

APORTES A LA EDUCACIÓN POPULAR

Una perspectiva desde la Mediación Artística, la Cultura Visual y los Estudios Culturales

INÉS HEREDIA

Posgrado Arte para la inclusión social.
Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
Curso 2015-2016.
inheredia@gmail.com

ÍNDICE

Resumen	1
¿Por qué una propuesta artística para los Bachilleratos Populares?	1
Diagnóstico	2
Estado de la cuestión: arte y educación	2
Buscando calidad Educativa. Los aportes del arte	3
¿Por qué a pesar de todo el interés puesto en cambiar los sistemas educativos, se sigue dentro de los mismos esquemas?	5
La Educación Popular como proyecto de inclusión social.....	6
Marco teórico	9
Pedagogía del oprimido. Metodología “base” de experiencias en educación popular	9
El enfoque educativo desde el arte	11
Aportes de la Cultura Visual	13
Los estudios culturales, análisis de la cultura popular	15
La Mediación Artística. Una propuesta fundamental para el trabajo sobre las emociones --	16
Objetivos	22
Metodología	23
Cronograma	26
Recursos	26
Evaluación	28
Bibliografía	31

Resumen

¿Por qué una propuesta artística para los Bachilleratos Populares?

La calidad de la educación es en la actualidad un tema de preocupación en todo el mundo. Es cierto que en los últimos años más personas tienen acceso a ella, pero no basta con que extienda su alcance para que el aprendizaje sea exitoso. En la actualidad es necesario que sea reflejo de las necesidades del entorno de cada persona, debe garantizar que se respeten sus derechos, que se fomenten valores universales, que se afirme la inclusión social.

Los Bachilleratos Populares surgen en Argentina en el marco de la Educación popular, como un modelo educativo alternativo, concebido para responder de manera más adecuada a las necesidades sociales de colectivos en riesgo de vulnerabilidad. Por su carácter marginal, estos colectivos, son los que más fracasan dentro de la propuesta educativa tradicional que ofrece la educación pública en el país, representando los mayores índices de deserción escolar y analfabetismo (CEPAL, 2002). La propuesta de los Bachilleratos Populares centrada en implicar a las personas desde la toma de conciencia de su propia realidad ha resultado ser acertada en esos entornos y por ello ha sido reconocida oficialmente por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Mi propósito es apoyar esta propuesta incipiente pero potente, sugiriendo herramientas del mundo del arte a partir de las cuales se pueda abordar no sólo desde la reflexión, sino también desde la simbolización (a través de procesos de creación) las problemáticas sociales de dichos colectivos. Siguiendo los objetivos de los Bachilleratos Populares, mi meta es hacer un aporte a los contenidos trabajados desde una perspectiva artística interdisciplinar.

Está comprobado que el arte es una herramienta de gran importancia para el desarrollo humano. Durante el proceso de aprendizaje artístico se estimula la creatividad, la imaginación, la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y además permite que cada persona comparta elementos de su propia cultura. Es por ello que estoy convencida de que el arte podría generar un aporte muy importante a las currículas los Bachilleratos Populares, facilitando que los procesos de toma de conciencia no se limiten al plano del pensamiento sino también que se trabaje sobre lo emocional (UNESCO, 2006).

Diagnóstico

Estado de la cuestión: arte y educación

Como comenté con anterioridad, la educación y el arte, son factores fundamentales para el desarrollo del bienestar social. Esto ha sido reconocido sucesivamente a lo largo de la historia en tratados y convenciones internacionales en los que se busca la promoción del bien común en todo el planeta. La Declaración de los Derechos Humanos Universales de 1948 estipula:

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora. (1)

Esta declaración se ha ido reformulando de forma progresiva para alcanzar respuestas más adecuadas a las necesidades sociales emergentes. Conocerlas y analizarlas es parte de la agenda de cada región.

Buscando calidad Educativa. Los aportes del arte

La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990) destaca la necesidad de una mejora en la calidad educativa. Esto significa que ya no alcanza con una educación pública y gratuita. No sólo deberían contemplarse factores que hacen a la expansión de la misma, sino las condiciones sociales de los que participan de ella.

En concordancia con esto, UNESCO convoca a una conferencia que tiene como eje central al arte dentro del ámbito educativo. La *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, que se realiza en Lisboa en 2006, reconoce los grandes aportes de las artes en los procesos de aprendizaje.

De allí surge la publicación *Hoja de Ruta*, haciendo las veces de marco teórico y práctico. En *Hoja de Ruta* se señala la urgencia de sistematizar la presencia de contenidos artísticos y culturales en los programas educativos, de manera que se garanticen iguales oportunidades de desarrollo para todos. Esto indica un nuevo enfoque pensado para incentivar el desarrollo de capacidades emocionales además de las cognitivas que son las que preponderan en dichos programas. Siendo el aspecto emocional de vital importancia para el tratamiento de problemáticas sociales actuales, este enfoque permite que se estimule la reflexión, la formación de opiniones y la consolidación de comportamientos éticos. Un aprendizaje a partir del arte refuerza también identidades culturales, porque permite expresar la manera en que cada uno vive, mostrando su entorno cultural y social. De esa forma se fomenta el respeto a la diversidad y, por lo tanto, la inclusión social.

Esta publicación detecta también una serie de falencias para implementar estas ideas:

- El exiguo reconocimiento que tiene la educación artística;
- La separación entre “lo educativo” y “lo cultural” como compartimentos estancos;
- La falta de oferta destinada a la formación;
- La poca participación de artistas en el ámbito educativo;
- La carencia de proyectos de investigación destinados a evaluar la eficacia de proyectos educativos desde una perspectiva artística;

-El bajo presupuesto destinado a proyectos de esta envergadura.

Durante la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación artística llevada a cabo en Seúl en 2010, se sigue con lo estipulado en la *Hoja de Ruta*, esta vez proponiendo estrategias para alcanzar los objetivos allí enunciados y para combatir las falencias mencionadas, pero en la praxis, sin grandes avances.

