

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

**Identit.art. Exploración de narrativas identitarias a
través del arte**



Autora:

Sarai García Díaz

Director:

Dr. José Luis Lalueza Sazatornil

Presidenta de la Comisión de Seguimiento:

Dra. Ibis M. Álvarez Valdivia

Programa DIPE: Doctorado en Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

Fecha depósito tesis: 13/09/2023

Agradecimientos

A las **alumnas del Til·ler** por abrirse a compartir esta experiencia

A **José Luis**, toda palabra quedaría corta para expresar la gratitud que siento hacia él por haber sido un guía en este camino

A **Ezan**, por ser la luz que siempre me lleva al aprendizaje

A **Ovidio**, por hacerme sentir acompañada y por enseñarme el significado más profundo de la palabra entendimiento

A **Raúl**, porque siempre fue un espacio simbólico para aferrarme al amor en la vida

A **mi abuela**, porque toda tu sabiduría, fuerza, alegría y humildad me han llevado a seguir adelante y eres el regalo más preciado de mi vida

A **mi padre**, porque allá donde estés, esto es por ti

A **Maria José**, por todo tu cariño

A **David, Anna y Bella**, por su calidez

A **mis sobrinos**, por ser siempre motores simbólicos para crecer

A **Mari Carmen**, por su presencia

A **Eva**, por acompañarme a escudriñar en el sentido

A **Celia**, por apoyarme siempre en esto

A **Berni**, por simbolizar la bondad

A **Lena**, por compartir sensibilidad

A **Giulia, Balma y Patricia**, por el compañerismo

A **David, Sara, Dani y Berta**, porque cada una de ellas es un mundo pero todas comparten el significado más puro de la conciencia y la honestidad humana

A **Mari Ángeles**, por ser una compañera y una cómplice

A **Victor**, por darme la oportunidad de sentir una conexión genuina

A **mis vecinas de Fraternitat**, por enseñarme lo que es el feminismo sin necesidad de nombrarlo

A **Ester**, por el entendimiento

A **Viola**, guarda e passa

A **Paola**, per la tua sensibilità e compagna

A **Julia**, por no entenderme en esto pero estar

A **Julita**, porque sus historias mitológicas me conectaron con la fascinación de descubrir perspectivas sobre el mundo

A **Flor**, porque su energía me llega con un océano de por medio

A **Gloria**, por formar parte de la transformación

A **todo el equipo DEHISI**, en sus diferentes etapas, por acompañarme a darle la vuelta mil veces a las formas de leer el mundo. En especial a **Celia** y a **Silvana**.

A las **educadoras del Til·ler**, y en especial a **Ania**, por su confianza

A todas las personas que he conocido en todos estos años y que me han permitido rebanarme la cabeza y el corazón en un diálogo infinito

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. TRAYECTORÍA PERSONAL	8
2.1. Contexto sociopolítico de la educación artística en la actualidad.....	10
3. MARCO TEÓRICO	22
3.1. ARTE	22
3.1.1. La expresión artística como herramienta de exploración	23
3.1.2. De la Alfabetización Visual a la Experiencia Artística.....	28
3.1.3. Estética relacional, Bourriaud.....	31
3.2. PSICOLOGÍA.....	35
3.2.1. Subjetividad y arte	36
3.2.3. Actos de significado en la experiencia escolar.....	42
3.2.4. Narración identitaria.....	46
3.3. EDUCACIÓN	49
3.3.1. Pedagogía crítica y Educación Artística	50
3.3.2. El concepto de Interculturalidad en educación	52
3.3.3. El sentido en educación	53
3.3.4. Culturally Sustaining Pedagogies	54
3.3.5. La importancia de los cuidados en educación.....	55
4. CONTEXTO DEL PROYECTO.....	58
4.1. El barrio, la escuela.....	58
4.2. La escuela de alta complejidad y la segregación escolar	59
4.3. El proyecto de transformación en Institut-Escuela	60
4.4. La trayectoria de investigación-acción en el centro	61
4.5. La demanda de intervención y el problema de investigación	63
5. METODOLOGÍA.....	66
5.1. Objetivos	66
5.2. Participantes	66
5.3. El marco de investigación.....	67
5.4. Los Fondos de Identidad.....	68
5.4.1. Identit.art como aplicación de los Fondos de Identidad.....	69
5.5. Investigación basada en las artes.....	71
5.5.1. Estrategia de análisis: Artografía, diarios de campo y libro de artista	72
5.5.2. Identificación, narración y análisis de los eventos	73
6. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN DE EVENTOS	75

6.1. Introducción	77
6.2. Las personas con las que nos creamos	78
6.3. El futuro a crear	92
6.4. El medio que habitamos y nos ayuda a crearnos	108
6.5. El libro de artista, un medio para contar lo que nos crea.....	121
6.6. El libro de artista y los aprendizajes creados en Identit.art.....	133
6.7. Las etiquetas que crea el medio.....	156
7. DISCUSIÓN	176
7.1. Primera narración. Fondos sociales.....	176
7.2. Segunda narración - Imaginario profesional.....	182
7.3. Tercera narración - Fondos culturales	190
7.4. Cuarta narración - Libro de artista.....	199
7.5. Quinta narración - Evaluación.....	206
7.6. Sexta narración - Rol playing.....	215
8. CONCLUSIONES	229
9. REFERENCIAS.....	234
10. ANEXOS	242
ANEXO 1: INDAGACIÓN SOBRE BUENAS PRÁCTICAS, SU ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE SU APLICACIÓN EN EL TIL·LER A PARTIR DE LAS OBSERVACIONES.....	242
ANEXO 2: EL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	254
ANEXO 3: PROGRAMACIÓN Y EVOLUCIÓN IDENTIT.ART	257
ANEXO 4: PROGRAMACIÓN IDENTIT.ART	268
ANEXO 5: ESTRUCTURA DIARIO DE CAMPO	274
ANEXO 6: FICHAS SESIÓN FONDOS SOCIALES.....	275
ANEXO 7: FICHA FORMACIÓN UABERS.....	279
ANEXO 8: PROGRAMACIÓN SESIÓN IDENTIDAD CULTURAL	284
ANEXO 9: SEGUNDO AÑO IDENTIT CURSO 20-21	284

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística ha ido sufriendo la relegación a una materia de segunda en el contexto estatal actual. Sin valorar su capacidad para expresar emociones, hacer lecturas históricas, tomar conciencia y potenciar su capacidad crítica, se ha marginalizado en las escuelas una disciplina que ofrece múltiples posibilidades como herramienta educativa.

En este trabajo se analizan las posibilidades que proporciona la expresión artística cuando se legitima dentro de una institución educativa concreta. A través del proyecto Identit.art hemos planteado las educadoras/investigadoras de DEHISI en colaboración con el Institut Escola El Til·ler una serie de dinámicas educativas que fusionan tres conceptos clave: Fondos de Identidad, Tercer Espacio, Expresión Artística. En este triángulo se pretende ofrecer al alumnado de una escuela categorizada en los términos de alta complejidad educativa, un espacio para explorar y construir narrativas identitarias a través del estímulo artístico.

La metodología destacada dentro de la Investigación basada en las Artes será la artografía y por ello la finalidad de los resultados es abrir nuevos procesos de reflexión sobre temas que emergen de una intervención real y situada. En este último punto converge el sentido de la Investigación por Diseño Social, en cuanto que Universidad y Centro Escolar forman parte del proyecto para transformar en la práctica las propuestas que nacen de las necesidades de un contexto específico.

Así pues, el objetivo principal de este trabajo es reflexivo y pretende evidenciar algunas de las potencialidades psicosociales y educativas que posee el arte. En definitiva, la cuestión clave es analizar si la expresión artística en conjugación con el diálogo acompaña la construcción de narrativas identitarias, estudiando las características que dan lugar a ello.

2. TRAYECTORÍA PERSONAL

El símbolo para la historia

El no querer llegar a ningún lugar, pero sí a poder hacer preguntas cada vez más concretas

El no saber y a la vez sentir las bases

El hablar con el dibujo y el pensar con las manos

Desde los años que llevo inmersa en el mundo de la educación, el arte y la psicología he podido experimentar los nexos que existen entre estas áreas de conocimiento. Debería partir situando este argumento en mi experiencia de escolarización, puesto que sentí completamente excluido de lo normativo lo que para mí resultaba un lenguaje de expresión significativo. Recuerdo que los esquemas y los mapas con dibujos a los que recurría desde la creatividad para almacenar información infinita que no servía para nada eran denegados por los profesores al no entrar dentro de lo que se consideraba académico y aceptable. Desde mi infancia siempre usé recursos al margen de lo verbal para expresarme, el teatro, el dibujo, la pintura, etc. En la escuela de los años 90 de una localidad pequeña de Alicante, como en la actualidad, “la plástica” era una materia de segundas que servía para que el alumnado “descansara” del resto de materias con una trascendencia para la vida adulta. Los proyectos propuestos por el equipo docente desde la primaria hasta la secundaria consistían en la copia reproductiva de imágenes o el dibujo libre, todo un alimento para la creatividad y para su estímulo (léase la ironía). Afortunadamente, pude buscar fuera del contexto educativo espacios en los cuales desarrollar recursos creativos que fui integrando de manera funcional para sobrevivir a la desazón de la experiencia escolar. Fue aquí el momento en el que aprendí que los y las docentes marcan las vivencias escolares de manera constructiva, destructiva o tal vez indiferente, así como las relaciones con el resto de las compañeras del aula y las personas que constituyen lo que simboliza la escuela. Llega un punto en que se convierte en casi el primer espacio de tu vida en el que suceden oportunidades para “experimentarte” en tu relación con el entorno y tus propias capacidades para sentirte parte de un lugar. Desde mi posición, tuvo que transcurrir mucho tiempo hasta que sentí legitimación en contextos educativos formales en lo que respecta al acto creativo como lenguaje. En concreto, al cursar bachillerato artístico tuve la fortuna de compartir aula con una educadora que sentía una vocación admirable hacia la docencia y la historia del arte. Unas adolescentes de 17 años podíamos pasar dos horas del tirón perdiéndonos en los cuadros del Bosco para conectar la simbología de sus cuadros con su momento histórico, con la filosofía, con la política, con el porqué de lo sucedido en cada movimiento social y artístico, etc. La pasión que nos transmitió esta profesora se trasladó a la confianza y apuesta por lo creativo. Tras años de formación y trabajos precarios, cuando tuve la primera oportunidad de verme en el lugar que un día ocupó esta profesora, no dude en tomarla como referencia.

Los que estudiamos Bellas Artes somos esos locos que nos arriesgamos a “ser unos muertos de hambre” si no venimos de familias acomodadas. Cierto es que hallar una profesión desde ello

no es un camino de rosas si tienes que trabajar y estudiar para seguir construyendo posibilidades, pero no hay nada que tenga más sentido en esta vida que partir de lo que nos hace sentir vida para generar profesiones o alternativas desde ello. Este aprendizaje me regaló esta profesora y ello me llevó a entender que para mí el arte está inevitablemente relacionado con la psicología humana desde su factor expresivo y comunicativo; y que, vinculado a la educación, es una herramienta potencial para el contacto y el desarrollo de la propia voz.

En contextos de educación superior contacté con la endogamia de la universidad, pero también viví experiencias en ella que fortalecieron una perspectiva del arte como herramienta al servicio de las personas y de la sociedad. Existen a día de hoy percepciones muy divididas entre sí respecto a cuál debe ser el papel del arte en educación temprana, secundaria y profesional. Artistas que confían en el elitismo para la subsistencia del mismo, galeristas que apuestan por el arte como producto decorativo y meramente comercial, profesionales que unen el arte a la sociedad desde la crítica y la reflexión, profesionales que enlazan el arte con la terapia, el arte con la comunicación y la expresión, y un largo etc. ¿Cuál es la competencia del arte para nuestro momento histórico actual y para las personas? ¿Podemos hablar de un beneficio únicamente orientado al bienestar de la persona en un currículum que prioriza las materias instrumentales? Efectivamente podemos hablar de ello, en cualquier caso, pero la respuesta iría encaminada al factor de legitimidad que puede tener el arte para incluirse como parte de una de las grandes actoras del sistema: la escuela.

Cabe señalar que en la experiencia como docente en educación secundaria obligatoria vivencé la exigencia de tener que ser competente en motivos que son completamente ajenos a tu identidad. Esta desvinculación de mis intereses como profesional me llevó a la pérdida de los valores identitarios como docente. El arte o más bien la expresión artística es un aspecto vertebral de mi identidad (reitero), en ello encuentro sentido y herramientas para construir significado. Este periodo me hizo reflexionar sobre el alumnado y el modelo preestablecido que se impone por parte del sistema educativo sobre lo que significa “el/la alumna ideal”. Inclusive, de la mano de este ideal camina un modelo de profesorado que promueve el sistema neoliberal. Especialmente en los centros privados y concertados donde la relación con las familias es clientelar. Las familias compran un servicio y la calidad del mismo se centra en los intereses de la relación de poder que hay en ese vínculo. El modelo de profesorado que proponen estas escuelas empuja a la negación de vínculo emocional con el alumnado ya que la asociación a las emociones es directa a la fragilidad y esto es motivo de rechazo. Lo primordial es la competencia que se dirige a ser instrumento del mercado y el docente debe ser el robot que optimice el servicio comprado por el cliente. En esta ecuación, la expresión de emociones y el soporte emocional es igual a la vulnerabilidad, y el control a través del autoritarismo es el poder y la gestión adecuada del aula. El docente de este modelo debe gestionar el aula sin implicación emocional, sin acoger los aspectos identitarios del alumnado que realmente son imprescindibles para acompañarlos en los procesos de orientación.

Si bien el funcionamiento de los centros públicos no se ve expuesto al condicionante económico de forma tan directa (al menos en la relación familias-alumnos/centro), sí continúa siguiendo

las lógicas neoliberales. La historia de estos centros nos muestra un legado de exclusión y segregación hacia ciertos colectivos de la sociedad. Las políticas de libre elección de centro son una coda feliz hacia la estratificación social. En esta crítica hacia el sistema educativo expreso la convicción de que bajo estos parámetros el arte no pueda tener lugar. ¿Qué sentido tiene dar espacio a una disciplina que es de la persona para la persona si todo se estructura en base a factores mercantiles o socioeconómicos? Es importante destacar este asunto porque nos ayuda a comprender el distanciamiento del arte con la sociedad por motivos que no se refieren a la dificultad de la abstracción del arte, a su papel relegado al pasado, sino a una clara intencionalidad del sistema que estructura y prioriza todos los saberes y formas de conocimiento que tienen una aplicación directa y útil en el sistema económico y social en el que nos situamos.

Entre estas ideas quiero poner atención en el sentimiento de competencia, debido a que se ilustrará en reflexiones que rondan esta tesis. Desde la experiencia expuesta sobre las vivencias personales en educación, me siento competente en la medida en la que mis intereses están vinculados con la meta que he de conseguir. Sentirse capaz es necesario para activar la motivación que activa la implicación en distintos propósitos o actividades. ¿El alumnado dispone de los recursos para poder construir su identidad desde el sentimiento de competencia en el aula ordinaria del actual sistema educativo? ¿El modelo de alumno ideal condiciona este sentimiento de competencia? ¿Tiene algún lugar el arte en las competencias que se consideran válidas en la escuela?

En este trabajo se plantea acompañar al alumnado en un proceso que le permita vivir el arte de una manera que se vincule con la comunicación y la expresión. La base de esta voluntad se centra en la escucha y en el caminar al lado de los chicos y las chicas para que encuentren su manera de leer y narrar su pasado, presente y futuro. El objetivo de ello es que las personas que así lo sientan, puedan hallar dentro de la escuela diversas formas de acceder al conocimiento, de modelarlo, de simbolizarlo, de reflexionar y partir de él para expandir la información y los espacios de interacción educativa. Así como del valor de la palabra aprendizaje amplificada en sus métodos para llegar a él.

Desde estas declaraciones me expongo como parte del análisis de este trabajo, ofreciendo a las lectoras la posibilidad de estudiar los procesos de construcción de sentido y articulación de coherencia en el rol de las educadoras/investigadoras. Especificando mi propia trayectoria para incluirme en el contexto de actividad con mis propias emociones y sentimientos y mis mecanismos para crear este trabajo. El objetivo de ello es ofrecer a las lectoras la reflexión en torno a mi propio rol para indagar en los procesos de subjetividad con mayor detalle.

2.1. Contexto sociopolítico de la educación artística en la actualidad

En este apartado pretendo reflexionar sobre los análisis que llevan a aseverar que el arte no goza de legitimación como un recurso dentro de la escuela, especialmente conforme avanzan las etapas evolutivas. La expresión creativa se infantiliza y se infravalora desde una postura

adultocéntrica que supone una forma de posicionamiento pedagógico que sostiene una clara relación de poder: hay contenedores vacíos que precisan ser atiborrados de información coherente respecto a las lógicas del mercado y el sistema neoliberal actual, y todo lo demás carece de prioridad. Así pues, la expresión creativa como tal no es funcional al sistema de actividad socioeconómica actual. La adecuación del mundo a las nuevas tecnologías ha relegado ciertas materias como el arte y la filosofía a la inutilidad. Pero ¿recordamos cuál es la función principal de la escuela? En teoría, contribuir al desarrollo integral de la persona. Aunque parece ser que dentro de esa integridad en la práctica no se apela al mundo emocional y ni a la subjetividad de las personas. Por ello, para contextualizar y comprender la crítica que aquí se lanza, es necesario situar cuál es el escenario de la educación artística en el sistema educativo presente. Me centraré en el contexto en el que he desarrollado el proyecto de investigación, es decir, Cataluña, pero haré referencias también al marco estatal de la legislación educativa.

Para comenzar, cabe analizar la gestión de la educación artística que se hace en el sistema educativo que nos compete. Primeramente, una de las principales observaciones se dirige a la progresiva infravaloración que la educación artística ha ido sufriendo gracias a la incoherencia entre modificaciones en su conceptualización legislativa y la práctica educativa. Por otro lado, la dedicación horaria atribuida a la actividad artística dentro del currículum escolar es cada vez más limitada. Además de otras cuestiones, estos dos puntos en concreto han llevado al arte a perder voz y presencia, o en el mejor de los casos se ha planteado como un espacio para sobrellevar la carga intelectual que planean las materias instrumentales. Salvo en centros educativos puntuales que han diversificado las posibilidades de su aplicación como materia y disciplina legítima dentro de la educación.

Si comenzamos prestando atención a la conceptualización de la educación artística, Martínez Díez, López Fernández-Cao y Rigo Vanrell (1998) muestran en su artículo un ejemplo de un extracto del Real Decreto 1007/1991 que nos sirve para analizar diferentes cuestiones clave en este punto:

La Educación Plástica y Visual en la E.S.O. en un anexo al Real Decreto 1007/1991 del 14 de junio leemos: «Lenguaje visual. Actitudes. Punto 1. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial» (VVAA, p.25). A esto se añadió otro anexo en el Real Decreto 1333/1991 del 6 de septiembre: «Lenguaje visual. Actitudes. Punto 4. Actitudes críticas ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad y la utilización en la [...] de formas y contenidos que denotan una discriminación sexual, social o racial» (ibidem, p.39). (p. 192, 193)

En este fragmento de orden jurídico apreciamos que en la legislación se reconocen diferentes competencias atribuidas a la educación artística. Este real decreto data de 1991, fecha en la cual se adhirió a la ley educativa de aquel momento (LOGSE) para, aparentemente, destacar líneas pedagógicas que debían orientar los planes educativos de los centros. Sin embargo, la realidad

dista sustancialmente de la voluntad de tal legislación. ¿Cuántas de las personas que cursamos la escolarización primaria y/u obligatoria en la década de los noventa y principios de los 2000 obtuvimos una educación artística que nos permitiera fomentar perspectivas críticas? Las competencias pragmáticas a desarrollar en el marco normativo de este decreto se ven limitadas por la acotación del tiempo y el valor que los proyectos educativos otorgan a las artes. En definitiva, las cláusulas citadas de este decreto nos llevan a concluir uno de los problemas que presenta la educación en nuestro contexto: sin coherencia entre la producción de las leyes educativas y la práctica diaria situada, la pedagogía y la utilidad de base de estas normas resulta inútil para cualquier voluntad que busca el desarrollo de la educación y su adecuación a cada momento histórico.

En concordancia, cabe resaltar el trabajo de Vallvé-Cordomí (2009), puesto que en su libro hace un breve recorrido sobre algunos de los cambios más significativos que ha sufrido la educación artística en las décadas previas. Su lectura nos ayuda a estudiar de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos en lo que respecta a la educación artística. Tal como muestra el autor en su estudio, muchos de los cambios ejecutados en la educación del arte han quedado en el papel. La intencionalidad de las modificaciones ha repercutido en el paso de la denominación de las clases de manualidades y de los dibujos en láminas a la expresión plástica, y a la educación visual y plástica posteriormente. El autor señala cómo con la aprobación de la Ley general de educación y la implantación de la EGB, el área de *Dibujo* pasa a llamarse *Expresión Plástica* y la de *Manualidades y Labores* pasa a ser *Pretecnología*. Esta nueva conceptualización implica un cambio ideológico ya que se introduce la palabra expresión y esto determina que existe un componente personal en los trabajos y ya no se trata de una mera tarea reproductiva. La reproducción de patrones es el legado de la industrialización y en cierto sentido, además de otras cuestiones políticas, se ha cambiado en legislación la forma de conceptualizar la educación artística desde la historicidad de los movimientos sociales. El nuevo escenario que introduce la era tecnológica pone de manifiesto el desconocimiento sobre los puertos del desarrollo a los que se encamina la sociedad, si bien queda la certeza de dirigirse a la digitalización sin freno gracias a Internet. De este modo, si entendemos el arte en su perspectiva más amplia, hemos de contemplar que el principal objetivo de su educación es superar la reproducción de modelos para expresar plásticamente la percepción del mundo, las propias emociones y elaborar la importancia de las capacidades creativas. En suma, teóricamente, veríamos en los cambios de conceptualización cierta intención de adecuar las artes al momento en el que se sitúan desde una mirada evolutiva. No obstante, existen fuerzas de movilización social y cultural que afectan al lugar que se le da a la expresión artística en comparación con otras materias del currículum. Sumado a otros análisis que nos llevan a comprender el origen de la confusión existente para definir el arte e incluirlo en el contexto educativo desde la coherencia con la realidad.

Las reformas educativas en los periodos señalados previamente buscaban destacar la vertiente expresiva del arte. Situándonos en Cataluña, Vallvé-Cordomí (2009) analiza la transformación de la noción del arte en la educación y sus consecuencias en la práctica educativa. Tales reformulaciones pretendían separar la técnica y el arte al definir la educación artística como

expresión, y posteriormente se protagoniza la creatividad para recuperar la palabra educación referido a lo visual y plástico. Es así que, en la siguiente reforma educativa, la *Expresión visual y plástica* pasó a llamarse Educación Visual y Plástica. En el caso de la educación infantil, se introdujo dentro del área de los lenguajes (*àrea dels llenguatges*), y en la educación primaria se define una nueva área: *l'àrea d'educació artística*. En Cataluña, es en este momento que la educación teatral o dramática pasa a ser un eje transversal, así como otras disciplinas artísticas que se empiezan a vincular con otras materias para el diseño de actividades pedagógicas. En este punto es importante señalar que las asambleas legislativas de las comunidades autónomas tienen potestad para presentar proposiciones de ley al gobierno y en consecuencia transformar aspectos de las leyes educativas en su ámbito territorial mediante reales decretos vinculados a los Estatutos de Autonomía. A su vez, las leyes educativas han sufrido sucesivas reformas con los cambios de gobierno. El resultado es que existe varias formas de aplicación de la educación artística en todo el territorio estatal y, a su vez, estas están en constante modificación según las ideologías políticas de los diferentes gobiernos. Obteniendo la educación en artes, en cualquier caso, más espacio en las instituciones educativas que por comunidad, provincia o capital otorgan mayor importancia a la cultura, como es el caso de Cataluña o la Comunidad de Madrid. En Cataluña (concretamente en Barcelona), Rosa Sensat ha sido una de las asociaciones de profesionales educativos que ha buscado hacer incidencia en la incorporación de la educación artística como elemento esencial en el sistema escolar. Así como en Madrid, Pedagogías Invisibles ha sido uno de los proyectos movilizadores por figuras reconocidas en el ámbito de la educación artística (véase María Acaso) para visibilizar el potencial del arte en materia educativa.

A pesar de que el artículo 44 de la Constitución Española de 1987 destaca el derecho de las ciudadanas a acceder a la cultura («BOE» núm. 311, de 29/12/1978), las materias relativas a la misma no se consideran relevantes en nuestra legislación y se regulan mediante leyes ordinarias. Si bien el acceso a la cultura se considera un principio rector, el contacto con la misma a través de la experiencia artística se limita en la práctica. La interacción con el mundo y el lenguaje del arte se limita a instituciones culturales que parecen conformar microuniversos. Espacios concretos a los que en teoría acceden toda la ciudadanía, pero a los que, especialmente ciertos sectores, se aleja con mensajes implícitos sobre el valor y el lugar del arte y la cultura en la vida de las personas. Así comenzamos a visibilizar múltiples factores que llevan al entendimiento del arte como algo ajeno a gran parte de la sociedad cuando, sin embargo, forma parte de la estructura de expresión humana.

Antes de profundizar en la relación del arte y la sociedad desde un punto de vista cultural, es importante recuperar el estudio de la persona especializada en educación artística. El sentido de ello es que nos ayuda a comprender cómo opera la escuela en el distanciamiento de las personas hacia lo artístico. Comenzaremos puntualizando que en la etapa infantil y primaria la expresión artística es considerada desde su capacidad espontánea y exploratoria, y ésta se limita y se objetiviza en las etapas de educación secundaria. No es descontextualizada, ya que en la secundaria toma mayor protagonismo el contenido teórico y la memorización iniciada en las etapas tardías de la primaria y, en teoría, la adquisición de competencias basadas en la

adecuación del conocimiento a la aplicación en la realidad. ¿Y qué valor tiene el contenido artístico en el contexto cotidiano? Ninguno si se compara con las matemáticas, si no se entiende la cantidad de mensajes visuales a los que se exponen los chicos en su día a día o si no se observan las propias capacidades que hay en el arte para transmitir contenidos de forma transversal. Es por ello, que las especialistas en artes se incluyen al mundo de la educación secundaria desde su formación previa en ello, y las maestras de primaria e infantil a lo sumo han cursado especializaciones en materia artística o creativa. Esto nos lleva a diferentes cuestiones adultocéntricas pero a su vez nos ayuda nuevamente a entender el articulado de las prioridades del sistema educativo actual. Esta organización en las propias competencias de las educadoras en las diferentes etapas no supone un reconocimiento de la figura del o la especialista en arte y por lo tanto no contempla la necesidad de cursar formaciones generalizadas de educación artística (Vallvé-Cordomí, 2009). Estas son solo unas líneas que ejemplifican algunas cuestiones que evidenciaron la Ley de Calidad de la Enseñanza (Ley Orgánica 10/2002) sobre la persona especialista en artes y educación artística. Esta ley concreta nos muestra la base para comprender la derivación de las propuestas legislativas posteriores. Por ejemplo, dicha ley fue derogada para promulgar la Ley Orgánica (2/2006), de 3 de mayo, de Educación («BOE» núm. 106, de 04/05/2006), que continuó sin favorecer la educación artística. Pasando por varias leyes y diversos reales decretos en cada comunidad hasta llegar a la actual, la ley educativa LOMLOE, aprobada en primera instancia por el Congreso de los Diputados el 19 de noviembre de 2020. La cual, otra vez en teoría, tenía un carácter progresista para subsanar la relegación en posiciones que tiene el estado español respecto a otros sistemas educativos europeos.

Particularmente, la ley actual (LOMLOE) introduce el término “audiovisual” en la conceptualización sobre la educación artística de la LOE en etapas secundarias. Pero continúa sin definir ni actuar sobre la materia de las personas especializadas o formadas en artes. En concreto, el único punto relevante respecto al arte y la educación es la modificación del artículo 24. Organización de los cursos de primero a tercero de educación secundaria obligatoria”. Éste agrupa en un ámbito la Educación Plástica, Visual y Audiovisual («BOE» núm. 340, de 30/12/2020) y cabe situar todo ello en la relación con su preámbulo presentando la ley:

Como comenzaba afirmando la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Mientras que para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica, para la sociedad es el medio más idóneo para transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo

fundamental de lograr la necesaria cohesión social («BOE» núm. 340, de 30/12/2020. Preámbulo)

Este preámbulo referencia la coherencia y la continuidad respecto a la ley previa y en el mismo visualizamos cómo se resalta una aparente dirección de la educación a un ámbito holístico de la persona. No obstante, ¿cuántos son los espacios en los que el alumnado tiene ocasión para explorar su identidad desde su voz? ¿Cómo se puede evitar la discriminación si se excluye activamente a los colectivos minorizados y/o en riesgo de exclusión social? Ya hemos analizado reiteradamente el vacío de contenido que puede plantear la legislación sino parte de la escucha hacia las necesidades situadas de los centros y su casuística contextualizada. A su vez, vemos que la LOMLOE perpetúa el déficit de una definición clara o una evolución en el lugar de las personas que guían la educación artística en diferentes etapas escolares. Por otro lado, en lo que respecta al ámbito artístico a gran escala vislumbramos que la única modificación que se realiza es la inclusión de la disciplina audiovisual, en la teoría. A su vez, si continuamos profundizando en la lectura de la ley apreciamos que para la etapa final de la ESO las materias obligatorias para todo alumno son: a) Educación Física. b) Geografía e Historia. c) Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. d) Lengua Extranjera. e) Matemáticas, con dos opciones diferenciadas. Anunciando la progresiva desaparición de las competencias creativas en lo que respecta a la era de la digitalización que destaca en diferentes puntos esta ley. En resumidas cuentas, el preámbulo dicta una incoherencia respecto a la materialización del contenido de la ley y se desarrolla con un lenguaje ambiguo.

Durante la gestación de la LOMLOE ya saltaron las alarmas entre las profesionales del ámbito artístico que trataron de denunciar la muerte anunciada de las artes si se continuaba en la línea actual. En referencia a ello, Huerta y Domínguez (2020) analizan en su estudio cómo operan los cambios legislativos en relación a la idea subyacente sobre lo que se considera útil e inútil. Como hemos analizado, la LOMLOE, prácticamente invisibiliza la educación artística en el currículum escolar. Sin embargo, tal y como apuntan estas autoras, la situación provocada por la crisis del COVID-19 ha puesto en evidencia la importancia de las imágenes. La creación y difusión de imágenes en pantallas ha significado un aumento exponencial de las necesidades de la población en materia de conocimiento del lenguaje visual. Esta nueva era precisa de educadoras formadas en el ámbito del lenguaje visual, plástico y artístico para diversificar los recursos que amplían lecturas y métodos sobre la comprensión del mundo. Desde esta conciencia y en respuesta a esta ley se generó un movimiento en el que especialistas en arte de todo el estado crearon el movimiento *#EducaciónNoSinArtes*. Con éste, pretendían hacer una campaña de concienciación sobre la utilidad de las artes en el sistema educativo, entre otros aspectos. Algunos de los puntos que defendían a grandes rasgos eran los siguientes: reivindicar las imágenes como lenguaje que se puede enseñar y aprender; el acercamiento a la iconografía como foco de conocimiento personal y colectivo; la cultura visual como campo de acción comunicativa; la creación visual y audiovisual como futuro laboral de las generaciones más jóvenes; el reconocimiento personal y el factor identitario como fuente de investigación y

docencia; las críticas sociales que hay en el arte contemporáneo; etc. Veremos a continuación estos puntos en detalle.

A pesar de la incidencia que trataron de hacer diferentes profesionales del ámbito artístico con trayectoria profesional reconocida, no obtuvieron resultados favorables. Las demandas del movimiento *#EducaciónNoSinArtes* resultaban fundamentales para revertir la situación de carencia de la educación artística en el sistema educativo estatal. Para el caso, cabe mencionar algunos de los puntos clave en los que se pedía responsabilidad política al gobierno. Según la recopilación de Huerta y Domínguez (2020), el movimiento *#EducaciónNoSinArtes*, a su vez, buscaba el apoyo internacional (antes incluso de la aprobación de la ley en el Congreso de los Diputados) para establecer los siguientes cambios en la LOMLOE:

1. *Creación de una “mención a la especialidad en Educación Artística: artes plásticas, visuales y audiovisuales”* con la correspondiente modificación del Real Decreto 1594/2011 que regula las diferentes especialidades docentes en las etapas de Educación Infantil y Primaria. [...]
2. *Incremento de la carga lectiva de la educación artística tanto en Educación Primaria como en Secundaria.* La importancia de la enseñanza de las artes para una formación integral hace imprescindible el incremento de las horas dedicadas a esta materia en todas las etapas del proceso formativo. [...]
3. *Consideración de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual como una materia “común” en la ESO e “instrumental” en Primaria, y no específica u optativa.* En el actual proyecto de ley, y debido a su carácter específico y opcional, puede darse la posibilidad que en un centro lleguen a no cursarse asignaturas artísticas al quedar al arbitrio de la Comunidad Autónoma. [...]
4. *Consideración de la Educación Artística como materia fundamental e imprescindible para afrontar los retos del Siglo XXI.* Es la Educación Artística la que ha desarrollado en los últimos tiempos mayor investigación en torno a cómo trasladar al aula de forma didáctica: 1) los avances de campos de la psicología sobre creatividad, 2) los usos de la tecnología desde la alfabetización audiovisual, como personas creadoras de visualidades y creaciones audiovisuales, pero también como consumidores y usuarios críticos de las pantallas y sus contenidos en una sociedad prosumidora, [...]
5. *Valoración de la Educación Artística como oportunidad de enriquecimiento formativo y profesional de todo el alumnado y la ruptura de estereotipos asociados.* Entre los nuevos cambios educativos que se destacan de la LOMLOE se encuentra para la educación en la etapa de bachillerato el “refuerzo de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres” [...]
6. *Educación Artística como contexto idóneo para trabajar temas vitales para la sociedad actual.* Entre los nuevos cambios educativos que se destacan de la LOMLOE se encuentra, para la educación secundaria, la “educación en valores cívicos y éticos”, así como el “refuerzo de la orientación con perspectiva de

género”. El aprendizaje en valores no puede darse desconectado del contexto sociocultural del alumnado, sino de forma situada. [...]

7. *Educación Artística para una sociedad reflexiva, crítica, creativa y responsable con la realidad actual.* El objetivo 1 de la LOMLOE, con el propósito de modernizar el sistema educativo, plantea “educación para una ciudadanía activa, crítica y global”. En un mundo globalizado a través de las redes sociales, conectado a través de las tecnologías y bombardeado por visualidades que afectan y configuran las identidades, el papel de la Educación Artística para alfabetizar visual y audiovisualmente a la población infantil y juvenil es fundamental. El pensamiento reflexivo, crítico, creativo y responsable debe hacerse a partir de los productos de la cultura visual y audiovisual que el alumnado consume fuera de las aulas y que debe ser traído al espacio de la institución escolar.
8. *Educación Plástica, Visual y Audiovisual para la formación integral del alumnado y desarrollo como persona.* La asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual resulta imprescindible en la actual sociedad dentro de la formación integral del alumnado. [...]
9. *Respeto por la profesión y la formación experta del Profesorado de Educación Artística.* En la etapa de Secundaria es importante garantizar que las materias relacionadas con las artes y contenidos afines sean impartidas por el profesorado del área de educación artística.
10. *Revisión de los perfiles del profesorado de artes y formaciones habilitantes para acceder a las plazas docentes en oposiciones, tanto en Primaria como en Secundaria y en la Universidad.* Garantizar una mayor formación en Artes de los maestros y maestras a través de una Mención en Educación Artística durante el Grado en relación directa con nuestra área de conocimiento, con prácticas específicas durante su formación para la aplicación y experimentación directa en las aulas de Primaria. [...] (pp. 14-17)

Ninguno de estos puntos tuvo acogida a pesar del ahínco de profesionales de la Educación artística que en toda la península buscaron una recogida de firmas para contar con mayor soporte en su petición. De nuevo vemos intentos frustrados de dar voz a una disciplina que nuestro sistema deja que poco a poco se apague. Si bien el acceso a la cultura es un principio rector en el ordenamiento jurídico estatal, el desarrollo y la derivación de la práctica política la ha rescindido a un privilegio de pocos. Mientras en otros territorios se busca la inclusión del arte en las etapas más avanzadas de la educación secundaria, en nuestro marco estatal se relega a la práctica inexistencia, o a la educación infantil únicamente como expresión sensoriomotriz, si cabe. Otra de las discusiones que pone en relieve esta situación es un debate que lleva años operando: la separación entre cognición y emoción. La cognición se entiende como razón y lógica para distanciarse de los procesos emocionales cuando en realidad se encuentran en interrelación constante.

No podemos olvidar, que al margen de lo que dicte la legislación, los centros educativos tienen la potestad y el margen de acción para decidir su estructura y organización educativa. En cierto sentido, en cada centro existe un concepto de ética que no apela a un lenguaje universal, sino que resulta el cimiento para estructurar los proyectos educativos de centro. De alguna manera, cada centro realiza la gestión de sus prioridades en su proyecto educativo, que se apoya en la legislación vigente, pero se contextualiza dentro de sus propias normas, valores, principios y necesidades concretas por pura supervivencia. El resultado de esta multidimensionalidad de ejes que ponen en marcha el funcionamiento de las escuelas también afecta a la desorganización y a la falta de concreción sobre los modelos de educación artística que conviven en nuestro sistema educativo actual. Para mayor inri, no sólo cada centro gestiona su proyecto educativo en base a diferentes prioridades, sino que, dentro del mismo centro, puede haber objetivos y metodologías distintas según los ciclos infantiles, primarios o secundarios. De forma generalizada gracias a los diferentes puntos destacados en este apartado, los centros desestiman la utilidad de las artes dentro de las urgencias del currículum. Lo cual lleva a asumir que en la etapa infantil se considera de gran utilidad la capacidad expresiva, aunque principalmente se realizan actividades que se basan en las manualidades. En primaria, progresivamente comienza a ser una materia que sirve para que el alumnado “desconecte” de las asignaturas que se asumen como “más difíciles”, siendo habitualmente profesionales de otras áreas quienes imparten las materias creativas. En secundaria, encontramos escasos centros que desempeñan proyectos artísticos con capacidad crítica. En diversos casos, la mayoría de los centros transforman la materia en un espacio para trabajar otras ramas de la tecnología o directamente desaparece como asignatura en sí para ser un espacio útil a otras cuestiones de la escuela. Todo ello siguiendo la lógica de la separación entre razón y emoción, entre funcionalidad e inutilidad, entre prioridad y refuerzo, etc., lo que se traduce en las lógicas de un funcionamiento social neoliberal.

Respecto a los recortes de horario que va sufriendo progresivamente la educación artística, podemos señalar lo siguiente. Limitar los espacios para que el mundo emocional del alumnado y el expresivo tenga relevancia en su proceso educativo es proporcional a seguir las lógicas de antaño basadas en la reproducción y memorización sin atribución de sentido. Las asignaciones horarias a las materias no instrumentales muestran cierta resistencia a aceptar la efervescencia y la incertidumbre de los escenarios futuros. Supuestamente, con la justificación de que se deben reforzar las materias de ámbito “científico”, tales como matemáticas o tecnología, sumado a las lenguas. Como si el arte no pudiera ser un recurso más para trabajar las competencias de otros ámbitos curriculares. Como si el mundo expresivo y emocional no fuera un recurso más para favorecer procesos de desarrollo de la persona. Y, sobre todo, como si realmente fuera posible una salud mental inhibiendo nuestro mundo emocional para que impere la razón. No podemos olvidar que la principal capacidad que tiene protagonismo en el arte es la creatividad. Justo la principal herramienta que sirve para adaptarse a los cambios y transformaciones del mundo como seres humanos y no como máquinas.

Como estrategia de supervivencia los chicos suelen adoptar los discursos dominantes en relación a las materias consideradas útiles para la vida. La incertidumbre de nuestra era y el

miedo a lo desconocido lleva a las estudiantes a afianzarse en los relatos que siguen las lógicas del mercado. Sin contemplar que no hay recurso más útil para cualquier escenario futuro que desarrollar capacidades de adaptación y de pensamiento divergente para ser sujetos activos dentro de las transformaciones sociales. El alumnado recibe un mensaje claro: todo lo que es digno de reconocimiento social y educativo parece seguir la coherencia del sistema económico de cada momento histórico. La seguridad, la pertenencia al grupo (como sociedad) y la utilidad del aprendizaje residen en lo tangible y en la razón. La emoción y lo expresivo resultan cuestiones confusas y poco útiles para la supervivencia social. Lo cual favorece los sentimientos de incertidumbre y pérdida de sentido de las estudiantes respecto todo lo considerado subjetivo. El alumnado actual se dirige a puertos totalmente desconocidos, véase los cambios producidos a todos los niveles en las últimas tres décadas.

