Ley 9/2018², de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía donde se recoge que «la igualdad de género es parte integrante de los derechos humanos y es un requisito fundamental de la democracia»; reconocía que «el estatus legal de las mujeres ha mejorado con el tiempo, pero, pasados veinte años desde la Declaración sobre la igualdad de mujeres y hombres³ todavía es un reto para los Estados miembros salvar la distancia entre la igualdad legal y la real», y reafirmaba que «una auténtica democracia debe aprovechar las competencias, habilidades y creatividad de las mujeres y de los hombres para construir una sociedad con mayor calidad de vida para todas las personas y que respete los principios en los que se funda el Consejo de Europa».

Autores como López Rodríguez y Sanz Hernández (2017) reconocen cómo “las mujeres gitanas, en su ir y venir entre el adentro y el afuera de su cotidianidad –gitanidad–, cargan y arrastran una mochila de identidad que determina su peso en la infraestructura relacional étnica” (p. 45). Existe, por tanto, una clara necesidad de establecer estrategias para favorecer el proceso educativo de este colectivo, así como su inclusión social y educativa. El desarrollo de propuestas inspiradas en principios de inclu-

1 Consejo Escolar del Estado. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018*. <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html>

2 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-15239

3 https://www.consilium.europa.eu/media/20602/1988_junio_-_hannover_es_.pdf

sión, multiculturalidad y justicia social cobran cada vez más relevancia (Guichot-Reina, 2021; Jiménez et al., 2017).

La educación intercultural requiere la construcción de una ética pública y respuestas institucionales con base del interculturalismo, construidas a partir de principios capitales como son la igualdad de derechos, la equidad, entendiéndose que el alumnado no debe enfrentar barreras en su aprendizaje (Terrón et al., 2017).

3.2. Justificación del proyecto: Fundamentación psicopedagógica

Dentro de los perfiles del pedagogo/a y del educador/a social existe una clara necesidad de apoyar la figura de ambos en contextos de educación formal. No solo a nivel de la calle Molino Nuevo, con un índice de exclusión y marginación social alto, sino también por las múltiples facetas a las que ambos profesionales deben responder en todos los ámbitos. El apoyo y el trabajo conjunto en ámbitos formales es una necesidad cada vez más acuciante en educación, debido a los altos índices de abandono escolar de colectivos desfavorecidos y en este caso en concreto, por la situación de la mujer y de la mujer gitana en la sociedad y en el contexto actual. La intervención pedagógica y social es fundamental en contextos formales con población vulnerable, y el apoyo de todos los agentes implicados en el contexto educativo es cada vez más notable. De ahí la necesidad de la formación desde la universidad, no solo en las competencias recogidas en el Libro Blanco del pedagogo/a y del educador/a social, sino en el apoyo mutuo de ambos profesionales debido a los cambios sociales que se están produciendo en la actualidad.

Los y las profesionales de la educación social coinciden en destacar como debilidades de la profesión las carencias formativas con un peso del 30%, ya que demandan más formación teórica-práctica, pero sobre todo específica y focalizada en las áreas de acción socioeducativa (Eslava-Suanes et al., 2018; Terrón et al., 2017; Vila et al., 2020).

Diversas investigaciones enfatizan la necesidad de la intervención socioeducativa en realidades multiculturales y holísticas las cuales demandan equipos de trabajo multidisciplinares, con personas con distintos perfiles profesionales, entre los que se encuentran los/las educadores/as sociales (Moliner et al., 2016; Pérez de Guzmán et al., 2020; Terrón et al., 2017; Viana-Orta et al., 2019; Vilar, 2018).

3.3. Diagnóstico de la realidad

El proyecto parte del programa de trabajo con mujer gitana denominado “Atrévete” llevado a cabo en el Centro Luisa de Marillac de la Zona Norte de la ciudad de Granada y puesto en marcha desde la Delegación de Educación con el objetivo de erradicar el fracaso escolar y el abandono de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, y más concretamente de las alumnas gitanas embarazadas tras terminar los estudios de Educación Primaria con abandono escolar debido a su situación. Este proyecto, llevado a cabo en varios centros de la provincia, ayuda a las jóvenes gitanas de entre 12 y 16 años con un alto índice de absentismo escolar y posterior abandono de los estudios por su situación familiar. Acuden al centro Luisa de Marillac por las tardes donde el profesorado del mismo les imparte docencia, este trabajo se realiza en conexión con los Institutos de la Zona Norte para conseguir ser tituladas en Educación Secundaria Obligatoria y tener más posibilidades de encontrar un empleo. Haciendo referencia al contexto universitario al que va referido el artículo, se parte de una necesidad real de conexión y apoyo mutuo entre el trabajo conjunto de educadores/as sociales y pedagogos/as en entornos formales de enseñanza, tanto desde las competencias específicas dentro de los estudios de grado, como en la situación real en el contexto descrito, justificado en el marco inicial. La implicación de ambos profesionales es fundamental para el éxito de la cohesión social y de la inclusión socioeducativa de colectivos marginales. Las competencias descritas en el Libro Blanco, tanto para educadores/as como para pedagogos/as, enfatizan las funciones de coordinación y trabajo en equipo en diferentes contextos. La formación del alumnado en la universidad en cooperación y apoyo profesional debe ir encaminado a la mejora de las titulaciones en ambos aspectos, colaboración e inclusión socioeducativa.

3.4. Objetivos

Desarrollar un proyecto de innovación para el desarrollo de trabajo colaborativo entre mujer gitana, educadores/as sociales y pedagogos/as, con la finalidad de mejorar las competencias profesionales del alumnado y la formación-inclusión social de la mujer gitana. Del mismo modo, preparar al alumnado de los grados de educación social y pedagogía, en el trabajo cooperativo y en la metodología comunicativa, teniendo como base el aprendizaje-servicio, para trabajar de forma conjunta con colectivos desfavorecidos y en concreto mejorar la realidad de la mujer gitana en la Calle Molino Nuevo (zona norte de Granada).

3.5. Metodología general dentro del aula y plan de trabajo

- Metodología comunicativa a través de interpretaciones y reflexiones entre los miembros del grupo y del diálogo igualitario. Realizado desde los seminarios iniciales de formación del alumnado de los grados con los expertos, así como en el seminario de intercambio de información con las chicas gitanas que visitaron la universidad.
- Tutorías entre iguales entre las alumnas que han superado los estudios de la ESO y las alumnas del plan actual. Apoyo y guía de las alumnas gitanas que ya han promocionado y las mujeres gitanas en formación dentro del Proyecto. Así como entre los tres alumnos del grado de Pedagogía voluntarios en el proyecto y los/as alumnos/as del grado de Educación Social.
- Método del aprendizaje-servicio que permite la unión del aprendizaje con el compromiso social. Estrategia llevada a cabo desde las aportaciones del trabajo de los expertos en la zona norte a través de la formación del alumnado de los grados y la posterior salida a las intervenciones en el centro Luisa de Marillac con mujer gitana, con la finalidad de mejorar la situación del colectivo.

El plan de trabajo se presentó a través de tres fases:

Fase 1. Formación

Formación del alumnado de los grados sobre el colectivo vulnerable a través de seminarios con mujeres de etnia gitana que superaron el proyecto "Atrévete" y que habían obtenido el título de la ESO, donde narraron su experiencia y sus necesidades, dialogando con el alumnado del grado. Estas mismas alumnas compartieron espacio y seminario con las alumnas del proyecto actual en curso con la finalidad de dialogar y detectar necesidades del colectivo.

Formación en seminario inicial con los expertos de las temáticas de los talleres. Durante seminarios de clase el/la experto/a en las temáticas formó a los estudiantes para la intervención posterior, aportando estrategias para la elaboración de las actividades.

Fase 2. Intervención

Puesta en práctica del trabajo de campo, el cual consistió en una formación inicial desarrollada en los seminarios anteriormente descrito y la realización y ejecución de los diferentes talleres entre el alumnado de educación social y pedagogía a las mujeres gitanas del Proyecto Atrévete. Dicha intervención se realizó en el Centro Luisa de Marillac, en horario de tarde y dentro de un entorno formal de enseñanza-aprendizaje.

Los talleres desarrollados se centraron en:

- Orientación laboral para fomentar la inserción socio laboral, igualdad y búsqueda de empleo.
- Empleo de las TIC para reducir la brecha digital.
- Las emociones para aprender a gestionarlas.
- Análisis de los estereotipos y roles de género asociados a la cultura gitana.

Participantes:

- 4 profesores/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- 4 expertos/as para la elaboración de los talleres (educadores/as sociales en activo y pedagogos/as)
- 7 mujeres gitanas del proyecto en curso. 10 mujeres gitanas del proyecto Atrévete finalizado.
- 59 alumnos/as del grado de Educación Social y Pedagogía. Asignatura: Orientación profesional en educación social: reflexión ética y deontológica y tres alumnos/as de cuarto de Pedagogía pertenecientes al proyecto.

Cuadro 1

Plan de trabajo

Seminario formación al alumnado del Grado dentro de la Universidad. Un seminario por semana en gran grupo	
Semana del 14-29 de septiembre 2019: impartido por profesores-miembros del equipo de trabajo	Seminarios teóricos y de formación en intervención sobre la temática objeto de innovación a los alumnos del Grado.
Semana del 30 septiembre-06 octubre de 2019: Expertos del Colegio (pedagogos y educadores/as sociales de la zona norte)	Formación práctica sobre la zona norte y colectivo gitano a los alumnos/as del Grado de E.S y alumnado de Pedagogía propio del proyecto. Visita al centro Luisa de Marillac. Detección de necesidades.
Semana del 7-13 octubre de 2019: visita de las alumnas gitanas del proyecto al aula de la Universidad	Formación desde la tutoría entre iguales y el diálogo igualitario. Detección de necesidades.
Semana del 14-20 octubre de 2019	Seminario Orientación laboral para fomentar la inserción socio-laboral, igualdad y búsqueda de empleo. Experto en educación social y educador de calle.
Semana del 21-27 octubre de 2019	Seminario Experta en roles de Género y estereotipos. Educadora Social-Pedagoga.
Semana del 28 octubre-3 noviembre de 2019	Seminario de emociones.
Semana del 4-10 noviembre de 2019	Seminario en TIC y brecha digital.
Talleres de intervención (salida de los alumnos/as del Grado al centro, acompañados por el docente y el experto del seminario) de dos a tres grupos por semana, 30-45 minutos por taller. División del grupo clase en grupos de trabajo (grupos de 5-6 alumnos/as)	
Segunda del 11-17 noviembre de 2019	Taller de emociones.
Semana del 18-24 noviembre de 2019	Taller de emociones.
Semana del 25-30 noviembre de 2019	Taller de inserción laboral en el centro Luisa de Marillac.
Semana de 2-15 diciembre de 2019	Taller de estereotipos de género.
Semana de 16-23 diciembre de 2019 y 13-19 enero de 2020	Talleres TIC.
Fase 3. Evaluación	
Semana del 20-26 de enero de 2020	Evaluación de resultados y recogida de información: Entrevista inicial y final a alumnas del proyecto Atrévete y al alumnado del Grado (Pedagogía y Educación Social)

Nota. Elaboración propia

La evaluación parte de un enfoque cualitativo, el cual nos permite describir, interpretar y reflexionar sobre la información obtenida mediante el proceso de investigación. Se plantea el análisis de una realidad social contextualizada desde la perspectiva de las mujeres gitanas y del alumnado de grado, desarrollado un estudio cualitativo de corte descriptivo y hermenéutico, caracterizado por un pro-

ceso deductivo-inductivo. El instrumento de recogida de información utilizado ha sido la entrevista semiestructurada diseñada ad hoc y validada a través de un juicio de expertos. Las entrevistas se grabaron en audio, bajo previo consentimiento de cada uno de los entrevistados, para posteriormente, realizar un análisis de contenido, utilizando el programa Atlas.ti versión 8, con el fin de organizar, reducir y analizar la información recabada.