¿Por qué a pesar de todo el interés puesto en cambiar los sistemas educativos, se sigue dentro de los mismos esquemas?

A pesar del reconocimiento de la urgencia de cambios en el sistema educativo tradicional, y de la importancia de incluir el arte en las currículas, la situación actual a nivel global, indica que las modificaciones son muy lentas o sutiles y que, en líneas generales, se continúa dentro de los mismos esquemas.

Hay varias corrientes en el ámbito de la pedagogía que se inclinan por el arte como herramienta educativa fundamental. En base a dichas teorías se han fundado diversas modalidades de escuelas con resultados muy positivos (Rabkin y Redmond, 2006), pero siguen siendo una minoría, gran parte no reconocida oficialmente. Algunos ejemplos lo dan las llamadas “escuelas Libres”, las “escuelas Vivas”, las “escuelas Waldorf” y las “Montessori”, entre las más conocidas. Siendo las innovaciones más significativas de índole privada, la problemática de la inclusión social sigue siendo desestimada.

Richard Wilkinson y Kate Pickett (2010), en su libro *Desigualdad. Un análisis de la infelicidad colectiva*, plantean que el éxito en el aprendizaje está en relación directa con los niveles de desigualdad internos de cada sociedad. Aquellos que se encuentran en una situación social y económica más acomodada, tienen

menos posibilidades de fracaso. No sólo porque el entorno es fundamental para ello, y porque además el hecho de saberse perteneciente a una clase determinada también influye de manera directa en el rendimiento, sino porque los planes educativos se inspiran en la realidad de las familias de clase media o alta. La no identificación en las currículas de realidades sociales disímiles, marca aún más dificultades para aquellos que están en situaciones desventajosas (*Ibid.*: 138).

Las razones para esta falta de activación de sistemas educativos de calidad son variadas, pues se entrecruzan intereses políticos y económicos. Henry Giroux (1996), fundador de la pedagogía crítica, habla de la existencia histórica de una “alfabetización funcional”, orientada a formar estudiantes en saberes especializados, con el fin de ser posteriormente implementados en el mundo laboral, siendo el objetivo, que los individuos naturalicen la realización de determinadas tareas sin cuestionarlas. La falta de estimulación en el aspecto crítico como parte integral del aprendizaje genera barreras represivas invisibles, funcionales a la manipulación de los más vulnerables, impidiendo que estos se planteen como derecho el acceso a condiciones de mayor igualdad. En palabras de Paulo Freire: “Es mejor que la situación concreta de injusticia no se transforme en un 'percibido' claro en la conciencia de quienes la padecen” (1970: 18). Al mismo tiempo se los instruye para que sean “consumidores eficientes”, respondiendo a las necesidades puntuales del mercado. (Giroux, 1996: 81).

La Educación Popular como proyecto de inclusión social

En Argentina, luego de la crisis del 2001, surge una modalidad educativa alternativa: los llamados “Bachilleratos Populares” (en adelante BP). En un principio se originan dentro de movimientos sociales como proyectos educativos autogestionados con la idea de apoyar sus procesos de lucha, siendo experiencias “político-educativas de liberación” (Bachillerato Popular Casa Abierta, 2015). Para evitar el cese de funcionamiento, varias empresas son tomadas y transformadas en cooperativas en manos de los trabajadores. En el seno de ésta dinámica es que se dan los primeros BP y luego se expanden por todo el país y el resto de Latinoamérica para atender problemáticas sociales diversas. Hay varios ejemplos surgidos en barrios marginales y otros en defensa de los derechos de travestis y transexuales como lo es el BP Morocha Celis. Esta modalidad que comienza de manera clandestina, años después adquiere reconocimiento oficial como una forma de educación experimental,¹ con la salvedad de que no es absorbida por otras instituciones existentes. Es decir, que se los reconoce como un formato alternativo de educación, autodenominado “Educación Popular”. Dicho formato está orientado a la alfabetización de jóvenes y adultos (el rango etario parte desde los 16 años).

La metodología de la Educación Popular se basa en la planteada por Paulo Freire, pedagogo brasileño, en la *Pedagogía del oprimido* (1970). La relación educador-educando parte de la horizontalidad y de la lógica del diálogo. Se considera que el aprendizaje surge de esa relación en la que ambos se educan. El objetivo principal es apoyar la autonomía de los educandos a partir de la

¹ Resolución 669/08, Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa, Dirección de Planeamiento educativo, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.

estimulación del pensamiento crítico. La idea es que estos se sitúen como protagonistas de este proceso.

El contexto en que Freire desarrolla esta teoría es la lucha de la clase trabajadora. Su experiencia con trabajadores campesinos adultos analfabetos es lo que lo lleva al planteo de una metodología que posibilite la toma de conciencia de la propia realidad de los individuos, apoyando su autonomía.

En este sentido, no hay un único programa curricular para los BP, sino que se desarrollan dentro de la misma dinámica de clases:

Cada Área de conocimiento cuenta con tres Materias. A su vez, cada materia se compone de Unidades Temáticas. Estas son los bloques de contenidos conceptuales que contienen los temas generadores que son los que dinamizan el proceso educativo.

Los temas generadores deben estar directamente relacionados con la realidad de los y las participantes para “generar” interés reales y lograr una apropiación consciente y transformadora de los contenidos que se trabajan. Los mismos serán construidos durante el primer mes del ciclo educativo a partir de un serie de un procesos de investigación acción y de la elaboración del programa educativo (Bachillerato Casa Abierta, 2015: 5).

No se contempla el aspecto emocional, sino que está centrado en la elaboración del pensamiento crítico. Los problemas sociales son abordados únicamente desde esa perspectiva, es por eso, que es interesante plantear una propuesta que acompañe a la existente, desde el trabajo sobre las emociones.