La educación artística es una oportunidad para conectar a la persona con sus propios recursos y conocimientos. Así como para acceder a formas de pensamiento creativas, para elaborar formas de adaptación e improvisación desde los recursos que facilita el medio, etc. No es necesario justificar su potencial para la expresión y la conexión con la subjetividad desde un lugar emancipador, puesto que es evidente a pesar de su descalificación social implícita. ¿Y qué sería de los seres humanos sin el fomento de la capacidad para imaginar y diseñar posibilidades? La escuela debe ser el contexto para crear experiencias con sentido y no una herramienta del sistema para crear sujetos carentes de conciencia y reflexividad.

Si tratamos de continuar socavando el porqué de la relegación del arte como disciplina educativa nos acercamos a nuevos puertos y a la vez los mismos. Dentro de la controversia sobre la conceptualización y la comprensión del arte, mayoritariamente, los proyectos educativos de los centros siguen basando, consciente o inconscientemente, su metodología en la reproducción como ya vimos. Lo cual dificulta a su alumnado la adquisición de herramientas para adaptarse a una sociedad constantemente cambiante. En esta dirección, Vallvé Cordoní (2009) menciona uno de los titulares de un popular periódico (La Vanguardia), el cual tenía como titular: “*Más matemáticas y menos mermeladas*”. Esta frase sintetiza de manera clara una forma de comprender la vida y todo aquello que se considera útil. A su vez, con ello se lanza un claro mensaje en el que la capacidad para unir la vida cotidiana y el conocimiento parece no ser importante. Con filosofías como ésta se asume la división entre memoria/comprensión, esfuerzo/creación, espíritu crítico/trabajo personal, etc., como si estos conceptos no tuvieran vinculación entre sí. Tal como afirma el autor, los lenguajes nos aportan su capacidad para estructurar y apropiarnos de todo lo que nos rodea, y las emociones son capaces de grabar para siempre las percepciones recibidas. El lenguaje y la emoción son el cine, la literatura, la música, la pintura, etc. Los lenguajes artísticos facilitan la síntesis entre la experiencia cognitiva y la emocional incluso en los recónditos espacios en los que tienen lugar dentro de las escuelas. En cualquier caso, el ejemplo de este titular de periódico me sirve para hacer de antesala a lo que explicaré a continuación.

En la utilidad encontramos un concepto clave para entender esta marginalización del arte en la educación. Puesto que lo útil y funcional dentro de la escuela cada vez se aleja más de todo lo

relacionado con el pensamiento abstracto y la creatividad. Como bien señala Ordine (2017) en su necesario ensayo *La utilidad de lo inútil*, parece que, dentro de las urgencias del currículum ordinario, todo lo que sea considerado conocimiento “inútil” para la productividad está caduco. No es considerado “útil” para preparar a los y las jóvenes estudiantes al mundo robotizado y digitalizado al que se aproximan y en el que tendrán que buscar un proyecto de vida. La capacidad creativa aún puede tener destellos funcionales al mercado, pero la poesía, la capacidad de crear en sí como forma de expresión, etc, se consideran obsoletas. Así pues, este ensayo se convierte en la justificación opuesta al sentido de los valores del sistema neoliberal. El análisis del autor incita a reflexionar sobre el valor de las artes y la filosofía en los centros e instituciones educativas. Una cuestión relevante ante la cual Ordine (2017) hace una lectura histórica:

[...] durante un periodo de uno o dos siglos las contribuciones de las escuelas profesionales a sus respectivas actividades consistirán, probablemente, no tanto en la formación de individuos que puedan convertirse después en ingenieros prácticos, juristas prácticos o médicos prácticos, sino más bien en el hecho de que aún en la búsqueda de objetivos estrictamente prácticos se desarrollará una enorme cantidad de actividades en apariencia inútiles. [...] Un poema, una sinfonía, una pintura, una verdad matemática, un nuevo hecho científico, todos ellos constituyen en sí mismos la única justificación que universidades, escuelas e institutos de investigación necesitan o requieren (pp, 166-167)

Las artes parecen haber quedado atrasadas en el resquicio de un periodo renacentista en el que la poesía, la pintura, etc., todavía podrían ser funcionales económicamente para el sistema. La cuestión clave es que el arte es funcional para la persona, para su capacidad de conectar con sus propias emociones y resignificarlas, para expresarlas y, sobre todo, según la perspectiva, para tomar una conciencia crítica sobre el pasado, presente y futuro. En este sentido, la marginalización del arte, tal como señala Gadamer (1967), citado en Araño (1994), parte de la idea de progreso impulsada por la ciencia moderna natural con la consecuente racionalización de la sociedad, y el sucesivo rumbo técnico y científico que da dirección a nuestra época.

El concepto de utilidad se vincula así con la razón. Como contrapartida, diversos autores dentro de distintas áreas de la investigación científica han promulgado una visión del arte cercana ante el escenario de desaparición de la educación artística en el currículum. En sus actos de denuncia, señalan la posibilidad de tratar las expresiones artísticas como un método para acceder al conocimiento, como un espacio para explorar y desarrollar competencias personales que son fundamentales para la vida. A fin de cuentas, el proceso creativo te empuja a la toma de decisiones, entrena la capacidad de pensamiento analítico, entre otras cuestiones que son valoradas para el sistema educativo actual y su trasfondo basado en la productividad mercantil. Entre muchos esfuerzos existen distintas metodologías, instituciones y organizaciones que se vinculan a la acción social y que se encuentran desarrollando prácticas que avalan lo artístico con finalidades sociales. Algunas de ellas: Élan Interculturel, París. Francia (Coordinadora); UCM, Grupo de Investigación 941935. Aplicaciones del Arte en la integración social: Arte,

Terapia y Educación para la Inclusión (con la colaboración del Máster en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social); Tan Dance, Swansea (Gales); Momentum Arts, Cambrige (Gran Bretaña); Ósmosis, Napflío (Grecia); Universidad de Peloponeso, Napflío (Grecia); Fundació Artemisszió, Budapest (Hungría). Orafrica (Francia).

También podemos encontrar asociaciones y teorías que se han creado para evidenciar el componente social del arte, como son la American Art Therapy Association¹, la metodología A/r/tography², miradas pedagógicas como Reggio Emilia y el atelier artístico, las formaciones e investigaciones académicas basadas en el arte como herramienta psicosocial y emocional, etc. La Universidad Complutense de Madrid y la revista Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social (ISSN 1886-6190, ISSN-e 1988-8309), son ejemplos de ello. Como formación específica en este ámbito, destaca el MA Art Psychotherapy at Goldsmiths, University of London.

Asimismo, en esta búsqueda por visibilizar la conexión entre arte y su potencial social, encontramos la asociación Rosa Sensat³. Dentro de la misma se promulgan proyectos en escuelas como “Creat”. Mediante tales iniciativas, Gómez Prieto y Mercadé Figueras (2018), crearon un libro que recopila las actividades de la propuesta y argumentan en favor del arte como un recurso para el conocimiento del mundo desde una visión crítica para vivir experiencias emocionales que desmontan estereotipos, promueven el diálogo y son fuente de diversidad. El título de este proyecto es “*Art, migració i refugi*”, a través del cual se aborda la creación artística y la reflexión sobre la situación de las personas refugiadas en Europa. Cabe mencionar que el proyecto se centró en el barrio de Ciutat Vella con alumnado de 4º, 5º y 6º de dos centros educativos del distrito, y que tuvo continuidad en años posteriores a su inicio.

Por medio de estos ejemplos, visualizamos proyectos que emplean el arte desde perspectivas que no se contemplan en el currículum ordinario. Sin embargo, muestran las múltiples posibilidades que ofrece o puede ofrecer el arte en el sistema educativo si se le da el lugar que le pertenece. Viendo todo lo expuesto en este apartado, continuaremos profundizando en las competencias relativas al arte y su significado en este trabajo.

¹ American Art Therapy Association <https://arttherapy.org/>

² A/r/tography – <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>

³ La **Asociación de Maestros Rosa Sensat** (Associació de mestres Rosa Sensat) es una asociación de maestros y educadores de Cataluña (España). que tiene como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Es una asociación de base, no lucrativa y no gubernamental. Se creó en 1965 como Escuela de Maestros Rosa Sensat, adoptando la denominación actual en 1980. La asociación fue impulsada por la destacada pedagoga Marta Mata. En abril de 2010 la asociación fue galardonada con la Creu de Sant Jordi por parte de la Generalidad de Cataluña.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo se apoya en tres áreas de conocimiento que nutren el proyecto Identit.art. En primer lugar, el arte, entendido como una herramienta que sirve para ampliar las posibilidades de expresión. Además, se atiende a su papel como canal para compartir intersubjetividad entre personas. Para concretar las múltiples definiciones del arte, este marco conceptual se enfoca en su conexión con la visión socioconstructivista de la subjetividad desarrollada por Vygotsky en su tratado *Psicología del Arte* (1972) y el paradigma histórico-cultural. Desde dicha epistemología y ontología, nacen diferentes perspectivas que han enfocado la expresión artística como un recurso y una herramienta para acceder a los procesos de conciencia de la persona en relación a sus objetos de significado. Llegando así a resaltar el carácter simbólico del arte vinculado a las múltiples lecturas que ofrece como experiencia y producción de objetos en la diversidad de formas de expresión, comunicación y narración.

En segundo lugar, la psicología. Haciendo referencia a esta área de conocimiento como herramienta para explorar los procesos de construcción de la identidad. Indagando a su vez en la identidad como campo para explorar los procesos de subjetividad, intersubjetividad y articulación de narraciones sobre el sentido. En consecuencia, se busca valorar la relación de todo ello con la articulación de metas compartidas entre agentes de un contexto de actividad. Para el proyecto que se narrará en esta tesis, se tendrá en cuenta especialmente la teoría del Tercer Espacio, los Fondos de Identidad, el enfoque de la subjetividad de González-Rey y la creación de significado de Bruner y cómo ésta se vincula a los procesos educativos dentro del aula.

En tercer lugar, la educación se comprende desde las líneas previas como un proceso que abarca diferentes espacios de la vida de la persona, sin descuidar la mirada sobre el papel cotidiano que ocupa la experiencia de escolarización para las estudiantes. Para crear una base teórica que nos permita comprender los procesos de construcción de conocimiento, tomamos como referencia la perspectiva de las pedagogías críticas, así como la apreciación dialógica y socioconstructivista del aprendizaje. En este trabajo se presta atención a los procesos en los que la información ofrece oportunidades de conocimiento, interpelando la voz de la persona mediante lenguajes creativos.

3.1. ARTE

"Todos los niños nacen artistas. El problema es cómo seguir siendo artistas al crecer" Pablo Picasso

3.1.1. La expresión artística como herramienta de exploración

Las personas tenemos una capacidad natural para diversificar los canales de comunicación. Muchos seres humanos encuentran vías de expresión en disciplinas corporales, plásticas, visuales, y, en definitiva, en otras formas simbólicas alternativas a lenguajes exclusivamente verbales. El arte tiene un valor funcional, adaptativo, para la continuidad de la vida en clave existencial, a la vez que evolucionista (Ramírez, Hernández-León, y Marco-Macarro, 2016). Tal valor y abanico de posibilidades han hecho que el arte desde hace siglos sea concebido como uno de los métodos para narrar y expresar más básicos y antiguos. Parafraseando a Martínez Díez y López F. Cao (2012), la creación artística es un medio de expresión comunicativa que interpela a la persona en su historia de vida y a los relatos a los que precisa dar sentido. Las percepciones del mundo se simbolizan con los recursos que la persona adquiere culturalmente y las transforma, tomando decisiones, en objetos que permiten su reflexión previa, durante el transcurso y a posteriori del acto creativo.

Desde esta perspectiva, ¿cómo podemos emplear los recursos del arte para explorar aspectos identitarios dentro del contexto educativo? Esta pregunta se irá contestando a lo largo de este trabajo al plasmarse en la constitución de esta tesis la clara conexión existente entre la expresión creativa y la exploración de relatos de sentido. En dicha conexión se evidencia que el arte es un mecanismo para articular narraciones a través de las huellas que el entorno y su experiencia vital en sí graban en la persona.

Éstas son las premisas teóricas del proyecto Identit.art en lo que respecta a la expresión creativa. El arte ha edificado una aproximación a la construcción de significados y a la maleta de proyecciones simbólicas de la persona. Es por ello que este trabajo se sitúa en el marco de la psicología cultural y social desde la perspectiva de Vygotsky. Me explico, su enfoque propone que el arte es un diálogo constante con el entorno cultural, personal y social (Pazos-López, 2014) y dentro de éste comprendemos la expresión artística desde su carácter comunicador. En concreto, Vygotsky exploró la importancia de la educación artística como ayuda para el desarrollo mental y la evolución de la persona, en tanto que mediador en la creación de significados a través de símbolos. Así pues, apelamos al arte como lenguaje y a su vez, recurso para favorecer procesos de continuidad y apropiación de la vivencia escolar por la vía de acceso que ofrece para poner en perspectiva valores y sentimientos. En ello reside, por parte de las educadoras e investigadoras, una voluntad de búsqueda de oportunidades de comunicación. Entonces, en su totalidad, los canales artísticos son medios para desgranar el contacto con la subjetividad, para crear intersubjetividad y para construir un mapa ideológico y personalizado sobre las formas de acceder al conocimiento más afables para cada estudiante.

Si a través del arte existe la expresión y la posibilidad de profundizar en el entendimiento, sencillamente empleamos los recursos de dicho canal comunicativo para favorecer acciones educativas más significativas. Mientras la persona crea, se narra a sí misma, y en esa narración se encuentran elementos esenciales para tejer estrategias que den lugar a acciones educativas personalizadas. En otras palabras, la expresión artística crea un juego entre dos escenarios

simbólicos que precisan de un diálogo basado en el entendimiento. Esto es, la subjetividad de las educadoras y la subjetividad de los chicos. De este modo, el espacio intermedio entre ambas sería la intersubjetividad que permite profundizar en los procesos de aprendizaje y las experiencias con sentido para los chicos. Desde el paradigma de la educación que sigue este trabajo, aprender tiene una finalidad cuando tiene sentido. Por ello, articular diversas estrategias comunicativas en torno al “sentido” ha sido uno de los pilares para crear un espacio educativo.

En la expresión artística residen procesos de simbolización nutridos desde nuestras vivencias y subjetividad. El símbolo constituye la clave de la existencia, de la naturaleza humana y su comprensión (Cassirer, 1989, citado en Araño, 1994). Si entendemos la palabra como símbolo, el gesto o la expresión artística no se alejan del mismo proceso en el que se da significado a nuestra realidad. En relación a ello, Acaso (2005) diferencia entre tres tipos de comunicación: la visual, la escrita y la oral. El sistema de transmisión del arte permite la comunicación gracias a unos códigos del lenguaje visual. Así, la comunicación visual comparte ese sistema con la escrita pero no con la oral. En este sentido, el lenguaje visual amplía posibilidades en el campo de la lectura de imágenes, principalmente si se une a la exploración de éste a través de lo verbal en el diálogo. Desde un punto de vista cultural, otra de las diferencias entre un trazo (gesto artístico) y el otro (expresión lingüística), es que en uno de ellos hemos tenido una legitimación desde la temprana infancia, al menos en la mayor parte de Occidente, y otra, que ofrece oportunidades de entendimiento más explícitas. Sin embargo, la comunicación mediante imágenes (por ejemplo) requiere de un espacio para compartir lecturas y motivos y, por lo tanto, de intersubjetividad. Por otro lado, la diferencia social entre la comunicación oral, visual y escrita también radica en que la competencia lingüística se asocia a un proceso de desarrollo y madurez, ya que la expresión artística se relega a un juego infantil especialmente en lo relativo a su capacidad expresiva y no técnica. En esta línea, la palabra es el medio por el cual nos enseñan a leer la realidad, pero la imagen también es el canal por el cual la asimilamos y la sentimos. Existen diferentes medios para acceder al campo de la semiótica, pero por el contrario son escasos los recursos para explorar la información sobre la alfabetización visual. Desde niños, la expresión plástica se incluye como una forma de simbolización a través del juego (Acaso, 2000). Aunque el juego es fundamental para el desarrollo psicosocial de la persona, queda relegado a su desaparición progresiva según avanza en etapas evolutivas la persona por los condicionantes sociales.

En Identit.art, el diálogo y los símbolos entablan un juego para conectar con la identidad. Es un juego basado en la exploración con la pauta de legitimar la voz de las participantes. Pero ¿cuál sería la relación, entonces, entre identidad, juego simbólico, subjetividad, expresión creativa y relatos de sentido? En primer lugar, el juego simbólico (Vygotsky, 1982) y la expresión creativa interactúan entre sí para plantear un medio por el cual abrir paso a la subjetividad, vinculada a la identidad de la persona y por lo tanto a aquellos discursos en los que la persona explora el sentido. En cierto sentido, somos aquello que definimos ser y el entorno nos facilita los mensajes a los que acceder para construir narraciones. La expresión creativa se suma a la exploración de tales mensajes en un campo en el que aquello que se

expresa puede ser seleccionado. Veremos en este trabajo, por ejemplo, qué papel adopta la simbología que facilitan las culturas para constituir valores legítimos o ilegítimos en elementos visuales. La potencia simbólica del arte para comunicar sin recurrir a las palabras es una forma de simbolización que en sí misma da sentido. Me atrevería a mencionar que incluso la verbalización puede contaminar ciertas formas de expresión. Pero lo más útil de las palabras en el proceso creativo es su necesidad en el contexto educativo para hablar sobre la obra y que el diálogo verbal reme hacia la intersubjetividad. Poner un artefacto artístico sobre la mesa para reflexionar sobre éste provee perspectivas sobre la voz de la persona, sobre su agencia, sobre sus valores y aquello en lo que siente legitimación, sobre mensajes culturalmente adquiridos y su repercusión en sus vidas, etc. Y en este punto cabe preguntarnos, ¿hasta qué punto los símbolos funcionan como herramientas de comunicación para poner dos o más mentes en conexión y generar dicha intersubjetividad? Mientras existen oportunidades de comunicación, existen oportunidades de entendimiento y es a través de éstas que se generan espacios de aprendizaje con sentido y apropiación.

Una vez hemos constatado el carácter comunicativo del arte cabe añadir que éste consta de múltiples direcciones. En la expresión creativa se puede recurrir a una simbología infinita, que en todo caso nos lleva a tener la oportunidad de que la persona exprese y dé forma a aquello que precise exteriorizar. No obstante, la principal dificultad para acercar el arte a todos los públicos reside en que la interpretación de la expresión creativa se vincula al concepto de genio o al acto del niño que garabatea para jugar desde la infravaloración de tal gesto. El arte y el proceso de simbolización son una característica humana. En las cuevas de Altamira tenemos ejemplos sobre cómo las formas de simbolización a través de la expresión artística pueden preceder al lenguaje verbal. Por lo tanto, la actividad de expresión plástica tiene una edad más avanzada que la palabra. El arte está presente en cada civilización humana (Araño, 1994) pero aun así actualmente queda rescindido a un lugar periférico o inexistente en la vida de gran parte de la población de nuestro contexto. Parece que es una ardua tarea asimilar que el gesto creativo es un acto comunicativo en sí y un recurso al que cualquier persona puede recurrir. En Identit.art nos interesó poner en valor esta cosmovisión del arte para aproximar herramientas a los chicos, partiendo de su propia demanda, sobre cómo conectar con ellos mismos y con los demás desde lugares alternativos. Como investigadora, educadora y artista me interesé especialmente en comprender las siguientes cuestiones. ¿Cómo se generan significados a través de los símbolos y cuál es la diferencia entre palabra y gesto creativo? ¿Sirve esta forma de simbolización para modelar nuestra percepción de la realidad? ¿Interiorizamos en el proceso educativo que la palabra tiene más peso que el símbolo artístico?

Con una voluntad reflexiva que permita continuar desarrollando tales preguntas se gesta el proyecto Identit.art. Para dar sostén a este marco teórico he prestado atención a los teóricos que señalan la importancia del arte en los procesos de simbolización del niño como es el caso de Piaget. Ampliando ideas, Acaso (2000) analiza en su estudio una de las cuestiones fundamentales sobre las teorías de este autor y la simbolización en el niño. Propone que los niños no son adultos menos informados, por el contrario, son seres humanos en pleno desarrollo de su inteligencia y entienden el mundo por medio de un sistema sensorio motor. En ciertos

sectores parecería una obviedad, pero lo referencio para clarificar que este trabajo asume la posición piagetiana sobre el dibujo, entendiendo que el acto de expresión gráfico-plástico funciona como mensaje conceptual en el cual aparecen funciones simbólicas y representativas complejas (Acaso, 2000). Es desde este mismo planteamiento que la expresión creativa es accesible para todo el mundo porque de una forma u otra, todo el mundo tiene la posibilidad de comunicar por este canal. Crear también es comunicar, en su proceso y en su resultado, y en este trabajo se exploran las posibilidades que ofrece tal método expresivo. Saliendo de la lógica adultocentrista que asume al niño como un ser inmaduro cuyos actos exploratorios carecen de sentido y coherencia para la vida funcional.

En los procesos comunicativos que los niños accionan mediante el dibujo encontramos elementos en la creatividad en sí que las personas en sus diferentes etapas pueden emplear como recurso. La expresión artística supone el uso de una comunicación no explícita puesto que la persona creadora puede dar un significado a sus creaciones mediante la palabra. Esto es, el arte trasciende las barreras que comúnmente dificultan el diálogo sólo con un carácter “logocéntrico” (Ramírez, Hernández-León, y Marco-Macarro, 2016) debido a que exige una profundidad narrativa cuando una espectadora se sitúa frente a una obra. Con un dibujo podemos expresar infinidad de cuestiones, pero seleccionamos aquello exteriorizado a una interlocutora. Si profundizamos en las nociones simbólicas de la palabra y de la obra, la intersubjetividad tiene la misma importancia en ambos procesos. Es decir, un mismo símbolo puede ser objeto de múltiples interpretaciones, así como una narración, un relato o una historia. La perspectiva de la persona que crea no es neutra y tampoco lo es la de la persona que recibe e interpreta el mensaje. Pero el abanico de posibilidades para generar intersubjetividad se amplía notablemente cuando partimos de una creación simbólica para explorar y compartir significados mediante el diálogo. En Identit.art ha sido especialmente interesante emplear el diálogo y el arte para ampliar las posibilidades de crear significados compartidos. Las educadoras del proyecto no valoramos el arte desde su único papel de expresión, aunque contemplamos su capacidad para liberar ansiedad, miedos, problemas, etc. (Acaso, 2000). Valoramos las múltiples oportunidades que nos ofrece el arte cuando se legitima y se incluye en la actividad educativa desde un lugar emancipador. En virtud de todo ello, el gesto artístico es una aproximación al diálogo con una misma y el exterior para favorecer el entendimiento, la comprensión profunda de las otras y la convergencia de metas compartidas. En referencia a las direcciones sobre la capacidad dialógica del arte, López F. Cao (2008) nos dice lo siguiente:

La oportunidad de crear nos crea de nuevo, porque nos enfrenta al espacio exterior y nos impele a interpretarlo, a comprenderlo, a decirlo con nuestras propias palabras, con nuestro propio cuerpo, aunque sea una interpretación errónea a los ojos de otros.

En otras ocasiones, el arte es un modo de decirle a los demás aquello que no podemos decir de modo directo, porque no queremos o porque no sabemos, o sencillamente porque no es posible. El modo más claro de expresar el dolor no es precisamente una descripción precisa de nuestra situación corporal, de la cantidad de agua derramada, etc. Es, en muchos casos, la poesía. (pp, 229-230)

De estos fragmentos se puede extraer que la capacidad creativa y su proyección en un producto expresivo nos permite dramatizar y acentuar aspectos concretos sobre aquello que precisamos sacar a la luz. La conciencia juega en diversas direcciones, pero los productos artísticos nos permiten explorar perspectivas tanto en el caso de la creadora como de la espectadora. El proceso de creación nos permite organizar y exteriorizar unas ideas que a través del diálogo nos pueden permitir tomar conciencia de aquello que manifestamos artísticamente. De hecho, en Identit.art recurrimos a las obras como una oportunidad de expresión, diálogo y descubrimiento durante el proceso y más allá del resultado. Crear es entrar en diálogo en un espacio para comprender, seleccionar, priorizar y establecer límites entre la cultura y la persona, a la vez que explora el sentido de los significados que damos a elementos visuales y diversas cuestiones que afectan a su bienestar.

Parece que hablar de bienestar no tiene lugar en la escuela, pero es esencial en lo que respecta a las posibilidades de expresión, de escucha y de que la voz de las estudiantes tenga un lugar legítimo, al fin y al cabo. No es una crítica descontextualizada señalar que las estudiantes cuentan con escasas ocasiones para sentir interpelada su voz en la escuela. Y sin esta posibilidad, ¿cómo pueden comprender su identidad, partir de ella para crear proyectos de futuro o interiorizar que su integridad física y emocional es importante para la escuela y para su desarrollo? El arte es un canal más para personalizar la educación, para dar una atención más situada a los chicos y para poner en juego formas de conciencia entre participantes de un contexto de aprendizaje. La cuestión principal reside en cómo trasladar el valor del arte a la escuela dentro de la urgencia de otras materias educativas. Y, sobre todo, personalmente me pregunto cómo se puede conseguir que la escuela adopte y legitime la expresión artística como un medio para llegar a procesos de simbolización y creación de significado más complejos que la comunicación verbal exclusiva. Si pensamos que la educación es un recurso de traspaso de información para generar conocimiento, y tenemos en cuenta el currículum oculto (Acaso, 2005), podemos emplear los medios del arte para cuestionar diferentes mensajes implícitos que nos llegan por medio de lo visual, además de lo verbal. En esta dirección tomamos el carácter crítico que plantea la expresión creativa y lo unimos al contexto educativo desde la pedagogía crítica. Pensando en incluir el arte en la escuela para ampliar las posibilidades de comunicación de los chicos. Con la misma mirada pedagógica, Martínez Díez, López F. Cao y Rigo Vanrell (1998) apuntan en su estudio el creciente interés que existe desde la pedagogía crítica norteamericana en el mundo de la cultura como generador y mediador de discurso y de subjetividad. Estas autoras destacan las posibilidades de la creación artística en su capacidad de simbolización, visualizándola como una oportunidad para favorecer procedimientos de pensamiento divergente. Es decir, la expresión creativa también nos permite acceder a otras esferas de conciencia a través de las que construir un sentimiento de comunidad que parta del lugar legítimo que debe ocupar la voz y la agencia de cada participante. Tal oportunidad permite analizar elementos simbólicos de la cultura que favorecen o dificultan la continuidad de prácticas identitarias y valores morales. Y ello está estrechamente vinculado a vivenciar experiencias con sentido en el contexto escolar.

En conclusión, este trabajo contempla la capacidad comunicativa y crítica que plantea el proceso creativo, y ésta se traslada a Identit.art promulgando la creatividad como un método para repensar las formas de organización escolares, los roles de poder, el patriarcado, el racismo, etc. La pedagogía crítica del arte nos muestra el camino a transitar para cuestionarnos junto al alumnado el porqué de las lecturas que hemos construido sobre la realidad a través de procesos de simbolización que convergen entre palabra y gesto artístico. Es mediante ella que, para comunicar, para comprender, para crear espacios de entendimiento y construcción de conocimiento se encuentra sentido a la palabra educación, puesto que desde nuestro posicionamiento también se recurre al arte para cuestionar las dinámicas basadas en roles de poder, visibilizándolas y pensando nuevas formas de entender la educación con la espontaneidad de la creación y la estructura del método.

3.1.2. De la Alfabetización Visual a la Experiencia Artística

En el apartado anterior hemos destacado el valor del arte como un medio, un recurso y un lenguaje para conocer el mundo. Desde esta premisa pasaremos a analizar distintos conceptos que nos ayudan a profundizar en características concretas de la experiencia artística que se buscan destacar en esta tesis. El primero, el concepto de Alfabetización Visual, que se refiere a la educación en símbolos e imágenes, y a la adquisición de instrumentos para interpretar y leer los entornos culturales en los que estamos inmersas. Actualmente, Marián López Fernández-Cao⁴, es una de las principales investigadoras que ha indagado y ha ampliado, dentro del marco estatal, la teorización sobre la educación y la experiencia artística. De hecho, fue una de las precursoras del movimiento *#EducaciónNoSinArtes*. La autora en su trayectoria profesional y académica hace referencia a la sobreexposición de imágenes a la que están sometidas las jóvenes para justificar la trascendencia de educar sobre los contenidos y mensajes que se procesan en este flujo de estímulos. Desde sus postulados prevalece la argumentación sobre la función del arte para el sistema y a su vez, sus estudios denotan la potencialidad que reside en el mismo para la salud mental de las personas.

A grandes rasgos, los principales argumentos que apoyan la adquisición de competencias relativas al arte o a la capacidad creativa los encontramos en la cultura visual. Como punto de partida se acentúa la concienciación sobre la cantidad de mensajes visuales que nos invaden desde diferentes escenarios en la era actual, iniciando ya en edades muy tempranas. Para poder leer e interpretar las imágenes y dichos mensajes visuales con un sentido crítico es necesaria una alfabetización visual que pasa por la competencia de la Educación Artística. Tal y como menciona Sumozas (2021), la mayoría de las labores en nuestra sociedad requieren una base comunicativa y estética a través de los primeros años de escolarización, y esto afecta a las

⁴ Ha publicado obras relacionadas con arte, inclusión, terapia y feminismo. Es la directora de la colección de 21 guías para Educación Primaria "Posibilidades de ser a través del arte", de la Editorial Eneida, que recibió en 2010, el Premio Rosa Regás a material educativo con valor coeducativo.

Es la directora de la revista *Arteterapia*, *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social* (Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid) que divulga las posibilidades del arte como vía de bienestar psicosocial.

mejoras de nuestro ser ciudadanos en convivencia. Las bases se leerían en términos de estructuras de referencia (Eisner, 1995) mediante las que la imagen es un mensaje visual como forma simbólica de conocimiento (Acaso, 2006). Las jóvenes viven en un mundo digital, rodeadas de imágenes cargadas de simbología que provienen de historia y cultura narradas artísticamente, y que forman parte de su entorno inmediato. ¿No es evidente que es el momento social más oportuno para hacer incidencia justo en las competencias de expresión y cultura visual? ¿No debería ser suficiente la justificación del potencial crítico que ofrece la educación artística ante esa construcción de un mundo creado con imágenes?

En aras de explorar lecturas sobre los mensajes de la cultura visual, en nuestro proyecto prestamos atención a las manifestaciones de los chicos sobre el racismo, por ejemplo. Mediante la acción educativa pudimos explorar las fuerzas de organización perceptual (Arnheim, 1967) que derivan de la relación entre lo denotativo y lo connotativo (Acaso, 2005). Concretamente, mediante actividades exploratorias (en Identit.art) trabajamos con los chicos de educación secundaria los estereotipos y prejuicios que giran en torno al racismo visibilizando los códigos del lenguaje visual (Acaso, 2005) que han adquirido mediante sistemas de transmisión. En una dinámica que partimos de imágenes de personas racializadas, generamos un espacio donde imaginar las profesiones y las vidas de las personas fotografiadas. De esta manera, las educadoras pretendíamos facilitar un entorno donde pudiera emerger la exploración del imaginario relativo a los elementos simbólicos que los chicos destacaban de las personas retratadas, de las propias experiencias racistas y de cómo sentían que habían influido en su identidad. Los estereotipos se construyen en la interacción social, y ésta bebe de imágenes que configuran un imaginario y un significado cultural. En el apartado de la narración de eventos detallaré esta actividad y desarrollaremos desde la práctica el sentido de estas teorías. Adelanto que visibilizamos prejuicios que se construyen a través de símbolos, dando lugar a una cultura legitimada de la discriminación. ¿Podríamos, a su vez, relacionar la necesidad de una alfabetización visual también en los aspectos que se relacionan con esta cultura de la discriminación? ¿Puede la alfabetización visual a través de la educación artística acercarnos hacia una conciencia crítica sobre el racismo? En este sentido, la alfabetización visual responde a una competencia y a una capacidad para leer imágenes y producirlas desde una conciencia clara sobre sus objetivos. En estos términos, Acaso (2005) responde a estas preguntas al analizar cómo el niño aprende a obedecer con imágenes. Por suerte, con los medios adecuados, podemos retomar nuestra agencia para caminar hacia el bien común en el núcleo de una sociedad sobreestimulada a través de impactos visuales.

Desde esta visión hablar de la era digital en la que nos situamos implica dar cabida a la complejidad de las relaciones actuales adoptada en las redes sociales e internet. Uno de los contextos en los que se producen mayores casos de discriminación hasta el punto de llegar a la constatación de los términos “ciberacoso” o “ciberviolencia”. A su vez, justo el entorno cotidiano de los chicos y uno de los formatos de sus herramientas de comunicación, que sostienen interacciones que amplían los mecanismos del lenguaje verbal. Tal como señala Dondis (2017), la experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él; la información visual es el registro más antiguo de la historia

humana. Particularmente, la situación de pandemia en la que hemos vivido desde el año 2020 nos ha empujado a resaltar la importancia de la digitalización, de las imágenes y del vídeo en nuestra sociedad. Como apuntan Huerta y Domínguez (2020), la pandemia ha marcado una lección para que desde la educación en artes debamos atender la efervescencia de lo digital, un universo repleto de imágenes. Una nueva forma de interconectarnos como personas que se nutre con las imágenes y que ofrece un amplio abanico educativo. Desde esta lección, las formas de violencia a través de internet responden a actos de interacción que se configuran en ese universo de imágenes creado desde la red y la cultura digital. ¿Por qué no aportar a nuestro alumnado la oportunidad de entender el funcionamiento de los recursos visuales y mediar en estos actos de violencia?

Hemos puesto el ejemplo de una actividad en la que en nuestro proyecto observamos los mecanismos del racismo y el papel que ocupan en la vida de los chicos. Desde miradas educativas que abogan por la inclusión social se destaca la necesidad de una interculturalidad. Para ello, es importante crear conciencia sobre el racismo y las formas de poder que operan desde una cultura hegemónica. Las relaciones que se sustentan en el poder también se constituyen en escenarios simbólicos que se sintetizan en el significado de elementos visuales. Comprender su alfabeto como si de una lengua se tratase, atendiendo al arte como forma de comunicación, dotamos al alumnado de recursos para comprender el mundo favoreciendo procesos de construcción identitaria basados en perspectivas conciliadoras, críticas y conscientes. Con la dinámica citada de Identit.art, pudimos constatar cómo a través de imágenes se reproducen narraciones sobre aspectos identitarios atravesados por gestos racistas. Ello es sólo un ejemplo sobre potencial identitario de las imágenes y resulta evidente ya que construimos el relato de experiencias y vivencias acompañándolos de símbolos y significados visuales. Desde este paradigma, Dondis (2017), define en su libro el acto de visualizar como la capacidad de formar imágenes mentales. Como señala la autora, recordamos un camino a través de las calles de la ciudad hacia cierto destino, y seguimos mentalmente una ruta desde un lugar a otro, contrastando claves visuales, rechazando, volviendo atrás y haciendo todo ello antes de que procedamos realmente al viaje. Justo el mismo recorrido que se realiza para leer una imagen con las gafas del racismo y justo el mecanismo que dificulta poder hablar de una interculturalidad si no hay una perspectiva crítica hacia el entorno simbólico que propicia la escuela desde su posición hegemónica.

En concordancia con lo expuesto, en Identit.art nos propusimos facilitar a los chicos las herramientas para permitir la exploración de estas claves visuales y cómo éstas se relacionan con la identidad. Partiendo de la exploración de sus propios significados al crear y leer imágenes abrimos un campo para la Alfabetización Visual. Como podremos ver en la narración de eventos, visibilizaremos cómo los estímulos artísticos y visuales nos sirvieron de puente para cuestionar, reflexionar y crear productos creativos para explorar el mundo de los chicos, sus lecturas sobre significados culturales y simbólicos, y cómo se posicionan ellos en este escenario.

En suma, la alfabetización visual no sigue las lógicas de un alfabeto lingüístico como tal puesto que la complejidad cultural no es análoga a la literalidad de las lenguas. Sin embargo, hacemos referencia a la misma como una posibilidad para concienciarnos sobre cómo nuestros valores en el mundo y nuestro pensamiento también se constituyen en forma de imágenes que se crean en los medios de transmisión cultural. El objetivo de hacer referencia a esta teoría es aproximarnos hacia las lecturas simbólicas que el entorno nos ha facilitado en la comunicación visual para ponerlas sobre la mesa y articular narraciones que hemos construido en torno a ellas. Esto es, una legitimación del arte como comunicación que nos permite profundizar en los símbolos y las imágenes como contenedores de información para apropiarnos de ellas, cuestionarlas y/o repensarlas. Lo cual se traduce en el término de una experiencia artística.

3.1.3. Estética relacional, Bourriaud

Una vez hemos puesto énfasis en la capacidad comunicativa de las imágenes y en la importancia de conocer la información que contienen, pasamos a destacar aspectos relacionales de este proceso entre espectadora y producto visual. Si tenemos en cuenta que hemos destacado el concepto de intersubjetividad anteriormente, cabe profundizar en las diferentes oportunidades de relación y de compartir lecturas sobre el mundo que ofrecen los productos creativos y la experiencia artística. El primer paso es asumir la importancia de la alfabetización visual, para atender al concepto de “estética” inherente a las imágenes. En otras palabras, la concepción de la estética que acoge este trabajo se vincula a procesos relacionales en los que convergen interpretaciones compartidas desde ella. ¿Puede tener la estética relación con la forma en la que interaccionamos con lo visual? Trataré de contestar a ello en las siguientes líneas.

Para pasar a desarrollar este punto es esencial anticipar que la estética no apela a “la belleza” por defecto. Complejizando dicho término, Nicolas Bourriaud publicó su libro “Estética Relacional” en 2006. Su estudio fue sujeto de profundas críticas desde diferentes profesionales del área artística que en cierto sentido abogan por la elitización del arte. Para el marco teórico de esta tesis, lo interesante de sus postulados es el valor que el autor pone en la característica relacional del arte. El concepto de estética se sitúa desde su atribución como noción cultural para legitimar normas culturales. Esto es, el gesto artístico se efectúa narrando la historia de la persona con una legitimación que se asienta en la base estética del reconocimiento. Un trazo, un símbolo, no tiene el mismo significado para una persona que para otra, esto tiene que ver con diferentes cuestiones que se desarrollarán a lo largo de esta tesis. Para ampliar la perspectiva de tal posición teórica, López F. Cao (2008) detalla cómo la creación pone en juego el cuerpo en el mundo, el ser en el mundo. A través de las líneas que traza, de las formas que compone, de la arcilla que modela, trata de comprender e intervenir el mundo. Y ese mundo se transforma y transforma a quien lo recrea. Sirviéndose de voluntades relacionales que se simbolizan en preceptos de la estética relacional. Así pues, la estética se emplea como factor que favorece procesos de intersubjetividad en la validación de ciertos gestos artísticos interrelacionan a individuos y a la experiencia artística.

Si pensamos en el acto de dibujar en un papel, los trazos forman parte de un juego de relación que se pone en marcha desde la simbología que se despierta en nuestra subjetividad con una imagen o un gesto gráfico. En ese juego, es donde se producen las oportunidades de intersubjetividad de las que el autor nos habla a través de la “estética relacional”. Ahora bien, si hay alguna cuestión que nos plantea el arte, o, mejor dicho, el arte contemporáneo, es su elitización y el alejamiento que declinó lecturas accesibles para cualquier público. Defender el concepto de belleza en la estética y no su capacidad para interconectarnos nos lleva a las ideas del genio creador y no de la capacidad para configurar imágenes simbólicas que posee cualquier ser humano. Para salir de patrones arcaicos sobre la comprensión del arte y su estética es importante trascender la relación de la misma con la técnica y la genialidad. De hecho, este punto es otro de los factores que ha llevado a la deslegitimación de la educación artística al considerarse que no es una capacidad que pueda ser desarrollada, estudiada y elaborada. En esta dirección Bourriaud (2006) se posiciona de la siguiente manera:

[...] una forma de arte que parte de la intersubjetividad, y tiene por tema central el “estar-junto”, el encuentro entre observador y cuadro, la elaboración colectiva de sentido. Dejamos de lado la historicidad de este fenómeno: el arte siempre ha sido relacional en diferentes grados, o sea, elemento de lo social y fundador del diálogo. Una de estas virtualidades de la imagen es su poder de reunión (*reliance*), para retomar la noción de Michel Maffesoli: banderas, siglas e iconos producen empatía y voluntad de compartir, generan un lazo. (pp, 14-15)

El lazo que aquí menciona el autor es el diálogo permite una vía para la intersubjetividad pasando por la lectura compartida de una simbología que puede traducirse gracias a una alfabetización visual adquirida con mayor o menor conciencia. Desde esta perspectiva, la estética es un espacio de encuentro y adopta un significado relativo a la cultura visual que se comparte en una lectura, cargada de contenido emocional. Un ejemplo de “reliance” dentro del contexto de Identit.art sobre esta referencia, podría ser el sentimiento de empatía que generaba en gran parte de la clase de origen gitano la bandera canastera. Los elementos simbólicos que configuran dicha bandera facilitan que a través de una estética se puedan poner una o más mentes en contacto para compartir significados, valores y sentido. El ejemplo de la bandera canastera muestra cómo la observación e interacción con un producto creativo es el lugar de producción de una sociabilidad específica (Bourriaud, 2006). Así vemos que el arte se acoge en su sentido más amplio, entendido como gesto, expresión y símbolo que contiene significado.