Ejemplo y descripción de seminario: Uno de los seminarios puestos en práctica fue el denominado “El arte de educar a un dragón. El educador social en la frontera”.

El seminario se desarrolló durante una hora para aproximar al alumnado de educación social y pedagogía hacia una visión real y práctica del rol que cada profesional tiene en realidades socioeducativas que se sitúan en la frontera social, en realidades de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión social. Este seminario-reflexión fue realizado por un experto “educador social de calle” con una amplia experiencia en la educación social y consistió en una primera visión práctica sobre los rasgos identitarios que deberían tener con estos destinatarios de realidades sociales desfavorecidas, en especial con la mujer gitana. El seminario práctico se dividió en tres episodios, los cuales se describen a continuación:

Episodio 1. Los dragones existen

A través de este primer episodio los participantes se sumergieron en el trabajo y conocimiento de los perfiles de menores y familias en riesgo de exclusión social; se abordaron algunos casos concretos y se presentó la realidad de compensación de desigualdades en educación. Se trabajaron las nuevas bolsas de pobreza juvenil y los grupos de radicalización de violencia juvenil.

Figura 1
Reflexión inicial por grupos



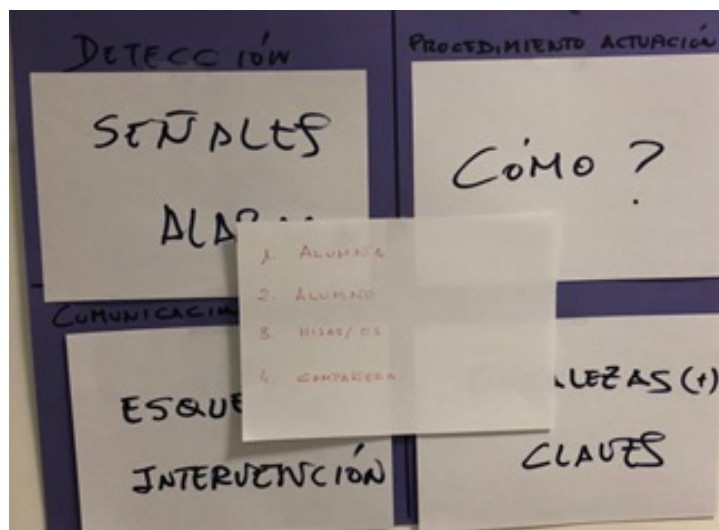
Episodio 2. La espada del valor

Se explicaron algunas estrategias de intervención del educador/a social y el pedagogo/a en estos paisajes de exclusión. Se subrayó la importancia del ser educador/a y pedagogo/a así como del buen hacer como profesionales de la educación. Se incidió sobre la necesidad imperiosa de cambiar y reenfocar la intervención educativa.

Episodio 3. Fronteras de intervención

Se reflexionó sobre la importancia de la vocación de ambas profesiones; aportando un mapa de realidades sociales emergentes donde el educador/a y el pedagogo/a pueden trabajar, desarrollando la motivación e ilusión para intervenir en estas realidades socioeducativas.

Figura 2
Ejemplo de actividad reflexiva



4. Resultados

Partimos de dos aspectos esenciales, el primero es poder dar voz a la mujer perteneciente a colectivos desfavorecidos ya que la discriminación de la mujer gitana, por ser mujer, por ser gitana y por falta de estudios es cada vez más una necesidad real para ayudar a la cohesión social, faceta que se ha llevado a cabo en la universidad a través de la formación y la inserción laboral, las emociones y el análisis de los estereotipos y roles de género asociados a la cultura gitana. Un segundo aspecto a resaltar ha consistido en conectar a los alumnos/as de los grados de educación social y pedagogía con la realidad, el aprendizaje-servicio a la comunidad y el trabajo colaborativo de ambos colectivos. La finalidad de la misma ha mejorado la formación de los estudiantes de grado con el colectivo de mujer en riesgo de exclusión.

Dentro de los perfiles del pedagogo/a y del educador/a social se ha apoyado la figura de ambos colectivos en contextos de educación formal, no solo a nivel de la calle Molino Nuevo, con un índice de exclusión y marginación social alto, sino también por las múltiples facetas a las que ambos profesionales deben responder en todos los ámbitos. El apoyo y el trabajo conjunto en ámbitos formales es una necesidad cada vez más acuciante en educación, debido a los altos índices de abandono escolar de colectivos desfavorecidos y en este caso en concreto, por la situación de la mujer y de la mujer gitana en la sociedad y en el contexto actual. La intervención pedagógica ha sido fundamental en este contexto formal con población vulnerable, y el apoyo de todos los agentes implicados en el contexto educativo ha sido muy notable. De ahí la necesidad de la formación desde la universidad, no solo en las competencias recogidas en el Libro Blanco del pedagogo/a y del educador/a social, sino en el apoyo mutuo de ambos colectivos debido a los cambios sociales que se están produciendo en la actualidad.

La evaluación del proyecto se realizó en tres momentos, una evaluación inicial en la cual el profesorado detectó una serie de necesidades en el contexto a trabajar mediante la observación participante y el diálogo conjunto con los expertos que trabajan en el proyecto “Atrévete”, junto a la realización de una entrevista por parte del alumnado para conocer la formación en torno al colectivo o cómo se podría llevar a cabo una autoformación o formación en la Universidad acerca de esta temática. Una evaluación procesual a través de encuentros reflexivos entre el alumnado y las mujeres gitanas, previos a la realización de cada uno de los talleres y una vez finalizados para compartir experiencias, aprendizaje y necesidades. Por último, una evaluación final en ambos colectivos a través de entrevistas para conocer la evaluación

general de la puesta en práctica del proyecto. Se destacan algunos extractos de las evaluaciones finales realizadas, del alumnado⁴:

Esta oportunidad es muy importante para mejorar mi formación en la universidad, he de decir que es la primera vez que puedo tener un contacto tan estrecho con la realidad. (I19:9-28)

Al principio creía que no sería capaz de poder desarrollar mi práctica profesional con las mujeres gitanas pero con la ayuda y la formación de los expertos he aprendido mucho, también he aprendido a confiar más en mí y en mi trabajo. (I20-30-45)

Sí, creo necesaria una formación ya que es un colectivo olvidado por la sociedad y la cual tienen muchos prejuicios hacia ellos, y tener información e indagar sobre su historia, su cultura, sus tradiciones me parece interesante que como profesional se me brinde la oportunidad de formarme y conocer a este colectivo involucrado. (I2-20-30)

A lo largo de la carrera no he recibido ninguna formación sobre este colectivo. No hay ninguna formación en la cual se nos enseñe como poder trabajar con ellos y hacer visible su etnia y que tengan un buen lugar en la sociedad como todo el mundo. (I15-45-40)

Se podría llevar a cabo una formación en la universidad mediante algún proyecto que esté relacionado con el colectivo y dejarnos acudir para poder formarnos y tener conocimientos de ello. (I6-48-60)

He de decir que este proyecto me ha sorprendido gratamente, es la primera vez que he podido conocer y trabajar con el colectivo de la mujer gitana. (I18-26-35)

Estoy feliz por cómo los profesores, los expertos y las mujeres me han dado la posibilidad de acercarme de manera profesional y personal a este colectivo. De las mujeres gitanas. (I4-35-49)

Como mujeres gitanas estamos realmente orgullosas de poder pisar y venir a la universidad para contar nuestra humilde historia. (I50-28-39)

A través de la realización de estos talleres he aprendido mucho, sobre todo en el de buscar trabajo ya que desde pequeña se me han inculcado unos valores del hogar, gracias al taller y a los profesionales conozco otros modos diferentes de vivir. (I52-29-60)

Es la primera vez que vemos a alumnos de la universidad venir a nuestro barrio y eso creo que es bueno. (I53-25-23)

Espero que este tipo de proyecto se realice más veces, he aprendido mucho, a veces he sentido que estaba en la universidad como todos ellos. (I48-33-50)

Me acuerdo mucho de mis allegadas, me gustaría que hubiesen tenido la misma oportunidad que yo de aprender y poder conocer la universidad. (I49-43-48)

La formación que me han dado me va a ayudar a poder desarrollarme como persona, me faltaba dicha formación al respecto y con el desarrollo de los talleres creo que puedo desempeñar algunas funciones que antes no sabía. (I53-46-60)

5. Discusión y conclusiones

Para terminar, queremos destacar la necesidad de incrementar y mejorar las iniciativas dirigidas a construir estrategias orientadas a la eliminación de la discriminación de la desigualdad que afecta a la mujer gitana en España, es por ello, que es muy necesario mejorar la formación de personas que trabajan especialmente en estos campos (Arza y Laparra, 2014). Así como el desarrollo de una formación universitaria de calidad, como el proyecto que se presenta, el cual permite la capacitación de profesionales de la edu-

4 Informante 19, Documento 9, Línea 28.

cación para la gestión de programas de intervención con la comunidad gitana, y en concreto, con la mujer gitana (Eslava-Suanes et al., 2018; Pérez de Guzmán et al., 2020).

Abrir la universidad al contexto supone incluir la perspectiva de la mujer gitana compartiendo espacios educativos, estrategias y talleres que estimulen la inserción del colectivo en la sociedad, trabajando los prejuicios de los implicados (Márquez y Padua, 2016). Y enfrentando al alumnado a su propia formación, carencias y necesidades utilizando para ello estrategias como la tutoría entre iguales (Vargas y García, 2021; Zarzuela y García, 2021). Este proyecto de innovación ha supuesto un espacio de formación crítica mejorando la motivación y participación de los alumnos/as de grado y de las alumnas gitanas. Todo ello implicó la formación de profesionales capaces de convivir en una sociedad cada vez más diversa, realizando talleres que favorezcan la creación de ambientes democráticos, bajo el prisma de la justicia social, siendo un concepto dinámico, que se encuentra en constante mejora y reflexión, indagando en la construcción de necesidades más justas e igualitarias (Mujica et al., 2018). Bajo el paraguas de la herramienta “aprendizaje-servicio”, se ha comprobado que los estudiantes aprenden mientras actúan sobre las diversas necesidades del entorno con el objetivo de transformar la realidad mediante acciones de mejora, al tiempo que reflexionan de forma estructurada sobre la experiencia vivida (Aramburuzabala, 2013). Se ha comprobado y apoyado con los resultados aspectos como los que señalan Zayas y otros (2018). argumentando a favor de la necesidad de implementar proyectos de Aprendizaje Servicio en el espacio de Educación Superior, como enfoque pedagógico favorecedor de la ciudadanía democrática y crítica, la participación cívica y sin duda la formación de una ética profesional arraigada en el concepto de bien común.

Este tipo de aprendizaje implica dejar atrás, en cierta medida, algunas pedagogías tradicionales y dar un paso hacia una revolución en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, a partir de las experiencias vividas ante situaciones y problemáticas reales de su entorno más próximo (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). La tutoría entre iguales (mujeres gitanas de los dos cursos y el alumnado del Grado) ha proporcionado una experiencia extra curricular, que ha ayudado en la valoración de la opinión del otro, sus necesidades y problemáticas más acuciantes.

Como principales limitaciones destacamos la falta de formación en trabajo cooperativo entre los alumnos/as de ambos grados, así como la inexperiencia del alumnado en trabajo de campo. A esto hay que sumarle el tiempo limitado para la implementación de los talleres, el número masivo de alumnos/as en el aula al desarrollar las actividades con las alumnas de etnia gitana, lo que ayudó entre otras cosas a la creatividad de los equipos de trabajo.

Entre las proyecciones de trabajo futuras incluimos la intención de solicitar un segundo proyecto de innovación de tipo avanzado que nos permita seguir trabajando en esta línea de intervención y en la mejora de las limitaciones encontradas.