Los recursos a utilizar son muy acotados dado que los bachilleratos no reciben ningún tipo de subsidio, sino que los ingresos son parte de actividades generadas por ellos mismos, más que nada, festivales comunitarios.

Los educadores sí cuentan con un salario, que aún no es acorde a la labor que realizan (según el comentario de uno de ellos). Ese reclamo es parte de las luchas a partir de las cuales han ido adquiriendo reconocimiento oficial. Existen

varios organismos más abarcativos, como la Coordinadora de Bachilleratos en Lucha que reúne a varias agrupaciones para representarlas.

Considero a la Educación Popular un modelo que puede mantenerse fiel a sus objetivos, sin ser contaminado por intereses externos, políticos y/o económicos. No sólo porque es un modelo autogestionado, sino porque son experiencias que no tienen apremio de visibilidad. Lo que prima son los intereses de aquellos que intervienen, no hay exigencias verticalistas.

Marco teórico

“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de de ellos un nuevo pronunciamiento”, Paulo Freire, 1970

Pedagogía del oprimido. Metodología “base” de experiencias en educación popular

Creo importante respetar el carácter estructural que da la metodología de la “Pedagogía del oprimido” en estos entornos. Encuentro que se pueden hacer aportes desde otras teorías, cuyas perspectivas están en armonía con lo planteado por Paulo Freire.

Freire cuestiona a la educación tradicional, argumenta que la misma desarrolla una dinámica que denomina “bancaria”, en la cual el educando es

simplemente un depositario de información por parte del educador, ejerciendo este último, dominio de la situación.

Su propuesta, por el contrario, de tipo “problematizadora”, se asienta sobre una relación horizontal entre ambos actores, donde el diálogo es la clave para construir el aprendizaje de manera compartida. Está orientada hacia aquellos grupos que se encuentran en desigualdad de condiciones con respecto al resto de la sociedad, es decir aquellos en situaciones marginales o de riesgo a la exclusión social (los oprimidos). El proceso en que éstos sujetos hacen consciente su mundo, pudiendo de esa manera acceder a la transformación, es la base para un tipo de aprendizaje que parte de la misma experiencia y no ya de contenidos externos e impuestos. Esta forma de concebir la educación es fundamental para la construcción del pensamiento crítico. Construcción que nace en el interior de cada sujeto y se concretiza en relación con los demás, haciendo de esto un proceso colectivo. Mientras más compartida sea, más importante será para cada sujeto, otorgándole mayor autonomía.

Freire plantea que, mediante el diálogo, la palabra es transformadora del mundo, siendo esta un derecho de todos los hombres. Define a la palabra auténtica como la que no sólo vehiculiza la reflexión, sino también la praxis. El mundo, dice, actúa como mediador entre los sujetos que lo pronuncian. Es fundamental que ese diálogo se base en la horizontalidad y la confianza de los que participan. De esa manera da lugar al pensamiento crítico, entendiendo a la realidad como un proceso dinámico y cambiante.

El “contenido programático de la educación” (Freire, 1970: 76) comienza a tomar forma al momento en que el educador indaga sobre qué temas va a tratar el diálogo. Los interrogantes surgen de la manera de pensar y del lenguaje

usado para describir la realidad que presentan los sujetos, no de su mera observación. De esta manera se da el surgimiento de *temas generadores* que, insertos en un momento histórico particular, son reflejo de ideas, valores, concepciones de los hombres. En este contexto, como parte la realidad, aparecen también los antagonismos, las contradicciones que deben estar incluidos en el proceso dialógico en el que se planta la *educación problematizadora*. Todo este conjunto de temas en interacción conforma un universo temático, que a través del pensamiento crítico, los individuos identifican como dimensiones significativas de su realidad. Aquellas contradicciones que resulten más relevantes para el colectivo, van a definir las *codificaciones*, imágenes visuales de referencia (fotografías y dibujos). Es necesario que éstas sean lo suficientemente inclusivas de más contradicciones para abrir un abanico de temas. La fase siguiente es la *descodificación* de dichas imágenes. Este proceso de reflexión crítica irá construyendo una nueva percepción de la realidad de los sujetos, develando las relaciones dialécticas de ambas dimensiones de la realidad. Así se constituye un nuevo conocimiento. Esta toma de conciencia es la que da lugar a pensar otras situaciones posibles alentando a una postura activa para la transformación. Freire propone como recurso didáctico la visualización de material y la dramatización.

El enfoque educativo desde el arte

“Me limito a llamar la atención sobre el hecho de que las bellas artes son el único maestro, fuera de la tortura”, Bernard Shaw, 1955

Como comenté anteriormente, el arte es considerado uno de los factores fundamentales para el mejoramiento de la calidad en el aprendizaje. Esta idea ha sido sostenida no sólo desde el ámbito de la educación, sino también desde la psicología y la filosofía. En dichas disciplinas, se investigan los procesos de simbolización que surgen en la producción creativa, como algo clave en el desarrollo humano, ya que posibilitan el encuentro entre la realidad interior del sujeto y el mundo externo (Moreno, 2010). Siendo el mundo externo fuente de conocimiento que requiere ser aprehendido, la vía de la simbolización es la que permite de manera armónica, la adaptación del sujeto a lo nuevo. Esta mirada única e irrepetible de cada ser humano en su acercamiento al mundo es posibilitada por el proceso creativo, accediendo así a la construcción de su propio conocimiento, es decir, siendo protagonista del proceso de aprendizaje.

Herbert Read, filósofo inglés, asegura: “el arte debe ser la base de la educación”. Así, apela a una “educación democrática” dentro de una “concepción libertaria de la democracia” (Read, 1955: 30). Se opone de esta manera a un tipo de educación que parte de un ideal social al que los individuos deben adaptarse. Esto es coincidente con la postura de Freire quien repudia lo que denomina “educación bancaria”. Ambos autores defienden la idea de que el proceso de aprendizaje sea coherente con la realidad de las personas.

