

# Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa

## Resumen

La intervención socioeducativa encuentra en las actividades artísticas interesantes posibilidades para trabajar con una gran variedad de colectivos sociales. La colaboración interdisciplinaria entre distintas áreas y entre distintos profesionales, educadores, trabajadores sociales, arte-terapeutas, pedagogos y artistas da lugar a todo el mundo líneas de investigación y de proyectos de intervención socioeducativa con el arte y otras producciones culturales como protagonistas. Los profesionales de la intervención socioeducativa tienen herramientas valiosas para su trabajo.

## Palabras clave

Comunicación, Control de la conducta, Desarrollo individual y social, Intervención socioeducativa, Modelo de educación artística, Producción cultural, Trabajo comunitario

## Experiència artística i producció cultural, àmbits per a la intervenció socioeducativa

*La intervenció socioeducativa troba en les activitats artístiques interessants possibilitats per a treballar amb una gran varietat de col·lectius socials. La col·laboració interdisciplinària entre diferents àrees i entre diferents professionals, educadors, treballadors socials, art-terapeutes, pedagogs i artistes dona lloc a tot el món línies d'investigació i de projectes d'intervenció socioeducativa amb l'art i altres produccions culturals com a protagonistes. Els professionals de la intervenció socioeducativa tenen eines valuoses per al seu treball.*

## Paraules clau

*Comunicació, Control de la conducta, Desenvolupament individual i social, Intervenció socioeducativa, Model d'educació artística, Producció cultural, Treball comunitari*

## Artistic experience and cultural production, areas for socio-educational intervention

*Socio-educational intervention explores the opportunities offered by artistic activities for working with a great variety of social groups. Interdisciplinary collaboration between different areas and professionals, educators, social workers, art-therapists, teachers, pedagogues and artists leads to a wide range of research and socio-educational intervention projects, with art and other cultural productions as the main players. Socio-educational intervention professionals find here valuable tools for their work.*

## Key words

*Communication, Behavioural control, Individual and social development, Socio-educational intervention, Model for artistic education, Cultural production, Community work*

---

**Autores:** José M<sup>a</sup> Barragán, Ascensió Moreno

**Artículo:** Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa

**Referencia:** Educación Social, núm. 28 pp. 19-40

**Dirección profesional:** Universitat de Barcelona  
José M<sup>a</sup> Barragán, barragan@ub.edu  
Ascensió Moreno, amorenog@ub.edu

El verdadero poder de la música (del arte) radica en el hecho de que puede transmitir los sentimientos de un modo en que el lenguaje no puede hacerlo, pues sus formas significantes poseen esa ambivalencia de contenido que las palabras no pueden tener... la música –el arte– es reveladora allí donde las palabras son oscuras, porque puede tener no un contenido sino un juego transitorio de contenidos... La atribución de significados es un juego cambiante, calidoscópico, probablemente debajo del umbral de la conciencia y sin duda fuera de los límites del pensamiento discursivo.

(Gardner, H. 1987, 73)

## Introducción

Instituciones y educadores se han dado cuenta del potencial educativo en contexto social de las actividades artísticas

Las artes visuales o plásticas (o el dibujo y la pintura como se sigue conociendo popularmente), la música, o la expresión corporal, y su relación con los ámbitos de la cultura y la comunicación audiovisual (radio, vídeo, internet...) son ámbitos de actividad conocidos por los educadores sociales. Las actividades artísticas y producciones, en sentido amplio, han sido una fuente de recursos para algunos profesionales que trabajan con infancia y jóvenes en situación de riesgo social y con colectivos en riesgo de exclusión. Instituciones y educadores, a lo largo de su trayectoria profesional, se han dado cuenta del potencial educativo en contexto social de las actividades artísticas, realizando diferentes talleres relacionados con las artes: pintura, dibujo, grafitos, escultura, títeres, teatro, música, danza, y un largo etcétera. También es importante señalar que la intervención socioeducativa encuentra en las actividades artísticas interesantes posibilidades para trabajar con una gran variedad de colectivos sociales: en centros abiertos, UECs, centros de internamiento, en trabajo comunitario, y en otros tipos de servicios de la red socioeducativa. Esta línea de intervención presente en Cataluña es coincidente con la que se desarrolla de forma muy diversa en todo el mundo.

Dependiendo de diferentes factores (contextuales, estructurales, recursos, etc.) se diseñan actividades artísticas de diferente tipo pero, quizá, sin la conciencia de que éstas asumen un determinado modelo de educación artística, y posiblemente no se conocen suficientemente bien las posibilidades de otras perspectivas de aprendizaje artístico. Probablemente, el modelo más conocido o el más accesible, que sirve de referencia a los educadores es, con mucha frecuencia, aquel que promueve como objetivos primordiales: el desarrollo de destrezas manuales, un cierto control instrumental, un mayor dominio psicomotriz y el desarrollo, en la medida de lo posible, de un cierto gusto estético. En los talleres de arte que siguen este modelo, la realización de *objetos artísticos* puede servir de recurso para generar un mayor control de las conductas de los usuarios con dificultades. El control externo inicial, planteado por el educador frente a la buena ejecución de la tarea, en estas actividades puede generar el aprendizaje de capacidades de autocontrol y de recursos de autorregulación, ya que el usuario

tiene un objetivo claro que es la realización de un objeto; después, la reflexión sobre el proceso de producción puede derivar en una mayor autoconciencia de las propias dificultades y posibilidades de realización.

A veces, estas actividades se complementan con otras de carácter menos dirigido y más expresivo y/o lúdico (por cierto, atienden a otro modelo de aprendizaje artístico) pero con frecuencia no se conoce con profundidad su sentido educativo. Una actividad artística puede ser muy divertida y placentera y no por eso deja de ser un asunto muy serio el valor socioeducativo que tiene, porque genera importantes aprendizajes cognitivos, relacionales, actitudinales, sociales, etc. Conocer mejor los diferentes modelos psicológicos, educativos y de teorías del arte que dan lugar a diversos modelos pedagógicos aporta una mayor conciencia y versatilidad al profesional del campo socioeducativo. Abordaremos esta cuestión en la primera parte del artículo.

La colaboración interdisciplinaria entre diferentes áreas y entre diferentes profesionales, educadores, trabajadores sociales, arte-terapeutas, pedagogos y artistas está dando lugar en todo el mundo a líneas de investigación y de proyectos de intervención socioeducativa con el arte y otras producciones culturales como protagonistas. Quisiéramos, finalmente, hablar de proyectos y de otras formas de intervención, que sirven para promover y experimentar otras formas complementarias a las anteriores. Las diferentes modalidades artísticas, y con mucha frecuencia actividades artísticas pluridisciplinarias, ofrecen estrategias y situaciones en las que los individuos, educadores y usuarios, se involucran e interactúan en experiencias de aprendizaje individual y, sobre todo, grupal y comunitario. En la última parte del artículo, y al menos de forma testimonial, nos proponemos describir algunos de estos proyectos.



La reflexión sobre el proceso de producción puede derivar en una mayor autoconciencia de las propias dificultades y posibilidades de realización

## Los diversos modelos de educación artística y producción cultural como referentes para la intervención socioeducativa

Como adelantábamos en la introducción, un modelo de educación artística que sirve de referencia a la intervención sociocultural, y probablemente el más difundido, es con mucha frecuencia aquel que plantea como objetivos primordiales el desarrollo en los usuarios de destrezas manuales, el mayor dominio psicomotriz, y el desarrollo en la medida de lo posible un cierto gusto estético. Esto no es extraño, porque ésta ha sido la tendencia de educación artística más extendida, incluido el ámbito más formal de la escolarización. Ha sido así, probablemente por influencia de la enseñanza académica tradicional del arte y por la necesidad social del sistema económico basado en la producción y el consumo para formar individuos con ciertas destrezas manuales aprovechables por la industria y un cierto gusto estético que despierte determinadas necesidades de consumo.