Agradecimientos

Financiación obtenida por el Vicerrectorado de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada. Convocatoria Proyectos de Innovación Docente. Código: 19-20. Título: Mujer gitana: cohesión e inclusión socioeducativa. Trabajo cooperativo desde la educación social y la pedagogía.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en las escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
<https://doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245>

- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arza, J. y Laparra, M. (2014). Una experiencia de formación universitaria para intensificar un cambio social: La comunidad gitana como protagonista. *Revista Número*, 30, 171-178.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Camargo, C. D. B., Fernández, A. H. y Cobo, M. O. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 87-99. <https://doi.org/10.6018/reifop.436051>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal-Gimeno, M. C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Costelo, S. y Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes Towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Durán, G. y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 18-26.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Graó.
- Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Eslava-Suanes, M. D., González-López, I. y De León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 19(1), 53-76.
- Guichot-Reina, V. (2021). Educación, justicia social y multiculturalismo: Teoría y práctica en el aula. *Teoría de la Educación*, 33(1), 173-196. <https://doi.org/10.14201/teri.22984>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Inostroza-Barahona, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, 6, 200-211. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716>
- Jiménez, F. y Fardella, K. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, F., Lalueza, J. L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Rodríguez, M. E. y Sanz Hernández, A. (2017). Reflexión, acción, decisión: Trayectorias en la construcción de la identidad de género en el patriarcado gitano. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 38, 41-62. <https://doi.org/empiria.38.2018.19705>
- Márquez, J. M. y Padua, D. (2016). Comunidad gitana y educación pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 91-101.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

- Moliner, O. Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*, 20, 92-113.
- Mujica, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J., Hernández, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233.
- Quintanal, J., Melendro, M., Rodríguez, A. E. y Marí, S. (2016). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez de Guzmán, V., Trujillo, J. F. y Bas, E. (2020). La educación social en España: Claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Santos, M., Crespo, J., Lorenzo, M. y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿Es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205. <https://doi.org/10.1174/113564012804932128>
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Terrón, T., Cárdenas R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- UNESCO. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana.
- Vargas, Y. y García, V. M. (2021). El profesor tutor en los programas de tutoría entre iguales en la universidad. *South Florida Journal of Development*, 2, 2428-2450. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-103>
- Vences, M. P. (2020). La equidad, elemento esencial para la inclusión en educación. *UVserva*, 10, 139-156.
- Viana-Orta, M. I., Senent, J. M. y Camacho, G. (2019). La titulación de educación social en España. Análisis comparado de algunas de sus características. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 157-172.
- Vila, E., Cortés, P. y Martín, V. M. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>
- Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Zarzuela, A. y García, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Holos*, 37(2), 1-20.

Zayas, B., Gozávez, V. y Gracia, J. (2018). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: Una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15.

<https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

Zugaza, U. (2017). Claves hacia el empoderamiento de las mujeres gitanas: Un análisis desde el punto de vista de la interseccionalidad. *Investigaciones Feministas: Papeles de Estudios de Mujeres, Feministas y de Género*, 8(1), 203-222.

<https://doi.org/10.5209/INFE.54459>

Breve CV de los/as autores/as

Ana Amaro Agudo

Actualmente Profesora Ayudante Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Cuenta en su haber con la publicación de un importante número de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, así como varios libros, fundamentalmente relacionados con la inclusión y colectivos vulnerables. Ha participado como equipo investigador en múltiples proyectos de investigación I+D de carácter nacional e internacional relacionados con los valores y la inclusión social, así como Coordinadora de varios proyectos de innovación y del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y sostenibilidad de la Universidad de Granada. Email: anaamaro@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8033-0488>

Andrés Soriano Díaz

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, es profesor titular en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la misma Universidad. Pertenece al grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” (HUM-580). Ha participado como investigador y dirigido varios proyectos de carácter nacional e internacional. Su actividad investigadora se desarrolla en el ámbito de las violencias, los valores y en la educación para la paz. Cuenta en su haber con la publicación de múltiples artículos en revistas de impacto, así como varios libros en editoriales de prestigio, todo ello relacionado con las problemáticas educativas y sociales. Email: asoriano@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-1814>

Nazaret Martínez-Heredia

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente Profesora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Anteriormente FPU (Formación de Profesorado Universitario) y Contratada Posdoctoral en el mismo Departamento. Pertenece al grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” (HUM-580) y es miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Ha publicado un gran número de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales de alto impacto y ha participado en numerosos proyectos locales, nacionales e internacionales. Desde 2016 su principal actividad se ha centrado en valores, pedagogía social y personas mayores. Email: nazareth@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>

Gracia González-Gijón

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Secretaria del Departamento de Pedagogía desde 2021. Pertenece al grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y polí-

ticas educativas” (HUM-580) y es miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Participa en la Red iberoamericana de Cooperación para la Democratización Familiar y Comunitaria (REDIFAC). Sus líneas de investigación se centran en valores, violencia en las relaciones de pareja jóvenes, democratización familiar y diversidad cultural. Actualmente es investigadora principal de varios proyectos nacionales e internacionales cuyos resultados se han divulgado revistas científicas de reconocido prestigio. Email: graciag@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

Educación para la Libertad de Expresión en Cárceles Argentinas durante la Pandemia

Education towards Freedom of Speech in Argentine Prisons during the Pandemic

María José Rubin *

Universidad de Buenos Aires, Argentina

DESCRIPTORES:

Educación cultural
Universidad
Cárcel
Libertad de expresión
Pandemia

RESUMEN:

Durante la pandemia Covid-19, proyectos pedagógicos en cárceles de la provincia y la ciudad de Buenos Aires, Argentina, impulsados por universidades públicas y/o asociaciones civiles, debieron reformular sus prácticas artístico-culturales destinadas a promover las voces de las personas privadas de libertad y su participación en la esfera pública. El objetivo de este trabajo es analizar las acciones que algunos de estos programas realizaron en el marco del confinamiento obligatorio desde una perspectiva pedagógica en torno a los procesos de subjetivación que habilitan la educación, el arte y la cultura en la cárcel. Se abordarán mediante el análisis crítico de los discursos para considerar los modos en que se representan a sí mismos las y los estudiantes privados de libertad y cómo dan cuenta de las condiciones de encierro, oponiéndose, respondiendo o denunciando los relatos de los medios hegemónicos que tienen un rol privilegiado en la construcción de representaciones de la cárcel y las personas detenidas, pero que raramente incluyen sus voces. Concluimos que estas producciones son canales para el ejercicio de la libertad de expresión, entre otros derechos, durante el periodo de aislamiento, que profundizó el silenciamiento al reducir el tránsito de voces y personas al interior de la cárcel.

KEYWORDS:

Cultural education
University
Prison
Freedom of expression
Pandemic

ABSTRACT:

During the Covid-19 pandemic, pedagogical projects in prisons in the province and the city of Buenos Aires, Argentina, promoted by public universities and / or civil associations, had to reformulate their artistic-cultural practices aimed at promoting the voices of people deprived of freedom and their participation in the public sphere. The objective of this work is to analyze the actions that some of these programs carried out within the framework of compulsory confinement from a pedagogical perspective around the subjectivation processes that enable education, art and culture in prison. They will be approached through the critical analysis of the discourses to consider the ways in which the students deprived of liberty represent themselves and how they account for the conditions of confinement, opposing, responding or denouncing the stories of the hegemonic media—which has a privileged role in the construction of representations of the prison and detainees, but rarely including their voices. We conclude that these productions are channels for the exercise of freedom of expression, among other rights, during the period of isolation, which deepened the silencing by reducing the transit of voices and people inside the prison.

CÓMO CITAR:

Rubin, M. J. (2021). Educación para la libertad de expresión en cárceles argentinas durante la pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 135-147.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.009>

1. Introducción

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio establecido en Argentina por el Poder Ejecutivo Nacional en respuesta a la pandemia tuvo efectos directos sobre las condiciones de posibilidad de las actividades educativas y comunicacionales en contextos de encierro. La imposibilidad de acceder a las instituciones penales, la dificultad para sostener la comunicación fluida a la distancia y las particularidades que adopta la emergencia sanitaria en contextos de encierro llevaron a que instituciones y programas socioeducativos debieran buscar alternativas para dar continuidad a la tarea pedagógico-política cotidiana. Entre otras, desarrollaron tareas comunicativas a través de diversos formatos y plataformas, atendiendo así a uno de sus objetivos comunes: promover las voces de las personas privadas de libertad en circunstancias de creciente invisibilización y silenciamiento debido al confinamiento.

En este estudio se consideraron acciones comunicativas realizadas en este contexto por el Centro Universitario de la Universidad de San Martín (CUSAM), el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) –del cual participo como docente y coordinadora–, el Programa Educación en Contextos de Encierro (PECE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), y el colectivo YoNoFui. Como se desarrollará más adelante, esta selección constituye un conjunto representativo de la diversidad de modalidades que adoptaron las acciones realizadas en la Provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y recupera las primeras experiencias desarrolladas en el marco de la pandemia. Se abordó una acción de cada programa, atendiendo en particular a la temprana difusión que realizó de ellas el dossier “El encierro en el encierro” (Umpierrez et al., 2020), publicado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y se observaron las estrategias textuales y comunicativas puestas en juego en la representación de sí y de las condiciones de encierro que construyen las personas privadas de libertad.

Este artículo tiene como propósito considerar las primeras acciones desarrolladas durante la pandemia COVID-19 por programas educativos con una importante trayectoria en contextos de encierro. Interesa especialmente advertir las estrategias puestas en juego en la producción de estos relatos de sí que permiten narrar y resignificar la experiencia mediante el ejercicio de la propia voz (Bustelo, 2020). Es la hipótesis de este trabajo que tales acciones –en el marco más amplio de una labor sostenida de educación artística y cultural por parte de numerosas instituciones, organizaciones y colectivos sociales, políticos y educativos– disputan sentidos y cimentan las bases para un diálogo democrático en el que las personas encarceladas puedan hacer pleno ejercicio de su derecho a la libertad de expresión.

2. Revisión de la literatura: Libertad de expresión y escritura en cárceles

Las condiciones de vida en el encierro de las instituciones penitenciarias argentinas y la representación de las personas privadas de libertad en los medios de comunicación masiva son dos realidades que se vinculan entre sí de formas complejas. Informes realizados por distintos organismos estatales y no gubernamentales denuncian las constantes violaciones a los derechos humanos de las personas detenidas por parte del sistema que las aloja (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, 2018; Centro de Estudios Legales y Sociales, 2017; Comisión Provincial por la Memoria, 2020; Comité Nacional para la Prevención de la Tortura, 2020; Procuración Penitenciaria de la Nación, 2019).

Una investigación realizada por el Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos, radicado en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, señala que el castigo y el ejercicio de la crueldad en el sistema penitenciario son parte del mecanismo de gobierno y por lo tanto suponen prácticas cotidianas destinadas a “producir obediencias fingidas en una relación de asimetría en la que los presos y las presas se constituyen en víctimas silenciadas” (Daroqui et al., 2014, p. 296).

Las vejaciones sufridas por las personas privadas de libertad en prisiones argentinas no son el objeto central de este trabajo; sin embargo, es condición y consecuencia de la crueldad que allí se ejerce, el silencio al que se las somete y es este uno de los puntos donde haremos foco. El enfoque de este trabajo se basa en

los estudios sociológicos e históricos sobre la prisión, en particular aquellos que atienden los modos en que la comunicación masiva aborda tanto la institución penitenciaria como a los sujetos encarcelados, y las consecuencias de estos discursos y marcos interpretativos en la construcción de una sociedad democrática.

La participación de distintas instituciones, organizaciones y programas gubernamentales en contextos de encierro busca interrumpir la lógica de silenciamiento e invisibilización que, como veremos, se apoya en la constitución de la prisión moderna y que se sostiene en gran medida sobre la trama de discursos promovidos por el sistema de medios masivos. Consideraremos las líneas de indagación teórica que proponen algunos de estos programas y que dan marco a las acciones que analizamos más adelante.

Estas actividades realizadas durante el periodo de aislamiento social adquieren una significación particular, al dar cuenta del compromiso de las personas privadas de libertad y de las instituciones y organizaciones que trabajan en contextos de encierro para reformular y dar continuidad a prácticas artísticas, culturales y comunicativas aun en el marco extraordinario de la emergencia sanitaria. Señalan también la existencia de fuertes lazos comunitarios que vinculan a ambas partes y que hicieron posible el desarrollo de estas acciones.