Read apuesta por una educación por el arte, que es la que permite un desarrollo en libertad, donde las capacidades positivas de cada quien son estimuladas, evitando, de esa manera, tener que poner en marcha sistemas prohibitivos o represivos. Así, detecta dos procesos cuya implicación se da tanto en el arte como en la educación: la percepción y la imaginación. En base

a ello elabora una teoría educativa interdisciplinar, abarcando todas las expresiones artísticas a la que denomina “educación estética” (Read, 1955: 33)

Arnheim, psicólogo alemán de la Gestalt, señala con respecto a la importancia del arte :

... el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma. Percibir en todo su plenitud lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en sí mismo, el valor supremo de la vida (...). El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos (Arnheim, 1993: 48).

Por su parte, Gardner (1994), neuropsicólogo cognitivista centrado en el estudio del desarrollo humano, plantea en este contexto que las políticas de educación artística deben desarrollar metodologías con fines de potenciar las habilidades individuales de las personas. Dichas habilidades están en relación directa con los procesos propios de la creación artística.

Aportes de la Cultura Visual

En concordancia con la idea del conocimiento como construcción surgida de la propia realidad de los sujetos intervinientes propuesta en la Pedagogía del Oprimido, es que me interesa encarar la perspectiva del estudio de la Cultura Visual.

El abordaje de la Cultura Visual como objeto de estudio aparece en los años '80, como una postura alternativa al estudio de la Historia del arte, a partir del reconocimiento de que las imágenes que nos rodean son una construcción social y que ellas emanan discursos que dan cuenta de relaciones de poder.

Estas ideas se desarrollan posteriormente al trabajo de Freire y creo que serían un gran aporte para la etapa que él mismo denomina de “codificación” dentro de su propuesta pedagógica, dado que contemplan discursos emergentes actuales desde diferentes dispositivos de visualización que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación.

Kerry Freedman, en su artículo “Cultura Visual e Identidad” (2002), recupera modalidades alternativas para encarar la educación artística. Refiere a la existencia de una nueva propuesta en el ámbito educativo de las artes, consistente en trasladar el mundo del arte a la cotidianeidad. Esto significa abarcar un espectro mucho más grande de posibilidades, incluyendo toda la variedad de creaciones visuales (bellas artes, publicidad, cine, arte popular, televisión y otros espectáculos, diseño, etc.). Esto, señala, es un gran incentivo para la emergencia de identidades, tanto individuales como colectivas.

El currículo es concebido como un “proceso creativo y un espacio conceptual” (Freedman, 2002: 59), en este contexto, los educadores se posicionan como acompañantes, como dinamizadores para con los estudiantes, dando cuenta de una relación de carácter dialógica y horizontal. Esto último indica otro punto de coincidencia con el planteo de Freire.

En la actualidad el conocimiento es algo dinámico y cambiante, esto determina la necesidad de hacer actualizaciones constantes en el contexto de la educación y formación. De ahí se desprende la necesidad de buscar alternativas de aprendizaje y para ello es necesario conocer cuáles son las problemáticas actuales en el aula. Con el objeto de poder acceder a sus referentes identitarios, los docentes requieren nuevas competencias. (Hernández, 1999). No sólo en lo relacionado a las “TICs” (Tecnologías de la

Información y la computación), sino en lo relativo a los dispositivos y medios de comunicación que los jóvenes utilizan en su cotidianidad.

Los estudios culturales, análisis de la cultura popular

Los estudios culturales tienen como objeto de investigación a la cultura, reconociéndola como un cúmulo de experiencias y prácticas de la vida social de las personas. Definen, así, un amplio territorio de contenidos que abarca el interés de varias disciplinas de la rama de las humanidades.

Se proponen desentrañar relaciones de poder, enmarcando a la cultura en el contexto social y político en el que está inserta. Parten de una postura crítica apelando a la modificación de estas estructuras propias del modelo capitalista.

Los estudios culturales toman de la semiótica la idea de “signos” como códigos sociales que responden a significados acordados entre aquellos que comparten una misma cultura. Estos signos, a su vez, generan textos, de los cuales derivan representaciones más abstractas a partir de las cuales se construyen discursos y, es en esos discursos, donde pueden observarse las construcciones históricas de poder. La representación del “otro”, de aquel identificado como distinto y, luego el discurso que subyace a dicha representación, es un ejemplo de la construcción del poder. Ese “otro”, desde la óptica de la cultura occidental, queda en inferioridad de condiciones, de ahí la existencia de grupos vulnerables, como es el caso de “las mujeres”, “los homosexuales”, “los inmigrantes” (Sardar y van Loon, 2011).

Giroux plantea que todos estos discursos provenientes de diferentes fuentes son fundamentales a la hora de elaborar una perspectiva pedagógica

Aunque no deseo idealizar la cultura popular, es precisamente en sus diversos espacios y esferas donde está teniendo lugar, a escala mundial, la

mayor parte de la educación que tiene importancia. Los medios electrónicos de comunicación, la red de imágenes que se multiplican enormemente, y se graban cada día en nosotros, y los sonidos híbridos de nuevas tecnologías, culturas y formas de vida han alterado radicalmente el modo en que se configuran las identidades, se construyen los deseos y se realizan los sueños (Giroux, 1996: 13).

Los llamados medios de comunicación masiva, son entonces un punto de interés importante para los estudios culturales, ya que de allí se desprenden, de manera nada inocente, discursos formadores de opiniones desde donde surgen identidades orientadas a conveniencia de intereses económicos y políticos.

La Mediación Artística. Una propuesta fundamental para el trabajo sobre las emociones

El hecho de que los BP emerjan en entornos de alta vulnerabilidad, exige la urgencia de generar recursos que posibiliten esperanzas para una inclusión social mucho más abarcativa, que vaya más allá de lo educativo. La promoción integral del bienestar social es un objetivo de la Mediación Artística.