Desde diversas modalidades, el arte pone en juego una simbología que se sostiene en las relaciones humanas. Si continuamos buscando ejemplos que nos lleven a la comprensión de los lazos o *reliance*, hallamos el trabajo "Ritratto Continuo"⁵ de Francesca Montinaro. En éste hallamos una muestra de la capacidad para generar intersubjetividad mediante artefactos creativos. Para el caso, la artista recurre a un símbolo (el velo) que es tomado como diferente

⁵ En el siguiente enlace accedemos a la videoperformance citada
<https://player.vimeo.com/video/115102056?h=6598910f95>

práctica según el contexto cultural. El elemento del velo representa una identidad social y desde ésta, las mujeres que aparecen en la videoperformance lanzan mensajes escritos en sus manos. Aunque el objetivo de esta obra es visibilizar y dar reconocimiento a la mujer, su propuesta reflexiona sobre la potencialidad de elementos culturales y el valor simbólico que reside en ellos para crear contextos de diálogo. En la videoperformance, la representación del velo, como acto performativo y simbólico es empleado para comunicar un mensaje abierto a las observadoras. El medio artístico es un canal para que ese mensaje llegue al espectador y provoque emociones que le lleven a reflexionar para encontrar lecturas desde su interpretación personal. Este impacto sería el que Barthes (1964) denominó *Punctum*, haciendo referencia a la impresión que provoca una obra en la persona que la observa. En este acto punzante, más allá de la intención de la artista, generan espacios de diálogo que permiten la articulación de intersubjetividad y de análisis desde la cultura visual para dar lugar nuevamente a formas de sociabilidad específica.

Figura 1.

Videoperformance Ritratto Continuo. Francesca Montinaro



Por otro lado, señalamos que, más allá de apuntar a las lecturas compartidas sobre un símbolo, la Estética Relacional dirige las reflexiones hacia el vínculo del arte con la sociedad. En especial, el concepto se centra en el arte contemporáneo, pero lo que más me interesa es este planteamiento del diálogo entre el arte y la sociedad a gran escala y accesibilidad próxima. Hasta ahora, he hablado del arte desde su potencial metodológico, tanto de su significatividad como forma de narrar la realidad desde una perspectiva personal o colectiva, como herramienta de construcción de significado, etc. Ahora, paso a destacar el concepto de Estética relacional para plantear el uso del arte como aproximación a la historia y más importante aún, como experiencia para compartir una lectura de la realidad y ofrecer un producto de interacción con ésta.

Para justificar la defensa de la capacidad relacional del arte y no de la prevalencia del resultado estético, Bourriaud (2006) hace la siguiente lectura histórica. La modernidad política, nacida con la filosofía del Siglo de las Luces, se basaba en la emancipación de individuos y pueblos: el progreso de las técnicas y de las libertades, el retroceso de la ignorancia y la mejora de las condiciones de trabajo que debían liberar a la humanidad y permitir una sociedad mejor. Esto

es, este escenario que divide los posicionamientos ante la estética nos presenta una suerte de polarización en la que se enfrentan diferentes maneras de entender el mundo: una se sostiene en el progreso unido a la racionalidad modernista y la otra en la transformación del individuo en su historicidad a través de la relación entre sí mismos. Como bien menciona Bourriaud (2006), esta idea de la emancipación del individuo respaldada en el desarrollo de las técnicas y de la Razón permitió a través de una racionalización general del proceso de producción, la explotación del Sur del planeta, el reemplazo ciego del trabajo humano por máquinas, y el empleo de máquinas de sometimiento cada vez más sofisticadas.

En esta línea de pensamiento, encontramos ideas ya citadas en este trabajo que nos ayudan a continuar socavando los posicionamientos que dividen la definición y el valor del arte. Desde la postura teórica que aquí se defiende el arte se aleja de lo productivo, de lo que se considera útil para el sistema de organización social en términos económicos. El arte defendido desde el valor de su estética como belleza sigue la lógica hegemónica del progreso que crea una concepción del sujeto ideal, el cual no se aleja del actual ideal que existe también para el alumnado. Ese ideal de sujeto que señala Bourriaud (2006), pertenece a una sociedad de figurantes que está reducido a la condición de mero consumidor de tiempo y de espacio. Porque lo que no se puede comercializar está destinado a desaparecer. Pronto, las relaciones humanas no podrán existir fuera de los espacios de comercio. Éstas se ven obligadas a tomar formas extremas y clandestinas si se pretende escapar del lazo social que se convirtió en un artefacto estandarizado. Por no mencionar, que cada vez la socialización se produce más por medios digitales con canales visuales.

Parafraseando al autor, señalo la reconsideración de la expresión artística entendida también como obra, en el sistema global de la economía, simbólica o material. Para argumentar esta postura Bourriaud utiliza el término de “intersticio” de Karl Marx, el cual ayuda a definir comunidades de intercambio que salen de la economía capitalista por no responder a la ley de la ganancia. En este sentido, el intersticio sería el espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en el sistema. Este intersticio podría vincularse a la noción de Tercer espacio que se desarrollará más adelante y que tiene conexión con el espacio que emerge dentro del contexto de la creación artística. En este intersticio los vínculos entre personas descansan en formas de relación que se alejan de una moral mercantilista en las que las personas y cualquier acción que derive de ellas, es útil y valorada si es funcional al sistema de consumo. Además, se aleja del utilitarismo cuya ética depende del resultado y no del juicio sobre las acciones en sí mismas. Tal como apunta Bourriaud (2006), el arte es a la vez objeto y sujeto de una ética. El arte es un estado de encuentro. Y en esta oportunidad de encuentro, emerge un tercer espacio que se basa en formas de relación no consumistas que buscan el entendimiento por las vías de la intersubjetividad.

Hasta este momento hemos constatado que las lecturas de la realidad pueden nacer en espacios de encuentro que contemplen el carácter subjetivo del arte. ¿Cuál es la conexión entre el arte y la subjetividad? La subjetividad también emerge de un diálogo con la realidad. Bourriaud (2006) nombra en su libro las teorías de Deleuze y Guattari al definir la obra de arte como “un

bloque de afectos y de percepciones”: el arte mantiene juntos momentos de subjetividad ligados a experiencias particulares, ya sean las manzanas de Cézanne o las estructuras rayadas de Buren (p. 20). En este sentido, las teorías de este autor afirman que el individuo cuando cree estar mirándose objetivamente, sólo está mirando el resultado de perpetuas transacciones con la subjetividad de los demás. En dichas transacciones emergen los actos de significado que nos llevan a crear una intersubjetividad en el diálogo con las diferentes subjetividades. Esto es, la subjetividad nace en el individuo desde lo que el contexto impele y a su vez es contenedora y transmisora de la misma en productos artísticos.

En la relación personal del sujeto creador con su creación, está el espacio de intercambio y de negociación de significados que abre esta emergencia de subjetividad nacida con una obra. En la negociación se presenta un canal en el que el contexto situacional se basa en la transparencia tal como Bourriaud (2006) define de la siguiente manera:

El arte, porque está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva. Una obra de arte posee una cualidad que la diferencia de los demás productos de actividad humana: su (relativa) transparencia social. Si está lograda, una obra de arte apunta siempre más allá de su simple presencia en el espacio; se abre al diálogo, a la discusión, a esa forma de negociación humana que Marcel Duchamp llamaba “el coeficiente del arte”, un proceso temporal que se desarrolla aquí y ahora. Esta negociación se realiza en “transparencia”, es lo que la caracteriza en tanto producto del trabajo humano. (p, 49)

Este posicionamiento ante la transparencia nos guía al camino que abre el siguiente apartado en lo relativo al intercambio de significados y la intersubjetividad. Cabe especificar que el autor habla sobre "la obra lograda" haciendo referencia a una creación en la que el objetivo de su creación y el mensaje llegan al interlocutor. Las formas de narrar pueden ser múltiples desde la expresión artística, y es aquí donde reside el principal objeto de interés para el proyecto Identit.art. La obra lograda es en este sentido un producto creativo que propicia la conexión con los demás, movilizandando la interacción y el contacto con sus emociones en el estímulo que plantea para la conversación sobre el mismo. El espacio entre emisor-mensaje-receptor es orgánico, no preestablecido y responde a la necesidad de un contexto en el que la voz de las personas emana para explorar sus propios significados en la relación con una otra.

3.2. PSICOLOGÍA

La imaginación es alimentada por la percepción; la percepción, por la sensibilidad, y la sensibilidad, por el desarrollo artístico. Al refinarse la sensibilidad, aumenta el alcance de la percepción. Con una mayor percepción, se incrementan los recursos que alimentan nuestra vida imaginativa.

Elliot W. Eisner

El paradigma de la psicología que se destacará se basa en el marco histórico-cultural. La psicología cultural será el eje de la narración puesto que en este trabajo se comprende que el

conocimiento es construido por medio de la cultura y los recursos que ésta facilita para ello. Si hablamos de arte o expresión artística en relación a procesos identitarios, necesariamente tenemos que dar un espacio a la reflexión sobre la subjetividad y la conexión entre ello, como se ha ido visibilizando en las líneas previas.

3.2.1. Subjetividad y arte

En este punto hacemos referencia a la subjetividad asumiéndola como la construcción simbólica que representa a la persona frente a su propio mundo y a sus necesidades de expresión (Báez, 2010). La construcción de la subjetividad es un proceso fundamentalmente social, y se puede definir como un producto que emerge en la interacción con las otras, abriendo un abanico de conceptualizaciones que se articulan en la relación con el mundo. Asimismo, la subjetividad supone espacios de encuentro en las lecturas sobre la realidad, aspecto esencial en la conceptualización de este trabajo. Los principales referentes que utilizaré para indagar sobre la relación entre arte y subjetividad son González-Rey y Mitjás Martínez, acudiendo a sus análisis sobre el escenario histórico cultural de la relación entre la subjetividad y la construcción de conocimiento. Esta aproximación se fundamenta en Vygotsky, quien con su obra *Psicología del Arte*, abrió camino para acoger lo artístico dentro de los análisis sobre cómo se construye el conocimiento y el papel de la subjetividad para configurar imaginarios comunes y a la vez individuales. Con una influencia vygostkiana, González Rey (2008) reconoce la especificidad de la dimensión psíquica en los procesos humanos, destacando el arte en lo relativo a los procesos ideológicos. El autor menciona el carácter generador de los procesos psíquicos, en especial en las emociones que están en la base de los procesos de fantasía y éstos, según él, son centrales en la creación artística. De esta mirada, nos interesa cómo la subjetividad participa en los procesos de simbolización a los que se accede en la expresión creativa.

En los procesos de articulación e interrelación entre subjetividades, encontramos la atribución de sentido y la posibilidad de poner en juego a través del diálogo los lenguajes simbólicos. Ahora bien, ¿cómo conectamos con las nociones de sentido y significado a través de la subjetividad para llegar a plasmarlo en una obra artística? La primera respuesta señalaría cómo la subjetividad da sentido a nuestras vivencias y a su vez participa desde tales experiencias para constituirse. En el caso del proceso de creación su carácter subjetivo se manifiesta, por ejemplo, en el acto de escoger los materiales con los que dar color, textura y forma a un lienzo que en inicio era blanco. En tal marco, los trazos que se proyectan en el lienzo son un símbolo determinado que adopta un significado para nosotras por la experiencia subjetiva que está unida a él. De esta manera se vincula una emoción a un suceso que toma una forma simbólica cargada de sentido sobre la vivencia y el significado que lo acompañan.

Fundamentalmente, la subjetividad es la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto, así como en los espacios sociales en los que actúa (González Rey, 1999, p. 108, citado en Mitjás Martínez, 2008). Por ello, lo psicológico humano se comprende como procesos de significación y sentido complejos por su carácter multidimensional, recursivo, contradictorio, etc., como podría ser el caso de

procesos como la autoestima, la identidad, las representaciones mentales, la motivación, etc. En palabras de Mitjás Martínez (2008), estos sentidos y significados representan complejas articulaciones de elementos simbólicos y emocionales en los cuales la unidad de lo afectivo y lo cognitivo asume un papel central. Así pues, la expresión creativa del sujeto es posible por la participación de un conjunto de recursos psicológicos que se configuran de forma dinámica y permiten a la persona expresarse creativamente en función de su acción en contextos concretos de actuación. Esto es, una vivencia determinada tiene un contenido afectivo que está ligado a la racionalidad, y no desvincula el proceso de pensamiento del emocional. Una expresión creativa muestra ese diálogo y la narración que se crea en la articulación de palabras y símbolos que apoyan la construcción de sentido. ¿Podría esto arrojar luz sobre el por qué un mismo símbolo puede ser rechazado por unas personas y adorado por otras? ¿El sentido o significado se otorga a los símbolos a través del reconocimiento social? Es decir, ¿aprendemos a poner valor y a dar forma a la realidad desde una subjetividad que nace en el núcleo de formas de organización social?

González Rey (2008) habla del arte como vía para el estudio de la subjetividad y el funcionamiento social de un momento histórico y una fuente para interpretar las tendencias de la sociedad en la que nace. El arte puede evidenciar estos procesos de significación, sentido y detección de elementos que se constituyen o no en los valores reconocidos por las mayorías. El carácter espontáneo de la creación, incluso siendo premeditado, pone en escena en cada acto la subjetividad de la persona. Las lecturas simbólicas que pone en evidencia el arte son una oportunidad educativa y de conciencia sobre el propio sistema de valores. Partir de los propios saberes, de la propia subjetividad y forma de leer el mundo nos acerca a formas personalizadas de enseñanza-aprendizaje.

Una de las principales disyuntivas que encontramos en la incorporación de la subjetividad del alumnado como puente para construir conocimiento, la encontramos en lo que González Rey (2008) situaba:

La psicología se tiene que liberar de sus dos guardianes más poderosos durante todo el periodo moderno: la objetividad y la racionalidad, para permitirse reflexionar sobre su naturaleza subjetiva y sobre las formas en que se puede producir conocimiento científico sobre ella. La ciencia no puede subordinar el tipo de fenómeno que estudia a las reflexiones metodológicas dominantes de una época; por el contrario, tiene que ser capaz de generar opciones metodológicas frente al tipo de representaciones teóricas que abren nuevos espacios de inteligibilidad al interior de los problemas que ella estudia. (p, 154)

La rigurosidad es una de las marcas de la investigación científica y a través de este fragmento el autor destaca la importancia de generar opciones para experimentar la construcción de conocimiento subjetiva desde los propios mecanismos subjetivos. Para que en el sistema educativo pueda haber más proyectos que pongan en valor lo subjetivo, la comunidad

científica debe darle su lugar en la producción de conocimientos. Por ello, diversificar las formas de edificar el saber no está exento de poder emerger desde la subjetividad de las personas. Si bien puede parecer obvio, este punto es importante porque nos enlaza tanto con la constitución de esta tesis como con el trabajo práctico desarrollado con los chicos en las actividades de Identit.art, puesto que las formas de representación del arte y sus oportunidades educativas están guiadas por la subjetividad.

Desde la posición de Vygotsky, el arte está llamado a ser un nuevo escenario de investigación psicológica partiendo de las transformaciones teóricas y epistemológicas que implica el reconocimiento de la subjetividad, tema emergente dentro de una perspectiva histórica-cultural (González Rey, 2008, p, 157). De nuevo vislumbramos, gracias a ello, que, tanto en el área de conocimiento científico como en la práctica educativa cotidiana de los centros escolares, el arte puede ser un recurso para formar nuevas metodologías en las que la persona esté en el centro de su aprendizaje. La razón principal es el carácter evocador de emociones y sentimientos del arte que permite a la persona indagar sobre sus propios significados y cómo se interrelacionan con la realidad. La aproximación de Vygotsky (1972) a la subjetividad, sitúa la educación artística como una técnica social de los sentimientos. Esto es, un medio que consta de unas cualidades técnicas que parte de las personas para llegar hasta las capas más profundas de las mismas en su interacción con el entorno. En esta línea de pensamiento, Barco (2006) clarifica las aportaciones vygotskianas acentuando la función del arte como posibilitadora educativa de la vida emocional, en su orientación hacia el mundo de la sensibilidad inspirada por potenciales sistemas de valores.

Vygotsky se presenta como precursor de una nueva mirada hacia el arte en relación a la educación a través de su obra *Psicología del Arte*. Hasta ese momento no se habían desarrollado en el área científica conceptos subjetivos como el que propuso con “*perezhivanie*, una experiencia subjetiva que se nutre en muchos casos con vivencias provocadas por la experiencia artística. No es un concepto que se pueda traducir literalmente al castellano, pero sitúa y concreta la relevancia de la subjetividad en las oportunidades de aprendizaje. Particularmente, respecto al arte y su potencial para activar emociones que fomentan experiencias con mayor significatividad y sentido.

Para González Rey (2008) el arte representa una de las expresiones más claras del carácter generador y creativo de la mente humana, especialmente por la relación indirecta que mantiene con el mundo que en él se expresa. El arte constituye la mejor evidencia del enriquecimiento que plantea usar vías indirectas para el estudio de las personas y de la sociedad. En el arte, el mundo aparece a través de sus consecuencias y efectos colaterales sobre una subjetividad individual capaz de expresar indirectamente aspectos esenciales sobre una época y una forma de vida social. Dicho posicionamiento epistemológico nos lleva a establecer un valor en la imaginación, en la invención y en lo no objetivo o cuantificable como legítimo en el acceso al saber.

En las formas de vida social encontramos el conocimiento que tiene sentido para la persona, lo cual puede ayudarnos a hacer de la escuela un lugar donde sea significativo aprender. Con un contexto y con métodos en los que los contenidos no vengan dados por defecto y las personas no sean contenedores. Por el contrario, se destaca la necesidad de generar acciones educativas desde la escucha a las voces que son actoras principales en los procesos de aprendizaje. Esto supone pasar por no deshumanizar los procesos educativos y no tratar al alumnado como máquinas a las que hay que programar mecánicamente para una funcionalidad. En esta dirección, Mitjans Martínez (2008) realiza un análisis sobre la complejidad de las estructuras psíquicas y las reformulaciones sobre los conceptos del funcionamiento humano que se han planteado desde la psicología dominante. Como, por ejemplo, valorar la situación psicológica de una persona desde la multiplicidad de circunstancias que rodean su vida en ese momento determinado y no desde un análisis biologicista e incompleto. Si la subjetividad tiene un papel tan importante en la construcción de sentido, la identidad no es un bloque estático, es un proceso orgánico que se nutre de diferentes experiencias a lo largo de la vida de una persona. Experiencias que hacen que ésta se mueva en el mundo de una manera determinada según unas circunstancias concretas y a la vez flexibles. Podría ponerse de ejemplo el caso del alumnado recién llegado de otro contexto cultural. ¿Podemos descontextualizar su manera de comportarse, de seguir construyendo su identidad y de “ser del lugar en el que aterriza? Evidentemente no, los procesos identitarios y las oportunidades educativas se verán afectadas por las posibilidades que una persona tiene para ser y expresarse dentro de una situación determinada. Nuevamente es importante entender el funcionamiento humano como una amalgama compleja tejida desde la subjetividad. De ello nacen las acciones educativas que pueden tener sentido para las personas desde lo que significa ser humanas.

Mitjans Martínez (2008) propone la comprensión de la expresión creativa no como una potencialidad psicológica genética o innata, sino como un proceso que se constituye a partir de las condiciones culturales, sociohistóricas, de una vida en una sociedad concreta. Esto implica una subjetividad social, que contempla el espacio social en el que el sujeto participa de la creatividad representando el conjunto de valores, creencias y relaciones en el que se constituye el espacio psicológico en relación a estas configuraciones subjetivas. Es decir, hablamos de personas concretas, acciones concretas, circunstancias concretas y momentos sociales determinados que influyen sustancialmente en el acceso al lenguaje artístico. Al comprenderlo y plantearlo como una lengua, asimilamos que es susceptible a ser aprendido. En suma, la creación y la expresión de elementos simbólicos a través de los medios del arte no viene dada por defecto, sino que se crea en las relaciones que la persona tiene con el entorno. Así como de las oportunidades que se favorecen para la aproximación al mismo en los relatos dominantes. Y de nuevo en estas palabras Mitjans Martínez (2008) pone el foco en una cuestión clave:

A partir de la perspectiva histórico-cultural de la subjetividad, podemos afirmar que lo social en la creatividad se expresa como mínimo en dos dimensiones. En una dimensión más general configurada por las normas, los códigos morales, valorativos y relacionales, los diferentes climas emocionales que dominan los escenarios sociales en que el sujeto se expresa, etc. Y en una dimensión relacional, intersubjetiva, en la que

los aspectos culturales aparecen mucho más singularizados a partir de los espacios psicológicos producidos por los sujetos en relación, espacios que tendrán un carácter procesal configurado en el mismo espacio de la relación (p, 4)

Esta cita nos lleva a reflexionar, por un lado, sobre la relación en la que se produce la subjetividad. Formulada de otra forma viene a decir que las posibilidades que se ponen en juego para crear una intersubjetividad mediadora para formar significados implican que diferentes agentes puedan tener espacios para compartir. Dentro de la subjetividad individual se considera el sentido generado en la acción creativa, las configuraciones de recursos subjetivos dentro de la creatividad, la forma en la que el sujeto toma decisiones, construye representaciones de la realidad, entre otras. Hablar de la dimensión relacional de lo social (Mitjans Martínez, 2008), supone integrar la subjetividad individual en su constitución por medio de la relación con las otras. De hecho, la importancia de la dimensión relacional en la creatividad evidencia el hecho de que la persona actúa en contextos de relación con otras, que a su vez participan en la acción creativa y que están presentes en el sentido subjetivo que la creatividad tiene para ésta. Esto es, de alguna manera, una forma de construir las identidades sociales mediante los recursos del proceso creativo. Es así que la expresión plástica/creativa/artística funcionan como medios para poner en diálogo posibilidades de intersubjetividad que llegan a crear grupos sociales que comparten perspectivas.

Durante el proyecto de Identit.art pudimos aterrizar esta asunción de los procesos subjetivos y creativos en la realidad. Las educadoras e investigadoras evidenciamos en la experiencia del proyecto cómo las cuestiones que tenían que ver con los motivos del alumnado estaban vinculadas a su contexto cultural y cómo identidades culturales y sociales se manifestaban a través de la expresión creativa. Al mismo tiempo, el propio espacio de relación permitía que nacieran nuevos significados y formas de explorar el bagaje de cada persona. Una práctica significativa en la familia de los chicos, como tocar la guitarra, hacía que cobrara mayor sentido y valor para ellos estar en la escuela si se incluía en las actividades escolares. La vinculación entre la vida fuera de la escuela y dentro de ella nos mostró que genera una posibilidad de aprendizaje con un recurso concreto que tiene que ver con la vida de la alumna. Desde la subjetividad de la alumna (una práctica asociada a una experiencia que constituye un valor simbólico) se ofrece con el ejemplo citado un espacio de continuidad en el aula para crear actividades conectadas entre contextos. A su vez, tales prácticas nos dan la oportunidad de favorecer la motivación de las alumnas respecto a la vida escolar partiendo de sus propios procesos subjetivos. También, al compartir inquietudes que se manifestaban a través de su creatividad surgían sinergias que permitían a los chicos y a las chicas del Til·ler verse reflejadas en las narraciones de sus compañeras (intersubjetividad). Notoriamente, valoramos cómo a través de la música o una simple imagen que tuviera relación con alguna vivencia significativa del alumnado, se generaba un espacio de confianza en el que “el yo” (todo lo relativo a sus significados como persona) era acogido y escuchado. En definitiva, estos planteamientos sitúan al arte y la subjetividad como formas de fomentar una experiencia de escolarización significativa y, además, resaltan la importancia de la personalización del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Interpelar a la persona y dar espacio en la escuela a los aspectos que siente que le han construido, le construyen o le pueden construir favorece un espacio donde crear sentido.

3.2.2. El Tercer Espacio

Hemos señalado en líneas anteriores que en el contexto de Identit.art se buscaba generar un espacio de confianza en el que partir de la subjetividad de las chicas del Til·ler para aprender. Subjetividad e intersubjetividad asociadas a los sentidos de cada alumna que, a su vez, afectan a aspectos relacionales. Estos espacios pueden emerger cuando se trabaja el vínculo con el alumnado y éste se siente realmente interpelado desde sus prioridades de aprendizaje. Cuando valoramos las experiencias de nuestro alumnado que no sólo tienen que ver con la actividad curricular, estamos apoyando la construcción de sentido. Esto es, las personas somos fuentes repletas de conocimiento y vivencias, y ponerlas en relieve para la actividad educativa favorece la agencia y la vinculación de los chicos con sus procesos de aprendizaje. En este sentido, la subjetividad deviene esencial, ya que contemplarla nos hace relacionarnos con el alumnado desde un lugar más humano y menos mecánico.

El espacio que buscamos en Identit.art es lo que Kris Gutiérrez acuñó como Tercer Espacio. Con este término, la autora desarrolla la idea de un espacio en el que el contexto de actividad no responde a las reglas y los contenidos definidos por el profesorado, y tampoco al conocido para el propio alumnado. Sin embargo, incorpora contenidos y metas de ambos universos en un diálogo en el que los diversos significados no son censurados ni estigmatizados (Gutiérrez, 2008). La finalidad de buscar un tercer espacio es caminar hacia la adquisición de aprendizajes significativos, y a la apropiación del contexto escolar como elemento continuo y armónico en la identidad de los chicos. Para que el tercer espacio pueda emerger son cuatro los ejes principales que lo constituyen: la interpelación y legitimación de la voz de los chicos, las metas compartidas, la intersubjetividad y un contexto de relaciones seguras afectivamente. Esta teoría plantea que poner en funcionamiento y relación tales ejes favorece las experiencias con sentido y significativas en referencia a los procesos de aprendizaje.

No es habitual que en los centros educativos queden muchos espacios donde se permita que el alumnado pueda expresarse y trabajar los vínculos. Ni en sí experimentar ninguno de los cuatro ejes que plantea el tercer espacio. Los vínculos se trasladan a la importancia de la convivencia en la escuela, pero estas actuaciones tienen sentido si parten de relaciones seguras afectivamente. La mayoría de los planteamientos en favor de los vínculos humanos se centran en pequeñas cápsulas de dinámicas grupales que se concentran en las horas de tutoría. Con la atención puesta en una cultura de los cuidados en el centro, nuestro papel de educadoras era propiciar un contexto de actividad basado en el Tercer Espacio. Para llevarlo a cabo, contemplamos que se legitimaran las diferentes voces para facilitar la negociación de significados y la construcción de metas compartidas, permitiendo la apropiación del sentido para el conjunto de participantes. Al poner a la persona que aprende en el centro, y basarse en la interpelación de su voz personal y en la posibilidad de transformar la práctica educativa, se establecen vínculos entre la práctica comunitaria y la escolar y pueden darse los fenómenos de

legitimación y de transformación característicos del tercer espacio (Laluzza, Zhang-Yu, García-Díaz, Camps-Orfila y García-Romero, 2019, p, 3). La creación de un tercer espacio podría extenderse a todas las materias independientemente de sus características. No obstante, analizaremos en este trabajo los procesos que favorecen la emergencia del mismo o dificultan su desarrollo en la práctica.

Cabe señalar que para propiciar un Tercer Espacio nos apoyamos en una metodología específica de los Fondos de Identidad. Con el Tercer Espacio y los Fondos de Identidad en relación apelamos a la subjetividad de la persona para construir objetivos de aprendizaje desde ella. En todo caso, el tercer espacio no deja de ser donde el alumnado encuentra formas de expresarse que no van ligadas a lo académico, pero sí plantea caminos personalizados para acceder a procesos de agencia en el aprendizaje. En este punto, cabe atender que hablamos de experiencias de escolarización en contextos de vulnerabilidad, y justo por ello es primordial incluir la vida y el mundo en general de las alumnas en el aula. Tal afirmación parte de la presunción de que esto apoya la dotación de sentido a la experiencia escolar porque ayuda a crear conexión entre los contenidos que pueden parecer meramente teóricos y sus aplicaciones en la realidad. Las situaciones de vulnerabilidad llevan a las personas a estados de supervivencia y los ejes del tercer espacio resultan fundamentales para las acciones educativas en la vida de los chicos. Además, mediante los FdI y el Tercer Espacio, la persona parte de su propio bagaje cultural e identitario para incluirse en la práctica educativa desde la legitimación de sus saberes previos. Esencialmente, son imprescindibles los espacios dentro de la escuela en los que el mundo emocional de nuestras estudiantes tenga cabida. Desde la filosofía que sustenta este trabajo y proyecto, lo emocional está íntimamente ligado a cualquier posibilidad de aprendizaje, realización o significación personal.

En definitiva, para la creación del Tercer Espacio se debe partir de aquello que puede no ser legítimo en primer término pero que en su proceso nos permite llegar a objetivos compartidos. En tal lugar de encuentro los cuidados y una afectividad segura se consolida como filosofía pedagógica para profundizar en la comprensión de las conductas que el alumnado manifiesta en el aula.

3.2.3. Actos de significado en la experiencia escolar

En varios puntos de la redacción de esta tesis se remarcó la importancia del sentido y los actos de significado. Y es este el momento de pasar a referenciar los estudios propuestos por Bruner (1997), destacando especialmente su análisis sobre diferentes conceptos. Primero, la agencia usada para controlar la actividad mental. En segundo lugar, la *reflexión* como búsqueda de la comprensión del aprendizaje y la otorgación de sentido al mismo. En tercer lugar, la *colaboración*, y con ésta se señala el sentido de compartir los recursos de la relación de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje, aceptando la mente en contacto con los procesos de las otras. Y, por último, la *cultura* apreciada como forma de vida y de pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y terminamos llamando realidad para reconfortarnos.

Es interesante para el caso esta última apreciación sobre la realidad y cómo ésta se recrea a través de la cultura. Destacando este postulado ante la realidad, Bruner (1997) compara las ciencias sociales, la historia y la literatura con la comprensión del Pasado, el Presente y lo Posible del ser humano. Así, profundiza en la reflexión como forma de otorgar sentido a las vivencias, poner una meta, volver la atención hacia lo que se ha aprendido y, por ende, pensar sobre el propio pensamiento. Tal como afirma el autor, de la misma manera que se puede y se debe enseñar el método que subyace a la explicación en la ciencia con cuidado y rigor, así también se pueden enseñar los métodos interpretativos y narrativos de la historia, las ciencias sociales e incluso la literatura con cuidado y rigor (Bruner, 1997, p, 109). De todos modos, para que tales concepciones sean efectivas se debe poner a la voz de la persona en el centro para explorar los relatos de sentido que ha creado en su proceso vital. Puesto que desde esta postura la realidad es orgánica en tanto que forma parte de un proceso reflexivo que se puede enseñar a observar, analizar y resignificar.

En este seno, mencionar los actos de significado (Bruner, 1997) en educación nos lleva a la reflexión sobre la experiencia de la narración y lo significativa que es ésta para la construcción que hacemos de la realidad. En este punto encontramos coherencia en el acto de partir de la subjetividad de los chicos para crear espacios de diálogo. Del sentido de lo dialógico y las posibilidades que ofrecen las exploraciones sobre las narraciones de la realidad nace nuestro interés por generar contextos de actividad en la escuela donde pueda emerger la reflexión y su consecuente análisis discursivo sobre hechos que tienen que ver con relatos de sentido. Si bien con proyectos como el nuestro no se pretende “psicologizar” la educación, sí se busca aceptar la complejidad de la persona y cómo creamos realidades desde las narraciones que tenemos la oportunidad de explorar y reelaborar. Desde nuestra voluntad de caminar hacia la personalización del aprendizaje y el apoyo a las experiencias de escolarización significativas, contemplamos las oportunidades que ofrecemos como educadoras para posibilitar la reflexión sobre cómo construimos nuestra forma de pensamiento. Esto es, profundizar en aquello que tiene sentido para cada persona y cuáles son sus motivos para encontrar un proyecto de vida. En esta búsqueda de sentido, Bruner establece una relación entre pasado (cómo hemos aprendido a leer el mundo), presente (cómo lo articulamos en nuestra actividad cotidiana) y lo posible (cómo se pueden tejer narraciones de ello para caminar a experiencias con sentido).

En la narración de eventos veremos ejemplos situados de todas las teorías citadas hasta el momento en su relación con el significado. Puesto que la construcción de la identidad (vértebra de Identit.art) está estrechamente ligada a nuestros recursos y motivos para crear sentido en diferentes direcciones y modalidades. La lógica a la que apela Bruner nos dice que aquello que siento significativo en mi vida crea una orientación hacia donde proyecto mi atención en la medida en la que puedo poner en escena los recursos previos. Esto es, la perspectiva agente toma la mente como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada atencionalmente, selectiva constructiva, dirigida a fines (Bruner, 1997). Desde tales supuestos partimos de la idea de que el conocimiento se construye y se amplifica en contacto con las otras y los recursos que se ponen a disposición del alumnado para crear sentido. A su vez, las oportunidades para crear

intersubjetividad son proporcionales al desarrollo de las propias narrativas y de la entrada en contacto con el propio sistema de valores y preferencias ante la vida. Puntualización que nos lleva a la conexión con perspectivas dialógicas del aprendizaje (Bakhtin, 2000).

La escuela es uno de los lugares clave para la socialización y la construcción de la identidad, ambos procesos que se significan mediante relatos. En la escuela vivimos gran parte de nuestra infancia y juventud, justo las etapas que resultan más convulsas en cuanto a las emociones que van unidas a la construcción de un "yo". La definición que hacemos de nosotros depende de lo que consideramos que nos diferencia de los demás (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012). La participación de los centros educativos en esta causa ayuda a conformar identidades sociales gracias a sus procesos de relación y construcción de, a su vez, identidades colectivas desde las cuales las alumnas dirigen sus expectativas vitales. En coherencia con ello, la dotación de sentido de las vivencias en la escuela resalta el valor de los procesos relacionales, como ya destacamos en el escenario de la subjetividad. Hablamos de cómo son las dinámicas que se crean en vinculación con factores de exclusión o microexclusión. Y es en este punto en el que cabe resaltar que en este trabajo hemos desarrollado actividades con personas racializadas en un entorno en riesgo de exclusión social.

Especialmente en contextos vulnerables la vida en la escuela es una oportunidad para cultivar la reflexión, la colaboración, la cultura y la agencia. El entorno escolar es un espacio en el que se pueden crear experiencias de continuidad o discontinuidad respecto a los valores de la persona. Es por ello que en esta tesis se pone en relieve una demanda dirigida hacia la cultura de la educación que cocreamos como sociedad. Una cultura que sigue las normas y los patrones que determina el marco neoliberal en el que se basa la organización social. No participar en las lecturas hegemónicas y hallar sentido en la experiencia escolar cuando ésta se rige desde tales principios resulta incoherente. En esta cultura educativa necesitamos que se contemplen las necesidades sociales y económicas para que las formaciones académicas, de su institución, puedan responder a necesidades reales, a formas de vida coherentes con la realidad. Pero, sobre todo, necesitamos favorecer un sistema educativo en el que puedan florecer nuevas formas de pensamiento y de organización social. Principalmente, sin excluir de forma implícita o explícita diferentes posicionamientos ante la vida. La educación a todos los niveles se desfinancia y se define como un sitio de entrenamiento en vez de un espacio para el pensamiento crítico, el diálogo y la pedagogía crítica (Giroux, 2015). Poner el foco en la colaboración y la reflexión nos puede guiar hacia formas de economía circular y sostenible, y a su vez promover relaciones dentro de las instituciones menos jerárquicas. Esto se puede ejemplificar en la relación entre alumnado y profesorado que bebe de sistemas neoliberalistas, entre diferentes sistemas educativos, escuela y entorno, continuidad entre diferentes etapas formativas y, sobre todo, en la constitución de leyes educativas y su aplicación en la práctica real en los centros educativos. Cada vez prolifera más una cultura hacia lo privado y esto atraviesa fuertemente a la educación. No podemos permitir que la educación se convierta en un objeto cuantificable y que el acceso al conocimiento tenga una entrada con distinción económica. Puesto que como veremos en la narración y discusión de esta tesis, todo ello tiene una vinculación directa en el bienestar de los

colectivos minorizados, la construcción de su identidad y la posibilidad de encontrar sentido en la escuela.

Consecuentemente, la cultura de la educación que tenemos la responsabilidad de promover como educadoras es la de corresponsabilidad. Destacando la conciencia hacia nuestros actos como individuos y como sociedad en un marco institucional determinado. En este sentido hablamos de la ética para acompañar a los chicos en experiencias de aprendizaje satisfactorias. Así pues, la moral no puede asociarse a estándares rígidos sobre lo que se considera correcto o incorrecto, sino a un proceso de reflexión donde nos planteemos hacia dónde podemos dirigir el bien común. Algunos de los puntos que se exponen como claves (Síndic de Greuges, 2016), son las políticas de libre elección de centro que segregan residencialmente (lo cual vincula con el neoliberalismo), la necesidad de colaboración entre diferentes agentes educativos e instituciones, la colaboración entre la escuela y la organización social de los barrios, la conexión entre los contenidos que se exigen desde el currículum educativo y su vinculación con la vida de las alumnas, etc. El sentido se otorga a una experiencia o a un contenido cuando tiene un significado emocional. Para caminar con los chicos y facilitar la creación de actos de significado debemos atender a la ética y a la multiplicidad de voces que deben ser consideradas como agentes en el aprendizaje. Además de los factores ambientales que repercuten en los relatos que los chicos construyen sobre sus identidades como aprendices, sobre la escuela y sobre sí mismos en ella. Entonces, ¿Cuál es el sentido que queremos que tenga el paso por la escolarización en nuestra sociedad? ¿Qué sentido queremos darle a la palabra educación? ¿Puede existir sentido si no se contempla la ética en el rol de las educadoras? ¿Puede existir una experiencia con sentido en un contexto que excluye activamente a sectores de la población?

Apelando a términos éticos, Giroux (2015) señala cómo parece que la confianza, el honor, la intimidad, la compasión y la preocupación por los demás están considerados como conceptos que estorban, mientras que el interés por lo propio se ha vuelto más importante que el interés general y el bien común. No es difícil prever que el principal valor que se promueve de esta manera es el egoísmo. Giroux define esta situación como una crisis existencial sobre la agencia personal y la subjetividad, definiéndolos como la vitalidad de la democracia. Es lógico incluir estas ideas en este apartado y en relación con la ética ya que las personas que dentro de este espacio están en riesgo de exclusión visibilizan tensiones en relación a ello. De alguna manera es un mensaje que se le lanza al alumnado y éste pasa por diferentes procesos hasta encontrar coherencia para situarse en un contexto con múltiples mecanismos de opresión. Así pues, favorecer las experiencias con sentido es explorar la posición de los chicos para entender las relaciones de poder a las que empuja el entorno y las herramientas que puedan emplear para sobrevivir al mismo. Esto es, como educadoras debemos analizar y cuestionar junto al alumnado los ideales que marcan los sistemas económicos y sociales que dan lugar a relatos dominantes y sobre todo, a formas relacionales legítimas para moverse en el mundo. En el camino hacia ello, tratamos de acompañar a los chicos a encontrar proyectos vitales que no partan de la indefensión aprendida a la que arroja un sistema basado en complejas y a la vez explícitas formas de ejercer el poder.