Los diferentes tipos de aprendizaje artístico pueden ser complementarios y no tienen porque ser excluyentes

Queremos insistir en que esta forma de utilizar los medios artísticos y el resto de las producciones culturales puede tener su sentido en determinados momentos y contextos educativos. Los diferentes tipos de aprendizaje artístico pueden ser complementarios y no tienen porque ser excluyentes. Consideramos que en el marco de la reflexión y la teoría pedagógica se da, a veces, un excesivo tono doctrinal en determinadas orientaciones, no exentas de un cierto papanatismo hacia un supuesto modelo más *progresista*, más *innovador* y más relacionado con las tendencias internacionales. El equipo de profesionales, conocedores de su entorno, de sus posibilidades y sus limitaciones es quien debe reflexionar y valorar las diferentes posibilidades que las teorías y los modelos proponen, y valorarán también la oportunidad o no de aplicarlos en una situación concreta. Aquí sólo pretendemos dar a conocer algunos de estos otros modelos y reflexiones sobre el desarrollo y aprendizaje artístico.

En cada momento histórico las orientaciones educativas y de intervención sociocultural, en general, atienden a concepciones culturales predominantes en un determinado contexto. A la promoción de valores sociales y éticos, a la situación política y económica, a las tendencias educativas predominantes y, para el caso concreto de los educadores de arte, a las propias tendencias artísticas y estéticas que se toman como referencia. Muchas de estas determinaciones permanecen ocultas para el educador; con mucha frecuencia se aplican formas de trabajar sin conocer conscientemente cuales de estas determinaciones llevan consigo cada modelo.

Por esta razón queremos ahora señalar algunos de los distintos modelos de educación artística que influyen también en el trabajo socieducativo. En este sentido Eisner (1995), un experto en educación artística, señalaba una oscilación entre los expertos en educación y aprendizaje de las artes entre dos tipos generales de justificación para la enseñanza del arte: las esencialistas y las contextualistas. Los seguidores de las corrientes esencialistas consideran que el arte aporta un tipo de experiencia peculiar vinculada a la expresión, la representación y la sensibilidad y, por consiguiente, promueve en el individuo y/o en el grupo una serie de conocimientos, emociones y de experiencias que otras disciplinas o áreas de conocimiento no generan. Lo que se aprende a través de la experiencia artística (ya sea en su dimensión creativa o en su dimensión interpretativa) no puede asimilarse a través de otras disciplinas. Por consiguiente, desde esta visión se apoyaría el valor del arte como ámbito de conocimiento en sí mismo, independientemente de la posible contribución al aprendizaje en otras áreas o a otras finalidades educativas. En contraposición, las corrientes contextualistas dedican mucha atención a todo lo que se puede aprender de forma colateral a través del arte. Los fines y medios del aprendizaje artístico estarán supeditados al contexto y necesidades del grupo educativo. Por ejemplo, el desarrollo instrumental para otras áreas consideradas prioritarias, o para la futura incorporación al mundo laboral, o como actividad para fomentar la autoestima o para dotar a un grupo de una experiencia que les permita una mayor colaboración e integración social.

Esta divergencia quizá haya servido a Eisner y otros autores para ordenar las corrientes de justificación para la educación artística. Nosotros consideramos

que en la planificación y la intervención educativa y social se intentan conjugar tanto las necesidades más acuciantes de los educandos o usuarios como los ámbitos de desarrollo y aprendizaje que el arte puede proporcionar. En la práctica socioeducativa, los educadores pueden hacer confluír las posibilidades que ofrecen las artes con necesidades y potencialidades de los respectivos colectivos. Se rescatan las metodologías y recursos propios de los diferentes lenguajes y prácticas artísticas atendiendo a las necesidades y potencialidades de los colectivos que, por otra parte, sólo pueden determinarse en relación con un conjunto de factores relativos a una cultura y en un contexto social determinado.



Para intentar aclarar algo más la situación, diremos que probablemente en los contextos más formales de la escolarización puede ser más adecuado el desarrollo de proyectos con una presencia de contenidos artísticos mayor o más específicos del arte, de la teoría e historia del arte, de la estética, de la cultura visual, etc. En cambio el educador social está más cerca de las posturas contextualistas. Al margen de que el profesional considere que es más o menos importante en la formación humana saber Arte, el encargo social que recibe no es enseñar a pintar, ni la vida y la obra de artistas famosos, ni procedimientos artísticos. Lo que se le pide es que mejore la situación individual y social de los individuos de un grupo. A través de talleres de arte, el educador puede trabajar hábitos relacionales como saber escuchar o aceptar opiniones diferentes o formas alternativas de trabajar; valores sociales como la solidaridad o la aceptación de lo diferente, el desarrollo de capacidades de expresión verbal y otras muchas capacidades cognitivas y sociales.

En cualquier caso consideramos que los modelos de aprendizaje y educación artística pueden proporcionar ideas y propuestas tanto para los docentes en contextos formales como para los educadores u otros trabajadores de la intervención social. Intentaremos sintetizar un pequeño mapa de orientaciones, por supuesto no exhaustivo y con explicaciones a grandes rasgos. Algunas precisiones metodológicas más: las denominaciones y la distinción entre las orientaciones es un tema muy controvertido en esta área de estudios. No es posible desarrollar aquí la distinción entre modelos según la referencia histórica y geográfica y, finalmente, hablamos de tendencias de educación artística centrándonos especialmente en las referidas a las artes visuales, imposible hacer otra cosa en este texto introductorio. Aludiremos a algunos datos que sitúen las tendencias (Barragán, J. M. 1997). El orden en que se enuncian intenta conjugar las características primordiales de la orientación con un mínimo apunte sobre su aparición histórica. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la aparición de una nueva orientación no significa la desaparición de las anteriores, más bien da lugar a nuevas combinatorias entre diversos planteamientos.

Los modelos de aprendizaje y educación artística pueden proporcionar ideas y propuestas tanto para los docentes en contextos formales como para los educadores u otros trabajadores de la intervención social

Probablemente en nuestra cultura, en general y en el entorno pedagógico en particular, se dé por sobreentendido el valor educativo del arte, para pasar luego a olvidarse del tema, posiblemente o porque no se entienden real y profundamente los significados de esos valores o porque se consideren prioritarios otro tipo de ellos y, en consecuencia, de aprendizajes. Por esta

razón las diferentes orientaciones, tal como las hemos ordenado, aluden a las diversas posiciones a la hora de justificar el valor del arte para el desarrollo individual y social.

- *El modelo academicista o de desarrollo de destrezas instrumentales*, ya mencionado anteriormente, es probablemente el de mayor tradición en occidente. Ha incorporado una especial atención a la enseñanza del dibujo, como disciplina de la representación gráfica del mundo visible y como instrumento gráfico de proyectación, y a las diversas técnicas y procedimientos artísticos. Con frecuencia, este modelo se complementaba con el estudio de la historia del arte, entendida básicamente como la recopilación de los movimientos y artistas considerados los más relevantes.