2.1. La privación de la libertad ambulatoria y el derecho a la libertad de expresión

La cárcel como la conocemos hoy es una institución moderna que sucedió a formas de castigo ejercidas públicamente mediante la tortura y la muerte hasta el siglo XVIII (Foucault, 2001). La prisión nacida en el siglo XIX aísla y oculta el proceso de ejecución de una pena que ya no se concibe, al menos en términos teóricos, como castigo. Este pasaje del castigo público a la detención resguardada de la mirada social tiene como correlato en la actualidad argentina el silencio y la invisibilización.

Los medios de comunicación adquieren un rol clave en este contexto, al convertirse en un espacio privilegiado para la creación de sentidos sobre la prisión, las personas privadas de libertad y, en general, respecto de temas asociados a la seguridad y la justicia. A principios del siglo XX en Argentina se puede observar la importancia de este vínculo, teñido por una vocación de entretenimiento que caracterizó a las noticias llamadas “policiales” durante las primeras décadas del 1900. A partir de ese momento, el “régimen de visibilidad y el régimen de verdad del delincuente y su castigo no tuvieron su fuente de emisión más importante en instancias estatales, sino en los medios gráficos” (Caimari, 2004, p. 166).

Hacia la década de 1990, tras el retorno de la democracia en el país, los casos delictivos ganaron notoriedad en la prensa gráfica y en los medios audiovisuales, y se produjo la transición de la noticia policial a la noticia de inseguridad (Focás, 2015). Además del incremento cuantitativo de este tipo de noticias, se advierten cambios cualitativos, que incluyen la descontextualización de cada episodio individual, sin mención a causas o circunstancias en que estos ocurren; ponen el acento “en las víctimas, frente a lo cual el debate sobre la criminalidad adquiere una fuerte emocionalidad” y construyen “una figura estereotipada [del delincuente] que aparece como natural y esencializada” (Focás, 2015, p. 320).

Este tratamiento de la noticia “de inseguridad” tiene impacto tanto en la opinión pública como en la definición de una agenda política. La construcción y reproducción de “estereotipos y tipologías de delitos” fomenta el pánico, instala una percepción de peligro permanente y, en consecuencia, avala el castigo y la violencia (Daroqui en Acquaviva y Núñez, 2015, p. 118), emitiendo “juicios paralelos” (De Luca, 2004, 2015) a los del sistema penal, exentos de ajustarse a las garantías constitucionales. Eugenio Zaffaroni, un reconocido juez garantista de la Argentina, caracteriza este fenómeno como:

“criminología mediática”, un sistema de valores que crea la realidad de un mundo de personas decentes frente a una masa de criminales: identificada a través de estereotipos que configura un ellos separado del resto de la sociedad por ser un conjunto de diferentes y malos. (Zaffaroni, 2013, p. 218)

Este mecanismo de estereotipación y doble condena recae sobre la población privada de libertad y tiene su contracara en el escaso o nulo acceso de estas personas a los medios de comunicación. La realidad de las cárceles argentinas se configura como una “zona de invisibilidad” (Santos, 2020), ausente de la agenda mediática salvo en casos excepcionales. Tal fue el caso de la emergencia sanitaria por Covid-19, cuando en el contexto de reclamos ocurridos en algunas unidades y complejos penitenciarios “fueron

relatados en los grandes medios por voces ajenas al territorio de la cárcel, sin vínculo con sus complejidades y, en muchos casos, en una clave punitivista” (Rubin, 2020). Permanecen ocultos en este tratamiento mediático “los mecanismos de exclusión y marginación” que hacen de algunos colectivos objetivos más vulnerables a la represión policial y al encarcelamiento, justamente porque tienen “a las narrativas de los medios como tramas centrales en articulación con las prácticas de producción de sentido común en la vida cotidiana” (Delfino y Parchuc, 2017, p. 112).

Así, las personas privadas de libertad y quienes corren mayor riesgo de ser encarceladas en función de estos mecanismos constituyen una cultura popular ausente (Sáez, 2019), sin representación en los medios más que por la vía del estereotipo y la estigmatización que refuerzan y reproducen su vulnerabilidad. La invisibilización y el silenciamiento al que se ven sujetas atentan contra el diálogo democrático y el estado de derecho, al ser condición del ejercicio de la violencia a la que se las somete. Esta desigualdad comunicativa, concebida como un aspecto dentro de un marco más amplio de desigualdad social (Bacallao-Pino, 2015), va en detrimento de la libertad de expresión, entendida como derecho que garantiza el correcto funcionamiento de los tres poderes de la República, protegiendo a sus ciudadanos del abuso de poder por parte de las autoridades. “La libertad de expresión requiere que los medios de comunicación estén abiertos a todos sin discriminación y que no haya grupos o individuos excluidos del acceso a tales medios” (De Luca, 2015, p. 299).

El riesgo cierto que constituye para la vida de las personas su falta de acceso a plataformas de comunicación que les permitan hacerse oír deteriora el debate público y el estado de derecho y requiere establecer “métodos de distribución de oportunidades para la expresión” (Nino, 1997, p. 227). Sostenemos la hipótesis de que las acciones tendientes a disminuir y reparar los efectos de esta desigualdad en contextos de encierro penal constituyen una respuesta en este sentido. Este trabajo comunicativo debió ser reformulado durante la pandemia para enfrentar las nuevas condiciones que impedían el acceso a los centros universitarios y otros espacios educativos dentro de la cárcel, dando origen a acciones comunicativas concretas como las que analizamos en este artículo.

2.2. Educación y escritura en la cárcel

Los proyectos pedagógicos que dictan cursos y talleres de arte y cultura, como aquellos cuya producción durante la pandemia analizaremos, habilitan “territorios pedagógicos” (Bustelo, 2017) que tensionan las lógicas del encierro penal, que impone la supervivencia individual, la desobjetivación y el silencio (Daroqui, 2008). Permiten establecer en cambio otros vínculos entre pares, favoreciendo la organización para la defensa colectiva de derechos como contraposición a la lucha individual por el acceso a privilegios y abriendo la puerta a una construcción colectiva de las condiciones de vida digna.

Muchos de estos programas que intervienen en las cárceles argentinas en clave pedagógica y cultural coinciden en la importancia de su labor respecto de la dimensión subjetiva de las personas, concebidas como estudiantes, que participan de sus talleres. Desde el Programa de Extensión en Cárceles (PEC), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, entendemos que las actividades académicas y pedagógicas realizadas en contextos de encierro tienen el potencial de trastocar los sentidos y relaciones que componen la lógica institucional imperante. Así, producen “nuevos horizontes y oportunidades para el desarrollo de procesos de subjetivación individuales, grupales y comunitarios, en su ámbito de intervención directa, con potencial impacto en los planos cultural y social” (Parchuc, 2020, pp. 21-22).

También desde la universidad, la coordinadora y docentes auxiliares del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro conciben que tanto las prácticas educativas como de producción y consumo cultural que desarrollan tienen como propósito:

Incidir en el plano subjetivo, de modo que fortalezcan a la vez que construyan en la medida de lo necesario, otras miradas respecto de sí mismos de los detenidos (y de los docentes, ya que nadie sale indemne de estos espacios) y de la sociedad. (Umpierrez et al., 2019, pp. 9-10)

El director del Centro Universitario San Martín (CUSAM), en tanto, propone que el tránsito por los talleres dictados en este espacio promueve el manejo de una lengua universitaria y el conocimiento de los límites y los alcances institucionales que la caracterizan; así como la toma de conciencia respecto de la transformación que estos procesos generan tanto en los propios estudiantes como, a través de ellos, en el proyecto

común del que participan. “El estudiante se reconoce a sí mismo en un relato colectivo, defiende los valores que comparte con una comunidad y es, por lo tanto, capaz de proyectarse” (Perearnau, 2017, p. 10).

Acerca de los talleres de la asociación civil YoNoFui, un estudio desarrollado por investigadoras de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) observa que el taller de poesía dictado en la unidad penal de mujeres de Ezeiza abrió la posibilidad de habitar al mismo tiempo “un espacio identitario que les permitió estar siendo presas y, simultáneamente, estar siendo poetas rompiendo con la lógica hegemónica de la cárcel de destrucción de la subjetividad y abriendo el camino hacia otras formas de pensar y sentir” (Gutiérrez-Gallardo y Pérez, 2019, p. 195).

Estos proyectos coinciden también al considerar que los procesos de subjetivación a los que dan lugar sus intervenciones son el punto de partida para otras transformaciones, desde una perspectiva de derechos. La introducción a un dossier especial publicado en el marco de la pandemia, del que participaron la mayoría de los programas presentados anteriormente, define las prácticas político-pedagógicas en contextos de encierro desarrolladas por universidades nacionales argentinas como “procesos que generan condiciones de posibilidad para la construcción de sociedades más justas, que nos reconozcan a todos, todas y todes como sujetos de derechos” (Umpierrez et al., 2020).

Desde esta perspectiva, los proyectos mencionados atienden a la necesidad de “promover encuentros, construir sentidos con poblaciones que han sufrido en gran medida, vulneraciones a sus derechos, entre otros, el del acceso a múltiples campos de la cultura” (Umpierrez et al., 2019, p. 11). Uno de los aspectos que se proponen revertir es el silenciamiento y la invisibilización de las personas privadas de libertad, cuya voz aparece “enlazada al dispositivo correccional, en informes criminológicos, artículos científicos, crónicas periodísticas y hasta textos literarios”, pero que también “se inscribe en modos de resistir, producir disenso o abrir grietas en los discursos del orden” (Parchuc, 2018a).

Estos programas disputan afirmaciones como dar voz a los que no tienen voz o visibilizar a los postergados, argumentos tutelares que reproducen identidades esencialistas y cristalizan la desigualdad social. Buscan, en cambio, trabajar para habilitar “los procesos de autonomía necesarios para el ejercicio de una ciudadanía plena, en el marco de un entramado solidario y comunitario” (Umpierrez et al., 2020). Así, guardan estrecha relación con el concepto de “comunicación horizontal” propuesto por Frank Gerace Larufa (2018) para promover la participación democrática a través del diálogo, maximizando “la expresión de la palabra del oprimido por él mismo” (Umpierrez et al., 2020, p. 24). La comunicación, por lo tanto, no es solo un aspecto más dentro de un conjunto de acciones necesarias para la transformación social, sino que resulta una dimensión constitutiva para promover el acceso a derechos en contextos vulnerabilizados.

Estas acciones y perspectivas dan lugar a un conjunto de prácticas de escritura en sentido amplio, como actividad pedagógica, artística, testimonial o comunicativa, pero también como una práctica que permite generar lazos sociales y comunitarios. La coordinadora pedagógica del PEC recupera en su trabajo (Bustelo, 2017) el valor de la narración de experiencias: su “cualidad auto-reflexiva” (Suárez, 2011) permite que estas puedan resignificarse al ser narradas. Las propuestas pedagógicas que enmarcan estas prácticas se revelan como “espacios de libertad”:

No solamente porque podés escribir lo que vos quieras, sino porque tenés otro trato con la gente que viene, los docentes son personas a las que le importás, no estás condicionado a ninguna jerarquía” y el taller se transforma de esa manera en “una construcción colectiva.
(Cabrera, citada en Bustelo, 2017, p. 94)

Así define Liliana Cabrera, poeta e integrante del colectivo YoNoFui, la relación entre la educación en cárceles, su incidencia en el plano de la subjetivación y su potencialidad para reformular vínculos y construir tramas comunitarias.

En el marco de la pandemia y de las medidas de aislamiento y distanciamiento social dictadas por el Poder Ejecutivo Nacional en Argentina, las condiciones de trabajo de estos programas y el énfasis en la dimensión subjetiva de su labor permitieron la reformulación y continuidad de actividades pese a las dificultades y desafíos acarreados por el nuevo contexto. Como advierten Ivanna Petz y Mirtha Lischetti (2019) respecto de la extensión crítica en el ámbito universitario, su carácter de trabajo situado en el territorio y los vínculos que la universidad establece con las poblaciones como condición para el trabajo

conjunto permite a estos proyectos verse en una situación más propicia, muchas veces, para dar “ciertas respuestas inmediatas frente a la ausencia de Estado en situaciones de emergencia” (Petz y Lischetti, 2019, p. 3).