Se define Mediación Artística “como la intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales, con personas y grupos en situación de exclusión social, con comunidades vulnerables y por la cultura de la paz” (Moreno y Cortés, 2015: 20)

Se consideran Mediación Artística proyectos de índole *inter-artística*, incluyendo payasos, danza, artes plásticas, circo, teatro, video, fotografía, etc. Los procesos que activa, no son de tipo psicoterapéuticos como en el caso del arteterapia, son procesos creativos que tienen como fin fomentar el bienestar

de las personas, contribuyendo a su autonomía, a partir de la generación de un espacio de confianza y seguridad (Moreno, 2010).

Hay una serie de *conceptos* en los cuales la Mediación Artística basa su metodología:

-El *acompañamiento* como rol del mediador. Elaborar una forma de acompañar procesos de inclusión social es fundamental para la Mediación Artística. A lo largo de la historia el papel del trabajador social ha ido cambiando. Se ha pasado de una concepción “paternalista” a una de “acompañamiento” (Planella, 2003: 17). Es decir que éste, ya no se postula como el experto que va a impartir su conocimiento previo para dar soluciones, sino que su accionar, parte de la escucha de las necesidades que el otro enuncia. Reconocer que el saber de determinadas problemáticas sociales es más bien potestad de aquel que las padece, es algo de lo que el mediador debe ser consciente. Es por ello que su intervención no tiene que ser invasiva ni “anestésica”, tiene que fortalecer la autonomía de las personas implicadas, generando un clima de confianza y empatía que permita que sean ellos mismos quienes se descubran.

-La importancia del *empoderamiento*. Otra particularidad es que se trabaja a partir de las capacidades de las personas y no de sus falencias. Los procesos creativos permiten exaltar competencias que favorecen la autonomía, fortaleciendo la autoestima y la confianza. No basta con que el sujeto pueda insertarse socialmente a través de ayudas externas para que se considere una forma de inclusión social exitosa, es necesario que él mismo genere su propio proyecto.

El trabajo sobre la motivación es de gran importancia. El llamado “Efecto Pigmalión” consiste en que una persona puede influir de manera positiva en el rendimiento de otra, con tan sólo creer que eso es posible y manifestarlo. Esto significa que el contacto con los demás de manera positiva, activa herramientas para cambiar situaciones problemáticas.

-Resiliencia. Entendemos por resiliencia a la capacidad de los seres humanos de recuperarse de situaciones adversas. Como señala Boris Cyrulnik (2002: 32): “Nunca se consiguen liquidar los problemas, siempre queda una huella, pero podemos darles otra vida, una vida más soportable y a veces incluso hermosa y con sentido”. De tal modo, un campo de interés de la mediación artística es indagar sobre cómo activar herramientas para reponerse ante experiencias atroces, inhumanas, o de crueldad.

Cyrulnik estudia esta particularidad entendiendo que para salir del trauma es necesario que se produzca una transformación, una metamorfosis, ya que el cese del daño no es el fin del problema. Define tres posibles vías para enfrentar situaciones traumáticas. La primera es la palabra, a través del relato de lo que sucedió, contando aquello que causó el daño. El hecho de contar implica la presencia de un interlocutor, quien va a reaccionar frente a aquella información que recibe. Siendo ésta tan dura, puede terminar teniendo como consecuencia la estigmatización de la víctima. La segunda es, por el contrario, callar y tratar de olvidarlo, pero este tipo de experiencias, aunque se trate de sepultarlas, vuelven una y otra vez a la mente. La tercera y la más efectiva por su poder transformador es el arte, a través del proceso creativo se puede trabajar sobre aquello que lastima de manera simbólica (Cyrulnik, 2009). El hecho de

simbolizar, de llevar ese relato a otro plano, posibilita la construcción de una nueva mirada, no sólo de aquel que atraviesa el proceso, sino para aquel que lo presencia, siendo así enriquecedor de manera colectiva.

Cyrulnik señala que para entender la resiliencia es necesario contemplar tres cuestiones:

1. Los recursos temperamentales, forjados durante la primera infancia en base al afecto, van a ser los que funcionen de atenuante frente a situaciones traumáticas posteriores.
2. Lo que provoca el trauma, no es sólo el hecho concreto del daño causado, sino además su representación social, el significado que tiene para el contexto de la víctima.
3. Es el contexto social de la víctima el que contribuirá a que se activen los mecanismos de transformación (Cyrulnik, 2002).

-La actividad creadora como forma de elaboración del conflicto a través de la *simbolización*. El foco de la Mediación Artística está puesto en los procesos creativos (individuales y colectivos) más que en el resultado final. No se busca enseñar arte, sino más bien transitarlo, explorando posibilidades creativas. Cuando el sujeto se expresa de manera artística además de activar el pensamiento se vale de su cuerpo y de sus emociones . Esto se manifiesta no sólo por medio de la palabra sino que intervienen la representación y el juego (ver figura 2, p. 23). Como se lee en Winnicott (1979: 64. Subrayado en el original), “Para dominar lo que está afuera es preciso *hacer* cosas, no sólo pensar o desear, y *hacer cosas lleva tiempo*. Jugar es hacer”. Los seres humanos desde que nacemos, vivimos en tensión entre nuestra realidad interna

y la aceptación de la realidad del mundo exterior. Para poder reconciliar ambas, desarrollamos un espacio potencial intermedio. Ese espacio se va construyendo de manera creativa y simbólica, a través del juego. Basado en la confianza, ese proceso constructivo es el que nos hace sentir que la vida vale la pena. Si la relación con la realidad exterior se reduce al acatamiento de lo ajeno, el individuo está en peligro de desarrollar procesos enfermizos. El fortalecimiento de la confianza es crucial, sin él, es imposible la actividad creadora, entendida ésta como una experiencia personal, pero que luego es la que posibilita las experiencias culturales que permiten la continuidad de nuestra existencia colectiva (Winnicott, 2002).