- *El modelo autoexpresionista que promueve el desarrollo de la autoexpresión y la creatividad a través del arte*. Las dos guerras mundiales del siglo XX suponen, lógicamente, un acontecimiento muy trascendente para las teorías y prácticas de intervención social en general y educativa en particular, ya que todas las instituciones y teorías sociales entran de una u otra manera en crisis. A partir de la segunda mitad de siglo se actualizan una gran cantidad de planteamientos teóricos críticos y propuestas de intervención social progresistas dirigidos a llamar la atención sobre el sentido de las *prácticas de intervención* (entre ellas, la educación, la acción social, la salud, y el arte) en la sociedad y culturas del *mundo civilizado*. Por cierto, un clima que ahora, a principios del siglo XXI, volvemos a vivir sin atrevernos a sacar consecuencias. Sintetizando en exceso, diremos que el desarrollo de la orientación de educación para la creatividad y autoexpresión es una manifestación más de una situación histórica e ideológica que incluye: la expansión de los planteamientos de las aspiraciones de la renovación pedagógica que se ha dado en llamar *Nueva Educación*, *Escuela nueva* y, posteriormente, *Pedagogía Crítica*; los avances psicológicos en la comprensión de los procesos de pensamiento, emoción y conducta de los individuos (especialmente el psicoanálisis, las corrientes psicodinámicas y humanistas), y la evolución del concepto de arte y movimientos artísticos vinculados a la *expresión del individuo*. Se produce un renovado interés por la educación artística y estética que se integra dentro de este movimiento más general de preocupación por las cuestiones educativas y de acción social que recuperan la subjetividad, el mundo emocional y la identidad grupal y comunitaria del sujeto. Esta corriente también dio lugar, inicialmente en Inglaterra, a la utilización terapéutica del arte de una manera intencional y organizada institucionalmente (Dalley, T. 1987). Esta orientación de educación artística, ahora conocida como *autoexpresionista*, y con frecuencia desestimada por ingenua, marca una época en esta historia por sus preocupaciones por el desarrollo individual y social de los individuos y por la propuesta a organizar la educación estética para todos los individuos sin excepción. Muchos autores son ya referentes como Binet, Decroly, Dewey, Montessori, Cousinet, Ferriere, Lovvenfeld, por ejemplo, han contribuido a la formación de la teoría y la práctica de este movimiento.

Así pues, la idea central de esta tendencia es la consideración de la educación artística como instrumento óptimo para el desarrollo del individuo como

La idea central de esta tendencia es la consideración de la educación artística como instrumento óptimo para el desarrollo del individuo como persona

persona. Autores de los más diversos campos han defendido esta tesis, haciendo hincapié en los diferentes aspectos que la educación artística puede contribuir a desarrollar: la autoexpresión, la creatividad, la percepción, la personalidad, etc. Las actividades personales de carácter artístico son consideradas idóneas para satisfacer las necesidades del individuo y, al mismo tiempo, son un medio para que éste tome contacto con el entorno que le envuelve.



- *El desarrollo de la alfabetización visual o del lenguaje visual.* Los tiempos siguieron cambiando y, con el paso de los años, parece que ya no se tiene tan presente la crisis cultural puesta de manifiesto por las guerras mundiales. La expansión de los medios audiovisuales y las ahora llamadas TIC (tecnologías de la información y la comunicación) ya en los años setenta es un hecho. La tendencia para la educación artística autoexpresiva creativa fue siendo sustituida por un modelo más orientado hacia los aspectos comunicativos de las imágenes, relacionados con los avances de lo que se empieza a conocer como *el mundo de la imagen*. El desarrollo de la semiótica y la aplicación a la imagen visual de los planteamientos lingüísticos da lugar al nombre metafórico de *alfabetización visual*, corriente que tiene como principal foco de expansión Italia (Irrsae Piamont, 1994, Lazotti, L. 1983). Era evidente que los ámbitos audiovisuales, con especial preponderancia de la publicidad lograba impactar y transmitir con eficacia el contenido de sus mensajes. Emergía como evidente la necesidad educativa de comprender los diversos lenguajes, que la teoría de la comunicación y la semiótica se aplicarían a desentrañar. La Educación Visual consiguió desplazar a la tradicional educación artística. El arte y la experiencia artística dejan de ser el centro de los contenidos que ahora se organizan en torno a la imagen y la comunicación visual. Las obras artísticas son en gran medida substituidas por el cómic, el diseño, la fotografía y los audiovisuales. Además, no sólo se trataba de aprender a producir imágenes (también el término creación se desplaza), sino que el énfasis está en aprender a leer esas imágenes. El problema es que el modelo analítico que se utiliza fragmenta la imagen en los elementos que la constituyen. Se considera que un aprendizaje sistematizado en torno a los elementos formales (línea, punto, textura, plano, color, luz...) permite el análisis de la imagen como si de un texto se tratara. El problema, obviamente, es que la imagen visual, en primer lugar, no funciona como un texto escrito y, en segundo lugar, una imagen es mucho más que un plano formal. Los referentes teóricos son ahora la teoría de la percepción y las leyes de la *gestalt*, los elementos básicos del lenguaje visual y plástico. La morfología y la sintaxis de la imagen visual proporcionaban las claves para analizar la imagen visual, sea o no sea imagen artística. La reforma educativa de los noventa en nuestro país adoptaría básicamente este enfoque de la educación visual y plástica (lo de plástica es otra historia que contaremos en otra oportunidad).

La imagen visual no funciona como un texto escrito

- *Educación artística como disciplina.* Aproximadamente en el mismo tiempo (años setenta y ochenta) que se consolida en Europa la idea de una educación artística centrada en la idea del aprendizaje de un lenguaje visual (paralelo de alguna manera a la idea de un lenguaje verbal) se desarrolla en

EE.UU una tendencia conocida como Educación Artística Basada en las Disciplinas (DBAE., *Discipline-based Art Education*, estudios promovidos por el Getty Center). Elliot W. Eisner (1972, 2002) recuperando a muchos de los autores fundamentales de la educación y la teoría sobre arte y cultura (Arheim, R., Goodman, Langer, Broudy, Chapman, Gardner...) promueve un movimiento que propugnaba una mayor atención a la planificación y secuenciación de los contenidos del área artística, de manera que los contenidos y los aprendizajes, muy claramente referidos a las obras de arte, especialmente modernas (como se le ha criticado frecuentemente) se organizarán de acuerdo con las cuatro disciplinas básicas en Arte: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la producción en el taller. Esta orientación, incorporando en la planificación actividades que relacionan todos los ámbitos de las artes visuales, rescata de nuevo el interés educativo del arte como experiencia peculiar y necesaria para el desarrollo individual y social de la persona, pero incorpora la necesidad de un currículum bien organizado para no caer en el ingenuismo espontáneo de los expresionistas de los años cincuenta. Una buena parte de los argumentos sobre el valor educativo de la experiencia artística que vamos trabajando en este artículo se deben en buena parte a Eisner y Gardner, aunque sumamos también muy especialmente las aportaciones de los autores que han hablado de la necesidad de comprensión de la cultura visual como énfasis educativo actual.

Esta orientación ha sido cuestionada en los últimos tiempos, sobre todo por los autores que, desde un marco de pensamiento postmoderno, han criticado las limitaciones de la propuesta de Eisner que, según estos autores críticos, mantiene una visión del arte individualista, etnocéntrica, elitista, de *Alta cultura* en exclusividad, es decir, una *visión moderna*, en el sentido de Modernidad como periodo ya superado según las críticas postmodernas que luego veremos. Desde estas nuevas posiciones se prefiere hablar de cultura visual, es decir, por aquellos que consideran que sólo se tienen en cuenta educativamente los objetos considerados *Arte*, y que estos sólo representan una determinada selección cultural de la considerada *alta cultura*.