3. Método

Enfoque metodológico y categorías de análisis

Adoptaremos la perspectiva de análisis crítico de los discursos, desde la cual, siguiendo los antecedentes desplegados en la revisión de la literatura, los textos producidos en la cárcel no solamente resultan valiosos para el conjunto de la sociedad por aquello que dicen, sino también por lo que preservan implícitamente acerca de su proceso de producción: “las palabras y acciones que resiste y a las que a veces contesta, así como el recorrido que va de la escritura en birome sobre un cuaderno de hojas ralladas o un papel cualquiera a la edición impresa” (Parchuc, 2018b, p. 75). Muchos de estos textos interpelan a lectores adversos y recurren a estrategias para captar su atención y revertir los prejuicios que habitualmente se asocia con sus autores (Rubin, 2021). Es habitual en estos textos “incorporar la mirada del otro y dialogar con las expectativas ajenas, para desarticularlas y proponer otras versiones distintas a las preestablecidas por los medios de comunicación, las instituciones penitenciarias y la industria cultural” (Charaf, en prensa).

Estas acciones despliegan denuncias, explícitas o implícitas, y buscan movilizar al lector, señalar su propio rol en el entramado de discursos sociales; esperan “que no solo se indigne ante la denuncia, sino que empiece a hacer algo –lo que sea– para que los hechos denunciados no sucedan nunca más” (Camarda, 2015, p. 187). Es en esta posibilidad de generar disenso y resistencia que se enfocan los proyectos marco de las propuestas analizadas, para generar las condiciones que las habiliten y promuevan, para que no solo sean posibles, sino que también se encarnen en prácticas colectivas y logren resonancia más allá del aula y la prisión, “generando o sentando las condiciones de posibilidad de nuevos proyectos y políticas” (Parchuc, 2020, p. 24).

Atenderemos a los modos en que la narración de la propia experiencia “produce otros efectos de verdad” en escenas comunicativas en las que personas encarceladas despliegan su propia voz “para dejar de ser escritos y ser ellos los que escriben, para escribirse ellos mismos” (Bustelo, 2017, p. 228). Cabe señalar en este punto que entendemos por voz “el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad” (Dávila, 2014, p. 40). En palabras de Connelly y Clandinin (1995, p. 21): “La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social”.

Corpus y procedimiento del estudio

Este trabajo abordará un corpus (ver Cuadro 1) compuesto por las primeras acciones comunicativas realizadas en el marco de la pandemia por programas educativos en arte y cultura en cárceles, alojados en universidades nacionales de la provincia y la ciudad de Buenos Aires, en la República Argentina: el Centro Universitario de la Universidad de San Martín (CUSAM); el Programa de Extensión en Cárcel (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), del cual participo como docente y coordinadora; el Programa Educación en Contextos de Encierro (PECE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). La selección de estas experiencias se relaciona con su presencia en el dossier “El encierro en el encierro” (Umpierrez et al., 2020), convocado por la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE), que congrega a programas de educación en contextos de encierro de Argentina.

Por razones de extensión, se limitó el estudio a aquellas experiencias realizadas en provincia y ciudad de Buenos Aires. Los programas seleccionados tienen llegada a más de 550 estudiantes en total, según los datos recogidos en el dossier, y su larga trayectoria de trabajo en el territorio les permitió mantener el

1 “Nunca más” es el título del informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), creada el 15 de diciembre de 1983 para llevar adelante la investigación sobre las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas entre los años 1976 y 1983 en la Argentina. Esta expresión representa hoy el reclamo de justicia contra toda vulneración de los derechos del pueblo argentino.

contacto con las personas privadas de libertad aun durante el periodo de confinamiento y reformular sus prácticas conjuntamente. Por su relevancia en el ámbito de la educación en contextos de encierro y por tratarse de una intervención temprana al igual que las anteriores, se incorpora a estas una experiencia más, de carácter extrauniversitario, pero desarrollada por una asociación civil con vínculos históricos con la universidad: el colectivo YoNoFui.

Si bien los productos resultantes de estas acciones se adscriben a diversos géneros, no siempre estrictamente ceñidos a la práctica artística, partimos de la consideración de que la educación artística y cultural que desarrollan estos programas son condición fundamental para que estas experiencias tengan lugar, no solamente por el necesario contacto entre estudiantes y docentes, sino por la importancia de haber construido conjuntamente un territorio pedagógico como espacio material y simbólico para el ejercicio del derecho a la libre expresión.

Cuadro 1
Acciones relevadas a partir del dossier “El encierro en el encierro”

Nombre de la acción	Institución u organización ejecutora	Modalidad utilizada	Fecha de la 1ª publicación	Periodo y corpus analizado
Vivir la pandemia en la cárcel en primera persona	Programa Educación en contextos de encierro, Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN	Publicación de testimonios escritos a través de Facebook	Mayo-2020	18 a 30 de mayo (8 testimonios)
Campaña contra la desinformación mediática en torno a la llamada “liberación masiva de presos” en Radio Mosquito	Centro Universitario San Martín, Universidad de San Martín	Programas radiofónicos transmitidos por Radio Mosquito, Fm Reconquista y Radio La Tribu y a través de internet	Abril-2020	17 de abril a 14 de mayo de 2020 (5 programas)
Edición Especial Cuarentena del Taller Colectivo de Edición	Programa de Extensión en Cárceles, FFyL, UBA	Publicación de textos y productos audiovisuales a través de Facebook e Instagram	Abril-2020	29 de abril a 29 de mayo de 2020 (6 publicaciones)
Hacer vivir, hacer morir	Tinta revuelta, colectivo editorial del Taller de Escritura y Comunicación de la organización YoNoFui	Publicación difundida a través de redes sociales	Agosto-2020	24 de agosto (volumen único)

Nota. Recuperado de Umpierrez y otros (2020).

Para esta lectura analítica consideramos los siguientes ejes:

- En qué términos las personas privadas de libertad construyen representaciones de sí mismas en sus relatos.
- De qué manera estas acciones de comunicación dan cuenta, explícita o implícitamente, de las condiciones de vida en el encierro y de sus particularidades en el marco de la pandemia.

Atenderemos particularmente al *ethos* que despliegan los textos y a los pasajes que dan cuenta de las condiciones de producción de los discursos, tanto por “las cosas que dice, muestra o deja ver, sino también en aquello que no dice o calla, pero contiene, sobre el proceso que le dio lugar” (Parchuc, 2020, p. 22). Por razones de extensión, no se desarrollará un análisis en profundidad de cada experiencia, sino que señalaremos los elementos relevados que resulten más significativos para caracterizarlas según los ejes propuestos.

4. Resultados

A partir del aislamiento decretado en Argentina para hacer frente a la emergencia sanitaria Covid-19, las organizaciones y programas mencionados en apartados previos debieron desarrollar modalidades de comunicación a distancia, no solo para mantener el contacto con las personas privadas de libertad, sino también para dar continuidad a acciones que promuevan sus voces en la esfera pública. La ausencia de ferias populares, eventos culturales y jornadas académicas fue compensada con una mayor presencia a través de señales radiofónicas, blogs y redes sociales.

Las voces de quienes escriben o hablan en las acciones analizadas son, al igual que antes de la pandemia, las de las propias personas privadas de libertad. Las universidades y organizaciones sociales que tienen a su cargo la planificación y difusión de estas comunicaciones aparecen como marco institucional, repitiendo información sobre el contexto de producción, transcribiendo comunicaciones orales para publicarlas en forma escrita y, en algunos casos, acompañando con estrategias editoriales como la selección de títulos o destacados a partir de fragmentos textuales. La autoría de los textos, no obstante, remite en todos los casos a personas encarceladas, que en muchas oportunidades firman o se presentan solo con sus nombres de pila o con sus iniciales, por lo que las instituciones ofician, también, como figura jurídica responsable de lo publicado.

En estas comunicaciones hay un privilegio de la primera persona, especialmente en plural, que presenta a quienes hablan como parte de un nosotros inclusivo. En algunos casos este posicionamiento enunciativo se muestra sin matices, como en la primera entrega de los testimonios recogidos por el programa de UNICEN, titulado “Tomamos conciencia [de] lo frágil que somos” a partir de una frase textual que expresa el autor, Daniel (PECE, 2020a).

En otros casos, hay alternancia entre el testimonio individual y la experiencia grupal, donde pueden observarse tránsitos hacia una enunciación colectiva. En el segundo testimonio publicado en este marco, Martín señala: “Capaz no se conoce el motivo de por qué llegué a este lugar, cómo se logra pasar de un mundo con claridad a un mundo donde todo es un poco oscuro” (PECE, 2020b). Además de tematizar las operaciones de descontextualización propias de la “noticia de inseguridad” (Focás, 2015), que relatan el hecho y el prontuario sin el marco social en que se inscribe, Martín pasa de la primera persona a un sujeto impersonal “se”, describiendo una situación que excede la biografía individual.

De forma semejante, en “Hacer vivir, hacer morir”, Ana pasa del singular al plural cuando incorpora a su vivencia personal la de otras compañeras con las que comparte la misma situación.

Estar privada de libertad es muy fuerte y más en esta situación. La vida quedó en pausa, pero acá seguimos encerradas pedimos el arresto porque estaba todo dado y no nos los dieron, fue muy difícil enterarnos de eso. (YoNoFui, 2020, p. 19)

Así, los textos remiten a la construcción de una subjetividad colectiva, que se identifica como un conjunto de personas detenidas, pero que no se limita solo a esto. En el séptimo testimonio publicado por UNICEN, Ariel cita al presidente de la Nación y dice: “hay que darle a cada Argentino, lo que le corresponde y nosotros los privados de la libertad también somos Argentinos” (PECE, 2020c). En esta línea, en el programa de Radio Mosquito del 7 de mayo, Miguel se presenta como “estudiante de CUSAM, también músico [y] batero de Rimas de alto calibre” (CUSAM, 2020a). En el programa del 24 de abril Juan se constituye en sujeto de aprendizaje justamente por su inscripción en un colectivo de personas detenidas: “el preso lo que mejor aprende es a esperar y es lo que estamos haciendo, esperar a que termine la cuarentena” (CUSAM, 2020b). Los discursos establecen así un nosotros colectivo que comprende a las personas privadas de libertad, pero que no se limita a esta identificación, sino que también da lugar a la figura de estudiantes, artistas y ciudadanos, entre otras.

Otro rasgo recurrente es el empleo de la segunda persona. En ocasiones simplemente se utiliza para interpelar al lector desde un lugar cercano: “acá una lección que aprendes es que lo malo viene sólo, es lo bueno lo que debes tomar con tus manos, oídos y ojos” (PECE, 2020b), dice Martín en el segundo testimonio publicado por la UNICEN. El prólogo de la publicación de YoNoFui, en cambio, se vale de la segunda persona para colocar a quien lee en el lugar de quien narra, buscando construir un efecto de empatía: “sos el porcentaje que no debería salir del que hablan los diarios” (YoNoFui, 2020, p. 5). Configura así enunciarios cercanos, a quienes se invita a compartir una perspectiva común y a posicionarse respecto de un otro,

ajeno a estas problemáticas o de quien incluso es necesario defenderse: en el caso anterior, “los diarios” cumplen ese rol. En el mismo sentido, en el programa de Radio Mosquito del 17 de abril, dice Maxi:

sabemos que la sociedad tiene una discriminación y una estigmatización sobre los chicos que estamos detenidos, así que no van a pretender poner un respirador para un pibe acá encerrado que es para un pibe que está en la calle. (CUSAM, 2020c)

Aquí el otro es indeterminado y parece responder a un imaginario social o sentido común contrario a la promoción de los derechos humanos, incluso del derecho a la vida.