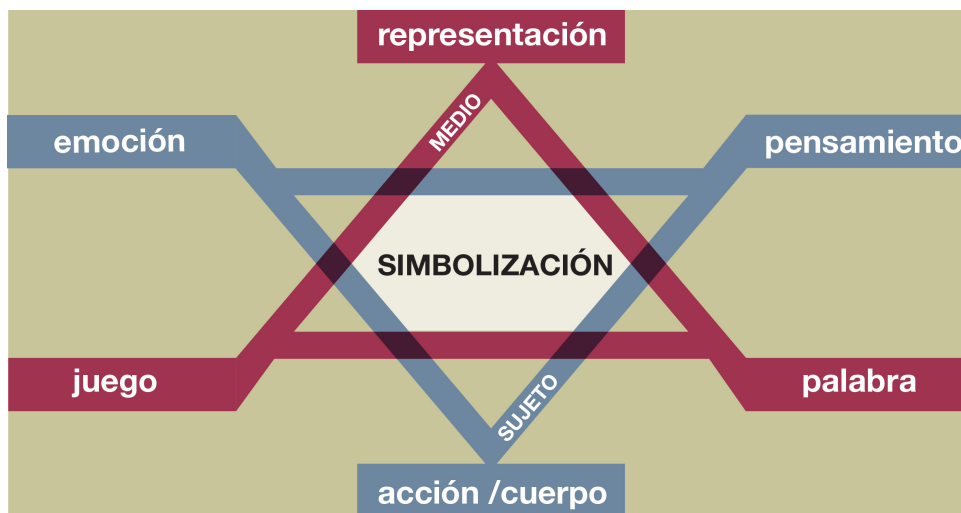
Winnicott estudia el fenómeno de los objetos transicionales en la primera infancia como las primeras experiencias de juego, en donde es de vital importancia la manera en que ese espacio intermedio se va construyendo, dado que será consecuencia directa de comportamientos en la adultez.

En contextos de vulnerabilidad, las posibilidades de que el niño tenga que enfrentarse con entornos problemáticos es mayor, lo que implica dificultades en la consolidación de la confianza en sí mismo y en los demás, lo que probablemente altere las posibilidades de desarrollo de la capacidad creativa y, por tanto, su acceso a una vida en bienestar. Es por eso que estimular a través de la expresión artística la reactivación de estos procesos es de gran importancia. Mediante la simbolización es posible elaborar los conflictos de la realidad exterior y así transformarla.

Figura 1: síntesis del marco teórico

		EDUCACIÓN POPULAR	APORTES PROPUESTOS	
		METODOLOGÍAS		
		PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	CULTURA VISUAL Y ESTUDIOS CULTURALES EN EL MARCO DE LA CULTURA POPULAR	MEDIACIÓN ARTÍSTICA
CARACTERÍSTICAS				
FASES	Inicio	Investigación de la realidad	Investigación de la realidad -Mass media -Redes sociales	Producción plástica, teatro, escritura, cine, música, fotografía, etc
	Desarrollo	Codificaciones: situación dibujada o fotografiada	La imagen como texto, del que emergen discursos Análisis sobre el discurso en los diferentes dispositivos de visualización	SIMBOLIZACIÓN
		Sujeto: pensamiento A través de: Palabra representación	Sujeto: pensamiento A través de: Palabra representación	Sujeto: Cuerpo emoción pensamiento A través de: Palabra juego representación
	Cierre	Decodificaciones: toma de conciencia de la realidad	Conclusiones	Reflexión sobre el proceso de producción en un espacio de confianza
		Objetivación: Interpretación de la realidad de forma colectiva	Objetivación: Interpretación de la realidad de forma colectiva	Subjetivo: Nunca se interpreta
OBJETIVO		Transformación cultural liberadora	Emergencia de identidades	Resiliencia Empoderamiento
RESULTADOS		Elaboración de argumentos sólidos Todos las opiniones son válidas	Elaboración de argumentos sólidos Todos las opiniones son válidas	Desarrollo de capacidades No estigmatización El acabado final no es de importancia
ROL DEL EDUCADOR		Dinamizador Acompañamiento	Dinamizador Acompañamiento	Dinamizador Acompañamiento

Figura 2: Proceso de simbolización



Fuente: Ascensión Moreno (2016), Teoría y metodología de la Mediación Artística. Apuntes de clase.

Objetivos

Objetivo General: fomentar la inclusión social desde la educación popular con aportaciones artísticas.

Objetivos Específicos:

1. Reducir el índice de deserción escolar, la expulsión, la repitencia o, directamente, el analfabetismo de jóvenes y adultos de sectores vulnerables. En un entorno de calidad educativa, estimular las capacidades en la diversidad a través de procesos creativos.
2. Trabajar sobre herramientas que permitan generar un abanico más amplio de posibilidades de inserción dentro del mercado laboral, sobre todo en momentos de crisis económicas (cierre de empresas, desocupación, subocupación, etc.),

para que la obtención del certificado no sólo habilite el acceso al sistema, sino que posibilite la verdadera autonomía de las personas.

3. Formación en paralelo de educadores especializados en Mediación Artística.

4. Manteniendo el ideal de la autogestión que es como se vienen organizando, aportar nuevas estrategias y recursos para el sostenimiento económico.

Metodología

Como comenté anteriormente, los BP ya tienen una metodología a partir de la cual se genera la programación curricular. La propuesta de introducir el arte a la currícula debería respetar esta metodología bajo la cual vienen funcionando. Se define como una propuesta abierta que se irá construyendo en concordancia con el resto de la programación. Ante todo se buscará que las actividades planteadas sean consensuadas.

Esta idea no sólo contempla la utilización del arte como herramienta de aprendizaje de contenidos específicos, sino también como recurso para trabajar sobre las emociones, contribuyendo al bienestar personal, a la emergencia de identidades, y así a la inclusión social.