La responsabilidad como educadoras no es una llave mágica para promover la conciencia como sociedad. Ciertamente es que la formación del profesorado es crucial y no debe ser un mero trámite que nos capacite para desempeñar una función de manera mecánica: transmitir contenidos y evaluar competencias. Actualmente, las formaciones en materia educativa están repletas de incoherencias en los propios métodos que repercuten en la obtención de las titulaciones en educación. Como ejemplo de hablar en Teoría de la Personalidad y Aprendizaje sobre el aprendizaje significativo, la importancia de evitar el peso de la evaluación y la recompensa con una nota, etc., cuando la manera de evaluar esa materia es cuantitativa y mediante un examen teórico y memorístico. En este orden de ideas, la intención y la filosofía de nuestro proyecto contempla las exigencias y el desbordamiento al que se ven sometidas las docentes en un aula con más de 30 alumnas, en muchos casos. Sumado a la multiplicidad y complejidad de gestionar un aula con seres humanos diversos y con necesidades muy variadas e incluso opuestas. Vuelvo a repetir que no existe una fórmula mágica, que nuestros propios proyectos están en constante transformación para adaptarse a las demandas reales que nos presenta el entorno. La educación no deja de ser un proceso de por vida que atraviesa diferentes esferas, comunidades, instituciones y etapas de la vida. La educación, puerta a la cultura de la que habla Bruner, es un diálogo constante con la sociedad, con los individuos como seres que crean significado según sus experiencias con sentido. Por lo tanto, esta es la idea de la educación que pretendemos promover con Identit.Art, la educación que no olvida cuál es el rol de guía de las educadoras desde la predisposición a los espacios dialógicos. Y, sobre todo, una educación que no olvida que el análisis de las estructuras y formas de operar desde el poder son fundamentales para recuperar la agencia y cómo pueden ser posibles acciones que provean experiencias con significado.

3.2.4. Narración identitaria

Las personas construimos la realidad mediante narraciones fundamentadas en la cultura y la interacción con otras personas. Y se entra a formar parte de una sociedad a través de la participación en sus prácticas, de modo que el sujeto de las sociedades modernas no puede entenderse sin el papel de la escolarización en la construcción de su identidad (Lalucía, Sánchez-Busqués, Padrós, y García-Romero, 2016). Esta práctica escolar se sustenta, desarrolla y justifica también mediante narrativas que establecen continuidades y discontinuidades con las prácticas y narrativas familiares y comunitarias. Así, existe una diferencia sustancial entre construir una identidad desde la pertenencia a la cultura dominante y hacerlo cuando se pertenece a un grupo minorizado. Hasta el punto de que parece ser que el éxito escolar para los miembros de los grupos minorizados consiste en dejar en la puerta de entrada a la escuela todo bagaje cultural previo que interfiera en el tipo de socialización que la cultura hegemónica considera adecuado, lo cual lleva a los chicos y a las chicas a desarrollar estrategias de resistencia (Lalucía, 2012).

Podemos entender el Yo como una narración que da sentido a la sucesión de experiencias del sujeto, articulando el pasado con los futuros posibles (Bruner, 1997). Nuestra propia manera de crear nuestros "yoes" posibles nace de una línea histórica que se traza en nuestras

experiencias de relación y, además, se sustenta en el contexto cultural. Esto no es en absoluto un proceso independiente de la cultura, ya que las narrativas provistas por nuestra cultura actúan como patrones para narrar nuestra identidad (Lalueza, 2012). Pero en una sociedad compleja y multicultural las múltiples narrativas chocan entre sí y generan tensiones. Pero, aunque la sociedad actual es profundamente diversa, ciertos relatos dominantes se constituyen como explicaciones que naturalizan una realidad, una forma de proceder y de definir las identidades. En nuestro proyecto nos interesa explorar las contradicciones entre las narrativas “canónicas” legitimadas por la escuela y las narrativas que emergen de la compleja y contradictoria vida cotidianas de un alumnado caracterizado por su diversidad cultural. Y, sobre todo, cómo tales contradicciones influyen en sus proyectos de vida. Con la premisa de recoger el pasado, las educadoras indagamos en los sentidos del presente y las proyecciones hacia el futuro como eje en el diseño de las actividades. Pongamos, por ejemplo, el racismo o el clasismo juegan un papel fundamental y son conceptos que nos ofrece la cultura. Acompañar a los chicos a nombrar tales formas de violencia y cómo repercuten en nuestro bienestar. Dar espacio a cuestiones relativas a la identidad en el contexto escolar nos permite crear puentes hacia la orientación de las alumnas en sus proyectos de vida (laborales, personales, formativos, etc.). En palabras de Bruner (1997):

La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera. (p, 40)

Una vez me identifico con los recursos que me ofrece el entorno, me otorgo unas capacidades y valores, y, por ende, posibilidades. Un claro ejemplo de ello es lo que ha sucedido con la invisibilización de mujeres que se podrían aproximar como referentes en la escuela. Leer constantemente sobre autores masculinos, estudiar el ejemplo de personajes reconocidos masculinos, etc., lleva a la invisibilización de las historias de vida de muchas mujeres. En este ejemplo encontraríamos la caja de herramientas que menciona Bruner y para que los chicos puedan adaptarse al mundo en el que se encuentran y modificarlo, debemos facilitar una perspectiva crítica ante aquello que obstaculiza sus vidas. Otro ejemplo sucede con las personas racializadas que carecen de referentes en los que poder proyectar su identidad como una posibilidad reflejada en sus acciones. No por la inexistencia de los mismos sino por su invisibilización. Todo ello son dinámicas de exclusión que afectan a la construcción identitaria y que llevan a las personas a crear estrategias de resistencia o asimilación. ¿Cuántas referentes mujeres racializadas se incluyen en el currículum escolar? ¿Desde qué lugar se transmite a los chicos la historia sobre las colonizaciones? Insisto, la carencia de ello no se debe a una falta de posibilidades, por el contrario, es consecuencia de los valores que priman en una cultura y se reproducen en un sistema profundamente racista, capacitista, clasista y patriarcal.

Teniendo en cuenta que el centro en el cual implementamos el proyecto tenía una historia de búsqueda de estrategias para la prevención del abandono escolar, nos propusimos indagar si la posibilidad de acceder a estos referentes o tener dicho espacio para explorar aspectos narrativos abría camino a escenarios posibles. Por ejemplo, si tenemos en cuenta la historia de la marginación que ha sufrido el pueblo gitano respecto al sistema educativo, podemos comprender cómo la cultura dominante te ha narrado en tu historicidad e influye en quién eres ahora y tus diferentes perspectivas identitarias. En Identit.art, se revitalizan los saberes y cosmovisiones como estrategia de contrahegemonía para que las narrativas coloniales sean problematizadas por los conocimientos vivenciales de la clase (Leonardo y Singh, 2017, citado en Zhang-Yu, Camps-Orfila, Lalueza, García-Díaz y Viñas-i-Rodríguez, 2021). Este punto es interesante en relación a las experiencias con sentido puesto que acerca al alumnado una posibilidad de agencia y de situación de parte de su malestar en el lugar que le corresponde. En la medida en la que la conciencia crece, aumentan las posibilidades de recurrir a estrategias que sean alternativas a las relaciones de poder.

Atendiendo al alumnado presente en Identit.art, prestamos especial atención a las personas y sus procesos situados. Es por ello que nos propusimos reflexionar y compartir con los y las chicas cómo ciertas narrativas hegemónicas y patriarcales pueden influir en nuestra manera de construirnos como personas, de otorgarnos valor y crear proyecciones de vida, de identificarnos con unos modelos u otros y por qué, etc. Un ejemplo de ello son las actividades que se narrarán en el análisis de eventos, dónde podremos apreciar cómo las alumnas al compartir vivencias en las que sienten que han vivido racismo o cualquier otro tipo de discriminación se relatan como huellas en sus vidas. En diferentes niveles de conciencia, las alumnas exploran diversas cuestiones que consideran significativas para definirse como personas: quién es un referente para mí y por qué, qué lugares siento parte de mí, qué acciones, qué vivencias culturales, etc. Más allá de las “pruebas de autoconcepto” (Bruner, 1990) que imponen marcos rígidos para definir a una persona, nos propusimos explorar el porqué de los sentidos de las alumnas y cómo acompañar procesos de creación de significados para la toma de conciencia de ellas sobre sus propios motivos, sobre los motivos de la escuela y si son compartidos o no, sobre cómo encontrar caminos transitables dentro de las múltiples contradicciones y posibilidades que ofrece un determinado contexto cultural, et. En palabras de Bruner (1990) nos referimos al tipo de constructos personales que usa la gente para dar sentido a su mundo y a sí mismos. Para esto es fundamental considerar que la acción humana no puede explicarse de dentro a fuera, la acción debe estar situada como un continuo con un mundo cultural.

En consecuencia, apelamos a procesos narrativos y a la trascendencia de éstos para un cambio de paradigma respecto al modelo genérico que impera en la mayoría de las escuelas que encasillan al alumnado en test estándar de personalidad y perfiles predeterminados. Olvidando así que los conceptos identitarios para definir a alguien son una producción intelectual asociado a cierta inteligibilidad, cuyo significado está siempre contextualizado en la temporalidad de un sistema teórico. Tal como apunta Schafer, (1981 (citado en Bruner, 1990):

Estamos siempre contando historias sobre nosotros mismos. Cuando contamos estas historias a los demás, puede decirse, a casi todos los efectos, que estamos realizando simples acciones narrativas. Sin embargo, al decir que también nos contamos las mismas historias a nosotros mismos, encerramos una historia dentro de otra. Esta es la historia de que hay un yo al que se le puede contar algo, un otro que actúa de audiencia y que es uno mismo o el yo de uno. Cuando las historias que contamos a los demás sobre nosotros mismos versan sobre esos otros yoes nuestros; por ejemplo, cuando decimos “no soy dueño de mí mismo”, de nuevo encerramos una historia dentro de otra. Desde este punto de vista, el yo es un cuento. De un momento a otro y de una persona a otra este cuento varía en el grado en que resulta unificado, estable y aceptable como fiable y válido a observadores informados (p, 112).

Este fragmento nos acerca un paradigma sobre la identidad en el que la construcción del yo es un acto narrativo en el que destaca la presencia de un otro para dar validez a los relatos. En otras palabras, pone en alza el lugar que la legitimación por parte de una observadora plantea en la exploración de los cuentos identitarios a los que las personas recurren para narrarse a sí mismas. Esta postura resulta fundamental para este trabajo puesto que evidencia el papel de la relación en los procesos de construcción de la identidad. Si atendemos a nuestro proyecto y a los chicos y chicas que participan en él, contemplamos que los procesos identitarios por los que atraviesan como personas racializadas o personas en contexto de vulnerabilidad se ven profundamente afectados por los flujos de relatos de interior a exterior. Esto es, los relatos a los que recurren los chicos para narrarse a sí mismos se confrontan con el entorno desde su posición minorizada. Lo cual interfiere en las posibilidades de recurrir al contexto en el que se sitúan para encontrar coherencia en sus discursos. Es así que este planteamiento sobre la identidad nos muestra con claridad la línea que sigue un relato identitario al nutrirse de la interacción con el entorno y las posibilidades que ofrecen los espacios para explorarlos en la relación con las otras. Desde el estudio hacia tales interacciones, Bruner (1991) dividió el conocimiento en: “paradigmático” que se fundamenta en la lógica y el análisis razonado, y la “narrativa”, que se centra en las experiencias, deseos, etc., del ser humano. De tal modo, para Bruner la narración de la vida de la persona conversa entre estas dos modalidades modificando o influyendo en las percepciones de identidad de la persona que las emite. Así se recurren a elementos basados en la realidad para elaborar las percepciones que se convierten en relatos y ayudan a traducir la visión hacia una misma. Por todo ello, la narración identitaria nos conecta a su vez con los actos de significado y las experiencias con sentido, indagando a través del recurso de las historias aquello a lo que se debe dar coherencia.

3.3. EDUCACIÓN

"A los desarrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan" Paulo Freire

3.3.1. Pedagogía crítica y Educación Artística

“Si una teoría no se puede explicar, no sirve” Bell Hooks

Desde diferentes postulados teóricos hemos podido constatar hasta ahora que en este trabajo de tesis se cuestiona el paradigma de la educación moderna basado en la polarización entre cognición y emoción. Como López F. Cao (2008) concreta, este marco ha apoyado una educación basada fundamentalmente en las capacidades “racionales”, aquellas que nos alejaban de los comportamientos emocionales y nos permitían alcanzar el rigor y la precisión “científica”. Este paradigma aleja a las personas del contacto con su agencia y, por ende, afecta directamente a las posibilidades para favorecer posturas identitarias conciliadoras. Esta concepción “fordista” de la educación parece funcional para formar sujetos carentes de conciencia sobre sus propias prioridades, sobre lo que da sentido a su vida, y sobre los motivos personales y circunstanciales que pueden crear un escenario de futuro. El resultado es un ser humano fragmentado y escindido, con graves problemas de comportamiento y un alto sentido de culpabilidad sobre sus propias emociones; además de un nulo o limitado conocimiento sobre las mismas, especialmente en el caso del género masculino. Los fundamentos de este sistema promueven valores subyacentes al neoliberalismo como la independencia absoluta frente al grupo y la negación de la interdependencia. Tales principios son recursos que emplea el sujeto para narrarse el sentido de sus acciones en la búsqueda de un proyecto de vida que, o sigue tales normas, o entra en contradicción con el sistema.

Entre la pedagogía crítica y la educación artística, existe una interrelación interesante para articular una respuesta a este estado de cosas. En primer lugar, la pedagogía crítica posibilita un escenario en el que la educación artística puede florecer, pues tanto una como otra exploran la subjetividad del ser humano. Desde el arte podemos cuestionar los sucesos sociales, así como escoger entre los relatos con los que nos identificamos y cuáles son objeto de controversia. Para participar en este proceso de selección, la sensibilidad es una de las cualidades que emerge en una pedagogía crítica y a su vez en la experiencia artística. Una educación que incorpore la emoción y la sensibilidad modifica el modo de comprender el mundo y la capacidad cognitiva de enfrentarse a él.

Una de las guías de acción más interesantes que nos plantea la pedagogía crítica es su comprensión del conocimiento como no neutro. Es decir, la mirada que considera en el conocimiento la aportación moral. Especialmente por ello, resulta constructivo para el alumnado desarrollar las competencias relacionadas con la propia capacidad para plantearse las diferentes lecturas que puede tener la realidad. El arte ha sido entendido desde ciertas perspectivas como el conocimiento a través de la emoción. De tal modo, el arte da cabida a las emociones, para acogerlas y para entender los procesos de simbolización que hay tras ellas. Si contemplamos desde ello el posicionamiento de Tarabini (2015), los sentimientos de rabia, miedo, frustración y culpa están presentes en los procesos de fracaso y abandono escolar. Es por este motivo que la expresión creativa es una estrategia para acceder a capas más profundas

de la persona, de su mundo emocional, de su subjetividad, etc., y es que tal como López F. Cao (2008) apunta:

[...] el arte nunca pretendió llamarse ciencia. Sin embargo, cuando un proyecto creador se pone en marcha, en muchas ocasiones se utilizan procesos cognitivos —y emocionales— estrechos al método científico. La capacidad de proyectar, imaginar opciones, responsabilizarse de las mismas, utilizar, comprobación de objetivos, etc., se encuentran en el centro de cualquier proceso creador, sea literario, visual, musical o de danza. Y también en el método científico, aunque el proceso creador se encuentre transido por aquella “cognición rápida”, llamada intuición, y porque permite y alienta el desarrollo emocional en su plenitud. (p, 226)

En un proceso creativo se establece un orden interno para seguir su desarrollo. Esto es, el método científico nos arroja la necesidad de recurrir a los análisis exhaustivos y esa misma antesala precede a las decisiones que se deben tomar para relacionarse con materiales creativos. Así como para recurrir a los relatos que proporciona el medio para dar sentido a nuestras creaciones. La capacidad crítica está presente en el acto creativo en tanto que establece la necesidad de un análisis y la espontaneidad en juego con la revisión del propio pensamiento. La creatividad, la imaginación, la subjetividad, el arte, la reflexión son conceptos en constante interacción cuando creamos obras. Una vez se obtiene un producto resultante del acto creativo, tenemos un artefacto sobre el que continuar profundizando en la metáfora sobre los métodos de la ciencia y del arte. En todo ello aterriza la pedagogía crítica para hablarnos de formas de pensamiento, de actuación y de relación que se fundamentan en la conciencia y la priorización del mundo de la persona para proyectar el aprendizaje. Por ende, la creatividad es una herramienta para la crítica. Esto es, el proceso creador abre puertas para el análisis de las propias acciones, al pensamiento sobre el propio pensamiento y a los sentimientos que dan sentido a nuestras interacciones con la realidad.

. Así, en este trabajo se apela a una metodología educativa que parta de la crítica a las normas del sistema. La escuela como institución educativa responde a metas y valores hegemónicos (Zhang-Yu, García-Díaz, et al., 2019) que deben ser puestos en tela de juicio para que el alumnado retome su agencia. Para las educadoras de Identit.art, lo emocional y lo racional es acogido en las actividades como esferas en constante interrelación. En este posicionamiento, el arte está asociado a la emocionalidad y, por lo tanto, a la falta de utilidad dentro del sistema. Así pues, es un acto de resistencia al mismo desde una pedagogía de la liberación (Freire, 1965) recurrir a otros lenguajes alternativos al normativo en la escuela para acceder al conocimiento. En consecuencia, las acciones educativas que implementamos parten de la problematización del marco normativo para reabrir el camino del saber mediante el redescubrimiento de itinerarios emancipadores (Freire, 1987). Esto es, la voz de la persona es la protagonista y el arte es un medio para vehicular su presencia.

Especialmente si aterrizamos los fundamentos de la pedagogía crítica en el contexto que nos ocupa, cobra mayor sentido. Puesto que la institución que nos ocupa está definida bajo el canon

de la alta complejidad educativa. Constituyéndose en su mayoría por personas pertenecientes a grupos minorizados para los cuales es significativamente importante emplear una mirada crítica. Nuestro alumnado es mayoritariamente racializado y/o de clases sociales desfavorecidas y para ellos la pedagogía crítica puede resultar un bálsamo que arroje nuevas perspectivas hacia las opresiones que les circundan.

3.3.2. El concepto de Interculturalidad en educación

El recorrido teórico previo nos incita a situar el sentido de la interculturalidad en Identit.art. Actualmente encontramos diferentes perspectivas frente a las teorías interculturales en educación. En nuestro caso, nos interesa la mirada decolonial dado que transmite el conocimiento sobre la historia contemplando las relaciones de poder que han dado lugar a la trayectoria del mundo contemporáneo. En este sentido, existen centros que, por ejemplo, deciden revisar críticamente el material didáctico para facilitar a los chicos los contenidos relativos a la colonización. Con la principal premisa de poner atención a los procesos de funcionamiento económico que legitiman las relaciones de poder entre grupos sociales. En esta línea, Walsh (2010) nos guía hacia un modelo de interculturalidad que no sea funcional al sistema dominante, por el contrario, camina hacia un proyecto político de descolonización, transformación y creación. Esta visión de la interculturalidad resulta enriquecedora para nuestro proyecto puesto que nos plantea la necesidad de un marco pedagógico que no oculte o minimice las relaciones de poder, dominación y colonialismo en las que se llevan a cabo acciones educativas.

La interculturalidad como concepto se orienta a la inclusión social, pero ésta se queda en un proyecto ingenuo si no se incorpora la estigmatización y la segregación histórica de grupos culturales y las relaciones de poder que éstas implican (Laluzza, Zhang-Yu et al., 2019). Es por ello que entre los objetivos a gran escala dentro de Identit.art está la intención de hallar estrategias para actuar frente a la exclusión social. Con esta premisa asumimos la complejidad de procesos que en la escuela favorecen la marginalización de ciertos colectivos y la legitimación de relaciones basadas en el poder. La perspectiva desde la que nos situamos en la actividad como educadoras es desde la crítica a un sistema neoliberal y complejo que dispone diversas formas de dominación en los engranajes de la sociedad. Como investigadoras y educadoras, nos preguntamos si gran parte de las prácticas interculturales que se desarrollan en las escuelas no son en realidad una forma de control del conflicto étnico y de conservación de la estabilidad social que en definitiva impulsa el imperativo económico del neoliberalismo. Con esta conciencia, nos posicionamos en la implosión desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto (Walsh, 2010).

Fundamentalmente, el planteamiento de la Interculturalidad que es acogido en este proyecto sirve para cuestionar lógicas preestablecidas. Entendemos que ésta es una herramienta para analizar relaciones de poder y visibilizarlas con el objetivo de crear estrategias equitativamente reales entre ellas. Prestando atención a las dinámicas relacionales y a los discursos hegemónicos, en Identit.art la identidad no se entrelaza con la interculturalidad para resaltar

aspectos folklóricos. En consecuencia, coincidimos con Tarabini y Jacovkis (2019) al hablar de la identidad en la interculturalidad como situada y social. Esto es, la identidad se crea, se modifica, se transforma y se negocia en los diferentes espacios (familiares, escolares, etc.) que transita la persona. Plantear una concepción dinámica dentro de procesos interculturales nos acerca a conocer las secuencias de éxito, de fracaso y de abandono escolar en la identidad de las jóvenes. Principalmente desde el rol que ocupan los centros escolares en estos procesos.

Este último apunte es relevante porque usualmente se apela a la interculturalidad en las escuelas como respuesta a un conflicto que en definitiva se sustenta en motivos identitarios. En la divergencia de esta forma de enfocar la convivencia entre personas diversas, las educadoras acompañamos a los chicos a analizar las causas de conflictos identitarios desde una mirada no hegemónica y crítica hacia el sistema. Una mirada que pone en relieve las formas de opresión que cruzan las trayectorias vitales de las personas pertenecientes a grupos minorizados y en situación de vulnerabilidad. Por ello, la interculturalidad debe estar al servicio de la crítica desde cualquier posición situada. No desde una hegemonía que impone la identidad del alumno ideal con una visión dogmática. Conllevando a la exclusión activa y a la vez simbólica de un gran número de personas que no encuentran coherencia ni continuidad en las referencias que les facilita el entorno, ni en las acciones educativas que compartimentan su identidad.

3.3.3. El sentido en educación

La acción educativa cobra sentido a través de acciones que el alumnado pueda asimilar en relación a sus motivos. En estas actividades las continuidades entre la práctica escolar y las prácticas familiares (Poveda, 2001) ocupan un papel esencial para que los chicos puedan vivir experiencias con sentido. ¿Cómo podría tener sentido una vivencia en un entorno que deslegitima sistemáticamente sus motivos y sus formas de entender el mundo?

Así, vivir experiencias con sentido va unido al sentimiento de legitimación y los actos de reconocimiento (Taylor, 1996) por parte del entorno. Para que las oportunidades de expresión y validación puedan emerger, las educadoras deben atender a las voces que en el diálogo son las que están en igualdad de derecho, no los mensajes (Bajtín, 2000). En la misma línea, Bruner (1990) plantea la información como indiferente a los significados, ya que comprende un mensaje ya codificado y los significados se asignan antes. En otras palabras, el sentido no deriva del mensaje sino de la oportunidad que el mismo genera en la relación con las otras.

La articulación de las relaciones nos lleva a entender las dificultades que pueden encontrar los colectivos minorizados para establecer sentido en experiencias dentro un marco hegemónico. Esto es, en la medida en que los chicos racializados, por ejemplo, pueden hallar continuidad en los relatos que la escuela le proporciona y sus discursos previos, se podrán favorecer vivencias con sentido. Las prácticas identitarias son formas simbólicas empleadas por las personas para dar sentido al mundo (Bruner, 1990). Por ello, la inclusión y la continuidad son posibles cuando las alumnas pueden establecer un hilo conductor entre su bagaje previo, el presente y las proyecciones posibles.

Esto nos lleva a focalizar la atención en el contexto del proyecto, las escuelas de alta complejidad. Dar respuesta a las demandas académicas necesarias y tener éxito en su proceso de escolarización supone haberse apropiado previamente del sentido de la actividad, y el abandono escolar es fruto del fracaso de la escuela en conseguir esa apropiación por una buena parte de su alumnado.

En diferentes puntos de la narración de eventos que presentaremos en los resultados de esta tesis, veremos el alcance de las consecuencias que tiene para los chicos participar en estas escuelas teniendo como referencia la figura del “alumno ideal” (Tarabini, 2015) y la exclusión que supone no responder a ese modelo. En el marco de los centros de alta complejidad y en relación al estándar de alumno ideal, Tarabini y Jacovkis (2019) plantean del concepto de condescendencia pedagógica, fruto de los estereotipos que carga el alumnado para las educadoras. La condescendencia pedagógica lleva a bajar la exigencia hacia el alumnado con la creencia de que esto facilitará la salida satisfactoria de su paso por la educación obligatoria. Por el contrario las consecuencias son negativas para un alumnado que pierde el sentido de la acción educativa y el acto de aprender dentro de la institución escolar.

No se deben propiciar prácticas que obliguen a las alumnas a escoger entre el mundo propio y el escolar, ya que la escuela debe servir para entender la realidad y generar nuevos significados (Coll, 1988). En palabras de Tarabini (2015), la escuela debe estructurarse a partir de prácticas de reconocimiento y reciprocidad, y así crear sentido, o, mejor dicho, sentidos plurales más allá de la dimensión utilitaria e instrumental de la escolarización.

3.3.4. Culturally Sustaining Pedagogies

El proyecto Identit.art se encuentra fuertemente influenciado por las “Culturally Sustaining Pedagogies” (Alim y Paris, 2017). Desde esta propuesta se invita a repensar la práctica escolar para situar en el centro las vivencias, los saberes y los lenguajes del alumnado y, por ende, superar las narrativas dominantes de los centros escolares. Para el proyecto diseñamos actividades que permitieran espacios de relación horizontal con las agentes del centro. Para ello, revisamos junto a los chicos, críticamente, las estructuras de poder que favorecen la exclusión y la marginalización. Tal y como muestran Alim y Paris (2017), la escuela debe responder a la pluralidad de las sociedades. Si bien su planteamiento se sitúa en el contexto de Estados Unidos, en nuestro entorno se da también la necesidad de crear pedagogías que “sostengan” las diferentes lenguas, trayectorias comunitarias y referentes culturales que constituyen la sociedad. Al emplear el término “Sustaining” hacen referencia a la capacidad para sostener las prácticas culturales de las comunidades que siguen siendo dañadas en las escuelas. En definitiva, la mirada de esta teoría acompaña la constitución de Identit.art aportando recursos en acciones educativas contextualizadas que se fundamentan en la reparación del sesgo causado por la discriminación.

¿Podríamos suponer que los Fondos de Identidad forman parte de estas pedagogías? Si atendemos a Alim y Paris (2017), teniendo en cuenta su contexto, nos hablan de las normas de la “white middle-class” como las prácticas dominantes que oprimen y patologizan las prácticas de otras comunidades. La “white gaze” predomina en el diseño de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en los centros educativos y éstas condicionan las experiencias escolares de las personas racializadas. Un reflejo que a su vez repercute en la segregación por centros. Con un claro planteamiento crítico las “Culturally Sustaining Pedagogies” señalan la urgencia de iniciativas y miradas que huyan del capacitismo, el monolingüismo, la heteronorma, el patriarcado, el clasismo, la xenofobia, y el resto de las concepciones dominantes que empujan a otros colectivos a la exclusión. Recuperando la pregunta del inicio de este párrafo, los Fondos de Identidad ponen en el centro a las estudiantes y generan un espacio para dar voz a la diversidad que constituye a cada persona. En los FDI se legitiman las diferentes formas de aprender que puede tener cada alumna y nos proporcionan herramientas para su inclusión en el aula. Por lo tanto, comparten la meta de la legitimación que persiguen las “Culturally Sustaining Pedagogies”. La figura de las educadoras en la aplicación práctica de estas teorías propone el reto de incluir en un currículum rígido diversas miradas que salgan de las perspectivas dominantes. La mirada crítica sería esencial para que las estudiantes obtengan recursos que les permitan cuestionar las normas imperantes que excluyen a muchos colectivos de la sociedad. Dado que la amalgama de encrucijadas que pasan los chicos en una escuela de alta complejidad educativa contribuye a generar peores oportunidades de aprendizaje y bajas tasas de finalización de estudios (Bonal y Bellei, 2018).

Con la ambición de atender la mirada planteada por las “Culturally Sustaining Pedagogies” (traducidas como Pedagogías Sostenedoras de Culturas) ponemos el foco en la necesidad de un acceso y un paso por la experiencia de escolarización que no esté definido y delimitado por la mirada blanca. ¿Han sido, por tanto, las escuelas de alta complejidad una creación desde la mirada blanca que arroja a la exclusión a las personas racializadas con mayor tesón (si cabe) que la escuela “ordinaria”?

3.3.5. La importancia de los cuidados en educación

«Es esencial cerrar la brecha entre lo que dices y lo que haces, para que en cualquier momento tu discurso sea tu práctica». Paulo Freire

Todo este marco teórico se ha ido entrelazando en diferentes puntos para unir las estrategias de prevención del abandono escolar con las experiencias de sentido que partan de la identidad de los chicos desde recursos expresivos alternativos como los canales del arte. En esta articulación se ha hecho especial referencia al potencial de la expresión artística y los recursos creativos para acompañar al alumnado a indagar sobre los relatos de sí mismos y el mundo. En el centro de todo ello, y como hemos constatado hasta ahora, el neoliberalismo traspasa todas las esferas de la vida y llega a las instituciones educativas con uno de los valores que más le destacan, la competitividad. Entendida ésta no desde un sentimiento de ser “capaz de” sino de competir contra los otros para destacar una capacidad o, en otras palabras, reproducir relaciones de

poder. Esta forma de relación se basa en anular al otro para sentirse capaz en los medios que la sociedad facilita sobre lo que significa este concepto. Es decir, reflejarse en las demás desde la puesta en marcha de mecanismos para sobrevivir a las relaciones de violencia y poder. El escenario económico actual facilita estas dinámicas entre personas y las escuelas tienen, en parte, la responsabilidad de acompañar a las estudiantes a explorar sus decisiones sobre sus proyectos de futuro. En tales proyecciones se incluyen las reflexiones sobre los propios valores y sobre las formas de relación que las educadoras ofrecen como ejemplo y oportunidad para los chicos. Puesto que la capacidad cuidadora también es una cuestión a aprender y a desarrollar con el pensamiento crítico, especialmente para el sexo masculino por connotaciones sociales. De manera explícita e implícita se traslada un mensaje a las estudiantes: la libertad de decisión pasa por encima de una ética que podría crear un sentido del bien común. Por ello, en un momento social donde las relaciones entre personas se encuentran en un estado crítico es importante hablar y practicar los cuidados como una estrategia más para solventar la asimilación de los roles de poder. Sobre todo, porque, ¿cómo puede haber libertad de decisión en un sistema que oprime por condicionantes sociales?

En el manifiesto de los cuidados de Care Collective (2021) se realiza un análisis situado del concepto de “cuidados”. Con referencias explícitas a diversos panoramas sociales se plantea la necesidad, como sociedad, de una interdependencia que nos lleve a construir lazos entre personas para alimentar una transformación en todas las esferas de relación y organización social. A su vez, se traslada la responsabilidad de impulsar una cultura del cuidado que no recaer exclusivamente en la escuela, sino en la organización de una sociedad que desde su gobierno y legislación contemple la importancia de los cuidados y su innegable legitimidad. Una de las críticas a destacar de este tratado es el análisis sobre las formas en las que opera la acción de cuidar, como es relegada al género femenino y no es valorada en la sociedad como un trabajo productivo. Por ejemplo, al acompañar la elección de itinerario formativo de las estudiantes en secundaria se puede ver que la mayoría de las chicas optan por profesiones en las que prevalecen los cuidados como educación infantil, enfermería, etc. Me pregunto si en este proceso de elección la escuela es transmisora de estos valores polarizados siendo una metáfora de representación sobre los patrones de relación que fomentan las esferas de poder que rigen el sistema. Con esta conciencia, el interés de la práctica pedagógica se centraría en cómo se podría transformar este mensaje basado en roles de poder para que cualquier persona pueda escoger trayectoria vital teniendo el máximo de recursos disponibles.

La relación entre la idea de los cuidados y la necesidad de que éstos sean trasladados y promovidos desde el Estado llega a todas las instituciones. La escuela no queda al margen de ello y de ella salen las personas que conforman la sociedad. La experiencia con los chicos del Til-ler nos ha llevado a constatar el peso del currículum oculto de la escuela. En actividades que se detallarán en la narración de eventos veremos cómo se establecen conexiones entre los itinerarios que quieren seguir a nivel profesional y las narrativas que el entorno les proporciona. Como educadoras debería preocuparnos que el alumnado al que acompañamos quiera formar parte de una sociedad donde sea fundamental el respeto, la conciencia social, la involucración activa en propuestas para frenar el cambio climático y otras cuestiones de nuestra

responsabilidad como seres humanos. Esta responsabilidad pasa por sumar todas las estrategias posibles para crear formas de relación en las que no sea necesario funcionar a través de los roles de poder. Incluso cuando la sociedad a la que pertenecemos se constituye por tales normas, debemos cuestionar su existencia y practicar caminos alternativos.

Es así que en Identit.art, asumimos que el diálogo forma parte de esa búsqueda de escenarios posibles y de una conciencia crítica que nos permita realmente evolucionar como personas que creamos una moral con la que habitamos el mundo para conformar sociedades. Estas ideas habitan en nuestras motivaciones para impulsar el proyecto ya que como señala Tarabini (2018) la falta del cuidado hace referencia también a la falta de equidad en las relaciones de acompañamiento, escucha y personalización de los procesos educativos. Al fin y al cabo, el tercer espacio que destacamos en Identit.art no sería posible sin la coexistencia de los cuidados. Prácticamente todas las teorías que se han citado cómo carriles para accionar el proyecto se sustentan en la crítica a las normas opresoras y la práctica sobre formas de relación alternativas a la competición. De hecho, todas las líneas previas a este apartado tienen sentido si se ponen los cuidados por delante en las acciones educativas. Para promover el respeto entre personas es fundamental destacar que en el cuidado hacia otra persona se está creando un bien que es común y compartido. En muchos aspectos, los ritmos frenéticos, las exigencias y la competitividad nos han llevado a olvidar que la vulnerabilidad es parte de lo que conforma nuestro engranaje como individuos. Podemos enseñar al alumnado con mayor o menor conciencia que "el pez grande se come al chico" (recurriendo a los relatos del entorno) o podemos guiarles para entender que entre todos los peces que hay en el océano se mueven los bancos que a través de la cooperación suman fuerzas.

Este posicionamiento puede ser considerado ingenuo, pero es en la educación que encontramos amplias posibilidades para reflexionar sobre cuál es el hilo histórico de nuestra sociedad y cuál queremos que siga siendo o no la continuación de sociedades futuras. En educación tenemos la oportunidad de construir significados en los que no nos reflejemos en los demás desde una carencia que arroja a los brazos de la competitividad. Como educadoras e investigadoras podemos apoyar la recuperación de la palabra moral para separarla de las connotaciones religiosas y darle el espacio que debe ocupar, el de alentar las bases de una sociedad que confía en el bien común como una cuestión tangible y plausible.

4. CONTEXTO DEL PROYECTO

4.1. El barrio, la escuela

El centro educativo se sitúa en el barrio del Bon Pastor de Barcelona. Según los estudios realizados por Dueñas, Ojeda y Pineda (2019), se trata de un barrio que se constituye en el año 1929, cuando Barcelona se preparaba para la Exposición Universal. El Bon Pastor fue uno de los sectores periféricos que sirvió para reubicar a las poblaciones migrantes de otras provincias de España que se alojaban en construcciones precarias de Montjuic y otras zonas de la ciudad. El Bon Pastor como barrio ubicado en la periferia de la ciudad de Barcelona a las orillas del Río Besòs, ocupa una posición que refleja claramente una distribución geográfica de clase. Con una población aproximada de 12.800 habitantes, forma parte del Distrito de Sant Andreu. Cabe señalar que el Bon Pastor es un barrio que en un inicio fue principalmente una zona de viviendas (entre ellas estaban las llamadas casas baratas) y una zona industrial, donde la vida comunitaria con entidades culturales y sociales se ha ido desarrollando en los últimos años de manera escasa. Tal y como apuntan Dueñas, Ojeda y Pineda (2019) es una zona cuya situación de aislamiento hasta hace pocos años, había propiciado el abandono por parte de la población que prosperaba económica y socialmente. Aunque permanece un pequeño núcleo de comerciantes y profesionales, la población del barrio se constituye principalmente por personas de origen migrante, personas con pocos recursos económicos y personas pertenecientes al pueblo gitano

El Ayuntamiento de Barcelona y otros organismos han iniciado estrategias para abordar la segregación a la que se exponen los barrios del litoral del Besós. Como resultado el barrio se encuentra en un proceso de transformación en el que también emergen diversas oportunidades para la reformulación del espacio y su relación con las prácticas de las personas que lo integran.

En la línea de los proyectos que buscan favorecer la transformación del barrio, el Til·ler forma parte de un plan de choque impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona en el año 2017. Éste recibe el nombre de “Pla de Barris”, cuyo objetivo es favorecer la adquisición de estrategias para abordar las problemáticas localizadas en diferentes barrios del territorio de Barcelona. En barrios como el Bon Pastor, el abandono escolar prematuro alcanza al 22% de la población joven, superior al índice en el conjunto de la Ciudad que se sitúa en un 14,8% (Domingo y Bayona, 2021). Dada la configuración de barrios como este, ya no solo hablamos de población migrada o descendiente de ella, sino de la autóctona que ha sido históricamente invisibilizada como el pueblo gitano, o las peculiaridades de la migración de otros territorios del estado que en su llegada en los años 50-70, se instalaron en estos barrios. Es por ello que la atención a los procesos de racialización y discriminación se acoge en este trabajo como fuente de

conocimiento para entender la situación de Barrios como el Bon Pastor y el alumnado del centro educativo el Til·ler.

4.2. La escuela de alta complejidad y la segregación escolar

El Institut-Escola El Til·ler es el único centro público de primaria y secundaria del barrio de Bon Pastor. En los últimos años, el Til·ler, antigua escuela d Educación Infantil y Primaria, está inmerso en un proceso de incorporación de la educación secundaria. El objetivo de ello es promover la continuidad educativa en el mismo espacio que ya se había establecido un vínculo con familias y alumnado para favorecer estrategias ante las altas tasas de abandono escolar.

Como entidad integrante del barrio, el centro educativo el Til·ler ha funcionado durante más de cuatro décadas como escuela de enseñanza infantil y primaria (3 a 12 años), destacando desde sus inicios la presencia destacada del pueblo gitano. Con la llegada de la inmigración a partir de los años 90 del pasado siglo la composición étnica del centro se transformó, de manera que el 40% del alumnado es gitano autóctono y el 60% del alumnado de origen migrante y racializado. Esto ha supuesto una diversificación de las necesidades que el centro conjuga en su relación con las transformaciones del barrio. Esto es así, en tanto que la población autóctona no gitana del barrio, la mayoría de clase obrera ha derivado hacia la escuela concertada. Es decir, se ha dado una “huida blanca” de familias que buscan otros centros en los que sus hijos e hijas se escolaricen.

La segregación escolar deriva de motivos socioeconómicos y raciales que empujan a las personas a desigualdades que afectan a sus posibilidades de aprendizaje y a su relación con las bajas tasas de finalización de estudios (Zhang-Yu, Camps-Orfila, Lalueza, García-Díaz, y Viñas-i-Rodríguez, 2022). La escuela de alta complejidad educativa es una institución que participa en estos procesos de segregación escolar. Si analizamos la configuración de las escuelas de alta complejidad educativa podemos ver que éstas se constituyen como tal siguiendo parámetros relacionados con el nivel de instrucción de las familias, la situación ocupacional de los progenitores, entre otros (Síndic de Greuges de Catalunya, 2020). Desde el Departamento de Educación de Catalunya se prevén recursos adicionales para estas escuelas con el objetivo de promover estrategias contra la exclusión social. Aun así, son centros educativos profundamente expuestos a la inestabilidad de las plantillas de personal, entre otras cuestiones que afectan a la experiencia de escolarización del alumnado. Las docentes que permanecen en estos centros acceden a los mismos por procesos de selección notoriamente diferentes a los centros ordinarios y a su vez, carecen del apoyo necesario para gestionar la complicada tarea que la enseñanza-aprendizaje conlleva de por sí. El resultado es que el personal abandona estos centros por diversas razones y esto lleva a una profunda inestabilidad en la gestión de los objetivos de los centros.