- *Educación artística postmoderna y educación para la comprensión de la cultura visual.* Más recientemente, se ha promovido una nueva propuesta de educación artística, bajo la influencia del pensamiento postmoderno. Especialmente la vienen desarrollando autores norteamericanos (Efland, A. Freedman, K., Stuhr, P. 2003) y también en el contexto académico de nuestro país (Hernández, F., 2000). Esta orientación se relaciona muy especialmente con la idea de dejar de centrar los aprendizajes en torno al Arte, considerado un fenómeno ligado a un tipo privilegiado de producción cultural considerado de *Alta cultura* y centrar la atención en la producción de significado de cualquier individuo o grupo (de ahí el término que hemos sumado a experiencia artística, *producciones culturales*), esto es la *cultura popular* y la *cultura visual* en sentido amplio. De esta forma los objetivos educativos se ocupan básicamente del análisis crítico de los significados sociales y culturales que se transmiten en relación con el contexto real. Se abordan problemáticas señaladas por los llamados *estudios culturales*, y en educación artística se concretan en una especial atención a los problemas de representación y de interpretación de

producciones culturales (que no sólo Arte) relacionados con las representaciones de la mujer, los roles sociales, los estereotipos, el multiculturalismo, los fenómenos de la globalización vinculados a las TIC, etc.

Así la revisión de las artes visuales y los otros ámbitos de la producción cultural desde la educación, contribuye también a la formación de identidades de los educandos, individualmente y en grupo. La idea de cultura visual implica centrarse en cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones: primera, ser prioritariamente visual (aunque muchas veces las imágenes se presentan indisolublemente unidas a elementos sonoros, verbales, gestos y lenguajes corporales, etc.; y, segunda, que sea constitutivo de actitudes, valores y creencias; por tanto, de contenido cultural. Por consiguiente, los aprendizajes en educación artística se despliegan sobre un inmenso territorio que va más allá de los objetos reconocidos como Arte, tales como el arte de la calle, mobiliario urbano, la moda, la decoración, la iconografía de las revistas infantiles y juveniles, la cultura material (el significado cultural de los objetos para un grupo), etc. Lo fundamental es que esas imágenes y artefactos tienen que ser interpretados y comprendidos en sus contextos históricos, sociales y políticos: ¿en qué condiciones sociales han surgido y se han difundido?, ¿cómo han llegado hasta nosotros y cómo afectan a nuestra vida cotidiana? Al fin y al cabo, el interés prioritario no está tanto en esos artefactos visuales por sí mismos, sino en su condición de mediadores de valores culturales.



## La idea ampliada de experiencia artística y producción cultural para la intervención socioeducativa

### La noción de producción cultural

En la actualidad, no es que los objetivos de la orientación autoexpresionista hayan dejado de tener sentido, sino más bien que se han puesto de manifiesto la ingenuidad de los planteamientos educativos y de las prácticas educativas a los que dio lugar. El contexto cultural (social, disciplinario, etc.) ha cambiado extraordinariamente en las últimas décadas del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI. Tanto es así, que algunas corrientes pedagógicas dirigen los objetivos educativos hacia el intento, precisamente, de proporcionar capacidades a los agentes sociales y especialmente educativos (educadores, educandos, instituciones...) para comprender mejor estos cambios; cambios que tienen que ver con lo individual pero también con lo social y cultural. Esa capacidad para intentar comprenderse y tomar conciencia de los significados que compartimos o no como grupo a través de los artefactos culturales (arte y otras producciones culturales como ya hemos dicho) se relaciona con la

capacidad del individuo y del grupo de pensar, en la medida de lo posible, sobre su identidad (otros autores prefieren hablar de subjetividad).

Las finalidades educativas se organizan en torno a la idea de *ayudar a comprender la realidad*

Muy brevemente, ésta es la idea central de algunas de las propuestas educativas actuales en torno a una educación para la comprensión de la cultura visual (Hernández, F., 2000). Las finalidades educativas se organizan en torno a la idea de *ayudar a comprender la realidad*, "a proseguir el proceso de examinar los fenómenos que nos rodean de una manera cuestionadora y construir "visiones" y "versiones" alternativas no sólo ante las experiencias cotidianas, sino ante otros problemas y realidades alejados en el espacio y en el tiempo del nuestro (el de los adultos y el de los niños, las niñas y los adolescentes)" (Hernández, F., 2000, 22). El educador, entonces, concibe el conocimiento como producido culturalmente y reconoce la necesidad de construir criterios con los educandos, de alguna manera, para evaluar la calidad de ese conocimiento. Este proceso de dotación de sentido supone que el docente puede explicar e introducir a los estudiantes al mundo social y simbólico y ayudarles a construir por ellos mismos un marco de representaciones que les permita interpretar los fenómenos con los que entran en relación (Kincheloe, 1993).

Comprensión, como objetivo prioritario de esta tendencia educativa, se entiende como una capacidad intelectual y emocional, una conducta y una actitud que se espera conseguir de los educandos, en la medida que sea posible y que, por consiguiente, implica en el área artística el objetivo educativo de que los educandos del siglo XXI tendrían que ser capaces, en primer lugar, de entender, cognitiva y emocionalmente, los significados que los productos de la cultura visual están mediando. La comprensión implica también entender que los alumnos/as pueden, aprovechando las experiencias anteriores, producir imágenes que construyen significados relevantes para la construcción de su identidad individual o social.

Esta idea de comprensión implica que los contenidos primordiales de esta orientación sean los conceptos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para la interpretación crítica y la producción consecuente de significados relevantes en la cultura actual. Interpretación que no sólo es visual o verbal, sino que vincula estos dos procesos. Las capacidades de interpretación también se vinculan, en nuestra opinión, con la producción cultural. En el proceso de producción de imágenes también se ponen en juego capacidades, comprensión de conceptos, procedimientos y valores que permiten comprender mejor la construcción de significados y las características del medio que se trabaja, es decir, desde la producción también se generan procesos de interpretación relevantes. La interpretación se realiza de esta forma no sólo de las imágenes existentes, sino también de las resultantes de su propio trabajo y el de los compañeros.

Desde esta orientación se propone que exista una verdadera vinculación entre la cultura visual y la cultura educativa y de intervención social, de forma que estas últimas no permanezca en un estado de aislamiento y de desconexión con las necesidades y complejidades del mundo real de educadores y educandos o usuarios.

La perspectiva culturalista de este modelo educativo propone que los educadores asuman una concepción relativista con respecto a los criterios estéticos, artísticos y sobre el sentido y valor de las producciones de cultura visual, que afectan sin duda a los contenidos. Por ejemplo, si se está trabajando con imágenes artísticas y se plantea una actividad de interpretación o de producción, el educador deberá ser consciente de que, explícita o implícitamente estará trabajando con un determinado criterio estético, de belleza, de estilo... que puede coincidir o no con el de la obra que se esté trabajando y con el criterio de los educandos o usuarios. Las ideas antes expuestas nos permiten trabajar con los diversos grupos de usuarios a través de las variadas posibilidades de las producciones culturales temas de desarrollo individual, social así como problemas de identidad o de diversidad (cultural o de otro tipo).



La perspectiva culturalista propone que los educadores asuman una concepción relativista con respecto a los criterios estéticos

Nosotros incorporamos en nuestra propuesta las aportaciones de una educación para la comprensión de la cultura visual y el valor de poner en juego el significado de las producciones culturales tanto de las instancias organizadas para ello como de los grupos, en la mayoría de los casos anónimos y sin voz reconocida. Pero consideramos igualmente importante seguir reivindicando la importancia de la experiencia artística como ámbito importante para el desarrollo individual y social en la línea que señalaba Gardner en la nota introductoria, esa peculiaridad que aporta la simbolización artística, que nos devuelve en las actividades de creación o de apreciación, el valor del juego simbólico, y el placer de reconocernos y reconocer a otros como iguales (identidad) o como diferentes (aceptar la diversidad). Pretendemos ahora profundizar en la idea sobre el arte que consideramos, de manera general, más adecuada a la intervención socioeducativa. La perspectiva que recupera el valor *experiencial* del arte. También pretendemos abordar las formas de crear situaciones educativas a través del arte que resulten útiles para el educador, en la línea ya señalada.