Muchas de las producciones apelan a formas poéticas para disputar sentidos, como la crónica de Sinclair, “La Justicia”, publicada en la Edición Especial de Cuarentena del Taller Colectivo de Edición: “Las trompetas sonaban con sed de justicia una mañana en que la presión no dio para más. [...] Falta la comida, falta la salud, y en el fondo una voz sabia dijo: se llama genocidio. Y todo explotó” (PEC, 2020). La épica del relato busca captar la atención de sus lectores, conduciéndoles hacia la denuncia: “Cayó la realidad que no querían que expusieran. La realidad de que se comen la plata en una falsa reinserción que no nos dan”.

Remitiendo también a una forma poética, la publicación de YoNoFui se despliega mayormente en versos que crean un ritmo veloz de lectura, dando cuenta de la urgencia de los testimonios orales transcritos en el mismo momento de su narración: “Espérame un ratito que me llaman del recuento². Ahora sí, volví” (YoNoFui, 2020, p. 26).

De esta manera Stancy representa la escena de la comunicación telefónica que mantuvo con quien luego transcribió su relato y el momento en que debió ausentarse porque el servicio penitenciario exigía su presencia, y cualquier actividad correspondiente al fuero personal debe subsumirse a su mandato. Al eludir el tiempo que separa ambos enunciados, se lo acentúa: los versos se disponen sin distancia en la página, pero el texto da cuenta de la espera y el regreso. A esta denuncia se suman otras que tematizan no solo las condiciones de la vida en el encierro penal sino también el sistema más amplio del poder judicial que lo gestiona. Un estudiante universitario dice en el programa de Radio Mosquito del 30 de abril: “señores jueces, el derecho a la justicia es un derecho esencial y más la del foro penal, ustedes no pueden cerrar la puerta e irse a su casa, ustedes tienen que venir a trabajar” (CUSAM, 2020d).

Otros textos tematizan también la lógica individualista que rige las subjetividades en el encierro, como lo hace F. en su testimonio publicado por la UNICEN: “estamos muy lejos de cambiar la situación en la que se vive, a través del pensamiento de la individualidad de egoísmo que solo te lleva a buscar los intereses propios, desviando la mirada de los derechos de todos” (PECE, 2020d).

En el contexto de la pandemia, la forma particular que adopta la emergencia sanitaria en la cárcel es un eje que se incorpora como una instancia más dentro de un conjunto de problemáticas preexistentes, que tienen relación no solo con las condiciones materiales de vida en el encierro, sino también con el imaginario social en torno a las personas privadas de libertad. Dice Ana en “Hacer vivir, hacer morir”:

Me enoja cuando dicen que nos vamos a enfermar todos porque enfermarse acá adentro no es lo mismo. Pocos tienen empatía con nosotras y eso es lo que más me da miedo imagínate si llego a un hospital en una situación extrema me van a dejar morir porque “una presa menos” “una delincuente menos” ése es el miedo de las pibas que estamos acá. (YoNoFui, 2020, pp. 16-18)

En este sentido, si bien las acciones comunicativas analizadas no constituyen esfuerzos inéditos, configuran un modo diferente de realizar el objetivo de promover la palabra de las personas privadas de su libertad y, en muchos casos, de abordar problemáticas preexistentes en el nuevo contexto del aislamiento social y la emergencia sanitaria.

² El recuento es un método de control que se realiza varias veces por día para verificar que todas las personas detenidas se encuentran en sus lugares de alojamiento.

5. Discusión y conclusiones

La pandemia de Covid-19 y las consecuentes medidas de aislamiento enfrentaron a muchos proyectos educativos y culturales desarrollados en cárceles argentinas con la necesidad de redefinir los modos de trabajo para poder dar continuidad de sus actividades. Las instituciones y organizaciones que llevan adelante estos proyectos –entre ellos, los que enmarcan las acciones abordadas en este artículo– reformularon su práctica a la distancia para seguir promoviendo las voces de las personas privadas de libertad y propiciando vínculos con el territorio que permitan seguir desplegando una trama solidaria como base para la defensa colectiva de los derechos humanos intramuros.

Las acciones comunicativas que desarrollaron durante los primeros meses de 2020 –y continúan aún al momento de la redacción de este artículo– sostuvieron este horizonte de trabajo ante los desafíos que significó el aislamiento social y mantuvieron abiertos canales de comunicación frente a la amenaza de mayor invisibilización y subrepresentación que implicaba la restricción de actividades en las unidades penitenciarias. La ausencia de las voces de las personas privadas de la libertad en el tratamiento mediático de acontecimientos singulares, como los reclamos por medidas que garantizaran la salud de las personas encarceladas en el marco de la emergencia sanitaria (Rubin, 2020b), hicieron aún más necesario y urgente este tipo de intervenciones.

La continuidad del vínculo de instituciones universitarias y organizaciones sociales con las personas privadas de libertad en el marco de proyectos con fuerte inscripción territorial dio lugar, por un lado, a la posibilidad de seguir construyendo prácticas que se opongan a la lógica desubjetivadora del encierro penal (Daroqui, 2008). Al mismo tiempo y como consecuencia directa de esto, permitió la producción y difusión de nuevos materiales, destinados a visibilizar y sensibilizar respecto de las temáticas y las perspectivas que buscan “colocar en la agenda política” (Zapata, 2018, p. 30). Las voces (en términos de Connelly y Clandinin, 1995), el lenguaje y las estrategias de subjetivación (Bustelo, 2020) que se ponen en juego a través de estas propuestas son las de personas privadas de su libertad que luchan por sus derechos e invitan a quienes las oyen a interesarse por su causa.

El aporte que este trabajo se propuso es el de caracterizar dichas estrategias y modos de comunicar específicos de distintos colectivos de personas encarceladas conformados con el acompañamiento de programas socioeducativos dedicados al arte y la cultura, cuyo trabajo establece las condiciones de posibilidad no solo para la producción y difusión de estos discursos sino principalmente para el ejercicio de la palabra como medio para narrar la propia historia por parte de los y las estudiantes: mediante la enunciación de estos relatos de sí cada estudiante alza su voz en tanto es “un sujeto político, un sujeto de derecho, un sujeto de conocimiento, un sujeto de formación, un sujeto consciente de su situación, un sujeto que desea, un sujeto capaz de eludir y resignificar la experiencia del encierro” (Bustelo, 2017, p. 74). Queda por delante ampliar el estudio con entrevistas a las personas que participaron de estas acciones, tanto estudiantes privados y privadas de libertad como docentes y coordinadores/as de los programas implicados, para ahondar en los procesos de producción de las acciones analizadas y en los modos de organización que los hicieron posibles.

En estas producciones se pueden oír y leer las voces de las personas encarceladas, que construyen escenas enunciativas dialógicas, interpelando de forma directa a sus destinatarios e invitándoles a una conversación honesta, en algunos casos incluso íntima. Construyen representaciones colectivas de sí, donde el testimonio personal escapa a la figura estereotipada que promueven las noticias de inseguridad (Focás, 2015). Estos relatos se presentan además como vivencias compartidas, desde un nosotros inclusivo que da marco y contextualiza las problemáticas en clave comunitaria. Estas personas no solo se identifican como parte de quienes viven el encierro penal, sino también como estudiantes, artistas, ciudadanos y ciudadanas de una nación, señalando el interés de lo que narran para toda la sociedad.

Concluimos a partir de lo señalado que las acciones analizadas y los proyectos que les dan cauce se proponen ampliar el acceso y la participación de las personas detenidas en los procesos comunicativos de manera horizontal, evitando recurrir a estructuras paternalistas o autoritarias (Gerace Larufa, 2018, p. 25) que reproduzcan el tutelaje propio de la lógica penitenciaria. Constituyen así modelos de comunicación orientados a fortalecer la convivencia democrática y la garantía de acceso a derechos humanos fundamentales. Se siembran las bases para futuros debates públicos que no solo incluyan en su agenda

las condiciones de encierro y los mecanismos de la justicia, sino también la palabra y la voz de quienes transitan y sufren esas condiciones en carne propia.

Referencias

- Acquaviva, A. y Núñez, R. (2015). Muerte joven en la prensa escrita. Clasificaciones sociales y juicios morales sobre la muerte de jóvenes en situaciones violentas. En M. G. Degoumois (Ed.), *Delitos y medios masivos de comunicación: Aportes para la reflexión acerca de los discursos sobre violencia y criminalidad* (pp. 64-102). Infojus.
- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. (2018). *Situación de los derechos humanos en Argentina*. APDH.
- Bacallao-Pino, L. (2015). Desigualdad comunicativa en el repertorio discursivo de la acción colectiva: El caso de #YoSoy132. *Cuadernos.info*, 36, 27-37. <https://doi.org/10.7764/cdi.36.742>
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Archivo de la Universidad de Buenos Aires. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/tesis/article/view/4163>
- Bustelo, C. (2020). Decidir el lenguaje. Estrategias de subjetivación y supervivencia colectiva a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 131-142. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.553>
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente*. Siglo Veintiuno.
- Camarda, A. (2015). La palabra no se puede encerrar: La violencia institucional en boca de sus víctimas. En D. Sodini, S. Garbi, J. Alfonsín, G. Beade, A. S. González, J. E. Moreno, M. Batiz, S. A. Alonso, N. Dallorso, G. Seghezze, B. Ohanian, C. Vázquez, L. Malacalza, I. Guereño, M. E. Martínez, F. Serrao, V. Manquel, F. Lafforgue, L. Castro Feijóo, S. Cuenca, G. Santangelo, G. Pagés, C. Villela y N. Ferreira Da Costa (Orgs.), *Seguridad pública, violencias y sistema penal* (pp. 117-188). Centro de Estudios en Política Criminal y Derechos Humanos.
- Centro de Estudios Legales y Sociales. (2017). *Tortura en las cárceles. ¿Por qué no son efectivas las políticas de prevención de la violencia?* CELS.
- Charaf, S. (en prensa). *Las prácticas de enseñanza en juego*. Universidad Nacional de Misiones.
- Comisión Provincial por la Memoria. (2020). *El sistema de la crueldad XIV. Informe anual 2020*. Comisión Provincial por la Memoria.
- Comité Nacional para la Prevención de la Tortura. (2020). *Informe anual a la comisión bicameral de la defensoría del pueblo 2020*. CNPT.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus i Morral, V. R. Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- CUSAM. (2020a, 7 de mayo). *Ante la desinformación masiva sobre la liberación de personas privadas de libertad* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/cusamunsam/videos/583937602243184>
- CUSAM. (2020b, 24 de abril). *Si te lo perdiste ayer en las radios, acá va! "El preso lo que mejor aprende es a esperar", dice Juan Valenzuela, estudiante de CUSAM* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/cusamunsam/videos/325320715110105>
- CUSAM. (2020c, 17 de abril). *Radio Mosquito mientras lavan las ollas de la comida en el pabellón universitario, dos estudiantes de CUSAM charlan de la pandemia* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/cusamunsam/videos/519738672048509>
- CUSAM. (2020d, 30 de abril). *La voz de lxs presxs no puede ser un eco que retumba* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/cusamunsam/videos/658919038003691>
- Daroqui, A., Motto, C., Bouilly, M. R., López, A. L., Andersen, M. J., Maggio, N. y Motta, H. (2014). *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Comisión Provincial por la Memoria.

- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente. La documentación narrativa de prácticas pedagógicas* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Buenos Aires]. Archivo de la Universidad de Buenos Aires.
- De Luca, J. (2004). Publicidad y juicios paralelos. *Pensamiento Penal del Sur*, 1, 337.
- De Luca, J. (2015). Medios y delitos. En M. G. Degoumois (Ed.), *Delitos y medios masivos de comunicación: Aportes para la reflexión acerca de los discursos sobre violencia y criminalidad* (pp. 281-312). Infojus.
- Delfino, S. y Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: Experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En A. Gerbaudo e I. Tosti (Eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte* (pp. 109-142). Universidad Nacional del Litoral.
- Focás, B. (2015). De la “noticia policial” a la “noticia de inseguridad” Claves para el análisis del delito en los medios. En M. G. Degoumois (Ed.), *Delitos y medios masivos de comunicación: Aportes para la reflexión acerca de los discursos sobre violencia y criminalidad* (pp. 313-326). Infojus.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno.
- Gerace Larufa, F. (2018). *La comunicación social en América Latina. Una actualización y ampliación del libro Comunicación horizontal*. Independiente.
- Gutiérrez-Gallardo, N. P. y Pérez, C. (2019). La potencia pedagógica de un taller de poesía en un contexto de encierro punitivo. *Propuesta Educativa*, 52, 194-206.
- Nino, C. (1997). *La constitución de la democracia deliberativa*. Gedisa.
- Parchuc, J. P. (2018a) *Escribir en la cárcel: Intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización*. UBA.
- Parchuc, J. P. (2018b) Sólo esta voz tan muda: Literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, 67-85.
https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201843064
- Parchuc, J. P. (2020). Presentación. En J. P. Parchuc, C. Bustelo, I. Ichaso, S. Charaf, Y. García, M. J. Rubin, M. L. Molina, J. P. Moris, F. Gareffi, A. Camarda, J. Sbdar y L. Adur (Coords.), *Escribir en la cárcel* (pp. 11-32). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- PEC. (2020, 27 de mayo). *La justicia: Mizaru, Kikazaru, Iwazaru* [Publicación de estado]. Facebook.
<https://www.facebook.com/TallerColectivoEdicion/posts/1625305190979495>
- PECE. (2020a, 18 de mayo). *Vivir la pandemia en la cárcel en primera persona* [Publicación de estado]. Facebook.
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1643877175793612&id=491669094347765
- PECE. (2020b, 19 de mayo). *Vivir la pandemia en la cárcel en primera persona – 2* [Publicación de estado]. Facebook.
[https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1644628305718499&id=491669094347765&__xts__\[0](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1644628305718499&id=491669094347765&__xts__[0)
- PECE. (2020c, 29 de mayo). *Vivir la pandemia en la cárcel en primera persona – 7* [Publicación de estado]. Facebook.
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1654694441378552&id=491669094347765
- PECE. (2020d, 20 de mayo). *Vivir la pandemia en la cárcel en primera persona – 3* [Publicación de estado]. Facebook.
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1645854808929182&id=491669094347765
- Perearnau, M. (2017). Agrandaré mis prisiones. En M. Chiponi, R. Castillo y M. Manchado (Eds.), *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión* (pp. 123-132). El Feriante.
- Petz, I. y Lischetti, M. (2019). La extensión crítica en América Latina y el Caribe. *Redes de Extensión*, 6, 1-5.
- Procuración Penitenciaria de la Nación. (2019). *La situación de los derechos humanos en las cárceles federales de la Argentina. Informe anual*. PNN.
- Rubin, M. J. (2020). La otra excepción: Editar en cárceles durante la cuarentena. *Redes de Extensión*, 7, art 7.
- Rubin, M. J. (2021). Edición en contextos de encierro: Sentidos e interrogantes de publicar en la cárcel. *Diálogos sobre Educación*, 23, 1-20.
- Sáez, C. (2019). El concepto de cultura popular ausente y su aplicación al caso chileno desde una perspectiva histórica. *Comunicación y Medios*, 39, 64-76.

- Santos, B. D. S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En A. Alliaud y D. Suárez (Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 93-137). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Umpierrez, A., Salvadé, R., Scipioni, L. y Lacaria, R. (2019). La formación de grado tras los muros. Un desafío complejo. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 8, 2-25.
- Umpierrez, A., Chiponi, M. y Rubin, M. J. (2020). *Dossier especial. El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia*. UNICEN.
- YoNoFui. (2020). *Hacer vivir, hacer morir*. Tinta Revuelta.
- Zaffaroni, E. (2013). *La cuestión criminal*. Planeta.
- Zapata, N. (2018). *Aportes de la comunicación en experiencias de incidencia de organizaciones que promueven derechos en ámbitos de privación de la libertad en la Provincia de Buenos Aires. El caso de GESEC (2002-2012)* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Nacional de Quilmes] Archivo de la Universidad Nacional de Quilmes.
<https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/807?show=full>

Breve CV de la autora

María José Rubin

Editora por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Licenciada en Crítica de Artes por la Universidad Nacional de las Artes, en Argentina. Actualmente realiza su investigación doctoral con beca UBACyT acerca de la edición de publicaciones como práctica político-pedagógica en contextos de encierro, bajo la dirección del Dr. Juan Pablo Parchuc y la Dra. Cynthia Bustelo. Esta investigación se enmarca en el proyecto “Escribir en la cárcel: lenguas, políticas y comunidad”, radicado en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Amado Alonso” de la FFyL-UBA. Es coordinadora y docente del Programa de Extensión en Cárcel de la misma Facultad, y del Taller Colectivo de Edición que se dicta como parte de la oferta de dicho Programa en tres unidades penales de la Argentina. Email: mjrubin@filo.uba.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1343-5121>

RECENSIONES

RECENSIÓN

Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Tirant Humanidades-Generalitat Valenciana.

327 páginas. ISBN: 9788418329135

Ricardo Domínguez *

Universitat de València, España

En 2019 el artista italiano Maurizio Cattelan expuso en la feria Art Basel en Miami Beach una intervención escultórica hiperrealista consistente en un plátano fresco pegado a la pared con un precinto. La obra, titulada “Comediante”, tenía un precio de 120.000 dólares, ofreciéndonos una visión irónica sobre cómo asignamos valor a los objetos. Esta obra causó un gran revuelo y controversia, incrementado posteriormente cuando el artista de performance David Datuna se comió la obra de arte publicando su intervención en Instagram bajo el título “Artista hambriento”. La difusión viral a través de las redes sociales en las siguientes semanas de abundantes interpretaciones divertidas de la obra de Cattelan nos invitan a realizar una reflexión no sólo sobre la apropiación y derivación de la obra original, sino también del efecto multiplicador de los medios en la difusión de las imágenes.

El libro de Ricard Huerta “Arte, género y diseño en educación digital” presenta en su portada una versión realizada por el propio Huerta de la obra de Cattelan. Este guiño irónico es el punto de partida de un ensayo en el que el autor no sólo reflexiona y analiza sobre cómo el arte está influyendo en el mundo digital, sino también cómo la tecnología está modificando y redefiniendo el arte, las relaciones entre las personas, las identidades y la educación. El texto nos invita a realizar una necesaria reflexión del entorno cambiante en el que nos encontramos.

Ricard Huerta, catedrático de educación artística en la Universitat de València y director del Grupo CREA-RI de Investigación en Pedagogías Culturales, a través de este ensayo nos invita a realizar un recorrido en el que educación, arte y tecnología se conjugan de manera crítica como elementos clave para la transformación y mejora de la sociedad.

La redacción se articula bajo lo que Huerta denomina “cápsulas de interés”, textos breves bajo los que se presentan conceptos, personas o ideas, organizados en siete capítulos. En el primero de ellos, titulado “Arte y humanidades en el universo digital”, nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el nexo entre las Humanidades Digitales, disciplina surgida a partir de la incorporación de las tecnologías digitales en el área humanística, y las Pedagogías Culturales, como dimensión educativa de la cultura para el desarrollo social y personal. También realiza un cuestionamiento de la tradicional delimitación de las humanidades y las artes frente a la ciencia y tecnología, planteando que no se puede entender el universo digital si no encajan en él todas estas disciplinas dentro de un espacio común de creación.

En el capítulo segundo, “Poéticas de la tecnología”, nos enfrenta al hecho de cómo la mayoría de las actividades cotidianas que realizamos están mediatizadas por lo digital. Este escenario es acuñado por Huerta bajo el neologismo “tecnoinmersión”, a través del cual se define esta nueva realidad que afecta a todas las personas, con independencia de su edad y condición.

En el tercer capítulo, titulado “Pedagogías inusuales y estéticas comunicativas”, se destaca la importancia de la investigación, animando a las personas dedicadas a la docencia a indagar y reflexionar sobre su

*Contacto: ricardo.dominguez@uv.es

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

propia experiencia profesional. Huerta nos plantea cómo las nuevas estéticas comunicativas nos permiten generar alianzas desde lo digital con las artes tradicionales y con cuestiones urgentes como los valores de convivencia y respeto, y la defensa del medio ambiente y las preocupaciones ecológicas.

Un nuevo neologismo, “transeducar”, sirve de punto de partida en el capítulo cuarto para mostrar cómo a través de la tecnología y el arte podemos transitar y romper determinados clichés y estereotipos vinculados al sexo y el género. De este modo, las “cápsulas” nos presentan el trabajo de artistas como Nora Anacarola, Abel Azcona, Sara Colaone, Maribel Doménech, Alex Flemming, Yolanda Herranz, Natividad Navalón o Ana Navarrete, entre otros; colaboradores en *Museari* (Museu de l’Imaginari), un proyecto nacido en un entorno virtual en 2015, a través del cual se promueve la diversidad a través del arte.

El capítulo quinto, “La imagen como patrimonio colectivo, destaca el papel de las imágenes para entender el mundo, sus significados, sus capacidades expresivas y su capacidad para transmitir emociones. Parte del concepto de cultura visual para incardinar un discurso educativo que potencie lo local desde una perspectiva global, priorizando los valores humanos y el respeto a los otros. Plantea también un acercamiento a la obra de diferentes artistas y sus procesos creativos. En este sentido se destaca cómo el cine permite acercarnos también a la pintura y la música, en su puesta en escena de biografías de artistas. A continuación, Huerta plantea un discurso desde lo artístico acercándonos a la vida de diferentes personalidades y referentes del mundo del arte como Francis Bacon, Jean Michel Basquiat, Joan Brossa, Carmen Calvo, Maurizio Cattelan (al que hacíamos referencia al inicio de esta reseña), Gilbert Proesch y George Passmore, David Hockney, Frida Kahlo, Joan Miró, Antoni Tàpies o Andy Warhol.

En el capítulo seis se recogen algunas aportaciones que el mundo del diseño incorpora al mundo digital. Partiendo de las letras como imagen de la palabra atiende especialmente a los efectos del diseño en nuestra vida cotidiana, presentando los testimonios de diferentes diseñadores y diseñadoras.

Por último, el capítulo siete recoge las respuestas de cuarenta personas muy diferentes a la pregunta de cómo nos está transformando el universo digital.

Superando la vieja dicotomía entre analógico y digital, el nuevo escenario digital se configura por tanto como un territorio híbrido, en el que la educación tiene un papel fundamental, aprovechando las potencialidades de lo digital para poder afrontar retos actuales y futuros. Este libro puede ser especialmente útil para docentes, artistas, y profesionales de las humanidades, y en general para todas aquellas personas interesadas en las tecnologías digitales. Su mirada crítica y al mismo tiempo optimista resulta especialmente reveladora como activadora de mecanismos críticos en la configuración de los nuevos escenarios educativos.

RECENSIÓN

Sommer, D. (2020). *El arte obra en el mundo. Cultura ciudadana y humanidades públicas*. Metales Pesados.

273 páginas. ISBN: 9789566048060

Ángeles Saura-Pérez *

Universidad Autónoma de Madrid, España

La obra *El arte obra en el mundo. Cultura ciudadana y humanidades públicas* (2020) es la traducción al español del original, publicado en inglés y titulado *The work of Art in the World* (2014). En este libro Doris Sommer expone casos muy interesantes y ejemplares del uso del arte para el abordaje de desafíos sociales. La autora es catedrática, profesora de lenguas y literatura romance, así como de estudios africanos y afroamericanos en la Universidad de Harvard, creadora del Proyecto Pre-Textos y de la ONG *Cultural Agents*. Presenta el arte y la cultura humanística como un instrumento para el ejercicio de la responsabilidad social. En el texto, que consta de cinco capítulos, encontramos valiosas pistas para procurar la transformación de la educación artística para la justicia social.