El alumnado de los centros de alta o máxima complejidad educativa suele proceder de un origen socioeconómico en situación de vulnerabilidad, personas racializadas y, sobre todo, familias

de origen migrante. Desde la mirada hegemónica del propio sistema que da lugar a estos centros no se favorece la continuidad entre la vida del alumnado y su proceso de escolarización. En este sentido, las discontinuidades se refieren a formas legítimas de ser y relacionarse con el mundo y no déficits de socialización (Zhang-Yu, Camps-Orfila, Lalueza, García-Díaz y Viñas-i-Rodríguez, 2022). Esta mirada resulta esencial puesto que la responsabilidad del resultado del abandono escolar no centra la atención en que los procesos migratorios (Bayona y Domingo, 2018). Por el contrario, la búsqueda de los motivos se dirige hacia las formas de relación que se generan en el contexto educativo y en el propio sistema de organización de las escuelas.

Por lo tanto, desde la perspectiva que ocupa este trabajo los análisis sobre la escolarización de la población migrada y racializada no pueden desvincularse de los procesos de segregación, exclusión, explotación y racismo/racialización que repercuten en las tasas de pobreza, precariedad laboral, precariedad habitacional, desahucio y prisión (Zhang-Yu, Camps-Orfila, Lalueza, García-Díaz y Viñas-i-Rodríguez, 2022). En el contexto que nos ocupa, Barcelona, el porcentaje de graduación en Educación Secundaria Obligatoria (16 años) es de 94,5% en el alumnado de nacionalidad española, mientras que sólo alcanzan el 74,7% en los de nacionalidad extranjera (Sales et al., 2018). Estos resultados los interpretamos desde nuestro estudio de la casuística en la situación de las políticas de libre elección de centro, la existencia de los propios centros de alta complejidad, las oportunidades de reconocimiento y discriminación a las que están expuestos los chicos desde un sistema que estructuralmente es opresor, entre otras.

4.3. El proyecto de transformación en Institut-Escola

Dentro del contexto descrito, el centro educativo el Til-ler está inmerso en un proceso de transformación múltiple. En 2017 la antigua Escuela de Educación Infantil y Primaria Bernat de Boïl se transforma en el Institut-Escola El Til-ler, incorporando cada curso un nuevo nivel de ESO, lo que se completa en el curso 2021-22 como un centro de 3 a 16 años, incluyendo Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

A grandes rasgos, la escuela se divide en comunidades de aprendizaje tales como *Comunitat de petits*, *Comunitat de mitjans* y *Comunitat de grans*, añadiendo en este proceso la continuación de la comunidad formada por la ESO, *Comunitat de joves*. Cada una de estas comunidades cuenta con una coordinadora pedagógica de etapa que se especializa en llevar un seguimiento personalizado de las necesidades y las propuestas de mejora para cada grupo. El sentido de esta organización deriva de la experiencia de la escuela puesto que de este modo constataron que el trabajo por comunidades favorecía el vínculo entre familia-escuela, el vínculo entre profesoras y alumnas y la continuidad en los procesos de aprendizaje y la escolarización.

La introducción de la ESO se acompaña de la entrada en diversas redes comunitarias y educativas, como la participación en el Pla de Barris junto a otras entidades del Barrio del Bon

Pastor, o la incorporación al proyecto de innovación pedagógica Escola Nova 21, un programa que consta de una red de escuelas que trabajan para que cada niño y niña, al margen de su contexto y condiciones pueda disfrutar de experiencias de aprendizaje positivas y relevantes que le permitan desarrollar su proyecto de vida con dignidad, sentido y bienestar. Además, se integra la enseñanza musical como eje que vertebra todo el recorrido de Educación Infantil a Secundaria.

En este contexto de transformación se realiza una demanda de colaboración con la universidad con dos objetivos: sumar estrategias para prevenir el abandono escolar y tratar la estigmatización que acusa esta escuela en el barrio. Ya desde 2007 había una línea de intervención del equipo DEHISI en la antigua escuela de educación infantil y primaria basada en el modelo Quinta Dimensión (Marin-Suazo, Camps-Orfila et al. 2020; Padrós, Sánchez-Busqués et al. 2014). Ahora se solicita además el acompañamiento en la transformación del centro mediante metodologías de aprendizaje basado en proyectos.

Así surge un nuevo proyecto de investigación-acción participativa basado en la complejidad que afronta el Til·ler, el personal del centro y su alumnado para desarrollar sus motivaciones y proyectos. Los objetivos de la colaboración escuela-universidad se enfocaron en (a) promover una práctica escolar significativa para su alumnado; (b) favorecer el diálogo de significados, metas y prácticas entre escuela y aprendiz, sus familias y comunidades; (c) impulsar un conocimiento crítico del entorno del alumnado y su posición en él y (d) acompañar al profesorado en el desarrollo de un conocimiento crítico de la interculturalidad (Zhang-Yu, Camps-Orfila et al., 2022).

4.4. La trayectoria de investigación-acción en el centro

El presente trabajo de investigación se enmarca en la trayectoria de investigación-acción del grupo DEHISI (Grup de Recerca en Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat). El equipo trabaja en base a la “nueva ecología de la educación”, la cual se centra en tres ejes definidos: la personalización de la enseñanza, la conexión con el entorno comunitario y la legitimación de la diversidad del alumnado. Haciendo especial hincapié en este último, el equipo cuenta con una trayectoria que busca prácticas próximas al modelo de Investigación-Acción Participativa y la Investigación por Diseño.

La vinculación del equipo de investigación DEHISI con el centro El Til·ler surge en la necesidad de colaborar con el centro para emplear los recursos del grupo en las demandas situadas de la escuela. La catalogación como escuela de “máxima complejidad educativa” y su contexto de marginalización hacen que la experiencia en otros centros por parte del grupo pueda resultar especialmente útil. Este tipo de escuelas se enfrentan a varios puntos de tensión. Por un lado, responder a los requerimientos de la administración pública de hacerse cargo de una problemática social mayor, como lo es la segregación escolar. Por otro, coordinar a las diferentes entidades y grupos que intervienen en ella, y, por último, responder a las expectativas de las familias y las estudiantes. Es en este punto dónde la escuela ha querido posicionarse en

el barrio como una escuela innovadora para dejar atrás la estigmatización. En respuesta, el equipo DEHISI busca acompañar al centro educativo a profundizar en la relación con las familias y su entorno social inmediato, así como plantear proyectos dirigidos a cada etapa evolutiva en aras de favorecer una experiencia escolar más significativa para el alumnado.

Para especificar un poco más la trayectoria del grupo, haremos referencia al siguiente fragmento de Lalueza, Zhang-Yu, et als. (2019):

Este trabajo se sitúa en el marco de un proyecto de investigación-acción que a lo largo de 20 años ha supuesto la intervención en distintos contextos educativos formales y no formales (Lamas, Sánchez-Busqués, & Lalueza 2018; Padrós, Sánchez-Busqués, Lalueza, Crespo, & Lamas, 2014), el Proyecto Shere Rom, supone la colaboración de personal investigador, docentes escolares, estudiantado universitario en prácticas de Aprendizaje-Servicio y activistas, junto con infantes y jóvenes en contextos de exclusión social. Este proyecto se basa en los principios de la Quinta Dimensión, un modelo de comunidades de prácticas que se desarrolla mediante la colaboración interinstitucional (universidad, escuelas y entidades locales), intergeneracional (infantes, estudiantado universitario y docentes) e intercultural (la cultura hegemónica del sistema educativo y las de referencia familiar y comunitaria de los y las participantes), mediante un conjunto de actividades dirigidas a metas, basadas en el aprendizaje colaborativo y enmarcadas en un sistema de significados compartidos. (p, 4)

Como apreciamos en esta cita, el grupo acoge diferentes agentes para poner en marcha estrategias que permitan la creación de metas compartidas en un contexto de aprendizaje. En el momento que nos situamos, las estrategias del grupo DEHISI ponen especial atención al proyecto de inclusión en la secundaria como una de las estrategias para prevenir el abandono escolar.

El modelo de Investigación-Acción Participativa (IAP) y diversos proyectos (Shere Rom y la Quinta Dimensión) han sido incorporados a la práctica escolar desde la aproximación a los motivos del alumnado. Incluyendo a las estudiantes de la escuela como sujetos activos en su proceso de escolarización. Programaciones tales como el empleo del teatro para la educación intercultural, la utilización de las TIC's como recurso para la motivación intrínseca del alumnado, etc, buscan la creación de experiencias con sentido que se vinculen a la experiencia escolar desde el fomento de la continuidad cultural, de valores y de diversas formas de entender la vida. Si atendemos a que los proyectos de DEHISI se basan en la Investigación-Acción Participativa (IAP) entendemos que el diseño de las intervenciones que nacen en esta colaboración se desarrolla a través de la interacción con los diferentes actores de la escuela. Este hecho permite que la implementación del proyecto pueda nutrirse de diversas perspectivas, y, sobre todo, del recorrido contrastado experiencialmente sobre los métodos que aportan avances y progresos hacia los objetivos del proyecto educativo de centro y de las diversas metas de las participantes.

Profundizando en la relación de esta tesis con el grupo DEHISI y las demandas del centro, se fomentó la búsqueda rigurosa de los estudios realizados hasta el momento sobre fondos de conocimiento e identidad, con la finalidad de seguir profundizando en ellos y en el planteamiento del arte como instrumento de respuesta a las necesidades psicosociales de instituciones educativas. Es así que el lenguaje artístico participa en el propósito fundamental para modificar o mejorar la enseñanza escolar a partir de los conocimientos y las habilidades incrustadas en las familias analizadas (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 185, citado en Esteban-Guitart y Llopart, 2016). Entendiendo que nos referimos a las familias que forman parte del contexto de vida de los chicos que participa en las oportunidades de continuidad o discontinuidad en la experiencia escolar de los chicos. En este sentido, haríamos referencia a una forma de innovación pedagógica que deviene coherente en conexión a una serie de proyectos que han facilitado resultados y ejes de progresión. Los fondos de conocimiento e identidad nos acercan hacia la historicidad de la comunidad y por lo tanto hacia la cercanía ante las motivaciones del alumnado. Todo ello es coherente en el contexto señalado, ya que las discontinuidades entre escuela y comunidad son una de las principales problemáticas.

En un inicio se empezó a trabajar con la estrategia de fondos de conocimiento principalmente en la “*Comunitat de petits*”. En las etapas más tempranas la familia tiene un papel destacado para conocer los saberes y las prácticas con significado dentro del contexto de vida del alumnado. Esta aproximación favorece el vínculo y la continuidad entre familia-escuela y a su vez, hace que estos conocimientos adquiridos en entrevistas que las docentes del centro realizan a las familias se trasladen a la escuela en actividades que promuevan la conexión entre el sentido de las prácticas de la familia y las que se implementan en la escuela. Progresivamente, y especialmente conforme el desarrollo evolutivo va demandando otros procesos, se consideró más oportuno centrarse en conocer cuáles son las prácticas significativas para cada alumna y cómo incluir éstas en las prácticas escolares. Es así que aplicamos en el presente trabajo estrategias de Fondos de Identidad.

4.5. La demanda de intervención y el problema de investigación

En el marco del proceso de acompañamiento a la escuela, configurado como proyecto de investigación-acción participativa, surge una demanda de la escuela que establece la base de los trabajos que han llevado a esta tesis. La dirección de la escuela plantea la voluntad de crear un espacio (atelier) en el que se utilice el arte para favorecer el mundo emocional del alumnado. Concretamente, la idea del equipo directivo del centro era establecer unas dinámicas artísticas para trabajar con el alumnado que presentaba conflictos emocionales en la escuela. Dentro de la fase de negociación sobre el proyecto, el equipo directivo se planteó la posibilidad de crear un espacio itinerante en el que se pudieran adaptar las prácticas a las diferentes comunidades educativas. En este momento de ideación se aprecia una clara intención por parte del centro de ofrecer un lugar en la escuela para desarrollar actividades artísticas que a su vez han sido planteadas como deseo del alumnado. No obstante, la logística y la falta de recursos para desarrollar el planteamiento del centro derivó en el diseño del proyecto Identit.art, que buscó

responder a la demanda del centro al tiempo que se articulaba con la dinámica de investigación-acción a largo plazo del equipo en la escuela. Una vez puesto en marcha, Identit.art sufrió diversas transformaciones para adaptarse a las necesidades y demandas detectadas en la práctica, incluyendo los acontecimientos derivados de la pandemia de la COVID-19.

En la primera fase del proyecto de tesis se puso de relieve el mismo problema que se suele dar en todos los centros educativos: la percepción y la carencia en educación artística de cualquier persona que no haya estado inmersa en el arte por “voluntad propia” o por formación. Muchas personas conocen el valor, la utilidad o el contenido en sí de otras disciplinas, pero en lo que respecta al arte se da habitualmente cierta confusión por los motivos que ya se han expuesto en páginas anteriores. Así, encontramos que las diferentes concepciones que se tienen sobre el arte y las expectativas frente al mismo nos enfrentan al proceso de negociación de significados y creación de metas compartidas que deriva de los objetivos del proyecto.

En todo este proceso, el problema de investigación se centra en la complejidad de acoger las diferentes voces de las participantes en el proceso y constitución de este trabajo. Por lo tanto, la cuestión a indagar se focaliza en la detección de las características que fomentan espacios en los que puedan emerger la constitución de metas compartidas. Con un carácter reflexivo, los objetivos de esta tesis buscan vincular principalmente la teoría del Tercer Espacio con la conjugación de la experiencia artística para analizar los procesos que se dan en su relación. En ello, la demanda de intervención se articula para que en el resultado de la intervención a través del proyecto Identit.art puedan emerger reflexiones y ejes de acción en relación a la práctica educativa. El objetivo a gran escala es la suma de estrategias frente a la exclusión social y el abandono escolar.

Por lo tanto, nos encontramos con dos demandas. La primera, la voluntad de la escuela de crear un espacio de actividad que permita introducir la educación artística, y que sirva también de vehículo de expresión emocional. La segunda demanda es inherente al marco de investigación-acción, pues esta intervención debe articularse mediante la participación de diversos actores (alumnos de la escuela, estudiantes universitarios, profesorado y equipo de investigación) y dirigirse a la meta de crear un espacio significativo para el alumnado, que facilite su adherencia al proceso educativo y evite el abandono escolar.

Estas demandas plantean un problema de investigación: Diseñar un espacio en el que la actividad artística resulte significativa para el alumnado, genere un espacio de legitimación de sus emociones, le vincule a su trayectoria educativa formal y responda a cuestiones de justicia social, tales como la legitimación de sus propias trayectorias familiares y comunitarias.

Para proceder a este diseño, se fijaron los siguientes objetivos:

- a) Recoger y analizar las experiencias innovadoras de educación artística en entornos similares al Institut Escola El Til·ler, que puedan funcionar como modelos, o aportar ideas para el nuevo diseño.

- b) Diseñar e implementar una actividad basada en los fondos de identidad del alumnado, que vehicule su identificación y tratamiento a través de formas de expresión artística.
- c) Constituir esta actividad de manera que cumpla las características de un “tercer espacio” en el que converjan los motivos del profesorado y del alumnado.
- d) Analizar las prácticas favorecidas por este tipo de actividad y evaluar su potencial tanto para la educación artística como para la inclusión educativa.

Así, antes de proceder al diseño, implementación y análisis de este nuevo tipo de actividad que denominamos Identit.art, para nutrir el trabajo de diseño del proyecto, se visitaron los centros educativos del entorno para adquirir nuevas miradas y recursos. En el Anexo 1 se recoge la descripción y análisis derivados de la observación de buenas prácticas en centros concretos que aplican el lenguaje artístico de forma consciente e innovadora.,

Una vez expuesto el marco general del proyecto, a continuación, se exponen los parámetros de la investigación de la que pretende dar cuenta esta tesis.

5. METODOLOGÍA

5.1. Objetivos

Problema: Déficit de significado de la práctica escolar para una gran parte del alumnado de escuelas de alta complejidad, lo que deriva en fracaso y abandono escolar temprano.

Marco de intervención: Investigación por diseño que supone un proyecto a largo plazo, el Proyecto Shere Rom, de intervención de un grupo de investigación de la UAB en el centro educativo Institut-Escola El Til·ler.

Objetivo de intervención: Diseñar, implementar y analizar una práctica basada en los Fondos de Identidad que incida en el proceso de orientación educativa de alumnado de ESO: Proyecto Identit.art.

Para que ese proceso resulte significativo para los participantes, se pretende conectar los procesos de construcción identitaria y de educación formal con la mediación de formas de expresión artística. Los principales indicadores serán la consecución de un “tercer espacio” en el que converjan las motivaciones de alumnado y educadoras, y el desarrollo de narrativas identitarias por el alumnado que conecten experiencias de pasado, presente y futuro.

Objetivo de investigación: Analizar la construcción de significado a través de la participación en Identit.art, concretamente:

- Describir la creación de un espacio de encuentro de las motivaciones de educadores y alumnado y analizar los procesos de creación del tercer espacio.
- Describir el uso de medios artísticos en el desarrollo de narrativas identitarias y analizar cómo operan

5.2. Participantes

En primer lugar, situaremos a las participantes con relación a su participación institucional. Por un lado, encontramos la Universitat Autònoma de Barcelona, a través de la cual se incluyen en el proyecto Identit.art 5 estudiantes de 4º curso del Grado en Psicología (“uabers”), y 3 educadoras e investigadoras del grupo de investigación DEHISI (“dehisiers”). Entre estas últimas, está la figura de la coordinadora de proyectos, *Silvana* (éste y los nombres), que participa en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro. La cocreadora del proyecto Identit.art, *Celia*, es también investigadora y participa en la actividad del grupo DEHISI desde diferentes roles, siendo uno de ellos ser una de las principales dinamizadoras y educadoras en Identit.art; en tercer lugar, yo misma, siendo mi rol esencialmente el de co-diseñadora y dinamizadora de las actividades en las sesiones del curso

académico 2019-2020. Además, en los diferentes años que el proyecto Identit.art ha evolucionado, han participado otras colaboradoras e integrantes del grupo de investigación, aunque no serán relevantes para este estudio en concreto.

Por otro lado, dentro de las participantes del centro educativo el Til·ler, destacamos en Identit.art la presencia de Ania, la tutora del grupo de 2º ESO (curso 2018-2019). Ella es la coordinadora de la “comunitat de joves” (grupos de la ESO del centro). Otras agentes del centro educativo que han colaborado en el proyecto Identit.art fueron el equipo directivo del centro, la directora *Dana* y la coordinadora pedagógica, *María*. Si bien éstas últimas actoras no formaron parte de la cotidianeidad de las actividades del proyecto, sí participaron en las reuniones de evaluación y seguimiento del proyecto, así como de la gestación del mismo. Dentro de otras agentes del centro que participan en Identit.art encontramos al educador emocional, quien intervenía o participaba puntualmente en las sesiones del proyecto, el promotor escolar, que media entre el centro y las familias gitanas, y se vinculó a sesiones de seguimiento del proyecto. Por último, las alumnas del centro de los grupos internivel de 1º a 3º ESO (“tilers”). El grupo en el que se centran las narraciones de eventos se caracteriza por la presencia de 22 estudiantes del Til·ler siendo en su mayoría chicos de género masculino los que asisten a las sesiones.

5.3. El marco de investigación

Este estudio forma parte de un marco más amplio de Investigación por Diseño Social. Además, se adecua a las premisas de la Investigación-Acción Participativa (IAP).

El experimento por diseño (Bronfenbrenner, 1979) y la investigación por diseño social (Gutiérrez y Vossoughi, 2010) supone la intervención a largo plazo en un medio social (una institución o una comunidad), orientada a la resolución de un problema y al cambio social, al tiempo que permite el seguimiento y análisis de los cambios producidos. Supone un método de trabajo que se va modificando en el transcurso de la práctica, una interacción permanente entre el diseño y el objetivo de investigación en la medida que se perfilan constantemente (Moreno y Packer, 2019). En nuestro caso, la demanda es planteada por el Instituto-Escuela El Til·ler, que solicita acompañamiento en un proceso de transformación que supone la incorporación de los estudios de secundaria obligatoria a una antigua escuela de educación infantil y primaria, la lucha contra el fracaso y abandono escolar temprano en un entorno socialmente vulnerable y de gran diversidad cultural, y el combate contra la segregación escolar. Como respuesta a esta demanda el grupo de investigación DEHISI de la UAB, diseña e implementa una serie de intervenciones en los distintos niveles educativos (infantil, primaria y secundaria) que son discutidos, rediseñados y evaluados de manera periódica en colaboración con el profesorado del centro. Una de estas intervenciones es el proyecto Identit.art, que se inició con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, implicando profesorado del centro, estudiantes universitarios y componentes del equipo de investigación.

La Investigación-Acción Participativa (IAP) es la metodología que combina la elaboración teórica con la construcción colaborativa con los agentes implicados. Este método concibe la investigación como un proceso activo de aprendizaje enriquecido con el análisis crítico y las diferentes aportaciones de los miembros de la comunidad o institución con la que se colabora. En nuestro caso supone la creación de redes entre escuela-comunidad-universidad, todas ellas participantes en los proyectos que implican la acción educativa y el proceso de indagación. Ello requiere reuniones periódicas de evaluación y diseño entre el equipo de investigación y el equipo de la escuela, la reflexión periódica sobre la acción con los diferentes actores (estudiantes universitarios, profesorado del centro). Las evaluaciones y autoevaluaciones de los chicos y chicas del Taller sirven como recurso para incorporar también la voz de éstos en el proceso.

En este marco de investigación y de intervención educativa se desarrollan diversos proyectos, como Fondos de Conocimiento en Educación Infantil y @Mac, un proyecto de desarrollo de relatos digitales (Digital Story Telling) en Educación Primaria. La implementación de la Educación Secundaria Obligatoria en el centro plantea la necesidad de nuevas metodologías de intervención y los Fondos de Identidad se muestran como una aproximación que, en tanto que intervención, puede dar respuesta a demandas del centro, y en tanto que investigación reúne un enorme potencial para el desarrollo de la innovación educativa.

5.4. Los Fondos de Identidad

Las actividades planteadas en Identit.art se basan en la noción de los Fondos de Identidad, que apelan directamente a la subjetividad de las personas y consisten en “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos” (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p.37). Derivados de los Fondos de Conocimiento (centrados en los saberes transmitidos por las familias), los Fondos de Identidad dan un paso más incorporando artefactos que nutren las prácticas del alumnado desarrolladas en diferentes contextos, no sólo en el familiar. Cada participante tiene motivos e intereses que, aunque puedan coincidir con la cultura familiar en ciertos aspectos, dan cuenta de las trayectorias personales forjadas en distintos contextos

Desde esta perspectiva, asumimos que dar espacio a la identidad de las alumnas nos permite aproximarnos a sus motivos y a la atribución de sentido del aprendizaje que se da en el contexto escolar y fuera de él. En nuestra práctica, los Fondos de Identidad nos sirven como base para generar diálogos en los que los chicos articulen su propia voz, así como facilitar la personalización del aprendizaje y la construcción de sentido.

Las dinámicas de Fondos de Identidad se fundamentan en las técnicas agrupadas en la Multimetodología Autobiográfica Extendida (MAE) (Esteban-Guitart, 2012). Mediante estas técnicas es posible identificar los saberes, los conocimientos y las prácticas de cada uno de los alumnos o alumnas a partir de “artefactos identitarios” que dan cuenta de fondos de diversa índole:

- a) **Fondos sociales de identidad** (personas significativas como familia o amigos);
- b) **Fondos culturales de identidad** (artefactos o instrumentos culturales como símbolos religiosos, banderas o cualquier categoría social como introversión/extroversión, grupo étnico, género);
- c) **Fondos institucionales de identidad** (la identificación a instituciones sociales como la Iglesia, por ejemplo);
- d) **Fondos geográficos de identidad** (espacios como un pueblo o nación o cualquier área o territorio como un río o una montaña que se convierta en una fuente de autoidentificación);
- e) **Prácticas de identidad** (actividades significativas como deportes, música...) (Esteban-Guitart, 2012)

Estos ejes se plantean como la guía inicial para tejer las actividades de carácter artístico que desarrollaran los contenidos emergidos de esta identificación inicial. Así, en las actividades intersemestrales del curso 2018-2019 iniciamos una dinámica que consistía en dibujar un círculo y situar dentro las distintas actividades, instituciones, personas, lugares y símbolos que se perciben como relevantes, significativas, siendo las que aparecen más cerca del centro de la imagen las más importantes para el sujeto (Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

5.4.1. Identit.art como aplicación de los Fondos de Identidad

Identit.art surge como respuesta a dos demandas del centro. La primera se refiere a la necesidad de desarrollar estrategias de lucha contra el abandono escolar que había adquirido niveles extraordinariamente altos en el antiguo instituto del barrio, mediante el fomento de la participación del alumnado en actividades significativas. La segunda, la introducción de la educación artística y su articulación transversal con otras materias. Varias circunstancias contribuyeron a definir la dirección que finalmente tomó el proyecto.

Por un lado, las estudiantes de 4º de Psicología de la UAB que hacían prácticas en El Til·ler tuvieron por primera vez todo un año de dedicación a la intervención. Gracias a ello, su rol de acompañantes del alumnado del centro en la actividad (como ya había ocurrido en @Mac durante primaria) se completó con el de evaluadores y co-diseñadores de la actividad, de manera que ésta reunía a un nutrido grupo de participantes “pensando” en la acción y en sus posibles transformaciones.

Por otro lado, las jóvenes del proyecto de @mac manifestaron la necesidad de un cambio que hizo necesario introducir variaciones. Les resultó interesante poder tratar temas sobre sus vidas privadas y que estos temas tuvieran relación con la construcción identitaria. Esto fue gracias a la buena recepción de las actividades de fondos de identidad como experiencia piloto durante el curso anterior.

Y en último lugar, el contenido y el formato de las actividades permitía tratar temas relacionados con el racismo, el machismo y las relaciones de poder que generaban dificultades diarias. Esto a su vez permitía reflexionar sobre los valores y la cultura, y acompañarlos a pensar en cómo cambiar su realidad (social y educativa) inmediata hacia un mayor empoderamiento, autoría y equidad.

Todo el proceso de recogida de información se adjunta en los anexos 2. En el curso 2018-2019 se pone en marcha una prueba piloto de introducción de los Fondos de Identidad en el periodo de enero-febrero de 2019. Fruto de los resultados obtenidos, en septiembre de 2019 se pone en marcha Identit.art. Si bien el proyecto ha tenido continuidad posteriormente a las fechas que se señalan en este trabajo, y está vigente en el momento de su redacción, los eventos descritos, los diarios de campo en que se recogen y las reuniones de evaluación, se llevan a cabo en el curso académico 2019-2020, teniendo en cuenta que el periodo de marzo de 2020 en adelante se vio afectada la programación a causa de la pandemia de COVID-19. Las sesiones de este curso académico (que se especifican en los anexos 3) siendo su periodicidad de una sesión a la semana, los lunes en horario de tardes.

El rol de la investigadora ha consistido, secuencialmente, en el análisis de necesidades del centro en materia de educación artística, en la participación en el diseño, negociación implementación, dinamización y evaluación de Identit.art y en la creación de un registro de todo ello mediante actas y diarios de campo.

El diseño de Identit.art pasa por diferentes fases y transformaciones desde su ideación hasta su implementación y continuidad, atendiendo a la línea cronológica y organizativa del siguiente cuadro:

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
	Shere rom / ApS-5D	Shere rom / ApS-5D	Identit.art /ApS-ABP	Identit.art /ApS-ABP	Identit.art /ApS-ABP
Duración/forma	Relatos digitales Y Radio Juvenil	“¿Quién soy yo?” Intersemestrales, siete semanas	Asignatura optativa, anual	Asignatura obligatoria, anual	Asignatura obligatoria, anual
Marco conceptual	Quinta Dimensión	FdI y creación artística	FdI y creación artística	CSP, pedagogías críticas y creación artística	CSP, pedagogías críticas y creación artística
Grupo/s	1 grupo 5ºEP 1 grupo 6ºEP 1 grupo 1ºESO	grupo (1r ESO)	1 grupo internivel (1r a 3r ESO)	2 grupos (1r/2n ESO) 1 grupo 3r ESO	1 grupo 6EP 2 grupos (1r/2n ESO) 1 grupo 3r ESO
Producto artístico	5º/6º EP: películas y reportajes 1º ESO: programa de	Libro de artista	1T libro de artista 2-3T confinament	1r/2n ESO: 3r ESO: - 1T videoart grupal (con Heidi)	6EP: - 1T línea del tiempo - Inters. libro de artista - 3T 1r/2n ESO:

	radio			- interesmestral: videoart càpsula - 3T videoart creació grupal	- 1T - Inters. - 3T 3r ESO: - 1T poesia hablada indiv. - 2T poesia hablada grupal? - 3T (festival)
Personas ET	1 profeosora 24 til·lers	1 profesora 52 til·lers	1 profesora 22 til·lers	3 profesoras 36 til·lers	3 profesoras 47 til·lers
Personas UAB	2 uabers 2 dehisiers	3 dehisí presencial	5 UABers 3 dehisí presencial	6 UABers 3 dehisí presencial	3 UABers 4 dehisí presencial
Otres	Radio del Centro Cívico de Bon Pastor		3 artistes racializades: David, Silvia, Imane	3 artistes racializades: - David, Marlon a 1r/2n - Heidi a 3r	3 artistes racializades a 3r: Heidi, Fàtima, Sergi 2 activistes/investig racializades a 1r/2n: Fàtima, Helios

En los anexos 4 se recoge el registro de todo el proceso de evolución de Identit.art esquematizado en este cuadro. Partiendo del proyecto piloto y destacando el curso académico 2019-20, que cobra especial protagonismo para el desarrollo de esta tesis, la información fruto de todo este proceso de indagación fue recogida en diarios de campo que constaban de la estructura adjunta en los anexos 5.

5.5 Investigación basada en las artes

La Investigación Basada en las Artes da respuesta a distintas incógnitas en la relación con este trabajo: ¿Cómo podemos asumir que el arte posibilite un andamiaje para la construcción de conocimiento? ¿Desde qué metodología de indagación proyectamos el arte como fuente de conocimiento en el contexto educativo? Si analizamos la relación entre las actividades artísticas e investigadoras, vislumbramos que en los procesos artísticos existe un propósito investigador, así como una finalidad pedagógica, ya que construyen y proyectan representaciones sobre parcelas de la realidad (Hernández Hernández, 2008).

La Investigación basada en las Artes se define como un tipo de investigación de orientación cualitativa que emplea procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que las diferentes actoras (investigadoras, lectoras, colaboradoras) revelan aspectos que no se hacen visibles con otras metodologías de investigación (Barone y Eisner, 2006, citado en Hernández Hernández, 2008). Así, la subjetividad de las participantes se recoge a través de la actividad artística y da lugar a la producción de conocimiento tanto en las dinámicas empleadas en el aula como en el proceso de análisis de esta tesis.

El objetivo de la Investigación Basada en Artes en este trabajo es proponer nuevas formas de comprender acontecimientos educativos o sociales (Marín-Viadel y Roldán, 2019). En primer lugar, el proyecto de Identit.art pretende dar cabida a diferentes formas de representación en la búsqueda de sentido. En consecuencia, el diseño de la intervención en Identit.art implica a la Investigación Basada en las Artes en tanto que introduce el arte como artefacto mediador en la identificación de los Fondos de identidad, y como medio para generar el diálogo y la reflexión identitaria. Segundo, el método de recogida de información se ha realizado a través de unos diarios de campo, que no sólo recogen las producciones verbales o describen las acciones, sino que utilizan herramientas artísticas para dar cuenta de lo sucedido desde la subjetividad de la observadora. Finalmente, el método artográfico es una estrategia de análisis, ya que las obras creadas fruto del paso y la implicación en el proyecto se incluyen con la intención de dar cuenta de otras perspectivas y análisis sobre el proceso. El carácter de la Investigación Basada en Artes como método que aúna las formas de representación creativa con las formas de pensamiento para comprender mejor el mundo (Barone y Eisner, 2012).

5.5.1. Estrategia de análisis: Artografía, diarios de campo y libro de artista

El libro de artista como artefacto identitario y los diarios de campo como registro continuado a lo largo de las diferentes fases del proyecto son dos de las estrategias de análisis fundamentales en esta tesis. Cabe señalar que el libro de artista consta de una definición imprecisa como recurso para explorar desde la libertad de experimentación cómo materializar nuestros sentimientos y pensamientos. Habitualmente se habla del libro de artista como la presentación del material con relación a una secuencia que dé acceso a sus contenidos o ideas (Crespo Martín, 2012). En esta concepción, el material ofrece un marco de posibilidades en las que el propio libro puede transformarse en diferentes métodos o disciplinas del arte como la escultura, la performance, etc. La única característica común a cualquier libro de artista es la secuencialidad de las ideas. Es por ello que nos planteamos que este podría ser especialmente un recurso interesante para vincularlo con la identidad desde la libre formulación y concreción del producto. Puesto que, a su vez, es una modalidad que abre puertas al proceso y a la relación de las educadoras con los chicos a través del mismo.

Los diarios de campo y los libros de artista se instalan en la metodología artográfica. Mi interés por la Artografía nació al descubrir la triple posición que desarrollo (docente, investigadora, artista) y por cómo ésta se vincula a la propia trayectoria profesional y a los objetivos de investigación. Lo más interesante de esta metodología es que se nutre de diferentes disciplinas y nos empuja necesariamente a una forma de edificar conocimiento que abraza la subjetividad y es dialógica. Esto es, es el sujeto quien emite su lectura del objeto artístico cuando es interpelado y es el sujeto el que construye desde su subjetividad el conocimiento. El conocimiento no lo expone la investigadora sino el sujeto participante a través de su propia acción en la que escoge las palabras y el significado que le da a un objeto artístico o a un proceso creativo.

Es importante para ello comprender que la artografía como método no pretende resultados sino una nueva forma de comprender la realidad que da otras perspectivas y responde a varias preguntas de investigación. Esta es la base que lleva a Marín-Viadel y Roldán (2019) a definirla como una investigación de vida. Esta afirmación descansa en el hecho de estar atentos a la vida en el tiempo, estableciendo relaciones entre cosas que no parecen estar relacionadas, y sabiendo que siempre hay conexiones por explorar.

La artografía también reconoce que se debe explorar la percepción. Los artistas entienden el poder de la imagen, el sonido, la representación y la palabra, y no de manera separada unos de otros, sino de forma interconectada para crear significados adicionales. Explorar ideas, problemas y temas desde una perspectiva artística ofrece maneras de construir significados personal y colectivamente. Por tanto, utilizar el arte y los textos, la práctica y la teoría, permite generar interconexiones y una forma de conversación relacional (Irwin, 2013). En el trabajo artográfico de esta tesis se hace alusión al arte empleado no para buscar la explicación de los fenómenos sino para facilitar formas de comprender dichos fenómenos (Irwin, 2006). Esto es, el arte nos permite transformar la forma de ver la realidad a partir de la experiencia artográfica.

5.5.2. Identificación, narración y análisis de los eventos

Como hemos situado hasta ahora los diarios de campo han sido una de las principales herramientas para registrar la indagación en el transcurso de Identit.art. En ellos se han incluido los trabajos creativos de la investigadora como parte del proceso. Dichos trabajos creativos se adhieren a la redacción de los eventos como parte del marco subjetivo que da lugar a la comprensión de los sucesos acontecidos. Así, se aborda el proceso de interacción con el entorno desde la posición situada de la educadora dando cuenta de su propia subjetividad y de cómo ésta es parte fundamental en las oportunidades de intersubjetividad que se crean en la relación educativa. Cuando la investigadora hace explícitas sus emociones y sus pensamientos en formas simbólicas, amplía la conciencia y la reflexión sobre los puntos a los que dirige su atención desde su propio bagaje.

Por otra parte, dicha posición artográfica tiene el objetivo de situar a las lectoras en las escenas buscando la conexión de las mismas con las descripciones mediante un lenguaje que recurre a un formato literario próximo al novelístico. La redacción de los resultados de esta tesis sigue una secuenciación basada en la estructura de una historia en la que la voz de la narradora es la primera persona que se sitúa en el contexto e interpela a sus propias emociones para describir los sucesos. El objetivo de ello es justo el mismo que el de cualquier proceso artográfico: incitar a la reflexión desde la llamada a las emociones por medios por los que las lectoras puedan sentirse partícipes de la historia a través de su imaginación.

En la discusión de los resultados se plantea un análisis por categorías que ayuda a tejer la constitución teórica del trabajo en su vinculación con la práctica. La división de los eventos sigue una lógica que ayuda a las lectoras a conectar con los diferentes conceptos teóricos que evolucionan en la secuencia de las narraciones expuestas. En este marco, el lenguaje creativo

empleado por la investigadora en la narración de los eventos forma parte de la subjetividad que se estudia dentro del análisis de los procesos de la práctica.

Finalmente, la expresión creativa se expone como una evidencia de los procesos de sentido y significación desde la figura de la persona que indaga. Mostrándose a sí misma desde las herramientas creativas como parte de los sujetos investigados. En coherencia, el arte no sólo nos permite acceder a diferentes perspectivas sobre el mundo sino sobre la propia posición como investigadora/indagadora. Así, desde todo lo expuesto hasta ahora, la posición de las educadoras/indagadoras no es neutra en relación con el análisis, ni sus procesos de negociación de significados, ni sus actos de creación de sentido a través de la expresión creativa.

6. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN DE EVENTOS

“Lo que narramos es aquello a lo que tenemos que dar sentido” Argumentos reuniones DEHISI

En este apartado se presenta la narración de una serie de eventos que pretenden dar cuenta del objetivo de este trabajo de tesis. Esto es, ¿es el arte un medio para articular narrativas identitarias? ¿Puede el arte contribuir a la creación de un tercer espacio? Respondiendo a estas preguntas, en este análisis de eventos se relatan experiencias sobre cuestiones tratadas en el marco teórico. Un ejemplo de ello sería la importancia de promover una cultura de los cuidados dentro de la escuela o los grandes retos que presenta la supervivencia de la educación artística en los centros educativos.

Todos los eventos seleccionados se corresponden con el primer año (2019-2020) del proyecto Identit·art en el Institut-Escola El Til·ler. Como ya se especificó anteriormente, este año participaban en las actividades las estudiantes de cuarto curso del Grado en Psicología de la UAB. Los nombres de todas las participantes han sido anonimizados por cuestiones de privacidad. He optado por centrarme en el transcurso de este año para profundizar en el análisis de los procesos relacionales que surgieron durante el primer curso de Identit.art.

Antes de cada narración se contextualizan las sesiones con una ficha que ayuda a situarse en la lectura y en el proceso que se pretende evidenciar en cada una de ellas. Todo este apartado consta de una introducción y seis narraciones que se inauguran con diferentes títulos a modo de metáfora sobre cada sesión. Al final de cada narración, como parte del proceso de reflexión sobre la práctica, se adjuntan e incluyen en el texto una serie de trabajos creativos relacionados con los acontecimientos de cada sesión y la expresión de un orden de ideas mediante el lenguaje creativo-artístico.

En suma, en este proyecto y en las narraciones que se presentan a continuación, se persigue mostrar una idea de la educación como un proceso complejo. Un proceso que emerge en diferentes espacios y que bebe de procesos dialógicos y compartidos. Por ello, ha resultado especialmente interesante utilizar un método de narración literario ya que pretende hacer pasar a las lectoras por las emociones de los hechos mostrados. De esta manera la lectora se incluye y proyecta reflexiones situándose simbólicamente en el espacio de este proceso de indagación.

Antes de comenzar, me parece relevante presentar a los participantes que hicieron posible estos eventos. En especial, a tres de ellos ya que fueron con los que más tiempo pude compartir durante este primer año de Identit.art. En estas líneas se puede apreciar que la educación en la que se confía tiene sentido si parte de vínculos entre las personas que forman parte del aprendizaje. Vínculos con nombres, apellidos y personalización en el trato hacia cada uno, sus transformaciones y oportunidades de desarrollo. Por ende, todas las apreciaciones que pueda hacer sobre los tres chicos parten de una experiencia concreta y del vínculo que pude crear con

ellos. Ojalá que algún día encuentren interés en la lectura de este trabajo y que puedan revivir esta experiencia con el afecto que lo haré yo.

Ernesto entraba por la puerta del aula con gran vitalidad. Era un chico muy vivaracho y cercano con nosotras. Su actitud hacia la escuela pasaba por la comprensión de la misma como un trámite u obligación, especialmente a raíz de su reciente migración desde Argentina. Aunque tenía una percepción hostil hacia la escuela, se mostraba entusiasta y alegre generalmente cuando llegaba a las sesiones de Identit.art. Las profesoras le definían como un chico muy afectivo y coincido en ello. Siempre fue muy activo en las dinámicas y habitualmente adoptaba el rol de mediador en los conflictos del grupo.