## La noción de experiencia artística

El planteamiento que queremos introducir aquí enlaza primordialmente con dos nociones sobre el arte. La primera sobre la idea de *experiencia artística*, proponemos una visión del arte como *experiencia artística* o estética que requiere agudizar los sentidos y la sensibilidad, que promueve en el individuo o en el grupo la búsqueda de recursos artísticos y la experimentación para *simbolizar* de una forma alternativa al lenguaje verbal, es decir, para crear y transmitir significados por medio de otros lenguajes no sólo discursivos, y porque se generan así recursos (conceptuales, instrumentales, actitudinales y relacionales) que muy difícilmente podrían ponerse en juego con actividades sólo relacionadas con el lenguaje discursivo o el científico. Quisiéramos insistir, de todas formas, en las posibilidades de colaboración entre las diferentes áreas de conocimiento y lenguajes para fomentar aprendizajes ricos y diversificados. Debemos señalar que esta idea de experiencia estética no es nueva (idea heredada de Dewey, J. 1949, 1959 y ahora reelaborada entre otros por Shusterman, R. 1992 y Aguirre, I., 2000). La segunda noción es la del

*movimiento del arte para la recuperación o reconstrucción social* (Barbosa, A. M., 2002). Este es un planteamiento educativo y artístico, en la dirección de una perspectiva de intervención socioeducativa menos reguladora y más reconstruccionista, un concepto que señala “el arte como el camino para recuperar lo que hay de humano en el ser humano” (...)” por más inhumanas que hayan sido las condiciones que la vida les haya impuesto” (Barbosa, A. M. 2002). Por supuesto esta línea de acción social hay que relativizarla siempre al contexto y posibilidades reales de intervención. Es ésta una posición de intervención socioeducativa más ocupada en intentar promover el desarrollo de la subjetividad personal y, a la vez, de la conciencia más integrada de la identidad y diversidad cultural.

Acción social desde la conciencia de la diversidad cultural y que promueva la participación del individuo en la comunidad

Planteamos que es interesante en el momento presente elaborar proyectos socioeducativos en los que se incorpore el arte en forma de situaciones que potencien experiencias artísticas tanto de creación como de apreciación y dirigidas tanto al desarrollo de la subjetividad del individuo, como de la identidad grupal y comunitaria. Acción social desde la conciencia de la diversidad cultural y que promueva la participación del individuo en la comunidad.

## Aspectos relacionados con el aprendizaje artístico que se pueden tener en cuenta en la planificación de intervenciones socioeducativas

El arte como fenómeno humano es extraordinariamente complejo y tiene una dimensión individual y sociocultural. Es un fenómeno en el que intervienen diferentes aspectos que se interrelacionan en un sistema muy complejo. Es muy importante señalar, por ejemplo, que la experiencia artística tiene dos momentos o contextos distintos: el contexto de creación y el contexto de apreciación.

Nos interesa la obra artística como espacio potencial de significaciones, emociones así como de espacio potencial para compartir significados y emociones

Por ejemplo, en la obra de arte, el artista crea unas formas a las que da un significado que puede ser muy distinto a que le den los espectadores. Las teorías y aproximaciones disciplinarias diversas tienen también distinto sentido según nos situemos en un lado u otro de la experiencia: la creación o la apreciación. Nosotros, por ejemplo, venimos centrando la atención en la dimensión expresiva simbólica de la experiencia artística, tanto en actividades de creación como de apreciación. Nos interesa la obra artística como espacio potencial de significaciones, emociones, etc., así como de espacio potencial para compartir significados y emociones con el educador y los otros individuos del grupo y la comunidad. Así entendemos la situación educativa como aquella que organiza el profesional para facilitar a sus usuarios las experiencias que hemos intentado describir.

## La diversidad de los lenguajes artísticos: artes, comunicación, producción cultural



Otro aspecto que podemos tener en cuenta es la diversidad de lenguajes artísticos disponibles como medios para la acción socioeducativa. Para planificar las situaciones de intervención se puede recurrir a la experiencia artística teniendo en cuenta la diversidad de lenguajes disponibles e, incluso, la posible colaboración entre ellos o, incluso, su integración. Desde la acepción de experiencia artística que hemos señalado lo que nos interesa en una situación de intervención socioeducativa es poder crear las condiciones para que individual o grupalmente los participantes puedan incorporarse en una serie de actividades en las que se produzcan experiencias expresivas y comunicativas, manifestaciones del mundo interior y vivencias de las relaciones con el mundo exterior.

Podemos elaborar una categorización de actividades artísticas partiendo de los lenguajes disponibles según una tipología que atiende a su manifestación sensorial y procedimental más evidente, aunque como siempre una categorización siempre resulta parcial y simplificadora, ya que en la realidad los lenguajes o las metodologías y los fines de las actividades en los proyectos pueden aparecer muy interconectados. Así podríamos señalar que: en las artes visuales o plásticas se trabaja básicamente a partir de expresión simbolizada a través de formas, colores sobre planos o volúmenes; con la danza, o la expresión corporal, la manifestación es básicamente de movimiento corporal; en la música, la expresión vendrá propiciada por la experimentación con el sonido vocal o instrumental; y en el teatro, la dramatización, las marionetas, predomina la narrativa, la historia y los personajes. El límite entre los cuatro lenguajes es en muchos casos artificial y forzado, dado que actualmente la tendencia que se está implantando es hacia la interdisciplinariedad. Por ejemplo la *performance* apunta en este sentido.

## Desarrollo y aprendizajes individuales, grupales y comunitarios

Recapitulando algunas de las cosas señaladas, la experiencia artística es importante para usuarios y colectivos con especiales dificultades en el medio social porque proporciona al individuo estrategias para apropiarse simbólicamente de aspectos de sus vidas y de su entorno y sentirse partícipe de él, ya que ha contribuido a crearlo. Trabajar en actividades artísticas permite a los individuos reelaborar sucesos y revivir simbólicamente acontecimientos importantes, revisar el significado de experiencias vividas, replantear imágenes... En definitiva, el arte proporciona oportunidades para acercarse al pasado y revivirlo simbólicamente, comprendiendo o procesando de alguna forma posibles conflictos e, incluso, otorgándoles un nuevo sentido.

El arte proporciona oportunidades para acercarse al pasado y revivirlo simbólicamente

## Crear un nuevo presente, simbólicamente también, e inventar el futuro

A la vez, se puede crear un nuevo presente, simbólicamente también, e inventar el futuro.

En los trabajos colectivos esta experiencia individual y de proceso interno incorpora además la experiencia grupal. Esto implica la interacción con los otros y, por consiguiente, la necesidad de desarrollar relaciones de colaboración, de negociación e incluso, de mediación y de resolución de conflictos. Las situaciones de aprendizaje artístico predispone hacia la escucha de opiniones diversas y a la aceptación y la integración de lo diferente.

Sin embargo, no resulta fácil explicar porque la experiencia artística en cualquiera de sus modalidades (artes visuales o plásticas, música, danza, dramatización...) genera potencialmente los desarrollos de los que estamos hablando, sabemos por ejemplo que en este aspecto el arte es similar a la experiencia de los individuos en el juego. La motivación casi garantizada hacia la actividad artística y el placer (no exento, por supuesto, de ansiedades ligadas con todos los esfuerzos creativos y de experimentación) del arte, quizá se explican, como dice Ana Mae Barbosa, porque “el deseo de aprender, de investigar, es análogo al deseo ficcional. A través del arte, el sujeto, tanto en las relaciones con el inconsciente como en las relaciones con el otro, pone en juego la ficción y la narrativa de sí mismo”, y continúa: (...) “sin una experiencia placentera del arte, por parte de los profesores (o mediadores) y alumnos, ninguna teoría de arte/educación será reestructuradora” (Barbosa. A. M., 2002).