Desarrollo de talleres: en el marco de talleres se trabajan tanto propuestas que contemplen los Estudios Culturales como la Cultura visual y la Mediación Artística. El foco está puesto en el desarrollo de ejercicios de representación fundamentalmente plástica y corporal desde dos perspectivas principales, a saber:

-La realización de prácticas de representación en la clase: a partir de la producción plástica (objetos escultóricos o imágenes planas); a partir del teatro, performance, expresión corporal y su posterior registro fotográfico o videográfico; por último, a partir de la fotografía y el video.

-Aportación de imágenes producto del registro de representaciones ya generadas: de autoría del que participa o de autoría ajena (publicidades, videos, memes, obras de arte, etc.); seleccionadas y presentadas por los educadores.

Se plantea una etapa de presentación y reflexión de las producciones. En ambos casos la etapa más relevante es la puesta en común.

En el caso de la producción, se habla de cómo fue el desarrollo del ejercicio, se invita a comentar la experiencia de transitar un proceso creativo.

Cuando se trabaja sobre representaciones aportadas, se propone utilizar herramientas de la metodología *Estrategias de Pensamiento Visual* (VTS, *Visual Thinking Strategies*).² El educador parafrasea las opiniones de los estudiantes, para enriquecer el vocabulario y mejorar la capacidad de argumentación y de observación.

A su vez, la propuesta se apoya en métodos para fomentar la participación y buena convivencia grupal. Como parte de la introducción se practican ejercicios corporales con el objeto de estimular la integración del grupo. A modo de cierre se realizan ejercicios de pasar la palabra, buscando la implicación de todos.

La calidad o acabado final de la producción sólo será de importancia, en tanto y en cuanto, eso signifique una necesidad para el que lo realiza. De lo

² *Visual Thinking Strategies* (VTS), es una metodología orientada a dinamizar el dialogo sobre obras de arte. Se utiliza tanto en museos como en escuelas. Fomenta habilidades de comunicación y pensamiento crítico.

contrario, nunca se hará hincapié en el resultado. Lo que se estimula son los procesos creativos, las emociones y las ideas críticas que se despiertan.

Formación dinámica Educador-Mediador: esta será una formación conjunta. El mediador, conocedor de técnicas, lenguajes y herramientas artísticas ofrecerá propuestas de ejercicios, mientras que el educador contribuirá desde su conocimiento pedagógico.

El rol de ambos será de dinamización y acompañamiento, buscando exaltar las competencias de cada uno de los que intervienen.

En ningún caso participan de la producción creativa. Tampoco intervienen con opiniones de índole personal en los debates.

Espacio: el espacio para realizar estos talleres será el mismo en el que se desarrollan las clases y las asambleas.

Grupos: de 7 a 10 personas pertenecientes a diferentes cursos (están mezclados).

Duración: a convenir.

Cronograma

A desarrollarse durante un año, en coincidencia con el ciclo lectivo.

PRIMER TRAMO			
MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
-Planificación	-Comienzo de los talleres	-Desarrollo de los talleres	-Receso de invierno
-Presentación dentro de la comisión de formación del Bachillerato		-Evaluación interna continuada	-Planificación de reajustes que emerjan de la evaluación continuada
-Presentación en las asambleas			-Propuesta de modificaciones

SEGUNDO TRAMO				
AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
-Comienzo de los talleres	-Desarrollo de los talleres	-Desarrollo de los talleres	-Cierre de los talleres	-Resultados de la ev. continuada
		-Planificación de una posible exposición de trabajos	-Exposición	-Evaluación sumatoria
			-Evaluación continuada	-Presentación de datos para la evaluación longitudinal

Recursos

Recursos Humanos: coordinación a cargo de la autora del proyecto.

Educadores y estudiantes que voluntariamente quieran formarse desde una perspectiva artística.

Recursos materiales: se prevé la creación de una librería con material de reciclaje proveniente de donaciones y del entorno comunitario (botellas de

plástico cartón, papel, retazos de géneros, revistas, diarios, publicidad gráfica, etc.)

Se pedirá a los estudiantes que utilicen sus propios teléfonos móviles con cámara de fotos y video.

Recursos Económicos: en principio es un trabajo voluntario con miras a conseguir el nombramiento como “educador popular”. Es a la vez una formación para el formador.

Se propone presupuesto tentativo a sabiendas de los escasos recursos económicos con los que se cuenta:

PRESUPUESTO		
CANTIDAD	INSUMOS	PRECIO
1	Notebook (ordenador portátil)	15.000,00 \$ ARS
1	proyector	19.000,00 \$ ARS
15	pinceles	6,00 \$ ARS c/u
10	tijeras	26,00 \$ ARS
5	temperas (270cc \colores varios)	30,00 \$ ARS c/u
1	cola (1kg)	69,40 \$ ARS
1	bobina de papel escenográfico	100 \$ ARS
	TOTAL	34.794,00 \$ ARS

Evaluación

Evaluación interna. Continuada

La evaluación continuada coincidirá con las evaluaciones parciales que se hacen por medio de las asambleas, en general tres veces al año.

Indicador de pertinencia de la metodología

Modo: debate en el marco de las asambleas sobre las metodologías propuestas, es decir, si son las apropiadas o cuáles fueron las que mejor funcionaron.

Recogida de datos: por medio de la votación.

Valoración de datos: en asambleas.

Indicador de motivación

Modo: observación, atendiendo al lenguaje no verbal.

Protocolo de observación: puntualidad / si se implica o no / si muestra interés.

Recogida de datos: el educador.

Valoración de datos: comisión de formación.