Adrián había migrado recientemente desde Honduras y apenas hacía unos meses que se había incorporado en este centro educativo. Bajo mi parecer, expresaba reflexiones muy vívidas y audaces. Era un chico que mostraba mucho interés por el aprendizaje y el conocimiento. Buscaba las opiniones de las educadoras activamente y cuestionaba nuestras respuestas. Para las profesoras era “el típico caso del alumno que en otro contexto seguiría un proceso académico”. Su rol en el grupo era de líder constructivo, seguía con atención el curso de las sesiones en Identit.art y parecían ser un espacio de “desahogo” para cuestionar lo que no le gustaba del centro educativo. Me llamaba mucho la atención de él su gran sensibilidad escondida entre las capas del rol de adolescente que quiere mostrarse ante el grupo como “tipo duro”.

Darío y Mario eran dos hermanos que tenían una trayectoria más larga que Adrián y Ernesto en el centro educativo. Su situación familiar era muy compleja y para ellos la escuela era un lugar simbólicamente más seguro dentro de todas las dificultades que también les atravesaban en ella. Mario era el hermano mayor y siempre lanzaba comentarios que denotasen que lo era. Darío era un chico muy sensible, se relacionaba con nosotras desde una ironía muy característica en él. Ambos eran muy afectivos y se lanzaban a darnos abrazos al final y comienzo de las sesiones. Era complicado abordar el tema del presente y el futuro con ellos ya que habían creado muchas capas para protegerse a lo largo del tiempo. Querían mostrar que les parecía banal cualquier actividad educativa. Lo cierto es que podría destacar del dúo que formaban que se habían ganado el afecto de todas las educadoras en todo el tiempo que los conocíamos.

Una vez presentados a los protagonistas de los siguientes relatos, cabe señalar que cuando se hace referencia a “tilers” hablamos de las chicas y los chicos del Institut-Escola el Til·ler, y cuando mencionamos a “uabers” hablamos de las estudiantes de la Universidad Autònoma de Barcelona. Ésta fue una manera de facilitar la comunicación entre las educadoras de DEHISI, que también recibe el apelativo de “dehisiers” a lo largo de las narraciones

6.1. Introducción

El Institut Escola El Til·ler

Como cada día que el calendario se posiciona en el lunes hacia el mediodía, camino hasta llegar a la puerta pesada y grisácea que daba entrada al centro. Chirria en cada movimiento simbolizando una metáfora de la estética del lugar. Rejas, vallas, tonos neutros y grisáceos constituyen el edificio principal, me hacía pensar en las cárceles. Llamo al timbre, espero mirando a mi alrededor hasta que desde la conserjería me dan paso. Qué curioso, pensaba, este es un lugar lleno de vida, donde acontecen momentos que las personas recordaran para toda su vida. Tantas historias dentro de una imagen tan hermética. Cruzo la puerta que precede a la principal y sigo por el patio. En cada paso, el zumbido de los mosquitos anuncia la proximidad a lo que un día fue el río Besós. Una vez tengo delante los barracones, se cruzan miradas, perspectivas e intenciones con el resto de las compañeras para inaugurar la sesión. Con estos encuentros caminaba a la coherencia en la contradicción, porque aquel lugar pálido se convertía progresivamente en un entorno conocido y cálido. En el curso del tiempo, los problemas relacionales se multiplicaban tanto como las conexiones y los vínculos que se afianzaban día tras día. Imagino que este es el duelo que implica el conocimiento y ciertos vínculos, la transformación. Subo una escalera tras otra y después de unas cuantas caras conocidas entro en la sala de profesores. Unas profesoras giran en torno a su propio eje vaticinando cómo solucionar conflictos (casi siempre relacionales), otras aprovechan el cómodo confort de un sofá con compañeras que les ayudan a desconectar por unos minutos de sus inquietudes. En un punto diferenciado, se sitúa Ania, la tutora del grupo con el que realizamos una de las propuestas de DEHISI, Identit.art. Ella transmite cercanía siempre que está presente. Sus ojos emanan la sabiduría de una madre que ha criado a tres hijos y una profesora atenta y diligente en su día a día. De su cuello cuelgan las llaves que dan acceso a diferentes espacios del centro, y su jugueteo con ellas era una señal de identificación desde lo lejos.

En esta sala de profesores, nos buscamos entre todas las que sabemos que tenemos que dar comienzo a una sesión en la que entramos con toda la predisposición, pero muchas veces salimos exhaustas. Así es la educación, una noria de emociones en la que sabes dónde empiezas, pero nunca cómo vas a terminar, ni cómo va a tener que ir modificándose el transcurso de tu caminar en ese día. En cierto sentido esta incertidumbre lleva a la creatividad, ya que ser educadora conlleva una necesidad de asumir un aprendizaje continuo, de crear límites estables pero flexibles, de divulgar programación metódica y definida, pero con un gran margen de adaptación.

Silvana reúne a las educadoras en torno al centro de la sala, es curioso cómo sin pronunciarse es un ejemplo a seguir para todas. Y es que pocas personas transmiten tanta dulzura, fortaleza y determinación cuando se expresan. Ella es la coordinadora de los proyectos de DEHISI en el Til·ler. Cuando ella forma parte de una mesa en la que se reflexiona, se divaga y se debate, con perspicacia trae el foco al lugar adecuado en una pregunta que nos sitúa en la práctica para detectar una mejora, algo que flaquea o una acertada demanda de humanidad. Por otro lado,

tenemos a Celia, la compañera de ideas, de filosofía y de creación de Identit.art. Ambas dimos lugar a la gestación del proyecto, ella desde su posición antirracista y creativa, y la propia como docente y artista.

Fuera de la sala de profesores, nos esperaban las estudiantes de la universidad, “las uabers”. Ellas participaban en las sesiones de Identit.art realizando las prácticas de ADI, una asignatura que se basaba en la resolución de una propuesta educativa en un contexto real. Lo que actualmente se conoce como ApS. Esto significa que debían participar en un centro educativo y que esa colaboración les exigía diseñar una intervención a dinamizar por ellas. Suena interesante, pero la realidad es que la convivencia con las uabers nos generaba amplias reflexiones, preocupaciones e inquietudes. De hecho, tras varios años en el proyecto pudimos ver cómo este torrente de energía que incluían en su llegada se podía ver frustrado si carecíamos del tiempo para acompañar el proceso de aprendizaje que ellas atravesaban en Identit.art. En cualquier caso, era curioso ver cómo las uabers compartían en los inicios esa motivación por volcar todo lo que consideraban que hubiera sido importante para ellas en su escolarización. Algo que, en el fondo, compartíamos todas las educadoras que pasábamos por Identit.art.

En este momento, nos encontramos en la tercera sesión donde trabajamos los fondos sociales que corresponden a los Fondos de Identidad. Nombres, conceptos, exigencias personales y académicas cruzan nuestro rol de educadoras. Nos preguntamos una y otra vez cómo acompañar a las profesionales del centro para que ese lugar que habitan diariamente pueda sentirse de una forma más hogareña. Admiramos profundamente su labor, aunque otro ojo lo tengamos constantemente activo hacia un pensamiento crítico que nos permita ser constructivas en sus dinámicas.

Con la intención puesta en dar inicio a esta tercera sesión, salimos de la sala de profesores al encuentro con las uabers. Los materiales para crear copaban nuestros brazos y situándolos en el aula dimos comienzo a la sesión que abre el hilo sobre las narraciones que se desarrollarán a continuación.

6.2. Las personas con las que nos creamos

Sesión Fondos Sociales

Tipo de observación: observación participante

Fecha, lugar y hora: 28/10/2019, Institut-Escola El Til·ler, 15:00h-17:00h

Actividad realizada: Sesión Fondos Sociales de la asignatura optativa *Identit.art*

Participantes:

- Alumnos Til·lers: 18 alumnos de Educación Secundaria, incluyendo 1.º, 2.º y 3.º de la ESO

- Profesora de la asignatura: Ania
- Dinamizadoras: Silvana, Celia y Sarai
- Acompañamiento dehisiers: Cecilia, Karina y Joana
- Estudiantes de la universidad

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD y metodología

Objetivo

Deconstruir concepciones y creencias que tenemos hacia personas racializadas

Dinámica

En mesas dispuestas por el aula se dividen 4 grupos de tiler y dos UABers por cada uno. Ofrecemos a cada grupo tres fotografías de personas. Las UABers también hacen un grupo de trabajo al margen del desarrollo del trabajo de las tiler (es decir hacen la actividad). Además, en cada grupo de tiler y uabers, acompañamos las dehisiers y la profe tiler.

LOS CHICOS TIENEN QUE ESCOGER UNA DE LAS FOTOGRAFÍAS para escribir la biografía de la persona en 5 minutos. Mínimo: cómo creéis que se llama, qué sabéis de su familia, dónde trabaja y por qué trabaja en eso.

Después de ello, PUESTA EN COMÚN: en grupos tiler. Las uabers les preguntarán a las tiler de su grupo: 1) por qué escogieron esa imagen y no otra y 2) la biografía que han escrito. Después de cada explicación, la UABer leerá la biografía real de la persona. Momento de debate-reflexión, diálogo, impresiones. Las dehisiers y la profe tiler en cada grupo, acompañamos también.

OBJETIVO DE OBSERVACIÓN

Explorar

Observar el potencial simbólico de la imagen y el espacio de comunicación que ofrece.

Analizar las interacciones entre tiler.

Valorar qué aspectos propician un espacio seguro dentro de los grupos.

Recoger cuestiones clave en las narraciones de los chicos para crear continuidad en otras sesiones

CUESTIONES CLAVE DE LA SESIÓN

Importancia de la asignación de roles entre las diferentes agentes educativas

Definición de los motivos y el sentido de la actividad para cada participante

Búsqueda de la inclusión de la noción del tercer espacio en Identit.art

Desarrollo de dinámicas en grupos reducidos

Gestión de las dificultades emergentes por el salto intergeneracional de las tiler

Legitimación de los diálogos que surgen fuera de los márgenes de la actividad
Acompañamiento hacia las tilers basado en la escucha activa y la formación de un vínculo
Tensión interacciones entre tilers - gestión/análisis comunicación violenta
Observación de las manifestaciones sobre roles de género basadas en relaciones de poder
Observación de los estereotipos sobre las personas racializadas
Decisión de dar espacio a todo tipo de expresión para dar pie a comprender y en su caso, transformar educativamente
Significatividad de establecer metas compartidas por todas las agentes, de comunicación entre todas ellas y de compartir expectativas sobre el proyecto y las actividades, en la línea del tercer espacio
Reflexión junto a tilers sobre la ética en las relaciones sociales y socioafectivas
Inicio del discurso por parte de las tilers basado en la búsqueda de pertenencia
Detección de estrategias para mediar en conflictos relacionales en el aula, a nivel grueso del grupo y en los reducidos

DESCRIPCIÓN NARRATIVA

Espejos

Definir el contexto de esta sesión de fondos sociales sería como un viaje simbólico hacia el origen de las aclamadas metas compartidas. Con cada acción, atravesamos el sentido en el bagaje personal de cada individuo, su manera de expresarse y su forma de encontrar significado en su participación. Todo el proyecto tenía lugar en las aulas de unos barracones metafóricamente similares a las calles de “las casas baratas de Bon Pastor”. Estos hogares se situaban unos pasos más allá del Til·ler y eran la memoria histórica de uno de los barrios periféricos de Barcelona. Una memoria con una fuerte presencia de litigios contra la marginación y el aislamiento.

Figura 2.

Las casas baratas de Bon Pastor



Para dar inicio a la dinámica, entramos en el aula organizando el material a nuestro paso, como si hiciéramos malabares en el acto de “que todo estuviera a punto”. El suelo crujía al pisarlo dando la sensación de atravesar las arenas movedizas que nos esperaban en cada comienzo de sesión. Aquellos barracones húmedos y con una luz estridente serían el contexto que tendríamos que convertir en un espacio seguro. Seguro, sí, entendiendo que hablamos de otras posibilidades educativas que ampliasen los recursos del centro. Las educadoras ambicionamos una educación en la cual esta escuela pudiera ser un lugar de confianza para los y las chicas del Til·ler. Eso que en la academia se llamaba “tercer espacio”, como una forma justa de construir significado para las alumnas. Para que realmente se trasladase a la práctica, teníamos por delante descubrir áreas de conocimiento de interés para las tilers que partieran de sus motivos. Motivos, motivaciones, sentido, pues solo desde la validación y la escucha activa, podíamos conectar a los chicos con su propio interés por el aprendizaje. Sonaba ambicioso en mi cabeza, ya que todo se esbozaría en inicios o indicios. Pero este objetivo, era estructural para Celia y para mí, ya que queríamos construir una coherencia en el sentido que tenía el proyecto para todas las participantes.

Con la voluntad de encontrar su propio sentido en el proyecto, las uabers querían plantear una actividad para esta sesión que les permitiese adentrarse en el mundo de las tilers. Buscaban conocerlos con un compañerismo que aparentemente perseguía la horizontalidad en la relación. Al escuchar las palabras temblorosas de las estudiantes pensé en la línea que no podía perder de vista quién tenía el rol de guía, de contención y de soporte. Como si me hubieran leído la mente, Irina, la uaber más activa, se abrió paso entre todas ellas con palabras firmes y nos mostró una suerte de pasaporte con cartulinas llamativas que recogía todo lo que ella escogería para presentarse a sí misma. Parecía que nos estuviera vendiendo la última gama, la más innovadora y atractiva de cualquier marca de móviles reconocida. El trasfondo real de ello era su objetivo de entrar en contacto con las tilers mediante este pasaporte para acompañarlos en la creación del suyo. A las dehisiers nos pareció una buena idea y confiamos en dar espacio a su propuesta para que las estudiantes de la universidad comenzasen a vincularse con las actividades desde la responsabilidad y la apropiación de las metas del proyecto.

Lo cierto es que, tras escuchar a Irina, Celia, Silvana y yo, valoramos lo importante que era crear un rol que mediase la relación entre tilters y uabers. Irina pareció un poco confusa en el planteamiento de su propuesta, no obstante, era significativa su motivación para empezar a construir un camino compartido. Al fin y al cabo, las estudiantes de la universidad tenían que entender en la práctica cuáles eran los objetivos de Identit.art y era nuestra responsabilidad facilitar la apropiación del sentido del proyecto (en su base) con claridad. Así, desde este día, cada una de las dehisiers asumimos ese papel. Estratégicamente, el establecimiento de roles también nos permitió que los grupos en los que desarrollábamos las actividades fueran más estables. Las miradas de las uabers y sus gestos corporales eran rígidos en estos inicios. Para muchas de ellas ésta era su primera oportunidad de llevar la teoría a un contexto situado y nos preocupaba que pudieran sentirse acogidas, motivadas y con herramientas para desenvolverse en el aula.

Sentirse seguras, que las tilters se sientan seguras, que las uabers puedan vincularse a la actividad... Vuelta y vuelta a los pensamientos mientras todo pasaba tan rápido en esa sala de los barracones. ¿Y si creamos grupos más pequeños para ver qué cambios se producen? ¿Y si en grupos más pequeños podemos generar un espacio de confianza que cuesta más encontrar en el grueso del grupo? Había muchas preguntas en permanente transformación, y si nosotras teníamos inquietudes, tal vez las uabers tuvieran más interrogantes sobre cómo interactuar en el proyecto. Por ello, les agradecemos la iniciativa a Irina y al resto de uabers. Sus muecas se torcían con un signo de gratitud que a modo de boomerang volvía a nosotras. En este clima, les invitamos a compartir sus inseguridades y lo que considerasen oportuno sobre su día a día en el proyecto.

Todas las cuestiones que emergen en el transcurso de la actividad tienen la voluntad de nuevas perspectivas para las dehisiers. Partimos de una idea preconcebida sobre cómo desarrollar la sesión y creamos roles, pero comprobamos que otros nos vienen dados. Era muy incómodo navegar entre las ideas que se creaban sobre nuestros roles, pero en ello también residían las metamorfosis. Ciertamente, las uabers parecen hermanas mayores para las tilters. La docente del Til-ler siente la responsabilidad de controlar al grupo y esto genera tensiones. Las uabers recién llegadas buscan cómo incluirse en las dinámicas y esto parece crearles inseguridad. Las dehisiers que diseñamos el proyecto somos investigadoras, pero las tilters nos leen como profesoras y esto nos limita en la confianza del inicio. Tampoco queremos el rol de investigadoras entendido como tal porque no perseguimos pasar sin más por el centro y, en definitiva, por la vida de las tilters. No pretendemos ser extractivistas, pero necesitamos datos con rigurosidad. No ambicionamos llegar con una actividad que se encaje a la fuerza en un contexto, sino que nazca de las necesidades y lo que podamos construir con las motivaciones de todas las participantes, pero articular los motivos de cada participante era una ardua tarea. Y unas cuantas cuestiones más que van sucediendo conforme avanza el tiempo. Al menos algo tenemos claro en este punto, los grupos tienen que ser pequeños y en ellos emergen diálogos fluidos. Si hablamos de identidad y de un espacio para poder explorar nuestro “ser yo” en aras de construir una vivencia escolar más auténtica, eso tiene que estar.

Entre los diferentes subgrupos de los que partíamos en Identit.art, nos encontramos uabers, tilers, tilers profes, y dehisiers. DEHISI era nuestro grupo de investigación, esa casa en la que discutíamos ideas, esa familia en la que dábamos forma a proyectos, ese núcleo en el que construir conocimiento partía de la relación con las personas. El clima de DEHISI en las reuniones se sostenía en el aprendizaje dialógico. La trayectoria del grupo de investigación nos llenaba de recursos y aprendizajes. Las nuevas incorporaciones eran aire fresco para nutrir el trabajo del grupo. Personalmente, era gratificante formar parte de un grupo que perseguía la coherencia entre teoría y práctica. Las siglas de DEHISI ya eran reconocidas en la escuela y eso creaba un sentimiento más cercano hacia nosotras por parte de las trabajadoras del Til·ler. Silvana, llevaba varios años como coordinadora de proyectos y por su dedicación se había ganado el respeto y la confianza de las profesoras y las alumnas. Ella era prácticamente el estandarte del grupo y se notaba mucho su presencia en las dinámicas, cabe remarcarlo.

Toda esta divagación ayuda situarse en el inicio de unos sucesos relevantes en esta sesión dedicada a los fondos sociales, es decir, a las personas. Para poder profundizar en la dinámica de la actividad, empezamos partiendo de la base de interpelar a las tilers directamente, por separado y a cada una de ellas. Muchas de nosotras llegamos a pensar en convertirnos en una alambrada de luces para ser vistas porque nuestra voz se perdía en el fragor de la sala. Era uno de los aprendizajes que realizamos las dehisiers en las sesiones anteriores, los inicios se dispersaban si no se personalizaba la atención desde el minuto cero. Entonces, desde este aprendizaje me sitúo en la mesa en la que está el grupo que progresivamente se fue convirtiendo en “el grupo”.

En este grupo dieron inicio por su cuenta a la sesión hablando sobre aquello que les inquietaba en ese momento. Permanezco expectante y atenta al hilo de la conversación. Ernesto dibujaba en la mesa mientras debatía con sus compañeros si consideraban que “estar con la persona que ha estado un amigo” era algo ético o no. Con unos ojos bien abiertos explicaba cómo le sorprendía negativamente que eso “aquí era normal y a él le parecía una falta de respeto”. Ania, la tutora de Ernesto, Adrián y Darío y profe tiler por excelencia, rondaba las mesas y se incluyó en esta disputa viendo que esquivaban el esquema de las actividades.

Figura 3.

Demasiadas cosas pasando al mismo tiempo



“No puede ser eso” Esgrimía indignado Ernesto.

“Te estás comiendo las babas de tu bro” Le seguía Adrián.

“Las personas no son una propiedad, y... ¿y si no les pareciera mal y simplemente se alegrasen de que esas personas estuvieran bien?” dijo Ania tratando de cambiar la perspectiva de los chicos.

“Buag! No, no, eso es falta de principios. Ella no entiende” Coincidieron Ernesto y Adrián en su desagrado hacia la aportación de Ania.

Un impulso me hizo reafirmar por dentro la posición de Ania, pero lo guardé para observar qué despertaba en los chicos su intervención. La conversación dio un par de vueltas más hasta llevar a los chicos a reafirmarse en su posición en una escena que rezumaba tensión. El argumento de Ania, lejos de su intención, provocó en los chicos una asociación con este aquí en el que no encontraban pertenencia y les producía un sentimiento de diferenciación. Gracias a esta observación, tomé cautela en mi participación puesto que intuía que esta cuestión era profunda para los chicos y tenía que ver con la validación y legitimación que sentían de sí mismos en su vida presente. La intención de Ania era constructiva y ella pretendió aportar amabilidad a la mirada de los chicos, pero justo propició una identificación hacia Ania en ese lo otro, en ese aquí en el que los chicos no se encontraban a sí mismos. La idea era crear proximidad con las tileras para explorar narrativas de sí mismos que se basaran en posibilidades y por ello vi que las intervenciones tenían líneas sensibles que podían alejarte y crear un abismo relacional en cuestión de segundos. Lejos de crear el sentimiento de caminar por un campo de minas, decidí prestar oídos.

De hecho, este debate dio pie a Ernesto a explicar su proceso migratorio y cómo se encontraba en ese inciso de “ni de aquí ni de allá”. Fue fácil sentir empatía hacia su posicionamiento. Tímidamente narró con un semblante nostálgico cómo extrañaba a sus amigos de su lugar de origen y cómo convivía, al mismo tiempo, con la motivación de querer centrarse en hacer una vida en Barcelona.

Ernesto: *Llevo poco tiempo acá y no entiendo cómo piensa la gente...* Esclareció en referencia a la conversación con Ania.

Sarai: *Entiendo, debes estar procesando muchas cosas y la gente a veces piensa raro. ¿Cómo te gusta pensar a ti?* Dije buscando la validación de su desagrado

Ernesto: *Yo soy un chico alegre, pero a veces acá... no sé como que no soy yo. En Argentina sí me siento yo, con mi boliche, mis amigos... No es tan raro todo...* Afirmaba torciendo la boca en un gesto de descontento

Sarai: *¿Qué sientes que necesitas para poder ser tú, además de lo que tenías o tienes en Argentina?*

Ernesto: *No sé, pero creo que aquí no soy yo...*

Parecía que Ernesto tenía que posicionarse en una de estas dos versiones de sí para sentir pertenencia. Creo que cualquier persona que haya salido de su lugar de origen puede conectar con las palabras de Ernesto. Además, su sonrisa tierna y decidida expresaba cómo él sentía que siempre estaba feliz y alegre, aunque en sus palabras previas se respiraba un sentimiento de tristeza. Cuánto me llamó la atención esta fusión entre ser y estar, como si estar alegre fuera una condición permanente. Atenta a una sensibilidad en mis respuestas, me pregunté cómo podía acompañar a Ernesto en su proceso. Sus ojos se abrían cada vez más conforme podía indagar respuestas a través de mis preguntas y quise transmitirle mi voluntad de poner en valor su mundo interno. Trasladando esta práctica al resto de chicos, en incisos, abría espacios para que se pudieran expresar dentro de la actividad. Era curioso y a la vez previsible ver que los chicos parecían encontrar este gesto como algo que se salía de la escuela, como si no pudiera ser una actividad académica real. Y lo cierto es que con ello vinieron grandes ventajas y desventajas.

Los chicos recibieron positivamente el gesto de la escucha y esto transformó su participación en las dinámicas. Parecía que poco a poco desestimábamos la idea de vestirnos con bocinas para hacernos lugar en el aula. En el proceso de crear esta confianza, cuando ellos exponían temas y sentían que se estaban abriendo demasiado, automáticamente volvían al rol de masculinidad evasiva con frases como “pero me da igual”, “en el fondo no me importa” e insultos varios. Por un lado, íbamos abriendo camino en la conexión con los chicos, pero, por otro lado, todo continuaba y en cada grupo, volaban las dificultades para dinamizar, conversar, dirigir la atención a lo que cada participante consideraba significativo. Es decir, las metas compartidas que tanto resonaban como concepto en las conversaciones de DEHISI se tornaban un objetivo especialmente ambicioso. Sin embargo, a la vez, se abría progresivamente una percepción de Identit.art como una materia diferente a las otras y también similar a lo que un día fue @mac. En estas horas lectivas, lo importante no era la tarea, sino encontrar oportunidades de acción educativa también en las divergencias. Las tileras fueron captando este

mensaje implícito y vivenciaron que la expresión sobre lo que eran allá y lo que son aquí, era acogido con legitimación y sensibilidad incluso en sus actitudes evasivas.

Uno de los mayores hándicaps en mi grupo desde mi rol eran las intervenciones de las uabers, puesto que parecían buscar una relación de amistad con los chicos. Les seguían con expresiones que las tilers empleaban, les vacilaban o entraban en “marcar territorio” para sentir control. Esta dinámica relacional puso en alza la decisión previa sobre los roles que asumimos las dehisiers para mediar la relación entre tilers y uabers. Si se perpetuaban interacciones como éstas, se forjaba una presa entre una conversación que podría llevar a las tilers a expresar emociones y una conversación basada en roles de poder que catapultaba a los chicos a la protección e inaccesibilidad. Por lo tanto, para poder gestionar esta cuestión, por un lado, traté de dialogar con las uabers esta percepción. Pero por otro, valoré centrar la atención en las tilers por separado para acompañarlos a desarrollar la actividad teniendo en cuenta la necesidad de una sensibilidad genuina. Si bien había ocasiones en las que las intervenciones de las uabers resultaban constructivas, los momentos que se dispersaban, abandonaba el papel de mediadora entre uabers y tilers para recuperar el sentido que tenía para mi Identit.art: ofrecer un espacio seguro en el que las tilers se pudieran expresar abiertamente. Tenía dentro de mí una voluntad de buscar estrategias para salir de las relaciones de poder, o al menos dibujar salidas junto a ellos para repensar cómo nos relacionábamos en el grupo.

En las treguas de las estrategias de protección que activaban las tilers ante las uabers, encrucijadas varias, y el transcurso de la sesión, en mi grupo se abrían dos espacios. Uno para que las tilers sacaran fuera inquietudes y sentimientos, y otro para seguir las pautas de la actividad. En esta actividad de fondos sociales, como dinámica, partimos de unas imágenes sobre diferentes artistas y personas conocidas del activismo antirracista. Celia era una auténtica experta en la red de antirracismo de Barcelona y sus recursos eran infinitos. El objetivo la dinámica de esta sesión era que mediante unas imágenes plantearan cuál creían que sería la biografía de tres personas racializadas y cómo sería su día a día. Una vez hubiera volado su imaginación, les mostraríamos la biografía real para conectar su imaginario con posibles prejuicios y estereotipos discriminatorios. Celia quería buscar la conciencia sobre el racismo y acompañar a las tilers para expresar sus propias vivencias racistas. En una de estas imágenes (anexos 6) aparecía el artista que se autodefine como “Putochinomaricon” y Celia explicó el por qué el artista escogió este nombre artístico, que era fruto de una ironía sobre la propia discriminación que había sufrido él en la escuela.

Figura 4.

Artista Chenta Tsai Tseng, 1990



Ante la explicación de Celia, Raúl, uno de los tilters más jóvenes que solía mostrar conductas disconformes hacía las dinámicas, comenzó a gritar “putochinomaricón” sin cesar. En el grupo en general, se despertó una molestia hacia este grito incansable. Movida por la inquietud, me aproximé a él en un intento fallido de buscar su mirada para hablarle. Se me ocurrió verbalizarle que sin duda le oía toda la clase y este comentario abrió una explicación sobre el por qué creía que este artista se había autodefinido así. Le pregunté con curiosidad si conocía alguna situación parecida en el cole o en el

barrio. Raúl era un chico que en muchas ocasiones y entre un juego desafiante hacia los demás, arrojaba comentarios discriminatorios a otros compañeros del grupo. No era fácil acceder al diálogo con Raúl puesto que parecía la mecha de una bomba que cada vez se consumía más rápido y costaba frenar sin que fuera muy abrupto. Le interpele directamente y así pude profundizar un poco más en la actividad y en las reflexiones. Aunque era una cuestión que se podía generalizar, con él era especialmente útil. Solo de esta manera pudimos acoger sus suposiciones sobre las vidas de estas tres personas que planteamos y conseguir que se conectase desde otra actitud a la actividad.

Sarai: *Putochinomaricón, si, ha escogido ese nombre artístico. Es curioso, ¿no crees Raúl?*
Pregunté en el centro de sus gritos para llamar su atención

Raúl: *Es que es lo que es...* Dijo riendo a carcajadas

Sarai: *Es lo que le decían que era en el colegio y él ha hecho una ironía con ello. Debí sentirse muy diferente y dolido hasta poder llegar a ese punto... qué difícil*

Raúl: *Miró hacia sus compañeros y gritó riéndose ni chino ni puto ni maricón... bueno puto si, si me dejan...*

Con esta última frase el resto de los compañeros se aunaron a la oda del desprecio. Me incomodó profundamente este ambiente a la vez que mantuve la atención en una escena que por suerte o por desgracia había vivido en diferentes palcos. Era evidente que Raúl estaba profundamente aferrado a un rol preconceptualmente masculino, y que cuando obtenía aprobación de sus compañeros por manifestarlo, más se reforzaba su comportamiento. No puedo negar que en mi imaginación quería ser un hombre de dos metros con una voz bien ronca puesto que me frustró profundamente nunca poder llegar a encontrar una conexión con Raúl. Tal vez sea pura ficción fruto del patriarcado que también ha corrido por mis venas, pero lo cierto es que era muy evidente que el trato era profundamente diferente entre los educadores

varones y los chicos. Las interacciones entre ellos y hacia los demás podían ser muy hirientes, pero a través de los ojos de Raúl yo seguía viendo a un niño que probaba a ser adulto con los recursos que el entorno le había facilitado. Este sentimiento me hizo recordar que debía salir de mis prejuicios morales y de lo justo, en este caso, para poder profundizar en el sentido de las máscaras que articulaba Raúl. La dinámica siguió y no cesó su desprecio hacia las interpretaciones de la vida de estas tres personas fotografiadas.

Sarai: *¿Cómo te imaginas que es la vida de estas tres personas?*

Raúl: *Aburrida y fea, como ellos...*

Sarai: *¿Y qué más crees o piensas? por ejemplo, ¿de ella?* Dije señalando una de las fotografías

Raúl: *Esa parece la más normal.*

Sarai: *Lo normal depende mucho de quien lo mire, ¿no crees? ¿Cuál podría ser un ejemplo en ella de lo normal?*

Raúl: *Pos no parece una bollera o un bujarra como los otros*

Sarai: *¿Y qué más dirías de la persona que parece normal? Me interesa tu opinión*

Raúl: *Pos que en el patio no le insultan por fea o bollera*

En este momento se levantó y siguió a sus compañeros. Desde mi perspectiva, había dos conceptos clave en su discurso: lo normal y la escuela. De aquí en adelante en este grupo todo se sostenía en: roles de poder, a ver quién da más, a ver si grito más que tú, a ver si te digo el insulto que sea más ingenioso, referencias constantes al sexo y sus órganos sexuales para dejarse en evidencia entre sí, ignorar a las educadoras y abrir espacio a los educadores, etc. Mi cabeza hilvanaba estrategias para lidiar con estas formas de relación puesto que veía su manifestación como una oportunidad educativa que precisaba de atención, comprensión, tiempo y constancia en la concienciación sobre ello.

Lo cierto es que esta sesión fue clave para entender aspectos fundamentales de la dinamización, de la interacción entre los tileros, del acompañamiento, del estar presentes y de poner en tela de juicio cualquier voluntad de transformación por parte de las educadoras. La conversación con Ania y los tileros o el suceso con Raúl son apenas unos ejemplos que ayudan a situar el desenlace de acontecimientos posteriores. Respecto a los conflictos de diversa índole, esta sesión permitió ver cómo se iban modificando en el transcurso del tiempo. Una vez observadas diferentes tensiones relacionales, las educadoras valoramos que Identit.art, podía ser un espacio para establecer vínculos que permitieran un diálogo accesible con los chicos. En cierto sentido, Raúl era un símbolo de las oportunidades que estaban por dibujar.

Especialmente en los comienzos, la sala de este barracón se convertía en un hervidero de juicios que nos empujaba a las educadoras a buscar cómo validar las intervenciones sin juzgarlas. Con este sabor agridulce, esta sesión comenzó a permitir el trazado de estrategias para acompañar a los chicos a explorar sus lecturas de la realidad y, sobre todo, de sí mismos. Todas las observaciones podían ser oportunidades, y en este seno, en un rincón de mi conciencia, me iba preguntando a lo largo de las sesiones cómo el medio artístico estaba permitiendo un puente para conectar con las tileras. Con la finalidad de adentrarme en la metodología que le planteábamos a las alumnas y ordenar ideas, me dispuse a ir creando obras por la pura lógica de expresar y entender en profundidad a qué orillas me empujaba la creación en mi propio proceso de indagación.

He aquí un ejemplo en el que saliendo del Til·ler, entre el ruido de un metro repleto de gente con su característico bullicio representé la figura 5. A través del juego con los materiales rondaba mentalmente los sucesos de la sesión de fondos sociales en Identit.art. Entre manchas de color intuía la representación de un árbol. Supongo que en ello volqué todas las emociones y sentimientos que me despertó esta sesión.

Orgánica organicidad

Donde fueres, haz lo que vieres

Rígida rigidez

Delimita aquello que valida un poder ser

Duda, pero no hay pulso

Desde el impulso para la existencia

Donde fueres, haz lo que vieres

Latente sin latencia en tu conciencia

Hasta que el vasto jugo de la palabra sacude cada entrada

Figura 5.

Raíces y simiente



No me bastó con esta primera y me decidí a continuar desengranando observaciones. Tenía que sacar por algún lado y darle forma a todo lo que me removía ser una educadora en este escenario. Era necesario hacer un trabajo personal con una misma ante los sentimientos que se despertaban en las actividades. Cada vez que he reflexionado en torno a estos ejes, he destacado la importancia de revivir cuáles fueron las propias formas que adoptamos las educadoras ante el sentimiento de competencia y validación que aprendimos en nuestro proceso de escolarización. Bajo mi visión, este trabajo interno ayuda a crear una identidad sujeta a esos procesos relacionales que nos enseñaron a crear estrategias de resistencia para convivir con nuestros valores y significados.

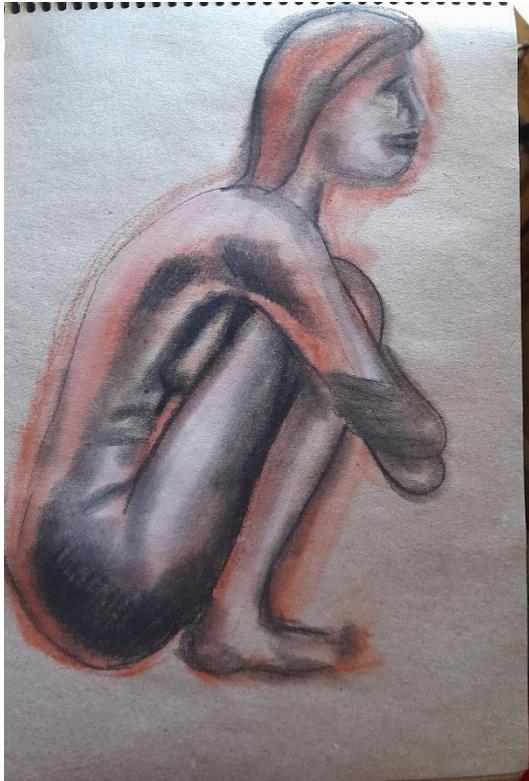
Intuyo que el reto a grandes rasgos consiste en entender constantemente la funcionalidad que podían tener para los chicos las actitudes conflictivas o discriminatorias. ¿Era ético sancionar faltas de respeto en forma de insulto entre los chicos si para ellos era una forma de crear amistad? ¿Cómo podríamos elaborar formas de pertenencia dentro de los márgenes de una cultura hegemónica y opresora? Estas preguntas requerían tiempo, observación, análisis, práctica y revisión. Había diferentes objetivos en los que profundizar, pero esta sesión y estos trabajos creativos concretos me hicieron pensar en la legitimación de las voces saliendo de mis

propios juicios morales y la dificultad que podía suponer el hecho de ser mujer. De alguna manera, esta era una de las grandes encrucijadas que representaba el trabajo como educadora, conseguir mantener el foco en las necesidades de las alumnas para ofrecer oportunidades de conciencia o transformación que tuvieran sentido para ellas. Incluso si en el proceso había que dar cabida a formas activas de discriminación.

Tanto el diálogo que se generó con Ania y los chicos, como el evento con Raúl o esta reflexión sobre cuestiones de género eran una oportunidad para comprender la perspectiva de las tileras. Además de una ocasión singular para fomentar la conciencia y el pensamiento crítico en ellas y en nosotras. Las dehisiers pensamos en la multidimensionalidad que puede encerrar una actitud o una creencia. por esto, asumimos que es imprescindible dar el espacio para expresarla, repensarla y que la propia persona tome la decisión del rumbo a seguir. Para ello, era importante tratar de comprender el engranaje que movilizaba en la persona un determinado comportamiento sin más ambición en ese momento que la escucha activa.

Figura 6.

Desdibujando cada dibujo



*En la sombra del saber, la escucha
En el camino del entender, la atención
En la profundidad del desprecio, el aprecio
En el motivo del rechazo, el dolor
Crea, reflexiona, indaga
Busca, encuentra, argumenta*

En la decepción del no ser, el ser
En la claridad de la duda, la búsqueda
En el constructo mujer, la imposición
En el rol educador, la guía
Decide, recrea, proyecta
Expón, comparte, expande

En la observación, el compartir
En la indagación, la transmisión
En la justificación, la emoción y la conexión

Por último, a posteriori de esta sesión, pensé en las uabers. En concreto, reflexioné en torno a la ambivalente figura de educadoras que tenían las uabers. Sus devoluciones en los grupos eran relevantes si queríamos abogar por espacios que permitieran a las tilers arrojar fuera aquello a lo que necesitaran dar sentido. Para las tilers, estas jóvenes eran una motivación y curioseaban sobre sus vidas, decisiones académicas y profesionales regularmente, lo cual nos resultaba muy interesante a las dehisiers. Un ejemplo, sería cómo se convirtió en una tensión cada vez más evidente la falta de refuerzo de la vivencia artística en las uabers. No acompañar ese proceso era una gran equivocación. De esta manera, las dehisiers, tras un diálogo con ellas, consideramos primordial que todas las participantes de la actividad pudieran situarse activamente creando su propio libro de artista. Ellas accedieron interesadas y dicha voluntad fue como un oasis en medio del desierto para todas.

El libro de artista era un formato, un método o, mejor dicho, una forma artística que escogimos para "recoger" al final del trimestre lo sucedido en todas las sesiones previas. Este libro de artista daba cuenta de cómo este medio ayudaba a comprender la diversidad en los procesos de simbolización y abstracción. Así como, lo que implicaba exponerse con límites para mostrarse delante de un grupo a través del lenguaje plástico. En esta comunicación, dehisiers, tilers y uabers atravesamos la vivencia de contarnos a través del libro de artista previamente a las sesiones en las que las tilers lo desarrollaron. Así pues, pensamos que por un lado el propio proceso de creación del libro les sensibilizaría al entender aquello que se siente al mostrarse en un lenguaje creativo. Y, por otro lado, nos planteamos que esta podría ser una manera de acercar a las uabers la forma de comunicación y el estímulo que empleábamos para entablar diálogos con los chicos.

6.3. El futuro a crear

Sesión Fondos Sociales Imaginario Profesional

Tipo de observación: observación participante

Fecha, lugar y hora: 01/11/2019, Institut-Escola El Til·ler, 15:00h-17:00h

Actividad realizada: Segunda parte sesión Fondos Sociales en la que se trata el imaginario profesional de las alumnas dentro de la asignatura optativa *Identit.art*

Participantes:

- Alumnos TIl·lers: 12 alumnos de Educación Secundaria, incluyendo 1.º, 2.º y 3.º de la ESO
- Profesora de la asignatura: Ania
- Dinamizadoras: Silvana, Celia y Sarai
- Facilitadoras dehisiers: Cecilia, Karina y Joana

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA

Objetivo principal

Construir un posicionamiento crítico en relación a los imaginarios profesionales

Dinámica

En grupos pequeños, empezamos a hablar sobre este guion de preguntas:

- ¿Qué os ha parecido la dinámica inicial sobre la biografía de las personas fotografiadas? ¿Qué os ha sorprendido?
- ¿Creéis que este ejercicio puede relacionarse con vosotras?
- ¿En qué trabaja vuestra familia o personas cercanas conocidas; cómo lo valoráis vosotras y cómo creéis que lo valora la sociedad?