Para describir algunas de las capacidades y aprendizajes que se pueden desarrollar a partir del modo de experiencia artística y el modelo de aprendizaje artístico que venimos presentando, reordenamos unas breves síntesis que elabora Marian Liebman (1987) hablando sobre los juegos artísticos y las estructuras grupales.

Las actividades artísticas en el trabajo educativo individual promueven:

- El desarrollo de la capacidad de simbolización por medios artísticos (visuales, musicales, dramatización, danza...)
- Distensión, placer
- Ordenación visual y verbal de la experiencia
- *Insight* (darse cuenta) autoconciencia, reflexión
- Creatividad, expresividad, espontaneidad, inventiva
- Fomento de la confianza, reconocimiento del propio valor, realización del propio potencial.
- Aumento de la autonomía y de la motivación personal, desarrollo como individuo.
- Libertad para tomar decisiones, experimentar, probar ideas
- Expresar ideas, sentimientos, emociones, conflictos
- Trabajar con la fantasía y el inconsciente.

Las actividades artísticas en el trabajo educativo grupal y comunitario promueven:

- Conciencia, aceptación y aprecio por parte de los demás

- Cooperación, implicación en una actividad grupal
- Comunicación
- Compartir problemas, experiencias e *insights* (darse cuenta)
- Descubrimiento de la universalidad de la experiencia y de la unicidad del individuo.
  - Relacionarse con los demás en un grupo, comprender el efecto que produce el propio yo en los demás y las relaciones que surgen.
  - Apoyo social y confianza
  - Cohesión grupal
  - Examinar temas grupales.



Nos detendremos, a continuación y a modo de ejemplo, en proyectos de intervención que plantean experiencias artísticas, comunicativas y de producción cultural dirigidas al trabajo comunitario.

## Algunos proyectos artísticos de trabajo comunitario

Muchas experiencias nos muestran como las artes facilitan tanto la mejora de la situación individual y social de las personas con dificultades, como la cohesión y el cambio social. Podemos citar muchos ejemplos. Sin pretender ser exhaustivos, queremos recoger algunos proyectos de trabajo comunitario a través de las artes, que existen actualmente a escala internacional. No es la finalidad de este artículo profundizar en cada uno de ellos, ni analizar cuál es su funcionamiento, únicamente los citamos como ejemplo. También incluimos los datos electrónicos de los organismos que los desarrollan, para facilitar el contacto a posibles personas interesadas.

El *Centre for creative communities* (CCC) nació en el año 1978 en Londres. Es una organización independiente y con mucha experiencia en el fomento y la investigación del desarrollo comunitario a través de la cultura y de las artes. Recientemente, ha desarrollado un estudio llamado *Creative Community Building through Cross Sector Collaboration* que investiga la colaboración entre sectores de la cultura y las artes, la educación, el desarrollo comunitario, Juventud, Salud y Servicios Sociales en nuevo países europeos.

- [www.creativecommunities.org.uk](http://www.creativecommunities.org.uk)
- [info@creativecommunities.org.uk](mailto:info@creativecommunities.org.uk)

Centro *K@2*, (Culture& Information Center) Centro cultural de la periferia de Liepaja (Latvia) que trabaja con jóvenes a partir de talleres de radio, televisión, fotografía, multimedia, cine, vídeo o animaciones, ha convertido una área considerada un barrio gueto en un lugar de referencia para cualquier interesado en la cultura.

- [www.karosta.lv](http://www.karosta.lv)
- [info@karosta.lv](mailto:info@karosta.lv)

Las artes facilitan tanto la mejora de la situación individual y social de las personas con dificultades, como la cohesión y el cambio social

*IMAGO* es una ONG colombiana que trabaja por la paz y el desarrollo a partir de la Cultura, con jóvenes de escasos recursos, y lo hace desde el planteamiento de que la cultura contribuye a los procesos de paz, aportando una mejor calidad de vida a los sectores menos favorecidos, a partir de 3 ejes: paz, desarrollo y cultura. El proyecto acoge a tres escuelas de artes, de empresa y economía solidaria, y de gestión sociocultural, en una zona deprimida próxima a Bogotá. Esta organización considera que puede contribuir a la paz, reforzando el tejido social a partir de la formación en valores éticos como la solidaridad, el respeto, la autonomía, la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos... Y lo hacen utilizando las artes como excusa, como facilitadoras de situaciones que les permiten incidir pedagógicamente. Entienden la Cultura como un conjunto de códigos referentes, imaginarios, un conjunto de valores y todos aquellos aspectos que configuran la mentalidad del ser humano y, por consiguiente, ésta incide en la relación de las personas consigo mismas y con el entorno. Sin embargo, cruza de forma transversal todo el tejido social, facilitando a los diferentes miembros de la comunidad estar juntos, crecer juntos y construir juntos cultura común.

- [fimago@tutopia.com](mailto:fimago@tutopia.com)
- [fundacionimago@telefonica.es](mailto:fundacionimago@telefonica.es)

La *Compagnie Graines de Soleil* de París es un proyecto teatral que alterna la creación y la investigación artística con el trabajo en la calle con jóvenes, mujeres inmigradas, etc. También han realizado intercambios culturales con diferentes lugares de Marruecos y de Europa. Su meta es descubrir el universo de los niños de la calle. Para ellos, estos son un reflejo del desorden mundial, del malvivir de los adultos. Entienden que la carrera del progreso siempre excluye a los más débiles: las mujeres y los niños. A pesar de esto, los niños tienen una fuerza inmensa; incluso sumergidos en la extrema pobreza material y psicológica, siempre conservan una pureza que los adultos hemos perdido. Sus juegos, su ingenuidad e, incluso, su crueldad nos devuelven a la vida. Con su proyecto quieren abrir debates, reflexiones, ser testimonios de las realidades de todos los países, de los hombres y las mujeres de todas las condiciones que, a fuerza de silencio y de exclusión, han olvidado su identidad. Luchan a favor del derecho fundamental de la cultura para todos. Trabajan con danza y música. Y tratan de llevar el teatro y la práctica teatral donde no suele estar. A través de las creaciones, los talleres de formación y los intercambios culturales, sigue investigando y trabajando por la integración social.

- [www.grainesdesoleil.com](http://www.grainesdesoleil.com)
- [grainesdesoleil@hotmail.com](mailto:grainesdesoleil@hotmail.com)

El *Projet de comédie musicale*, en Marruecos, surge de la Association Marocaine pour L'Education de la Jeunesse (AMEJ) en Tánger, en el año 1978, con el objetivo de trabajar con los jóvenes nacidos en barrios desfavorecidos, tanto válidos como inválidos. Han creado un proyecto, abierto a todas las asociaciones que quieran participar en el mismo, situadas en Europa o el Mediterráneo, que defiendan la paz y la tolerancia entre los pueblos, que trabajen con jóvenes, motivados por el intercambio cultural, que defiendan la no-discriminación social.

- [sonitriki@hotmail.com](mailto:sonitriki@hotmail.com)
- [amejtanger@yahoo.fr](mailto:amejtanger@yahoo.fr)

*Music Connections* (European Youth Observatory), se origina a través de una red de asociaciones voluntarias e instituciones estatales para ofrecer oportunidades positivas para hacer música y utilizar la tecnología musical con los jóvenes en riesgo de delinquir, promovido por la entidad Birmingham Youth Offending Service, el Community Safety Team y el Matthew Boulton College.