Ya desde el prólogo, Sommer nos despierta el deseo de explorar vías poco convencionales para alcanzar un desarrollo ciudadano positivo, promover ideas creativas y crear obras de arte que generen prácticas ciudadanas y educativas duraderas que puedan llegar a transformarse en innovaciones institucionales.

El primer capítulo se titula “Desde arriba. la creatividad en la gestión social” o, como lo menciona la propia autora en el prólogo, “Creatividad desde arriba”. Se explican ejemplos de cómo las autoridades de ciudades especialmente conflictivas como Medellín o Bogotá y Tirana, entre otras, han facilitado que sus ciudades sean más seguras y productivas impulsando iniciativas y proyectos artísticos que han involucrado a la ciudadanía como co-creadora. Se trata de proyectos que usan el arte como herramienta política para la prevención de la violencia y la educación ciudadana en general. Las acciones políticas con formato artístico puestas en marcha por políticos como Antanas Mockus (alcalde de Bogotá que puso a mimos a dirigir el tráfico para prevenir los accidentes de tráfico, entre otras muchas iniciativas de carácter performático), Augusto Boal (conocido por el desarrollo del Teatro del Oprimido, método y formulación teórica de un teatro pedagógico que hace posible la transformación social y que fue nominado para el Premio Nobel de la Paz en 2008) o Edi Rama (presidente del Partido Socialista de Albania y, actualmente, primer ministro del país que gasta cantidades ingentes de su presupuesto en pintura como herramienta para transformar barrios deprimidos) entre otros, son una fuente de inspiración de interés para toda la comunidad educativa. La autora explica en este capítulo que para prevenir la violencia, es muy importante que la juventud disfrute durante su etapa educativa de oportunidades de expresarse artísticamente, de experimentar y desarrollar aptitudes lúdicas. Entendemos como ello ayuda a crear el hábito de una convivencia pacífica.

A continuación, en “Presione aquí. Acupuntura cultural y estímulos ciudadanos” o “Intervenciones desde abajo”, encontramos ejemplos de prácticas artísticas que tuvieron gran repercusión social y a las que posteriormente se le encontró un sorprendente interés a nivel político. Se mencionan y explican proyectos artísticos de Augusto Boal, ACT UP o Pro-Test Lab que han producido efectos sociales a

*Contacto: angeles.saura@uam.es

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

gran escala. Sommer habla de cómo el mundo que se vuelve gris por la costumbre puede recuperar su color gracias a la experiencia estética. Como ella, consideramos que la experiencia nos cambia para siempre, volviéndonos ciudadanos más sensibles, optimistas y felices.

Al inicio del tercer capítulo, “Arte y responsabilidad pública” o “Humanismo útil”, Sommer nos habla sobre dos obras del artista Mexicano Pedro Reyes realizadas reciclando armas devueltas por la población a las autoridades. Para realizar la titulada “Palas por pistolas” (2008), que ilustra la portada del libro de la edición publicada en inglés, promovió la recogida de dichas armas con el compromiso de transformarlas en palas que repartiría entre la ciudadanía para ayudarles a plantar árboles. Para el desarrollo de su obra “Disarm” (2013), que ilustra la portada del libro editado en español, Pedro Reyes necesitó del trabajo colaborativo realizado con artistas músicos. Mediante el reciclaje, usando técnicas aditivas y el procedimiento del collage tridimensional, consiguió fabricar numerosos y originales instrumentos musicales a partir de dichas armas.

Estas obras ponen en valor el arte como herramienta útil para avanzar en el camino de la transformación social. Los ejemplos mencionados enseñan que los y las artistas podemos actuar como agentes para el cambio social con la finalidad de lograr una sociedad mejor, más justa.

Al leer este capítulo tomamos nota de algunos hilos de los que tirar para profundizar en esta línea de trabajo. La autora recuerda a otros artistas que también debieran mencionarse en las clases de una Educación artística enfocada a la Justicia social como son Alfredo Jaar (Premio Nacional de Artes Plásticas de Chile en 2013. Reconocido internacionalmente por su *Proyecto Ruanda 1994-2000*, que reflexiona sobre el genocidio ocurrido en ese país y las implicaciones que tiene un desastre como éste en el campo de la representación o *El lamento de las imágenes*, instalación con la que participa de la XI Documenta); Krzysztof Wodiczko (sus obras suelen ser de conciencia social y a menudo de naturaleza política e incluyen proyecciones sobre edificios de manos o caras de personas que hablan de sus experiencias personales o crímenes que han sufrido) y Tim Rollins and K.O.S. (*Kids of Survival*). Este último, fallecido en 2017 a los 62 años, se propuso utilizar el arte con su grupo de estudiantes como medio de transformación social y de superación personal, llegando a exponer con ellos en centros culturales y galerías del mundo de primer orden.

El cuarto capítulo y titulado “Pre-Textos. Las artes interpretan” o “Hacer algo práctico”, hace de este libro un imprescindible en todos los departamentos universitarios de pedagogía y/o dedicados a la didáctica de las artes en particular. Doris Sommer explica en detalle su propuesta concreta para vacunarnos contra la falta de ingenio, creatividad o sentido crítico. Se trata del método pedagógico innovador “Pre-Textos” que ha sido calificado por la Unesco como “Educación para la paz” y que permite potenciar la expresión artística a través de la comprensión lectora. Nos presenta los libros no como objetos sagrados, sino como invitaciones al juego, herramientas útiles para el desarrollo cívico. Propone y pone ejemplos prácticos de cómo abordar lecturas complejas y para qué. Nos propone leer y escuchar textos de todo tipo pensando preguntas, pasar a redactar explicaciones posibles, luego realizar apropiaciones e interpretaciones artísticas individuales y colectivas para finalmente compartirlas y pasar a ser interpretadas por los demás, logrando una sorprendente cuadratura del círculo del proceso de aprendizaje. Impacta comprobar cómo el proyecto funciona igual en todo tipo de entornos académicos o no, más o menos desfavorecidos. El Proyecto ha sido trabajado con excelentes resultados incluso con ciudadanos en riesgo de exclusión social y deja claro cómo las artes permiten al tiempo de explorar materiales, construir significados. Entendemos bien el efecto democratizador de la reflexión pacífica colectiva.

En esta parte del texto conoceremos además muchos otros proyectos en los que el Proyecto “Pre-Textos” se inspira. Por ejemplo “Sarita Cartonera”, la primera editorial de libros de cartón creado a partir del modelo “Eloísa Cartonera” implementado en Buenos Aires; el Proyecto “Arts Literacy” (literatura del cordel), el Proyecto “FotoKids” de niños y niñas fotografías desarrollado por Nancy McGirr en Guatemala (2003), el Proyecto “Arte joven para el cambio social” desarrollado desde la Universidad de Harvard y dirigido a educadores extraescolares de escuelas públicas de Boston. Sommer piensa que los maestros y maestras democratizan la sociedad al elevar el nivel básico de lectura de sus estudiantes, no rechazando la complejidad de sofisticados textos literarios y de obras de arte que en principio puedan ser consideradas elitistas.

El último y quinto capítulo se titula “La pulsión de crear. El recurso estético según Schiller” o “Educación estética”. La autora nos recuerda cómo en plena Revolución Francesa y en medio del terror que provocaba la violencia descontrolada que hacía funcionar la guillotina a destajo, Schiller se dedica a escribir unas inolvidables cartas sobre la educación estética del hombre. Schiller insiste en la fuerza del arte para construir comunidad y ofrecer solidaridad (Pg. 262). Estas cartas inspiraron a John Dewey y Jaques Rancière, autores que nos hablan del arte y la educación estética como el motor de un desarrollo político adecuado. Schiller también inspira a Martha Nussbaum cuando ella explica por qué la democracia necesita de las humanidades (2010).

En definitiva, este libro incita a los/as lectores/as a replantearse la importancia del arte y la formación del profesorado presentándonos interesantes interrogantes. ¿Cuáles son los objetivos y efectos perseguidos por la enseñanza pública? ¿Es importante detenerse a estudiar las obras de arte? ¿Es importante la formación del gusto estético de los y las ciudadanas? ¿A partir de qué criterios podemos seleccionar los materiales y enfoques de la enseñanza artística? ¿Tenemos alguna alternativa a la formación tradicional que sea útil para el cambio social? ¿Podemos promover el compromiso cívico a través de las artes y la cultura? ¿Es posible acercar a los/as docentes de enseñanzas artísticas a la formación para la justicia social?

Doris Sommer nos recuerda que proyectos educativos innovadores como Montessori, las Escuelas Waldorf o el enfoque Reggio Emilia de educación preescolar, confirman que la educación basada en las artes produce resultados educativos excelentes. También comenta que las universidades que tienen centros de investigación reconocen que fomentar la creación artística puede elevar su nivel de rendimiento académico. Los métodos mencionados favorecen en los y las alumnas la capacidad de concentración y el desarrollo del hábito del esfuerzo y la disciplina en el desarrollo del trabajo (pg. 233), tan necesarios hoy en día.

Como hemos podido comprobar personalmente, estando sometidos al confinamiento COVID durante tanto tiempo, muchos y muchas docentes y estudiantes del mundo empezamos a sufrir de pesimismo crónico y problemas de falta de concentración, entre otros. El exceso de información que provoca la continua conexión a las redes sociales nos provoca el Síndrome FOMO (*Fear of Missing Out*, temor a perderse algo), el Síndrome de la impaciencia y la falta de atención. El arte y la creación artística han invadido las redes sociales. Han venido en nuestra ayuda como válvula de escape necesaria para preservar nuestra salud mental. Este libro viene a recordarnos otras muchas razones por las que tantos artistas y docentes desde la Plataforma #EducaciónNoSinArtes (<https://educacionnosinartes.wordpress.com/>) defendemos una mayor presencia de la educación artística en la enseñanza pública.

Sommer explica que una economía creativa procura transformar las zonas deprimidas del centro de las ciudades en centros cívicos y culturales pero lo difícil es lograr atraer a la ciudadanía. Eso solo se logra con el desarrollo de Proyectos interesantes, artísticos y culturales, de interés social. La autora nos recuerda que la práctica de la expresión artística con recursos limitados favorece el desarrollo del ingenio y por tanto también el desarrollo y afianzamiento de la democracia. Comprendemos que podemos utilizar nuestro ingenio para lograr resguardar los derechos y oportunidades de la ciudadanía a partir de recursos limitados.

La creación artística orientada a la justicia social nos aporta ideas para abordar conflictos en contextos muy diversos. Este texto nos obliga a pensar, reflexionar, recapitar y mirar más allá de las posibilidades de la enseñanza artística planteada para el desarrollo de la capacidad de expresión. Sin duda, es posible enseñar más allá del currículum y afrontar los retos sociales con prácticas pedagógicas culturalmente sensibles. La autora nos invita a educar con arte para el desarrollo de la capacidad de convivencia democrática, multicultural y pacífica, para la promoción de la justicia social. Se nos habla del arte, más allá del placer estético que pueda provocar, como portador de conocimiento. Sommer valora la dificultad como combustible para el desarrollo cognitivo (pg. 199). Además, nos explica prácticas artísticas para el desarrollo y crecimiento personal que también generan relaciones colaborativas que unen a las familias, al alumnado, al profesorado y a la sociedad.

Sin arte, la ciudadanía queda reducida a la obediencia, a la aceptación, como si la sociedad fuera un texto cerrado (p. 221). Este texto abierto (la autora nos facilita su email y nos invita a enviar nuestras experiencias para ser completado) resulta imprescindible para la adecuada formación del profesorado

de enseñanzas artísticas. Deja claro que una educación artística de calidad nos vacuna contra la falta de imaginación y creatividad necesarias para el desarrollo humano, pero además nos entrena para el ejercicio de la libertad, la convivencia, el respeto a los demás y una participación social democrática.

En conclusión, este libro es una magnífica herramienta para entender, con efectos prácticos, las posibilidades de aplicación del arte para resolver problemas políticos y sociales. Debe ser de lectura obligada en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado, así como en todos aquellos centros docentes donde se imparta Educación artística.