El siguiente paso es imaginarnos en el futuro. Nos imaginamos cuatro situaciones y las escribimos individualmente en una hoja:

1. La primera, es una situación de nosotras en el futuro, haciendo algo que a lo que nunca me dedicaría
2. La segunda, haciendo algo que me gustaría hacer a mí mucho
3. La tercera, algo que mi familia quiere que sea/haga (y a mí no me gusta, importante)
4. Cuarta, algo que me gustaría hacer a mí y que mi familia también le gusta

Una vez lo tenemos, vamos situación por situación y explicamos qué hemos puesto y por qué.

Preguntas para guiar cada situación:

1. ¿Por qué nunca te dedicarías a eso? ¿Qué crees que pasaría si te dedicaras a eso? ¿Y si no tuvieras ninguna alternativa?
2. ¿Por qué te gustaría tanto hacer eso? ¿Qué crees que pasaría si pudieras hacerlo? ¿Y si no pudieras hacerlo por un impedimento muy grande?
3. ¿Por qué crees que tu familia quiere que hagas eso en un futuro? ¿Qué pasaría si lo hicieras? ¿Qué pasaría si no lo hicieras?
4. ¿Por qué crees que esto sería algo que te gustaría tanto a tí como a tu familia? ¿Es importante lo que piense la familia? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no encontrarais un punto intermedio? ¿Qué podemos hacer?

Vamos anotando las respuestas de cada situación (no las reflexiones) en una hoja conjunta (a modo de esquema) / mapa de ideas, para ir proyectando sobre físico lo que va saliendo.

16:00H: Nos ponemos en parejas. Cada persona escoge una de esas situaciones (1, 2, 3, 4). La que queramos. Nos imaginamos en el futuro. Vamos a mandar un vídeo-mail de 20 a 40 segundos a una persona (amiga, diario personal, familia, profesora...), donde le explicamos algo relacionado con esa situación (¡un día de tu vida en el trabajo, lo que es para ti trabajar en eso, dificultades, alegrías... lo que quieras!). Primero individualmente pensar un pequeño guión de lo que quieren explicarle, y luego grabarlos.

16:45H CIERRE: visualizar los videos o bien entre todo el grupo comunicar o bien grupos pequeños (como los de antes).

OBJETIVO DE OBSERVACIÓN

Exploración

En este eje ponemos el foco concreto en las profesiones con el fin de poder abordar a la vez una tarea de orientación educativa en relación a sus trayectorias futuras educativas y/o profesionales. En este sentido, no entraremos a explorar la relación con personas concretas como amistades o familiares, sino que estas personas significativas nos permitirán empezar a proyectarnos hacia el futuro y tantear posibles narrativas del yo y mi trayectoria educativa y/o profesional.

Nos interesa, con perspectiva de justicia social y educativa, explorar y entender por qué nos proyectamos hacia unos futuros posibles y no hacia otros y que influye en estos imaginarios de yoes futuros.

Como objetivos más concretos de las dos dinámicas planteadas, se encuentran:

- Cuestionar concepciones y creencias que tenemos hacia personas racializadas (entendidas como aquellas que viven racismo y que se los percibe como extranjeras o no pertenecientes al lugar donde viven, independientemente de si han migrado o no)
- Construir un posicionamiento crítico en relación a los imaginarios profesionales

CUESTIONES CLAVE DE LA SESIÓN

Personalización del acompañamiento a las tileras, rescate por parte de las educadoras de los elementos significativos en los discursos que ayudan a articular narrativas

Continuidad a lo largo de las sesiones en dicho acompañamiento para proyectarlo en el libro de artista

Tensión para lidiar con mi propia frustración sobre la falta de formación en educación artística y la predisposición para comprender su utilidad por parte de agentes participantes

Dificultad en mi rol al ser la única persona con formación artística y tener que gestionar la acción tantas agentes educativas con metas tan diversas

Importancia de la comunicación con Ania para entender dinámicas y comportamientos de los chicos en momentos determinados

Reflexión sobre la importancia de un proceso de orientación que recoja todo el tejido de construcción identitaria de los chicos a lo largo de diferentes años, momentos y oportunidades de conexión

Mediación en el proceso de orientación formativa y profesional basada en la articulación de narrativas sobre los motivos de las tilers

Concepto del buen estudiante e indefensión aprendida

DESCRIPCIÓN NARRATIVA

Que puedo ser, qué quiero ser y qué se espera de mi

El calendario sigue en el centro de múltiples reflexiones y vivencias e Identit.art continúa su curso hasta llegar a la sesión sobre las profesiones. Este encuentro daba continuidad al evento relatado anteriormente, ya que tuvo lugar la semana siguiente a la dinámica que se inició con las fotografías de las tres personas. A diferencia de la sesión anterior, en ésta no asisten las uabers y esta ausencia produjo diferentes interacciones. El grupo en el que poco a poco habíamos consolidado una estabilidad estaba formado por Ernesto, Darío, Adrián, Mario (que habitualmente evadía las dinámicas), dos uabers y dos dehisiers. Ciertamente en el concepto de orientación, se acunaban las palabras de Celia, *“Si ni nosotras sabemos exactamente qué nos depara lo laboral, imagínate siendo adolescente”*. Era interesante compartir los significados de esta palabra desde la postura de Ania, la de las dehisiers, las uabers o las tilers puesto que mostraba cómo precisa de una flexibilidad en las diferentes etapas de la vida.

La sala seguía siendo la misma, las dehisiers entrábamos antes y preparábamos todo lo necesario para la actividad. Mientras tanto, Ania llegaba con su ímpetu de siempre a explicarnos sucesos relevantes para ella acontecidos en esa semana con el grupo. Ania era tan entusiasta que su brillo en los ojos te despertaba una profunda admiración por el compromiso que se reflejaba en sus acciones. Mientras atendíamos a las palabras de Ania, oímos cómo empieza a crujir el suelo de los barracones. Como si del estruendo de una estampida se tratase, entran las tilers rompiendo el silencio de nuestras miradas posadas en la puerta y llenan la sala de vida. Pasa un rato hasta que cada quien se sitúa en su grupo. Mesas, sillas y mochilas danzan por el aula, y en la misma mesa de la sesión anterior están Adrián, Ernesto y Darío, llamándome desde lejos para que acuda.

Ania nos puso en situación al explicarnos que Darío atravesaba un momento en el que les habían separado de su padre por cuestiones de violencia. En consecuencia, él y su hermano acababan de entrar en un centro de menores. Los dos hermanos se mostraban más cercanos hacia las educadoras al mismo tiempo que estallaban en cólera por motivos indistintos. El

ambiente en el grupo era denso y nos ayudó saber qué les estaba pasando en sus vidas para acoger su sufrimiento con mayor sensibilidad en lugar de penalizarlo. Esta mirada es importante si atendemos a lo extendido que está en las aulas sancionar a aquellos que "molestan" con sus actitudes. Nuevamente, la expresión disruptiva o de violencia es en el fondo la punta del iceberg que muestra el dolor de alguna pieza en la vida de los chicos.

Esta sesión coincidió con diferentes momentos de vulnerabilidad en la vida de los chicos así que decidí poner especial atención a la expresión de sus emociones. Insultos, vaciles, amenazas medio ingenuas pero punzantes saltaban de una persona a otra. De nuevo aparecían diálogos en los que se ridiculizaban entre ellos: "tu novia tiene el culo así, si tu madre no sé qué..." Cuanto mayor era la tensión que mostraba su lenguaje corporal, mayor era la crudeza de las palabras a las que recurrían. Y entre estas actitudes, Adrián comienza a expresar que él creía que si matara a alguien no sentiría nada y preguntaba al grupo por qué la gente se sentía mal al matar personas. Supongo que mi mente se puso en modo avión y plus de incoherencia porque si bien pretendía atender a sus emociones, hice justo lo contrario. Todos alzamos la mirada como si un rayo hubiera partido la mesa que rodeábamos. Ernesto siguió el diálogo con preguntas sobre cómo les gustaría morir. Mi intervención poco afortunada fue redirigir la atención a saber qué pensaban sobre su futuro ya que estaban hablando sobre la muerte. Acertadamente, Adrián me respondió que la muerte no tenía por qué ser algo del futuro. Su comentario tan perspicaz me hizo darme cuenta de que estaba tan pendiente de conectarles con la actividad que me perdí tratando de esquivar entrar en este diálogo tan peliagudo. Cuando recobré la conexión presente con ellos, retomé la conversación diciéndole a Adrián que tenía toda la razón y que si les apetecía hablar sobre este tema. Entonces evitaron la pregunta y jugaron de manera jocosa con las cuestiones que planteaba la dinámica. A partir de este momento, seguí sus preguntas, y me di cuenta de que, incluso teniendo un objetivo muy claro en la teoría, en la práctica es susceptible a desdibujarse. Con la crítica hacia el desacierto en mi intervención, les invité a pensar en cómo se imaginaban sus vidas, ciertas profesiones y traté de recuperar lo que empezamos a hablar la semana pasada en la sesión de fondos sociales. De esta manera perseguí reparar y recuperar un espacio en el que sus voces pudieran surgir de forma espontánea a través de sus propios planteamientos después de asumir la equivocación de no entrar en el diálogo sobre la muerte únicamente desde su legitimación y escucha. Creo que este desliz fue fruto del propio piloto automático que activaba en el trabajo como educadora fuera de este centro, cuando solo estaba yo frente a 30 alumnos con diversas necesidades. Visualizar este aspecto me hizo conectar desde la empatía con Ania, e interiorizar lo diferente que era posicionarse en un aula desde un rol u otros en los que cuentas con diversas agentes y recursos para desarrollar una dinámica. Corre entre el profesorado el rumor de que se precisan unos diez años para asentar un rol docente que vaya acorde con tus valores. Y en ese proceso se necesitan ingentes cantidades de humildad para visualizar continuamente ejes de mejora.

Sarai: *¿Recordáis algo de lo que hablamos en la sesión pasada que os llamase la atención?*

Ernesto: *Sí, algo sobre personas que estaban en fotos. Ah, sí, sí, y teníamos que pensar en qué trabajaban y eso*

Sarai: *Eso es, ¿y qué os parece si hoy hablamos de estudios o trabajos que os llamen la atención?*

Adrián: *Pisto, que haya pisto sea lo que sea... Gritó.*

Sarai: *¿Cuáles podrían ser ejemplos en los que hay pisto?*

Tras este comienzo, cada uno expresó su aspiración laboral y la concepción que tenían sobre ello. Mayoritariamente, sus proyecciones giraban en torno al “porque se gana mucho dinero” Lo cierto es que en casi todos ellos existía un nexo entre lo que ellos querían hacer y lo que sus familias querían que hicieran. Salvo Darío, que manifestó que le daba igual qué hacer e ironizaba diciendo que quería ser actor porno. Tenía un semblante triste y sus dos compañeros buscaban su complicidad con miradas de picardía. Mientras Adrián y Ernesto bromeaban sobre las profesiones que querían seguir, Darío garabateaba un papel cabizbajo e ignoraba las burlas de sus compañeros al tiempo que las seguía cuando le interpelaban. Esta escena me hizo pensar en lo difícil que debería resultar para Darío escuchar hablar a sus compañeros sobre sus familias en un momento tan delicado para él como el que justo estaba atravesando.

Retomando la propuesta de Irina respecto a la sesión anterior, empleamos los pasaportes para hacer referencia a las profesiones de futuro que habían señalado. Estos pasaportes resultaron una herramienta muy útil para romper el hielo en diferentes sesiones. En mi grupo empezaron a explorar el recurso del pasaporte Adrián, Darío y Ernesto. Mientras tanto, Mario recorría la sala haciendo pruebas sobre cómo quería que fuera su firma para que se le considerase una persona seria y respetable. Particularmente, Adrián y Ernesto seguían el hilo de las preguntas de la dinámica mientras Darío permanecía reservado y continuaba su garabateo recogiendo su cabeza en el papel.

Ante la primera pregunta, sobre imaginar una situación de ellas mismas en el futuro, haciendo algo a lo que nunca se dedicarían, volvieron a referenciar el dinero. Todos coincidieron diciendo que nunca serían profesores o profesores de matemáticas en concreto. Cuando reflexionamos sobre el por qué, todos acusaban el aburrimiento y la presión que sentían en esta materia. Además, decían que no se ganaba dinero para lo que tenían que aguantar. Me quedé con esta última palabra y les pregunté qué creían que era lo más difícil de profesión de educadora. Su respuesta arrojaba una visión muy negativa hacia todo el alumnado e hicieron referencia a lo poco que duraban todos los profesores que llegaban al Til·ler. Sus argumentos me ayudaron a ver una vez más la importancia que tienen los referentes y cómo esto repercutía directamente en su imaginario y proyecciones de futuro.

La segunda pregunta, les invitaba a imaginarse haciendo algo que les gustaría hacer encarecidamente. En este instante, Darío se involucró más en la actividad narrando cómo le gustaría ser libre (no trabajar) o ser poeta, esto último con cierta ironía. En paralelo, Adrián apuntaba cómo le gustaría dedicarse a la química afirmando, *“quiero ser como esos que pulsan*

el botón para disparar misiles”. Por otro lado, Ernesto explicó que le gustaría ser militar, tras escuchar a Adrián. En el centro de su imaginario sobre el trabajo de militar, Adrián volvió a decir que lo que realmente le gustaba eran las ingenierías. Sus expresiones al poder hablar de lo que querían y a la vez volver a la actividad eran de alegría, pero también me miraban de reojo viendo si encontraban complicidad. Parecía que sintieran que se estaban saliendo de lo que se les pedía guiados por una suerte de lógica de la tarea. Seguí sus intervenciones mostrando curiosidad por sus motivaciones. En el transcurso del diálogo, Darío se mantenía inaccesible a la reflexión, y Ernesto mostraba una cierta inseguridad hacia el hecho de poder estudiar una ingeniería y por ello, volvió a reafirmarse en la posibilidad de ser mecánico. Aparentemente, para él era más viable ya que no tenía un concepto de sí mismo muy constructivo en lo que a las capacidades de aprendizaje se refiere. No obstante, Adrián parecía más preocupado por la desmotivación que sentía ante la falta de contenidos que le estimularan. Me resultaba curioso profundizar en las idas y venidas de sus proyecciones sobre el futuro desde la singularidad de cada uno de ellos y a la vez la relación entre todos.

La tercera pregunta les incitaba a visualizarse haciendo algo que sus familias quisieran que fueran/hicieran y que a ellos no les gustase. Todos coincidieron esgrimiendo la palabra maestro, y afirmaban que sus familias les decían que hicieran lo que quisieran. Con Darío como espectador, Ernesto y Adrián dialogaron sobre cómo sus familias tenían que trabajar muy duro y cómo ellos querían tener un futuro mejor. Ernesto dijo con una mirada muy lúcida y profunda *"Mi madre me dice, hacé lo que querés pero sé feliz y no vayas a ponchazos como yo hice"*. Le pregunté sobre qué le despertaba esta frase de su madre, y me respondió con determinación que quería que su madre estuviera muy orgullosa de él. Desde el desconocimiento hacia el significado de "ponchazos", le pregunté a Ernesto y estuvo un tiempo traduciendo con gran entusiasmo diferentes expresiones que se empleaban en Argentina. Seguí su exposición con curiosidad y atención buscando que esto fuera una forma de dar valor a su bagaje cultural y a la riqueza lingüística del contexto de su Argentina natal.

Por último, la cuarta, en la que debían situar algo que les gustaría hacer a ellos y a sus familias también. Al hacer esta conexión, Ernesto explicó su experiencia de migración desde Argentina y señaló de nuevo que le gustaría dedicarse a alguna ingeniería para que su madre estuviera feliz pero que las profesiones relacionadas con la mecánica las veía más accesibles para él. Mientras las palabras de Ernesto se cargaban de emocionalidad, Darío evitaba este estado ironizando sobre cómo le gustaría dedicarse a ser actor porno. Era algo que hacía con frecuencia cuando sus compañeros mencionaban a sus familias. Cuando se percató de la molestia de Ernesto ante su actitud, dijo que ser militar lo consideraba una opción segura. Alternando el diálogo con Ernesto, Adrián explicó cómo llegó a la escuela justo cuando ya estaban en marcha los proyectos piloto de Identit.art. Coincidió con Ernesto en las ingenierías, pero además señaló que alguna profesión de ciencias también estaría bien. La conversación fluía mucho en este punto, las ironías y los vaciles elaboraban la fantasía y la proyección sobre cómo se veían en un futuro y el camino que tenían que seguir para ello. Mis devoluciones giraban en torno a preguntas para acompañarlos a profundizar en sus indagaciones y así situamos su yo futuro en su imaginario. Contemplando que cada uno de ellos apuntaba a cuestiones diferentes, con Darío

me centré en un acercamiento para que se desbloqueara y pudiera explorar qué le gustaba al margen de las referencias a la familia. Respecto a Adrián, basamos el diálogo en pensar más allá de las posibilidades que le ofrecían los contenidos actuales y los estereotipos asociados a la escuela y los estudiantes. Y con Ernesto, exploramos la mirada hacia sí mismo para permitirle decidir o imaginar desde una posición más elaborada y constructiva. Finalmente, acabamos debatiendo en general sobre cómo las ingenierías precisaban de una formación muy densa en la universidad pero que con constancia y dedicación podrían probar cualquier camino y redirigir su paso si en debido momento consideraban que no era lo que querían. En este cierre de la reflexión me pareció importante dejarles la tranquilidad de que siempre podían cambiar de camino o de profesión, que sus intereses se irían nutriendo y transformando con sus experiencias. Aunque a veces pudiera ser duro por cuestiones económicas, como ellos decían, siempre podían tratar de redirigir sus itinerarios y buscar opciones que les hicieran sentir posibilidades y equilibrio.

Lo cierto es que esta parte de la actividad fluyó bastante bien, pero cuando llegó el momento de crear el video-mail, sólo Ernesto quiso hacerlo. En el vídeo se dirigía a su madre imaginando cómo sería un día trabajando de mecánico y le explicaba el porqué de no optar finalmente por la ingeniería. Normalmente, Ernesto siempre mostraba actitudes entusiastas en el grupo, tanto hacia sus compañeros como hacia las educadoras. Era muy típico su comentario: *"Profe yo estoy atento, ¿a que sí participo? Soy buen estudiante"*. Parecía que quisiera buscar nuestra aprobación evidenciando el imaginario de lo que Tarabini plantea como el alumno ideal. Nuestra figura era la de profes y no era rara su búsqueda de reconocimiento a través de la preconcepción del buen estudiante. Por diferentes motivos, esto parecía una preocupación para Ernesto ya que señalaba cómo quería que su madre se sintiera orgullosa de él por ser ese buen estudiante. En el vídeo explicó lo duro que trabajaba su madre para que él tuviera un futuro. Tomé nota de esta cuestión y a lo largo de las sesiones mencionábamos a su madre al tiempo que trataba de devolverle una imagen de sí mismo que saliera del estereotipo del buen o mal estudiante. Consideré que este punto era importante para que pudiera centrar su atención en aprendizajes que le resultasen interesantes de forma intrínseca y no únicamente desde las demandas de lo externo.

Todas las preguntas de esta dinámica siguieron abriendo espacios para comprender el mundo interno de los chicos. Al hablar de la familia y la dureza de algunas cuestiones socioeconómicas, pudimos elaborar perspectivas para sacar la cabeza de la ventana de indefensión que denotaban sus discursos. Cabe decir que este día habían tenido un control de matemáticas y la energía era baja, pero, aun así, participaron activamente y les reconocí este esfuerzo. A grandes rasgos, todos coincidían al pensar que las profesiones a las que aspiraban les darían dinero y una oportunidad para salir adelante. Ernesto parecía no verse capaz de desarrollar una carrera de ingeniería, aunque fuera lo que ambicionase por su fantasía sobre la estabilidad económica que le daría. Adrián se preocupaba por no poder llegar a adquirir las competencias que precisaría para estudiar materias relacionadas con la ingeniería o las formaciones en materia química. Y Darío visualizaba la profesión de militar como algo accesible que le proporcionaría control y límites muy concretos en el ejercicio de sus funciones. Gracias a esta dinámica, pudimos explorar su miedo hacia el dinero o más bien, los miedos que

les transmitían diferentes casuísticas a verse en el futuro en situaciones de precariedad extrema. Por ello, los chicos mostraron posicionamientos basados en la presión que les producía el tema de la proyección formativa y laboral. Aparentemente precisaban mucha seguridad en su decisión porque no había cabida para el margen de error. El clasismo se evidenciaba a través de su posición desventajada en ello. Lo cual se relaciona con el enfoque erróneo de la orientación al pensar que todos los alumnos están situados en una clase media que les permite divagar o en un estrato socioeconómico bajo que les arroja a aferrarse al sector servicios sin darles la oportunidad de salir de su indefensión aprendida. Precisamente, la trayectoria de los uabers, para muchos de los chicos del Til·ler representaba un itinerario inalcanzable. Visualizaban la universidad como algo completamente ajeno a sus vidas y quise proponerles visiones críticas hacia el acceso a la universidad, al tiempo que vi la importancia de acercar desde diversas agentes toda la información posible sobre estudios, itinerarios y profesiones. Principalmente poniendo el foco en una conexión más consciente consigo mismos de sus propias capacidades, prioridades, expectativas e intereses. Dimos varias vueltas a la frase “en cada decisión hay una renuncia” y situamos cuáles podrían ser esas renunciaciones y los riesgos que estaban dispuestos a asumir.

De hecho, esta recreación nos llevó a pensar en el camino aterrizado por pasos que seguirían si cursaran una ingeniería. Por ejemplo, hablamos sobre los diferentes canales para llegar a la universidad y después pasamos a imaginarnos en el día a día de esa profesión. Así, comenzamos a hablar sobre las dificultades que tenían estas profesiones o cómo se las imaginaban. Al hacer esta visualización, que proyectamos dibujando en folios, Adrián señalaba que para él sería muy complicado estar muchas horas delante del ordenador, o que se tendría que estudiar mucho durante años, y, por lo tanto, vivir entre trabajos y estudio. Para Ernesto, la mecánica le generaba la inquietud de no saber resolver problemas y en general, manifestaba inseguridad por no saber cómo afrontar dificultades que pudieran estar asociadas a profesiones técnicas. Para dar espacio a su incertidumbre, tratamos las expectativas y exigencias que les atravesaban para situar que el aprendizaje es un proceso y que la experiencia les ayudaría a adquirir herramientas. A su vez, desmitificamos la universidad como un espacio que sólo es accesible para personas con una situación económica más estable y focalizamos el discurso en sus intereses y habilidades personales para poder explorar si tenían vinculación con sus proyecciones laborales. Frecuentemente, sus narrativas giraban en torno al "salir adelante" y me preguntaba si la forma de gestionar las escuelas de alta complejidad afectaba a esta percepción de los chicos.

Estábamos a punto de terminar la sesión, y tras estas últimas conversaciones, todos decidieron participar en la creación del video-mail. Los tres chicos se centraron en explicar cómo se imaginaban en el futuro partiendo del discurso que fuimos tejiendo a través de las preguntas. Ernesto cambió de perspectiva y se lo quiso dedicar a sí mismo, abriendo un espacio al final para su madre. Darío habló hacia su novia diciéndole que todavía no tenía muy claro qué hacer pero que si seguía el camino de militar estaría junto a ella, y Adrián le hablaba a su madre explicándole todos sus conocimientos sobre diferentes materias y cómo estaría muy orgullosa de él cuando ganase dinero y pudiera ayudar a la familia. Ernesto demandó tener el video para poder verlo en el futuro. Darío, con bastante desgana, pero claridad, hablaba en el video como

un mensaje de atención para que su novia estuviera contenta con él. En definitiva, el proceso de cada uno de ellos era profundamente diverso en las metas que a su vez compartían.

Tras los vídeos, se disparó la motivación de los chicos, y para concluir la actividad se entusiasmaron con la dinámica de los memes. Ernesto empezó a levantarse y girar alrededor de la mesa hasta que se pasó a otro grupo siguiendo una conversación que pareció engancharle. Permanecí con Darío y Adrián para crear los memes y continuaron surgiendo temas a mi parecer interesantes. Ellos estaban más abiertos al diálogo sobre la actividad a diferencia de la primera sesión de fondos sociales. Era curioso ver cómo interpretaban las imágenes de forma tan diferente y cómo establecían asociaciones o tenían opiniones muy diferentes sobre lo que significaba la escuela. Para Darío parecía un lugar seguro, y el Til·ler era un hogar en sus palabras. Sin embargo, para Adrián era todo lo contrario, detestaba el momento en el que llegaba la hora de entrar a la escuela. Aquí empecé a notar con más claridad que Adrián sentía que en el centro le pedían menos de lo que podía aportar y guardé esta apreciación para tenerla presente y poder acompañarle a explorarla. Sin embargo, para Darío la escuela era una oportunidad para tener vínculos estables con personas adultas y su discurso se centraba en una perspectiva socioafectiva de la misma.

Figura 7.
Memes de Darío



Estábamos los tres rodeando la mesa y sobre ella recortes de imágenes y folios daban lugar a hablar de su visión sobre el colegio. Mientras tanto me preguntaba: ¿estaría influyendo el estereotipo que cargaba el Til·ler en las proyecciones de futuro de los chicos? Darío insistía en que los profesores pensaban que “somos lo peor” y que tenían una visión negativa sobre ellos. Curiosamente, después valoraba positivamente el hecho de estar en la escuela y mencionaba con mucho cariño a la directora del centro. Dejó la parte de su familia en blanco y despreció las imágenes que Adrián se planteaba colocar en ese espacio.

Figura 8.
Memes de Adrián



Adrián parecía muy motivado con la actividad y dio vueltas a todos los recortes de imágenes mientras no cesaba su expresión ante lo que imaginaba que representaban. "¿Esto lo habéis recortado vosotras para nosotros? Os lo habéis currado profe". Dijo sorprendido. Lo cierto es que su pregunta me hizo pensar si tal vez su asombro se debía a la visión negativa que tenían de las profesoras.

En esta sesión sentí que pude conocer un poco más sobre ellos, sus anhelos, sus inseguridades, sus motivaciones, sus preferencias, etc., de forma fluida y espontánea. Descubrí que Adrián parecía disfrutar mostrando su opinión sobre lo que fuera y que esta libertad permitía conectarle con las actividades y sacarle de su desconexión hacia las dinámicas. Mientras recorría con su dedo la última imagen del meme verbalizaba con el ceño fruncido y mucha expresividad en sus manos cómo sentía que a todos les trataban igual en la escuela. Tejía su discurso entre críticas ya que para él la imagen reflejaba que todas las alumnas tienen que llevar el mismo corte de pelo, ir vestidas igual, etc. Paró un momento y dijo con rotundidad: "Los maestros piensan que somos unos huevones". Y esta percepción me pareció una buena ocasión para hablar sobre estos sentimientos hacia ello.

Sarai: *Vaya... ¿Qué cosas te hacen sentir que piensan esto?*

Adrián: *En mates, por ejemplo... pasó que la maestra andaba enojada y pensaba eso. Yo hice lo mío y no estaba, pero no sé, no me gusta... Aclaro y miró a Ania, que era la profesora de esa materia mientras cambió su risa para decir que sobre todo en esa asignatura no le dejaban a la profesora hacer la clase.*

Sarai: *Entiendo... ¿crees que te aburres en mates?*

Adrián: *Eso es. Dijo moviendo la cabeza contundentemente*

Sarai: *Tal vez no es necesario decirlo, pero no eres ningún huevón por aburrirte. Y tal vez Ania tampoco sepa qué más hacer para hacer la clase y motivaros. Mates es difícil, al menos para mí*

Adrián: *En mi país era diferente*

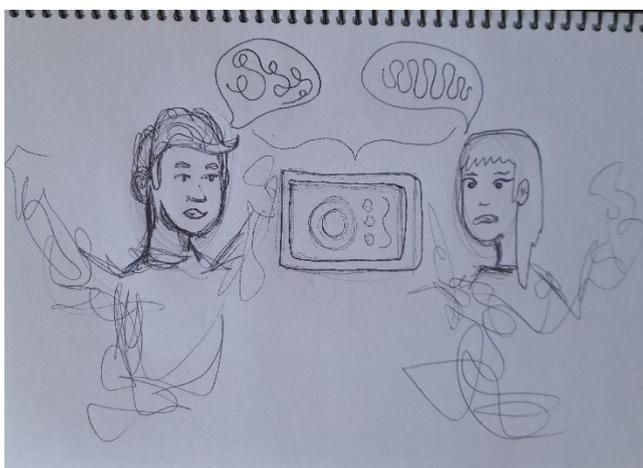
Sarai: *¿Te gustaba más la materia de mates allí? ¿Qué cosas te gustaban?*

Adrián: *Las pláticas, los horarios, todo...*

Seguimos un rato hablando sobre aquello que no funcionaba para él en el cole. Después, pasamos a hablar de los prejuicios que podían tener los profesores sobre los alumnos y los alumnos sobre los profesores, hasta que dio de nuevo un giro la conversación de golpe para hablar sobre la parte del ayuntamiento. Adrián argumentaba con cierto enfado que en el ayuntamiento pensaban que eran muchos. Con una mano en el mentón y otra señalando la imagen dijo que había leído en una noticia que le costaban (ellos, como miembros de la EAC) mucho dinero al Ayuntamiento. Traté de recuperar este argumento, pero se levantó de la mesa y siguió a Ernesto lanzándose a su espalda en busca de juego. Decidí no insistir ya que tras hilar varias de sus declaraciones era evidente que la imagen de la escuela afectaba al concepto que los chicos tenían de sí mismos. Gracias a esta apreciación, me dispuse a tratar esta cuestión recuperando narraciones de los chicos que pudieran salir de las rejillas que imponían los estereotipos que cargaban las tileras.

Figura 9.

Intersubjetividad



Por otro lado, la figura 10 refleja el trabajo que Ernesto creó en otra mesa. Al no estar en el grupo la incluyo porque se dirigió a mí al final de la sesión acercándola a mi mano mientras decía que se la guardase yo y le disculpase por haber estado en otra mesa. Le pregunté que cómo le había ido la actividad, sorprendida ante su disculpa, y me contestó que le había encantado poder poner una cárcel y decir que eso es lo que él pensaba de la escuela. Cuando planteamos esta actividad no hacíamos referencia a la escuela en general sino en concreto al Institut-Escola El Til·ler y su experiencia en éste, pero parecía que muchas veces hablaban de la escuela como algo negativo en general. Salvo Adrián, que aparentemente idealizaba su escuela en Honduras.

Figura 10.

Memes Ernesto



Todos los memes quedaron dispersos por las mesas y ya se acercaba el final de la sesión. El bullicio comenzaba a ser cada vez más fuerte y anunciaba la proximidad del sonido del timbre que daba carta blanca a la salida del centro. En este bullicio final, Adrián me ayudó a recoger el material de la mesa y me quedé conversando con él. Mientras amontonábamos papeles me explicaba el porqué de sus decisiones al colocar esas imágenes asociadas a esas frases. Aproveché la ocasión para retomar con curiosidad su percepción negativa sobre la escuela y derivó su respuesta en el choque cultural que estaba viviendo “llevo en Cataluña apenas 1 año”. Sus palabras dibujaron un día a día de su cotidianidad, el lugar en el que vivía actualmente y cómo echaba mucho de menos poder expresarse como lo hacía en su país de origen. Así, Adrián comenzó a dividir una percepción de sí mismo entre su origen y la actualidad. Acusaba que la gente aquí era de otra manera y que no tenía a nadie en quien confiar, hasta terminar por revelar que en el colegio no confiaba en nadie. Poco a poco fue sincerándose al pasar a recoger su mochila para irse mientras me contaba una experiencia con una chica que estaba en la actividad y algo que le sucedió justo al llegar al colegio “ahora nos llevamos muy mal”. Parecía entrar en un estado de enfado y me decía que no quería salir con amigos de aquí, que no le apetecía, que en su país de origen sí que salía, hablaba con los vecinos y la gente de la escuela. En lo que él nombraba como su escuela, eran más estrictos y los profesores no se preocupaban tanto por ellos como en el Til·ler pero allí volvía a casa con sus amigos y aquí siempre volvía solo. Para reforzar el entusiasmo de sus relatos en relación a la pertenencia, narraba experiencias sobre su barrio y las maras. Enumeraba las formas de pertenecer a las diferentes maras, en la de su barrio se tatuaban una rosa, y él afirmaba tener buena relación con muchos de ellos. Al terminar esta frase fue al otro extremo de su polaridad, “aquí”, y comenzó a comparar lo que parecían dos vidas paralelas, dos formas de ser Adrián en medios contrapuestos. Con una mueca que torcía su labio en muestra de disconformidad, me explicó que en su barrio aquí tenía muchos problemas porque no se sentía seguro. Según él, había muchos conflictos con personas del pueblo gitano.

Figura 11.

Aquí y Allá _creación propia



En definitiva, Adrián dio rienda suelta a la expresión de su malestar e intenté que pudiera sentirse en confianza. Me dispuse a encontrar la continuidad entre sus diferentes narraciones para hallar elementos que nos ayudaran a saber si podía ser él con lo que era importante para sí mismo dentro del cole. Explicitó sentir que no todas pero que sí muchas profesoras se preocupaban por él y le permitían aprender. Señalando hacia el edificio de la escuela, dijo que lo que más le gustaba era el aula de acogida, donde aprendía catalán, “*Ahí me siento bien, ¿sabes? Me siento que puedo estar mejor y ser más yo*”. Intentamos hablar sobre los aspectos que le hacían poder ser él en ese espacio y le dije que era importante que pudiera sentirse seguro ya que la escuela tenía la responsabilidad de acompañarlos en su crecimiento en todos los sentidos y que para las educadoras era muy gratificante verlos felices. Me miró con cierta expresión de incredulidad y extrañeza, pero terminó por sonreír entre el salto de su mochila de un brazo a otro.

Esta diferencia que suponía para él el aula de acogida me hizo pensar en la causalidad. Entendí que en el aula de acogida tienen la oportunidad de tener un espacio personalizado y le pregunté si tal vez había menos alumnos en ese contexto y si eso podía influir en que se sintiera escuchado. Conforme iba conociendo más a Adrián me daba cuenta de que necesitaba mucha escucha y valoraba encarecidamente poder expresar sus vivencias de Honduras y compararlas con su vida aquí. Parecía que en esa línea de ir de lo agradable a lo desagradable de su vida en cada uno de estos lugares organizaba un discurso sobre lo que necesitaba para estar bien y lo que le estaba haciendo daño. Al parecer en Barcelona se sentía solo y buscaba compañerismo con chicos de Latinoamérica. En los espacios del Til·ler que le encontré fuera de la actividad siempre estaba con Ernesto y Darío, y señalaba en muchas ocasiones la facilidad que sentía para entenderse con ellos porque usaban las mismas expresiones lingüísticas y el mismo argot.

Puede ser que, a pesar de tener interés por el conocimiento, se esté uniendo a él un sentimiento de frustración por no aprender suficiente, por percibir que estar en esta escuela supone un concepto negativo de sí mismo, y sumado a otros puntos, la relación con Ernesto y Darío, le hace sobrellevar este malestar.

Antes de irse me surgió preguntarle sobre cómo se sentía en Identit.art, a lo cual respondió sorprendido que a veces se aburría pero que se sentía más tranquilo con nosotras. No me dio pie a responderle, agarró su mochila y se catapultó con brío hacia la salida. Sonó el timbre y la estampida volvió a dirigirse hacia una puerta que se empequeñecía con tanto adolescente dispuesto a derribar la pared para cruzarla. Con una sonrisa de oreja a oreja se despedían de nosotras con un hasta la semana siguiente. La sala se sentía extraña cuando ya no estaban y todavía permanecía en ella la vitalidad que contenía día a día. Las dehisiers nos quedamos con Ania comentando todo lo sucedido y valorando propuestas para adaptar a la siguiente sesión. El proceso de Identit.art seguía y los aprendizajes no paraban.

Lo cierto es que esta sesión fue muy intensa en cuanto a contenido. Salí de aquella puerta ferrada con mil vueltas en la cabeza y como cada sesión me dispuse a exteriorizar todo aquello con un dibujo. "Salir adelante" resonaba en mi cabeza, y de nuevo me surgió el símbolo del árbol. Conecté este elemento orgánico con la sensación del "proceso". Supongo que me imaginé las historias y proyecciones de Ernesto, Adrián y Darío como árboles y la forma que tomaron fue similar a los baobabs del Principito. Recordé como metáfora varios fragmentos que aparecen en el libro del Principito.

Figura 12.

Intelección_creación propia



“Hay semillas buenas de hierbas buenas y semillas malas de hierbas malas. Duermen en el secreto de la tierra hasta que a una de ellas se le antoja despertarse. Entonces, se estira y, tímidamente al principio, crece hacia el sol una encantadora ramita inofensiva. Si se trata de una ramita de rábano o de rosal, se le puede dejar crecer como quiera, pero si se trata de una planta mala, hay que arrancar la planta en cuanto se la pueda reconocer”.

–El Principito–

Acompañar a los chicos en sus proyecciones de futuro era una metáfora sobre las semillas. Me explico. Gracias a Ernesto, Darío y Adrián asimilé que las experiencias de socialización en la escuela, las oportunidades de sentirnos competentes, las lecturas que nos da la familia sobre la realidad, etc., son semillas que nos dan una base para definir el mundo y ubicarnos en él. Explorar estos relatos nos da la posibilidad de tomar conciencia sobre aquello que nos moviliza, así como de los obstáculos que nos plantean ciertas perspectivas. Por ejemplo, al reiterar la importancia del dinero, Adrián nos muestra un aprendizaje que para él determina sus proyecciones de futuro. Su expresión y el conocimiento de ello para las educadoras permite no solo la legitimación de sus motivos sino la incorporación en su propio lenguaje de elementos significativos en sus discursos sobre la vida. Siendo esto una idea previa para seguir profundizando y apropiándose del sentido de sus propias argumentaciones.

“Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante.”

–El Principito–

En gran medida, aquello que dota de sentido a un aprendizaje vital tiene una vinculación con las relaciones sociales. Al escuchar a los chicos pensé en cómo las relaciones significativas que tenemos a lo largo de nuestra vida marcan nuestro camino. Tomando el mismo ejemplo de Adrián, vemos que el pisto se conecta con los aprendizajes y, en definitiva, los valores que su familia le ha transmitido. En este ejemplo también podemos reflexionar sobre los valores hacia la realidad que a su vez transmite la escuela. Las contradicciones entre el espacio familiar y escolar son cruciales. Por ello, partir de una comprensión profunda sobre los motivos de los chicos nos acerca una experiencia de escolarización con sentido. Adrián es Adrián, sencillamente, no es un perfil que se pueda encasillar para seguir unas pautas pedagógicas predeterminadas.

Por otro lado, pensando en las líneas previas, se podía apreciar la conciencia de Adrián ante el prejuicio que suponía su paso por una escuela como el Til·ler. Gracias a momentos como el de la dinámica de los memes pude apreciar lo que implicaba para Adrián cursar estudios en una escuela de alta complejidad y cómo esto afectaba, en general, a la percepción que los chicos construyen sobre sus posibilidades.

Explorando la figura 12, en el cuento del Principito los baobabs representaban los miedos y supongo que por esto vino a mi mente esta figuración. El miedo me lleva a pensar en las cuestiones de género que me inquietaron en otras sesiones, y el hecho de mostrar emociones en el seno de conductas de dureza e inaccesibilidad. El lado emocional no es algo que el género masculino tenga legitimado por la mayoría social, salvo si se trata de la rabia. El miedo estaba

presente en muchos de los discursos de los chicos y la expresión artística era un canal para exteriorizarlo. Desde mi propio proceso de expresión gráfica puedo ver como nuestros dibujos hablan de nosotras, y cómo poner palabras a nuestros sentimientos tiene una función liberadora y conciliadora. Principalmente, el dibujo nos ayuda a narrar aquello a lo que tenemos que dar sentido. Supongo que con este dibujo situaba mi responsabilidad frente al proyecto, y, sobre todo, frente a la vida y la confianza que estos adolescentes depositaban en nosotras al exponer sus vivencias, sus aspiraciones, sus miedos, etc.

En definitiva, la cultura que se estaba creando en el proyecto crecía desde las relaciones y el sentido que íbamos encontrando cada una de las agentes y participantes que estábamos presentes. Imagino que el árbol era recurrente en mis representaciones justo por esa simbología que asocio al potencial del proceso, al crecimiento y las posibilidades que se estaban abriendo sobre cómo podíamos acompañar a estos chicos a construir narrativas sobre sí mismos que les dieran seguridad para plantearse un proyecto de futuro. Personalmente, encontré diferencias abismales entre la forma de concebir los itinerarios de futuro de estos chicos respecto al alumnado de clase media blanca en centros de educación concertada. Con rabia y enfado, visualicé a través de ellos las limitaciones que impone entrar en el mundo desde estratos sociales no favorecidos.