- [www.birmingham-yot.org.uk](http://www.birmingham-yot.org.uk)
- [info@birmingham-yot.org.uk](mailto:info@birmingham-yot.org.uk)



La *Fundación Pere Tarrés* desarrolla diversos proyectos de Teatro Social, entre los que podemos hacer referencia, como ejemplo, lo que se lleva a cabo con enfermos de Alzheimer.

En Barcelona, desde finales de 2001, la *Fundació Jaume Bofill* ha ido animando un proceso de reflexión en torno a proyectos que utilizan la expresión artística como medio educativo con jóvenes en riesgo de exclusión, creando espacios de reflexión sobre la acción educativa con estos jóvenes, de búsqueda de estrategias innovadoras a partir de la creación artística y de intercambio entre educadores y otros profesionales que desde diversos ámbitos de actuación trabajan y están preocupados por estos temas y por la inclusión social de todos los jóvenes. Este proceso se ha visto enriquecido con la realización de tres jornadas abiertas sobre *Jóvenes, creación y comunidad* en las que han participado un gran número de personas interesadas en la temática: miembros de entidades, técnicos de diversas administraciones, representantes de instituciones, artistas, profesorado...

- [www.fbofill.org](http://www.fbofill.org)
- [artibarri@pangea.org](mailto:artibarri@pangea.org)

La primera jornada, en noviembre de 2001, sirvió de punto de salida, y permitió un acercamiento a la situación actual de los proyectos artísticos dirigidos a los jóvenes en riesgo de exclusión, en Cataluña. En mayo de 2002 tuvo lugar la segunda jornada de ámbito catalán, en la que participaron alrededor de un centenar de personas, se presentaron 12 experiencias y tuvieron lugar diversos debates sobre temas como: Análisis de metodologías, ¿Educadores o gestores culturales? Evaluación de los proyectos, Educación artística en la educación formal, Trabajo comunitario y en red, y Trabajo a escala europea. A finales de mayo de 2003 se celebró un tercer encuentro, en esta ocasión de carácter internacional, en la que se presentaron cuatro experiencias extranjeras y ocho de Barcelona, y se profundizó en el debate a través de talleres sobre: Arte y medios de comunicación para el cambio social, Creación artística como puente entre la educación formal y la comunidad, Jóvenes, arte y cultura de la paz, y Teatro para la inclusión.

Las experiencias de Barcelona, presentadas fueron:

*En tu casa o dónde*, del Casal de joves de Badia del Vallès, experiencia de teatro en Badia del Vallès.

- [www.diba.es/agda/pijs/Pijsview.asp?Alfa=M&Ens=184](http://www.diba.es/agda/pijs/Pijsview.asp?Alfa=M&Ens=184)
- [sarandongabadia@hotmail.com](mailto:sarandongabadia@hotmail.com) / [jovbadia@sct.ictnet.es](mailto:jovbadia@sct.ictnet.es)

*Me han robado el sitio*, de la Associació La Lluna, proyecto de Teatro y Educación para la prevención de la violencia, con textos elaborados por jóvenes de institutos de Badia del Vallès.

- [asslalluna@hotmail.com](mailto:asslalluna@hotmail.com)

*Projecte Leonardo/Ateneu Popular 9 Barris*, experiencia para la mejora de las condiciones laborales y sociales de los jóvenes artistas de circo, en Barcelona.

- [ateneu9b@telefonica.net](mailto:ateneu9b@telefonica.net)

*Taller de reportatge audiovisual amb l'IES La Mina*, donde los jóvenes participantes en el taller crearon un audiovisual.

- [www.iesforum2004.com](http://www.iesforum2004.com)
- [cmayugo@eresmas.com](mailto:cmayugo@eresmas.com)

*Projecte Formació Multimèdia i Autoanàlisi Juvenil*, de la Comissió de Joves FAVBIC, formación multimedia con jóvenes de Pla Bonaira y Gripià (Terrassa).

- [avtrini@teleline.es](mailto:avtrini@teleline.es)

*Pintem l'Ateneu*, del Bidó de Nou Barris y colectivo artístico Almorana, proyecto de trabajo mural y flamenco (conciertos y edición de CD) con un grupo de jóvenes del entorno del Ateneu Popular 9 Barris.

- [ateneu9b@telefonica.net](mailto:ateneu9b@telefonica.net)

*La Madriguera*, del Pla Comunitari Trinitat Nova, de promoción musical juvenil.

- [www.pangea.org/trinova/documentos/proyectos\\_madriguera.doc](http://www.pangea.org/trinova/documentos/proyectos_madriguera.doc)
- [avtrini@teleline.es](mailto:avtrini@teleline.es)

*Contes mestissos*, del Grupo de expresión artística del proyecto *Emetis*, donde el grupo de educadores de todos los orígenes del *Emetis* hacen reflexionar en torno a la diversidad cultural y explican su proyecto con los jóvenes.

- [www.senderi.org/sendcast/but14cast/experi3.htm](http://www.senderi.org/sendcast/but14cast/experi3.htm)
- [info@emetisweb.org](mailto:info@emetisweb.org)

*Colours for the blocks*, del Casal de joves de Badia del Vallès, diseño y elaboración de intervenciones creativas y artísticas en el casal y su entorno.

- [www.diba.es/agda/pijs/Pijsview.asp?Alfa=M&Ens=184](http://www.diba.es/agda/pijs/Pijsview.asp?Alfa=M&Ens=184)
- [jovbadia@sct.ict.net.es](mailto:jovbadia@sct.ict.net.es)

A partir de estas jornadas, se detectó el interés para crear una red que agrupase proyectos, profesionales, espacios, grupos o asociaciones que tienen en común el desarrollo, a partir de la expresión artística, la creación y la educación, de proyectos de cariz social. Así nace este año *Artibarri* con el objetivo de reunir el trabajo que se está haciendo en Cataluña a partir del eje arte-cultura-educación-sociedad.

Vemos, pues, como en todas partes existe gran variedad de proyectos grupales y comunitarios, vinculados con las artes. A continuación, queremos hacer mención de algunos aspectos metodológicos importantes para nosotros en

cualquier proyecto comunitario a través del arte, como la necesidad de partir de un diagnóstico, la idea de proceso, de participación, los protagonistas: ciudadanía, técnicos y políticos, la integridad de la persona y el trabajo en red.



## A modo de recapitulación

El trabajo con personas con dificultades y con la comunidad desde proyectos artísticos y de creación nos muestran la necesidad de vincular la metodología de intervención de los profesionales a la idea de *proceso*. Los cambios sociales no se generan de forma espontánea, sino que para que estos sean profundos y persistentes es necesario trabajar a lo largo del tiempo. Esta idea de proceso facilita la reflexión, la continuidad, posibilita ir evaluando el desarrollo del proyecto e irlo readaptando a los cambios y nuevas situaciones que se presenten. El concepto metodológico de proceso lo relacionamos con el de proceso educativo. Una actuación concreta puede resultar interesante, pero para que exista una evolución individual y social, un proceso educativo, es necesario continuidad y tiempo.

Los proyectos han de salir *desde y con la comunidad*, con su implicación y partiendo de la realidad concreta. A la vez ha de ser estimulando la *participación* y ha de fomentar la *creatividad* de toda la red, incorporando el cambio social como un proceso de autotransformación individual y comunitario. Si los proyectos viniesen propuestos desde fuera, la comunidad no los sentiría como propios y, por consiguiente, sería difícil que se implicara en su implantación y desarrollo. Por otro lado, el hecho de que la comunidad se implique y que el proyecto sea de la comunidad, garantiza que éste viva independientemente del profesional o grupo que lo propone o lo impulsa.