Indicador trabajo emocional: aplicación de lo trabajado para el bienestar de la persona

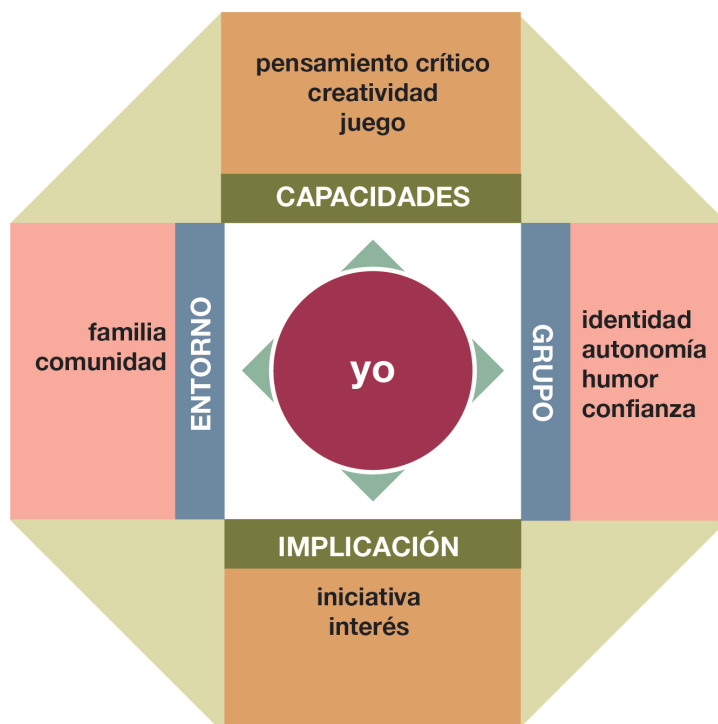
Modo: escalas de resiliencia (mandala de resiliencia).

Protocolo de observación inicial / final: se analizan factores externos (individuo-ambiente) e internos (individuo consigo mismo)

Recogida de datos: el educador.

Valoración de datos: comisión de formación del bachillerato.

Figura 3: mandala de resiliencia



Indicador de impacto: interés en la formación artística por parte de los educadores

Modo: entrevistas.

Protocolo de observación: si se implica / si utiliza recursos en otras formaciones / si muestra interés.

Valoración de datos: Comisión de Formación del Bachillerato.

Evaluación sumatoria

Indicador de impacto: incremento del número de personas que finaliza

Modo: recogida de datos y análisis estadístico.

Valoración de datos: Comisión de Formación del Bachillerato.

Indicador de impacto: influencia en el tipo de inserción laboral

Modo: entrevistas.

Valoración de datos: Comisión de Formación del Bachillerato.

Evaluación longitudinal. Externa

Las evaluaciones de tipo externo los llevará a cabo La Coordinadora a la cual pertenezca el Bachillerato con el que se trabaja.

Indicador de impacto: Tasa de egresados

Modo: Recogida de datos y análisis estadístico. En este caso deberían contratarse estadísticas de años anteriores (al menos tres), para ver qué lugar ocupa el Bachillerato elegido en esos rankings. En el caso de que dicho Bachillerato estuviera siempre en el primer lugar, perdería interés el contraste de datos.

Valoración de datos: Desde la coordinadora en relación a otros Bachilleratos

Indicador de impacto: Si se extiende a otros bachilleratos

Modo: Recogida de datos y análisis estadístico

Valoración de datos: Desde la coordinadora en relación a otros Bachilleratos

Bibliografía

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós.

Cyrulnik, B. (2002). *Los Patitos Feos. La Resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2009). "Vencer el trauma por el arte" (entrevista), en: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº. 393, septiembre de 2009, pp. 42-47. En internet:
https://annafores.files.wordpress.com/2012/11/entrevista-a-cyrulnik-cuadernos-de-pedagogc3ada_pdf.pdf

Freedman, K. (2002). "Cultura Visual e Identidad", en: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº. 312, pp. 59-61.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*, Barcelona: Paidós.

Hernández, F.(1999). "Estudios Culturales y lo emergente en la educación", en: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº. 285, noviembre de 1999, pp. 40-44.

Moreno, A. y Cortés, F. (2005). "Inclusió social i mediació artística", en: *Revista Valors*, julio-agosto 2015, pp. 20-21.

Moreno A. "La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte" *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 52/2 25 de Marzo 2010, pp. 1-9

Moreno A. (2016), "Procesos de simbolización". Teoría y metodología de la Mediación Artística. Universidad de Barcelona. Febrero 2016

Planella, J. (2003). "Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social", en: *Revista Catalana de Pedagogia*, Societat Catalana de Pedagogia, Vol. 2, pp. 13-33.

Rabkin, N. y Redmond, R. (2006). "The Arts Make a Difference", en: *Helping Struggling Students*, Vol. 63, Nº. 5, febrero de 2006, pp. 60-64. En internet: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200602_rabkin.pdf

Read, H. (1955), *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós.

Sardan, Z. y van Loon, B. (2011). *¿Qué son los Estudios Culturales?*, Madrid: Paidós.

Wilkinson, R. y Pickett, K. (2010). *Desigualdad. Un análisis de la infelicidad colectiva*, Madrid: Turner, 2009

Winnicott, D. W. (1979), *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa.

Fuentes

CEPAL, 2002. "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 30
En internet: <http://rieoei.org/rie30a02.htm> (último acceso: 20/06/16).

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011. Resolución 669/08, Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa, Dirección de Planeamiento educativo. En internet: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/separata_consolidado_adultos_dev.pdf (último acceso: 20/06/16).

Bachillerato Popular autogestivo Casa Abierta (2015). Plan estratégico

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, citado en: UNESCO, Situación Educativa de América Latina y el Caribe: *Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, OREALC/UNESCO, 2013. En internet: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf> (último acceso: 15/05/16).

UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. En Internet:

http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf (último acceso 27/06/16)

UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl (último acceso: 20/06/16).

Visual Thinking Strategies (VTS). En internet: <http://www.vtshome.org/what-is-vts> (último acceso: 20/06/16).