Los proyectos han de salir *desde y con la comunidad*

Van dirigidos a toda la comunidad, no únicamente a personas con problemas sociales. De esta forma favorecemos la circulación social de los individuos en situación de riesgo de exclusión, ya que no los tratamos de forma aislada, sino como parte de un conjunto. A la vez, hacen un abordaje de los grupos respetando la *Integridad de la persona*; es decir, la intervención de los profesionales no se centra en las dificultades sino en las potencialidades de todos los individuos.

Son proyectos *lúdicos*, donde los participantes gozan de su participación, se lo pasan bien. Los jóvenes en situación de riesgo social, y otros colectivos con dificultades se adaptan mejor que otros proyectos más formales.

## Los protagonistas: ciudadanía, técnicos y políticos

Cuando hablamos de ciudadanía no lo hacemos únicamente de los ciudadanos organizados o asociados, nos referimos a toda la comunidad, y por esto es fundamental la información. Quien no sabe no puede participar. Evidentemente, no se movilizará todo el tejido social, pero hay que buscar formas para que todos sepan algo del proyecto. En cuanto a los técnicos, hay trabajadores municipales, de otras administraciones, maestros, monitores de centros de tiempo libre, personal del ambulatorio, monitores deportivos, y toda una serie de diferentes profesionales y voluntarios que desarrollan su tarea en un territorio. Se hace necesario el *trabajo en red*, con lo máximo de *implicación* de todos los técnicos y la *coordinación*. La relación entre los distintos agentes será horizontal. Esto no quita de que existan técnicos que lideren el proyecto, o determinados aspectos del mismo, pero evitando organizaciones jerárquicas.

Como en cualquier tipo de proyecto, hay que partir de un *diagnóstico* inicial que nos permite conocer la situación real del territorio. Este diagnóstico ha de ser compartido por toda la red, ya que será la manera de facilitar la implicación. Si compartimos la visión del barrio será más fácil que nos pongamos de acuerdo en los objetivos de mejora. El diagnóstico significa un trabajo de campo muy importante y permite establecer un primer contacto con todos los agentes del barrio, lo que será necesaria tanto para el conocimiento de la situación como para favorecer la implicación en el proyecto.

Como en cualquier proyecto, después del diagnóstico deberemos planificar el desarrollo del proyecto, estableciendo los objetivos, la metodología de intervención y los recursos necesarios. Como hemos dicho antes, es necesario que este proceso sea compartido para garantizar la implicación de la comunidad y su participación.

Finalmente, insistimos en que la dificultad de la labor socioeducativa y la complejidad de los recursos, de todo tipo, que se pueden utilizar, apuntan claramente hacia la necesidad de colaboración interdisciplinaria y en red de diferentes profesionales e instancias disciplinarias, institucionales, etc., para optimizar las siempre difíciles condiciones del trabajo socioeducativo. Esta afirmación, no por obvia y reiterada, deja de tener vigencia e importancia.

La integración en los equipos de profesionales de diferentes disciplinas permitiría una mayor incorporación de actividades artísticas en los proyectos de intervención social. Recordemos que de la confluencia entre las necesidades particulares de los usuarios y la reflexión sobre el modelo de educación artística que el educador social quiera adoptar como referencia, puede surgir una nueva forma de afrontar la labor socioeducativa, con las características ya señaladas (actividades integradoras, que van de lo individual a lo social o comunitario y viceversa, que pueden ser lúdicas y gratificantes para todos los participantes, incluidos los educadores, etc. El educador social puede plantearse planificar actividades vinculadas a distintos modelos, intentando no realizar

planteamientos contradictorios que, a veces, se producen si no se conocen bien las perspectivas o las implicaciones que tienen en la práctica educativa y en la previsión de los procesos trabajo de los posibles usuarios. El educador puede reflexionar sobre qué tipo de aprendizaje artístico y, en consecuencia, qué tipo de intervención es más adecuada al contexto y tipología de usuario.

Por consiguiente, insistimos en que los profesionales de la intervención socioeducativa tienen herramientas valiosas para su trabajo. A través del arte, el individuo, el grupo y la comunidad pueden experimentar *situaciones de creación* visual y plástica, musical, teatral, de comunicación audiovisual, etc. en las que es posible desarrollar la autopercepción (del mundo interno, de la propia historia, de dificultades, de posibilidades, de recursos propios, etc.), la percepción del *mundo real* (por decirlo de alguna manera) y la imaginación de otros mundos posibles (como diría Nelson Goodman, 1979). Al mismo tiempo, en las *situaciones de apreciación, interpretación y valoración de obras* o hechos relacionados con las artes, los sujetos o los grupos tienen que desarrollar recursos para expresar opiniones, e incluso discutir sobre temas que, por su carácter simbólico, aparecen en buena parte desdramatizados, y de esta forma se propicia también la capacidad de elaboración crítica, sobre uno mismo, sobre los otros y sobre el entorno.



José María Barragán Rodríguez

Doctor en Bellas Artes. Profesor titular de la Universidad de Barcelona.  
Director del departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes.  
Director del Master de arte-terapia de la UB.

Ascensió Moreno

Educadora Social, Doctora en Bellas Artes.  
Profesora de Formación en educación artística de la UB de Barcelona

## Bibliografía

- Aguirre, I.** (2000), *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Universidad pública de Navarra.
- Barbosa, A. M.** (2000), "Arte, educación y reconstrucción social", en *Cuadernos de Pedagogía*, 312, Educación Artística. Praxis. Barcelona.
- Barragán, J.M.** (1997), "Educación Artística: Objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias", en *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Angle. Manresa.
- Cardús, S.** (2000), *El desconcert de l'educació*. Edicions La Campana. Barcelona.
- Curran, J.; Morley, D.; Walkerdine, V.** (Coms.) (1998), *Estudios Culturales y comunicación*. Paidós. Barcelona.
- Dalley, T.** (1987), *El arte como terapia*. Herder. Barcelona.
- Efland, A.D.; Freedman, K.; Stuhr, P.**, (2003), *La educación en el arte postmoderno*. Paidós, Barcelona.
- Eisner, E.W.** (1995), *Educar la visió artística*. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H.** (1987), *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H.** (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple intelligences*. Basic Books. New York.
- Graeme Chalmers, F.** (2003), *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós. Barcelona.
- Giroux, H.** (1996), *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Paidós. Barcelona.
- Hargreaves, A.** (1998), *Una educación para el cambio*. Octaedro. Barcelona.
- Hernández, F.** (2000), *Educación y cultura visual*. Octaedro. Barcelona.
- IRRSAE Piemont.** (1994a), *Educació artística. Actualizació científica*. Eumo. Barcelona, Vic.
- IRRSAE Piemont.** (1994b), *Educació artística. Propostes didàctiques*. Eumo. Barcelona, Vic.
- Kincheloe, J.** (1993), *Toward a Critical Politics of Teacher*. Bergin & Garvey. Wesport.
- Lazotti, L.** (1983), *Educación Plástica y visual. El lenguaje visual*. MEC. Mare Nostrum (1994). Madrid.
- Mirzoeff, N.** (2003), *Una introducción a la cultura visual*. Paidós. Barcelona.
- Parcerisa, A.** (2001), *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó. Barcelona.
- Pérez Gómez, A.** (1999), "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", a *Cuadernos de Pedagogía*, 225. Praxis. Barcelona.
- Shusterman, R.** (1992), *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*, Blackwell. Massachusetts.
- Trilla, J.** (1992), *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós. Barcelona.