6.4. El medio que habitamos y nos ayuda a crearnos

Sesión Fondos Culturales y Prácticas Identitarias

Tipo de observación: observación participante

Fecha, lugar y hora: 18/11/2019, Institut-Escola El Til·ler, 15:00h-17:00h

Actividad realizada: Sesión Fondos Culturales de la asignatura optativa *Identit.art*

Participantes:

- Alumnos Til·lers: 18 alumnos de Educación Secundaria, incluyendo 1.º, 2.º y 3.º de la ESO
- Profesora de la asignatura: Ania
- Dinamizadoras: Silvana, Celia y Sarai
- Facilitadoras dehisiers: Cecilia, Karina y Joana

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD Y METODOLOGÍA

Objetivo

Reflexionar sobre la identidad cultural

Dinámica

Cine Foro con el pase de documental “ni de aquí, ni de allí”, trabajo de 1r año en Bellas Artes de Axel John.

Empezaremos con este pequeño corto-documental que habla sobre la identidad de

jóvenes de 18-20 años del barrio del Raval. ¿Por qué vemos esto ahora? Porque es un ejemplo de lo que queremos abordar la sesión de hoy: el eje sobre identidad cultural y prácticas identitarias.

Antes de empezar, explicaros un poco sobre el director: es importante conocer a las personas que producen cultura. ¿Quién imagináis que puede ser Axel?

Axel es un chico de 20 años del barrio de Raval. Su familia migró de Filipinas y él nació en Barcelona. Estudia Bellas Artes e hizo este corto como trabajo de una asignatura sobre audiovisuales. Además, también es monitor y director de lleure.

- *¿Qué os ha parecido? ¿Os resuena algo de lo que se dice? ¿Qué puede tener que ver con nosotras? ¿Sobre qué temas hablan? ¿Por qué creéis que lo ha hecho así el director del corto? ¿Cómo entienden la identidad? ¿Qué cosas creéis que son importantes para ellos como parte de su identidad?*

Actividad: eje identitario (mismo que intersemestral en taller performativo). Dinamiza Celia

TALLERES -

- Objetivo: plasmar en una creación su autodefinición de la identidad cultural
- Creación talleres: nos cargamos la rotación, **llevamos ejemplos visuales de las herramientas artísticas con las que trabajaremos.** Las colocamos por el espacio (imagino que en el patio que es donde estaremos) y pedimos que se acerquen por afinidad. Damos un momento que exploren. **Joana-Sarai-Silvana-Karina-Celia**
- La idea es que puedan plasmar algo de sí mismas en algunos de estos lenguajes. Sin aspirar a crear algo igual de la misma manera, pero sí con el mismo recurso artístico.
- Guía: conectar lo que haya surgido en la presentación para pensar qué y cómo podrían hacerlo. ¿Cómo expresarías tu identidad cultural? A partir de aquí, acompañar preguntando desde cosas cotidianas (prácticas) para entender qué es cultura (comer, cómo comemos, religión, actividades, cómo aprendemos, normas, cómo nos relacionamos...)

EJEMPLOS:

1. Pintura: Montserrat Anguiano
2. Videopoesía / poesía escrita: Fátima Zohra, Alejandra Martínez de Miguel, Cris
3. “Youtuber”: Juni
4. Cómic: Sarah Scribbles, Gazpacho Agridulce
5. Collage / texto: Jazmín Ducca.

OBJETIVO DE OBSERVACIÓN

Focalizar

En esta sesión ahondaremos en la reflexión de la propia cultura: cuál es nuestra cultura y cómo la vivimos y expresamos, qué sentido le damos. Nos interesa principalmente cuestionar la mirada estática y comprender la cultura desde su dimensión maleable y plástica, en constante movimiento y transformación. Más concretamente, nos interesa ver cómo se vincula cultura con nuestra práctica diaria, nuestra identidad(es) cultural(es) y ver qué diversidad de formas de narrarnos a nosotras mismas existen.

- Objetivo de las dos primeras dinámicas: reflexionar sobre la identidad cultural
- Objetivo taller: plasmar en una creación su autodefinición de la identidad cultural

CUESTIONES CLAVE DE LA SESIÓN

Análisis en perspectiva sobre las posibilidades que está ofreciendo el arte para facilitar las narrativas identitarias de las tilers

Exploración de los conceptos de identidad y cultura para los chicos

Identificación de las formas de acompañamiento que funcionan en la personalización del trato con las tilers

Importancia de la creación de una cultura de los cuidados en la acción educativa

DESCRIPCIÓN NARRATIVA

Construirse en el seno de relaciones de poder

Otras sesiones siguieron su curso hasta llegar a tratar el tema de la identidad cultural. Nos situamos en la mitad del proyecto durante el primer trimestre y conseguimos que las tilers recordasen que estábamos en Identit.art. Para las dehisiers esto era señal de que íbamos por buen camino, puesto en muchos casos los chicos sencillamente transportaban su cuerpo al lugar y pasaban el tiempo sin saber ni en qué materia estaban, y no, no era una dramatización, era un hecho.

En esta sesión trabajamos un concepto que suele ser complejo y decidimos comenzar con un vídeo. Por ello, salimos de los barracones para ocupar un aula en la que teníamos una pantalla. La sala estaba a oscuras y progresivamente se oía llegar, entre gritos y juego, al grupo de Identit.art que subía las escaleras a salto de mata. Encendemos la pantalla con un destello azulado que presenta la proyección del corto "Ni de aquí ni de allá " de Axel. Estas letras resaltaban sobre un fondo negro y dieron pie a las tilers a comentar entre ellas hipótesis sobre el tema que trataríamos en esta sesión.

Damos inicio al vídeo en el cual emergen los diálogos de personas que viven en Barcelona y expresan su experiencia sobre qué significa pertenecer a un lugar, ser de aquí o no dentro de una sociedad con una visión monolítica de la pertenencia y la cultura. Las personas entrevistadas en el vídeo explicitan experiencias racistas en su vida cotidiana, como el hecho de estar expuestas a la constante asociación a la alteridad: *"da igual que tengas papeles, siempre te van a ver como diferente"* Afirmaba uno de los entrevistados. Las caras de las tilers al ver el vídeo no eran de indiferencia, unos se mofaban de los testimonios y otros conectaban asintiendo con la cabeza y gritando *¡eso es cierto!* Raúl no dudó en ridiculizar los testimonios: *"Si son moros... ¿por qué nos ponen esto? ¡Yo soy de aquí!"* Como Raúl, muchos de los chicos saltaron a debatir motivados por frases que aparecían en este corto.

Al visualizar el video reviví la escena de las conversaciones de sesiones anteriores con Ernesto y Adrián. Como bien muestra el corto y las expresiones de los chicos, la migración comporta una serie de dificultades en la construcción de la identidad. El hecho de migrar a un contexto hegemónico te fuerza a desarrollar estrategias para lidiar con este violento choque. En

testimonios del vídeo, parecía que el hecho de definirte como “de aquí”, implicaba renunciar a todo tu bagaje cultural previo (como también señalaba Adrián al hablar sobre el español que se hablaba en Honduras o el desvincularse de sus amistades en Argentina que mencionaba Ernesto). Salir de tu lugar de origen te empuja a establecer una identidad que se construye desde la alteridad.

Finalizada la proyección del corto, Celia y Joana, una chica que se incorporó al grupo DEHISI en aquel curso, promovieron una reflexión colectiva sobre lo que les había parecido a las tiler. En el grueso del grupo costó rescatar los comentarios ya que se pisaban entre unos y otros por la urgencia de querer dar luz a su opinión. Así que nos decidimos a darles espacio para profundizar en sus comentarios en grupos pequeños y cada quién buscó a las personas con las que había estado en sesiones previas.

Mientras me dirigía hacia la mesa en la cual ya estaban Ernesto y Adrián, Ramón, uno de los chicos de primero de la ESO, me paró para decirme “*esta materia es muy confusa*”. Le pregunté sobre qué era lo que le generaba más dudas y parecía no comprender cómo le podíamos puntuar por expresar su opinión ni cómo un trabajo plástico podía servirle para tener una nota. Al seguir hablando con él noté que nunca había cursado una educación artística ni en la escuela actual ni en su escuela de Argentina, la cual abandonó recientemente. A Ramón le costaba mucho empezar cualquier actividad, así que nos propusimos acompañarle en el proceso de creación iniciando desde la acción. Le invitábamos a hacer cualquier trazo e ir siguiéndolo con las palabras. Procedimos de la misma manera con el alumnado más pequeño que mostraba incertidumbre o inseguridad a la hora de comenzar. Poco a poco, y entre muchos miedos verbalizados tomaban la iniciativa sobre su propio proceso de creación. Fue progresivo, pero hacia el final de este trimestre, Ramón dejó de mirarnos como si fuéramos el pulgar de un César en el centro de un coliseo. Y cabe decir, que su proceso fue fundamental para encontrar nuevos recursos como educadoras.

En esta sesión rodé de una mesa a otra para dar soporte a las personas que mostraban más inseguridades con la expresión artística. Cada vez los grupos eran más estables y yo me iba dedicando a reforzar los recursos en educación artística que tenían mis compañeras para poder concentrarme más en el grupo que estuve acompañando en las otras sesiones. Ya habíamos establecido un vínculo y Adrián, Darío y Ernesto me esperaban para iniciar las dinámicas.

Así pues, después de unas cuantas rondas por las diferentes mesas, me situé con mi grupo. En ese momento, se componía de tres uabers (Irina, Artax, Camelia) y Karina, otra dehisier. Me siento en la silla y veo que el grupo está un poco disperso, hasta que Adrián rompe el silencio explicando lo que más le había resonado a él, “*es que es así, haz lo que haz siempre te van a considerar diferente, da igual que tengas papeles o no*”. Adrián parecía entusiasmado con el tema, no le faltaban respuestas para cualquier intervención o pregunta que lanzase cualquiera en el grupo. En ese momento se aproxima Inés, una tiler de otro grupo que se une a la conversación momentáneamente para explicar que ella tenía amigos de otras culturas. En un jugueteo con su largo cabello afirmaba que “*estar siempre con la gente de aquí y sólo comer paella es muy aburrido*” Narró los aprendizajes que había tenido fruto de estas amistades y dijo que ella por ser gitana no iba a cerrarse a aprender de otras culturas. También mencionó las

dificultades y los prejuicios de las personas racializadas para encontrar trabajo o las dificultades a las que se enfrentaban para acceder a estudios. Su mirada se dirigió al suelo mientras mencionaba a familiares que habían vivido estas experiencias.

Darío: *Tú has nacido aquí Inés, la gente de aquí eres tú*

Inés: *Ya me entiendes, hablo de los payos*

Darío: *Yo no soy payo, yo soy latino*

Inés: *Pos eso, pero hablo de los payos*

Karina: *¿Entonces qué pasa con quiénes han nacido acá pero se les considera de otro lugar? Como decían en el vídeo...*

Adrián: *Yo eso no sé, pero sí eso de que siempre seas diferente*

Inés: *Oye que a los gitanos también nos pasa y hemos nacido aquí. Yo tengo familia en Valencia, en Andalucía y en otros sitios...*

Karina: *Será que todo lo que no entra dentro de lo blanco se considera lo otro...*

Los escuchaba y pensaba en el tercer espacio, ¿sería esto lo que se estaba generando? Las tilters estaban expresado su punto de vista personal, verbalizaban las conexiones personales que habían hecho tras visualizar el vídeo y surgió un espacio de escucha donde todas las integrantes conectaban con los argumentos de los demás y aprendían de otros posicionamientos. Fue la primera vez que en toda la conversación no aparecieron comentarios irónicos o de "vacile" cuando las tilters mostraban sus emociones. Normalmente, cuando las conversaciones adquirían un carácter emocional, alguno de ellos sacaba el escudo de protección para banalizar el argumento o el momento en sí.

La conversación no cesaba, pero continuó sin la presencia de Inés, que decidió volver a su grupo. Ernesto, que hasta este momento se mantuvo ojo avizor, tomó la voz cantante para afirmar que a él le daba igual lo que pensarán los demás y que él se sentía argentino y ya está. Por otro lado, Darío argumentaba que ahora que estaban Ernesto y Adrián, él estaba mejor porque antes no había latinos en el colegio y "era una mierda". Traté de lanzar una reflexión sobre si lo importante era dar más visibilidad a relatos como los del vídeo. Adrián giró su cabeza hacia mí y me interpeló con mucha audacia para reclamar mi opinión: "no vamos a hablar solo nosotros, ¿y tú qué?" Con una mirada decidida pidió a las uabers que lo hicieran también. "Vamos a hablar sobre racismo, que para eso estamos aquí", dijo Adrián leyendo entre líneas que no habíamos expresado al respecto. Entonces, señalé que conocía lo que era sentirse diferente pero no lo que es ser discriminada y racializada puesto que yo siempre era leída desde la blanquitud. Eso sí, como persona blanca con otras encrucijadas, reconocí que, en ocasiones, para defenderme del malestar de sentirme diferente, también había buscado a personas con las que me sintiera más identificada para estar mejor. "¡Claro, buscas a tus bros!" Exclamó Adrián en respuesta dando una palmada en el hombro de Ernesto.

Las uabers y Karina también contaron sus experiencias desde diferentes perspectivas, coincidiendo con esa voluntad del derecho a definirse y poder decidir cómo posicionarse respecto a su identidad. Karina realizaba una estancia académica en Barcelona y su origen era chileno, por lo que trató de expresar a los chicos que el sistema era el que oprimía y generaba culpa ante muchas cuestiones de las que ellas no eran responsables. Las tilers parecieron muy sorprendidas al ver que accedimos a abrir nuestras experiencias también y ello impulsó las ganas de las tilers de seguir contando vivencias donde habían sentido el racismo. Afirmaban una y otra vez que en el colegio pasaba a la hora del patio y en forma de bromas. Entre todas vaticinábamos qué se podría hacer ante esto y cómo aplicar respuestas: *"Si pasas te vacilan y si les vacilas te buscas problemas"*

En un clima de horizontalidad las tilers hicieron hincapié en lo que implicaba cargar con la etiqueta de lo diferente como personas racializadas. Señalaban con rabia cómo a ciertos colectivos les afectaba más que a otros en la escuela. Según ellos, las personas musulmanas sufrían mayor discriminación en el tiler y poniendo nombres y sentimientos al mirar a las personas del grupo de Identit.art que eran musulmanas pensamos en el dolor que les habría causado sentirse así. Poco a poco pasamos a hablar sobre las estrategias que habían desarrollado ellos mismos para sentir pertenencia en diferentes contextos. Las reflexiones iban desde ignorar lo que te digan, a buscar siempre a personas que también son consideradas como "lo otro" u otras personas latinas, en este caso.

Figura 13.

Córtala_creación propia



El debate comenzó a tomar un tono competitivo que dividía los juicios entre mejor o peor según el colectivo al que pertenecieras. Las tilers Adrián, Ernesto y Darío, aseguraban tener más libertad que otras culturas. Apuntaron con cierto tono de orgullo que ellos podían llevar la ropa que quisieran y lo comparaban con el hiyab o el burka. Las devoluciones y las reflexiones que entrelazamos trataban de recuperar estrategias para evitar el sentimiento de inferioridad que arrojaba el racismo. Karina trató de visibilizar que tal vez era una estrategia hacer sentir a otros lo que sentimos y que así se daba paso a un bucle de discriminación. Los tres chicos parecieron no conectar con la apreciación de Karina y coincidieron nombrando los actos racistas como

una forma de violencia que muchas veces parecía sutil y que atravesaba todas las esferas de la vida. No era la primera vez que los chicos hacían bromas despectivas hacia las tilters musulmanas de la clase, y las educadoras lo seleccionamos como un tema a tratar de urgencia. Al fin y al cabo, como bien clarificó Karina, se estaban poniendo en marcha estrategias de resistencia ante el dolor que provocaba la discriminación.

En lo referente a Ernesto, Adrián y Darío, dimos espacio a profundizar en el tema de incluir su bagaje lingüístico y legitimarlo. Las dehisiers pensamos que sería una acción con aplicación directa y trasladamos esta inquietud de los chicos a Ania. Para ellos parecía frustrante no poder expresarse con otros lenguajes, aunque estuvieran dentro del mismo idioma. En cierto sentido, renunciar a esta práctica era una forma de tener que desaprender su lengua. Fue una molestia que Adrián ya había expresado en otras ocasiones. Ejemplo de ello son las frases como *"te quedó una materia/reprobar una materia"*. Me pregunté si esto iba unido al sentimiento de legitimidad: *"es que no te entienden"*, afirmaba Adrián con contundencia. Entonces, las dehisiers encontramos un foco para devolver apreciaciones a los chicos que les pudieran resultar constructivas. Entre todas señalamos la importancia de no perder lo que te hacía sentir bien y cómo aplicar una mirada crítica cuando siempre eres tú quien tiene que adaptarse al contexto tras la migración. Con los argumentos de Karina, normalizamos el malestar de los chicos ante la conciencia que acusaban sobre el sistema opresor en el que estamos inmersas. Durante un buen rato vaticinamos cómo enseñar otras formas de hacer y expresarse o poder escoger cuando sencillamente apartarse y cuidarse. Pero, en cualquier caso, reforzamos su sentimiento de urgencia y la legitimidad de demandar a la escuela lo que necesitaban.

Tras esto, volvió a aparecer el discurso polarizado que ya elaboró Adrián en otra sesión. Ernesto y Adrián, sobre todo, porque fueron los que migraron recientemente, enumeraron lo que tenían o no tenían en sus países de origen y lo comparaban con lo que tenían o no en Barcelona. A través de búsquedas en Internet sobre imágenes de productos alimentarios las tilters mostraban cómo echaban de menos de sus países de origen. Cada una compartió algún recuerdo de la infancia relacionado con la comida y buscaban las imágenes o las representaban espontáneamente en los folios que tenían a mano. Lastimosamente estos folios acabaron destrozados por uno de los tilters en un arrebato de energía cuando finalizaba la sesión, pero todo ello merece la pena ser nombrado para ir hilando el desenlace de estos sucesos. De alguna manera, este momento abrió paso a un espacio de confianza en el que los chicos hablaron con nostalgia sobre sus vidas pasadas y gracias a ello pudimos dialogar sobre cómo incorporar en su vida actual lo que era importante para ellos.

Tras un buen tiempo dedicado a ahondar en lo que las tilters consideraron significativo expresar a raíz del corto de Axel, nos dispusimos a seguir con la dinámica del eje identitario. Esta parte de la actividad consistía en ubicarse dentro de una línea que se dibujaba en un papel y situaba en un extremo a la escuela y en el otro a la familia, por ejemplo. Partiendo de una pregunta, ellos debían ubicarse en ese eje según se sentían más identificados en un extremo u otro. Ante la pregunta del eje identitario (anexos 8), hubo algo que salió a la luz en *"¿cómo te sientes cuando estás con amigos por la calle?"* Se evidenció con algunos del grupo que no tenían muchos vínculos sociales en su vida cotidiana. Y especialmente, Adrián aprovechó este espacio

para volver a señalar, como ya mencionó en otra ocasión, que no salía mucho de casa con amigos. *"Con estos del cole sí, pero sólo aquí porque son unos cabrones"*, dijo en tono irónico.

Para agilizar la dinámica, los ejes estaban dibujados en folios para cada uno de ellos. Adrián, Ernesto y Darío se ponían de pie y recorrían con su mirada el papel de un lado a otro. Las educadoras lanzábamos una pregunta y ellos decidían dónde posicionarse con una marca de lápiz. Darío se colocaba en el centro entre la cultura familiar y la escolar casi siempre. Ernesto y Adrián dividían todas las actividades relacionadas con el centro o las prácticas en la calle entre cultura escolar y familiar. Mientras situaban sus respuestas en los ejes, volvimos a dedicar un tiempo a hablar sobre qué era la cultura y así contextualizamos qué era cultura escolar y familiar mediante ejemplos.

Karina: *¿Qué pensáis que es la cultura?*

Adrián: *Tus valores, tus raíces, lo que es uno...*

Karina: *Sí, y también son las formas de relacionarse que hay en diferentes contextos. Por ejemplo, acá al cole se entra a las 8h y se sale a las equis horas... Eso es la cultura escolar, son las normas con las que nos relacionamos en la escuela.*

Darío: *¿Y la cultura familiar es nuestro idioma y eso? ¿Cuántas culturas hay?*

Sarai: *Sí, el idioma es una de las cosas que define cómo nos relacionamos con nuestra familia, pero hay muchas otras*

Esta incitación a la reflexión nos sirvió para explorar qué consideraban que era la identidad cultural. Tal y como se gestiona en las escuelas generalmente, la cultura se entiende únicamente como la comida de tu país, tu manera de vestir, tu idioma, etc, pero no se profundiza mucho más. Después de divagar unos minutos, la palabra cultura pudo tomar un significado más amplio al explorar la cultura como forma de crear significado y dar sentido a lo que hacemos en nuestro día a día.

Finalizamos la parte del eje identitario y pasamos a la siguiente, la creación de bocetos para hacer su autodefinición sobre la identidad cultural. Adrián rebuscaba entre las imágenes de obras de artistas que Celia colocó en cada mesa. No dudó en escoger la composición collage (figura 14). Jugando con la esquina del folio, Adrián explicaba su interpretación de esta obra. Para él, representaba una suerte de denigración o discriminación, de metáfora sobre el mundo de los negros y el mundo de los blancos. En el mundo de los negros se podían ver intereses como el básquetbol, las camisetas con números de equipos, los grafitis, etc. Así enumeraba todos los aspectos que consideraba significativos de "los negros". En el collage aparece la cara de un hombre negro sobre la cual hay un automóvil blanco, aparentemente lujoso. Para Adrián esto significaba que "lo material" estaba por encima de lo que era el mundo de los negros. Según argumentaba, era una forma de expresar cierta primacía o hegemonía de lo blanco sobre lo negro y acusaba este gesto como una expresión de racismo. Adrián, con mucha claridad, nos dice que esta es una forma de interpretarlo, porque puede haber muchas maneras de interpretarlo y de darle significados diferentes.

que esto les motivó a empezar su propio trabajo. Durante la explicación de Adrián, Ernesto permaneció a su lado con una escucha atenta y activa.

Sarai: *¿Este dibujo representa lo que es para ti la identidad cultural?*

Adrián: *Eso es*

Sarai: *¿Y cómo le explicarías a alguien lo que es la identidad cultural?*

Adrián: *Es ser uno, cuando estás estable, aunque hay cosas*

El primer contacto con un concepto bastante complejo estaba siendo fructífero para Adrián. Insistí en este punto con preguntas porque quería conocer qué había asimilado sobre la identidad cultural. El dibujo y la interpretación de la obra de Jazmín nos sirvieron para explorar este concepto. Y así pensé en la teoría de González Rey y sus análisis sobre cómo la fantasía, la simbología, las lecturas que la persona da a la realidad se proyectan a través de la subjetividad en la creación artística. Tarabini, otra autora destacada también resonaba en mí en sus postulados sobre la importancia de los cuidados para desarrollar acciones educativas. Podría haber seguido profundizando con Adrián para seguir explorando palabras en la definición del concepto, pero decidí respetar su proceso. Al expresar esta última frase, redirigí la atención hacia el factor emocional que albergaba su dibujo. Ya había apreciado en diferentes ocasiones la dificultad que suponía para los chicos nombrar sentimientos concretos y me propuse profundizar en ello.

Sarai: *Adrián, ¿qué crees que es sentirse bien? En tu trabajo has hablado sobre sentirse bien y que esto es lo que te representa, pero ¿que sería bien? Contento, motivado, activo...*

Adrián: *Eso, estable, cuando sientes aquí que está bien.* Dijo señalando su cabeza

Sarai: *¿Cuando sientes gratitud, satisfacción o bienestar? Por ejemplo*

Adrián: *Eso es, eso último, que es eso que te hace decir: bien... dijo suspirando el bien. No está mucho dentro pero cuando está ¡buff!*

Sarai: *¡Qué buena definición! El ¡buff! que es el bienestar... ¿Dónde estaría esa sensación en tu dibujo?*

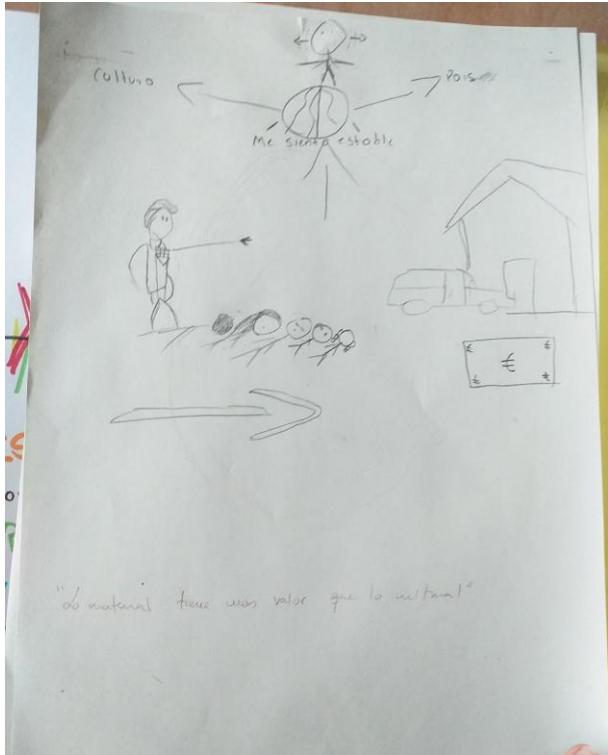
Adrián: *Acá.* Dijo señalando la figura que hay junto al mundo en su dibujo. *Es estable, se tiene de pie y no se cae y no es fácil*

Un dibujo nos dio pie a desengranar el significado del concepto de identidad cultural y además, explorar el contenido que Adrián proyectó en éste. No puedo negar que este diálogo nos dio de bruces con la falta de vocabulario para nombrar nuestras emociones, sensaciones y sentimientos que prácticamente padecemos todas las personas en mayor o menor grado. No dejo de pensar en lo importante que es el papel de la escuela para acompañar a adquirir recursos que atraviesan nuestro mundo interior. Esto sería verdaderamente una educación con rostro humano. En los centros de alta complejidad cuentan con la figura del educador emocional, pero

básicamente éste se dedica a gestionar los conflictos que surgen en el patio o en las aulas de forma puntual.

Figura 15.

Boceto de Adrián

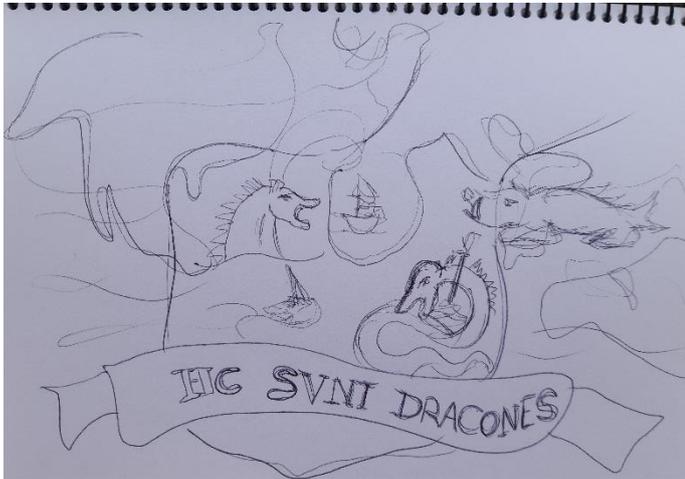


Tras toda esta sesión pude valorar que la producción artística había sido un medio para problematizar y comunicar cuestiones sociales e identitarias, poner palabras a un concepto, nombrar emociones, etc. Adrián, a través de su dibujo y de la interpretación de una obra, había acompañado la elaboración de un discurso que no es fácil ejemplificar meramente a través del lenguaje verbal. De manera simbólica, esto manifestaba asuntos que Adrián buscaba exteriorizar para darles sentido mediante su lectura de una percepción de la realidad concreta. Además, la descripción de su interpretación sobre una imagen y lo que le despertó posteriormente para crear el boceto (figura 15) le permitieron organizar una narrativa en torno a valores morales sobre lo que prevalece en la sociedad a la cual se encuentra. El vídeo de Axel inició el discurso sobre la categorización en colectivos de personas negras, musulmanas, etc., y así se planteó el escenario de las conversaciones sobre lo que echaban de menos de sus países de origen y la expresión de emociones que culminaron en él con una representación sobre una crítica a la realidad en la que él busca formas de ser. Ernesto pareció conectar con su proceso y podríamos decir que fue una oportunidad para tomar conciencia sobre aspectos que también resonaban en él. Pues Ernesto aprovechó la ocasión para señalar cómo le decían en su familia algunas personas que con esa dilatación (en su oreja) no le respetarían. A raíz de la perspectiva que ofreció el video y los diálogos en el grupo, él pensó que podría asociarse con esa práctica tribal que se considera menos desarrollada por una sociedad hegemónica. Así, gracias a estos sucesos hablamos de que tal vez su familia era víctima de una opresión basada en la idea de

progreso que delimitaba e imponía cómo se debía ser para recibir respeto en la sociedad que nos situamos. Esta mirada fue importante para Ernesto ya que asintió al comprender la postura de su familia desde otro lugar. Este ejercicio de colocar lo que el racismo y el colonialismo suscitan en las personas era de gran utilidad teniendo en cuenta los diferentes eventos que acontecían en las sesiones.

Figura 16.

Hic Sunt Dracones_creación propia

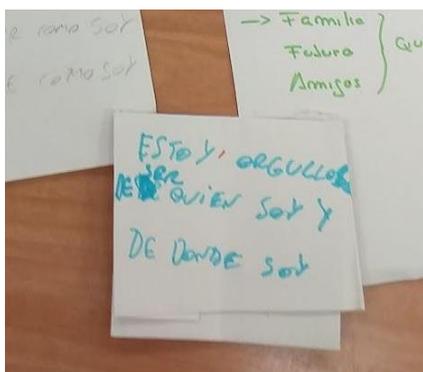


Al llegar a la hora de marchar, me nació devolverle a Adrián que tenía mucho que decir, que me había inspirado y me sentía agradecida por tener la oportunidad de compartir el proceso de su trabajo. Sonrió y habló sobre cómo lo acabaría el próximo día, mientras Ernesto se reafirmaba en mis palabras diciéndole que era un jefe.

Entre estas últimas palabras, Ernesto encontró la inspiración para crear un boceto con la frase: *"estoy orgulloso de ser como soy, quien soy y de dónde vengo"*. Con una sonrisa de oreja a oreja me lo entregó y se dirigió a la puerta.

Figura 17.

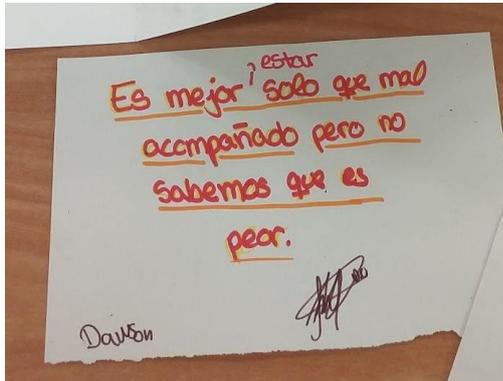
Boceto Ernesto



En el mismo momento, Darío me entregó varios papeles señalándome cuál era el definitivo. Él se mantuvo en silencio y en su expectación representó una frase: "*más vale estar solo que mal acompañado...*", una y otra vez en diferentes papeles que me entregó. Me miró y me dijo que no tenía más que decir porque eso ya lo decía todo. Al dirigirse a la puerta gritó que nos veíamos el próximo lunes y nos dimos un abrazo.

Figura 18.

Boceto Darío



Me llamó la atención que, como su hermano en sesiones anteriores, practicó su firma con la inquietud de que fuera seria y esto parecía hacerle sentir seguridad. Todos los bocetos formaban parte de lo que sería la antesala del libro de artista a través del cual contestarían a la pregunta quién soy yo. Y especialmente Ernesto y Darío quisieron resaltar la importancia de conservar estos bocetos con las frases ya que serían muy representativas para su libro.

La sesión concluyó con la salida de los chicos por la puerta. Las conversaciones con los chicos y sus trabajos me provocaron muchas reflexiones. Las educadoras nos reunimos en la sala de profesores para recuperar el material y recorrimos la sala asegurándonos de conservar todos los trabajos de este día. Debatimos, y con las fuerzas que nos quedaban cogimos nuestras cosas para dirigirnos al metro como habitualmente hacíamos.

Aquel día por suerte el vagón del metro no estaba a reventar de gente estresada que cruzaba de un sitio a otro con la urgencia de llegar a su destino. Así que me senté en el primer hueco que encontré y saqué la libreta para expresar todo lo que rondaba mis pensamientos. Especialmente en esta sesión, sentí fuertemente la dificultad de trasladar los conceptos abstractos y teóricos de la universidad a la práctica en la escuela. Explicar o más bien acompañar a que los chicos encontrasen palabras para definir la identidad cultural había sido intenso. Sentía que tenía un puzle con mil piezas de recursos y un espacio indefinido para ubicarlas ya que, en la práctica, lo más importante eran la flexibilidad y las propias herramientas que te daba la experiencia. Observar activamente y participar activamente eran dos esfuerzos diferentes, pero ambos notablemente necesarios para tener coherencia.

Figura 19.

Indagar_creación propia



Te miro, me miro, y en el reflejo solo veo sombras
Sombras de múltiples piezas
Sombras de todas aquellas rarezas
Te miro, me miro, y no me encuentro
Piezas que parecen fijas
Piezas que esclarecen rendijas
Te miro, me miro, y te encuentro en las entrañas
Marañas las sombras que encañan
Marañas las formas de tus paredañas
Se esconden y resuenan a trompicones las versiones de aquellas voces

6.5. El libro de artista, un medio para contar lo que nos crea

Primera Sesión del Libro de Artista

Tipo de observación: observación participante

Fecha, lugar y hora: 25/11/2019, Institut-Escola El Til·ler, 15:00h-17:00h

Actividad realizada: Sesión inicial dinámica libro de artista de la asignatura optativa *Identit.art*

Participantes:

- Alumnos Til·lers: 15 alumnos de Educación Secundaria, incluyendo 1.º, 2.º y 3.º de la ESO
- Profesora de la asignatura: Ania
- Dinamizadoras: Silvana, Celia y Sarai
- Observación participante dehisiers: Cecilia, Katia y Joana

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD y metodología

Objetivo

Acompañar la construcción del libro de artista para explorar narrativas autobiográficas.

Dinámica

Mediante la técnica del **libro de artista**, en esta sesión empezaremos a articular una narrativa autobiográfica a través de múltiples lenguajes. Dedicaremos varias sesiones para crear este *artefacto identitario*; que resulta ser una expresión identitaria construida desde la persona en un contexto y momentos concretos de su vida.

La motivación para hacer esta actividad como cierre de trimestre viene dada por el interés en poder reflexionar sobre lo que hemos ido compartiendo y creando estas semanas y tomar conciencia de si estas actividades me han acompañado o no en la autoindagación y autocomprensión de mí misma: de quién soy ahora mismo.

OBJETIVO DE OBSERVACIÓN

Profundizar

Evolución de las narrativas de las tilers teniendo en cuenta las sesiones previas

Determinar aspectos que plantean la expresión artística como andamiaje de narrativas identitarias

CUESTIONES CLAVE DE LA SESIÓN

Reflexión sobre la interpretación de nuestro rol por parte de los chicos

Indagación sobre el concepto de identidad de los chicos

Tensión entre el rol demandado hacia las profes tilers en el centro y el rol pertinente para acompañar las sesiones en Identit.art. Dificultades en el concepto de control del aula, establecimiento de normas y límites compartidos por todas las participantes, etc.

Evidencia sobre la desvinculación entre la educación artística y el currículum de la escuela de alta complejidad

Importancia, de nuevo, del uso del lenguaje y la legitimación de diferentes formas de expresión

Evidencia de la separación entre el pensamiento lógico racional y la emoción. Cambio actitud Ania hacia la actividad del libro de artista

Gestión de la manifestación del malestar de algunas tilers en forma de comportamientos disruptivosG

Concepto de control del aula por parte de la docente del centro

Potencial de los símbolos y la creación para generar intersubjetividad

DESCRIPCIÓN NARRATIVA

Un medio para explorarnos

El calendario se acerca al final del primer trimestre, se nota en la energía de los chicos y en las profesoras que siguen con la misma voluntad que en septiembre, pero las vacaciones del solsticio empiezan a llamarles a gritos. Habíamos trabajado todos los bloques de fondos de identidad y ahora nos disponíamos a recoger todo lo surgido en las sesiones previas en el formato de un libro de artista. Teníamos por delante la tarea de establecer continuidad con el desarrollo de las sesiones previas. Eran muchas las cuestiones a atender, pero en este punto los objetivos con cada uno de los chicos estaban más delimitados.

Llego a las puertas del centro educativo y la entrada estaba más vacía de lo habitual. Celia y Silvana estaban sentadas en un banco, y allí íbamos a dar comienzo a la reunión con las uabers para preparar la sesión y estar coordinadas. Cada una de nosotras tenía su libro de artista en mano y de alguna manera era una forma de abrirnos de par en par, pero con un lenguaje que nos permitía escoger los límites. Silvana jugueteaba con su libro y Celia lo desplegaba con gran delicadeza. Las uabers se mostraron entusiastas con el tema y verbalizaban sus dudas sobre cómo desarrollar sus libros de artista.

Entramos a nuestra sala de los barracones antes de que llegase la hora de comenzar y colocamos todos nuestros libros en una mesa central para que las tilers los pudieran observar y hacerse una idea de cuál era la propuesta. A través del libro de artista respondíamos a la pregunta: "*¿quién soy yo?*". Compleja pregunta, con múltiples capas y a la vez bases sencillas que se apoyan en circunstancias. El factor expositivo modifica los elementos que empleamos y tal característica fue interesante. Sin lugar a dudas todas las educadoras asimilaban que no era lo mismo crear un libro de artista para dialogar contigo misma esa pregunta que exponerlo ante una audiencia. Por ello, dejamos claro a los chicos que tenían el espacio para expresar y representar lo que decidieran, así como de escoger lo que querían mostrar, verbalizar o no.

Yalia, una de las tilers de primero entró por la puerta saltando y gritando. Se acercó a Ania y con gran ternura pidió cantarle feliz cumpleaños a Celia, debido a que descubrió que era su aniversario, y varias tilers se unieron a la petición. Entre la alegría y la vergüenza de Celia, resuenan nuestras voces en todo el barracón antes de iniciar la actividad. Este día Ania parecía un poco tensa. Entre líneas advertimos que había sucedido algo denso con algún alumno por el

murmullo que resonó anteriormente en la sala de profesores. El gesto que hacía con sus llaves era brusco y su mirada se dispersaba por la sala. Con la atención puesta en este interrogante, comenzamos a explicar al grupo de tilers lo que haríamos en estas últimas sesiones que quedaban hasta las vacaciones de navidad. Con los libros de artista en la mano, Celia y yo mostramos múltiples formas de resolverlo. Y curiosamente, en medio de esta demostración, las tilers que conocíamos de otros años conectaron con esta práctica que ya desarrollamos en intersemestrales antes de la creación de Identit.art como tal. Inés fue la primera en alzar la voz recordando un día que estuvimos juntas haciendo su libro de artista gritando entusiasmada: "*¿te acuerdas del Tibidabo, profe?*". Le respondí nombrando elementos de su dibujo en los que me explicó un viaje que hizo a Valencia para visitar a su familia. Sonrió y se acercó a una mesa en la cual expusimos los libros que hicimos las dehisiers. Su iniciativa motivó a otras tilers que recorrieron los libros para señalar aspectos que les llamaban la atención. Giraban en torno a la mesa donde estaban expuestos y nos interpelaban buscando respuestas, parecía que jugaban a adivinar de quién de nosotras era cada uno de los libros.

Figura 20.

Libros de artista



Entre las interpretaciones que despertaban en los chicos nuestros libros, ocurrió un suceso interesante para explorar estereotipos de género. Al mostrar los libros de artista que hicimos los miembros del grupo DEHISI, se inició nuevamente un juego entre las tilers. Como si de una justa medieval se tratase, Adrián, Ernesto y Darío, adivinaban en su competición de quién era cada libro. Identificaron el trabajo de Daniel, uno de los miembros de DEHISI que no participaba presencialmente en Identit.art. Con determinación, los tres coincidieron señalando que estaba claro que ese libro era de un chico. Pregunté por qué lo creían y dijeron que no cabía duda y que se notaba claramente porque hasta había cosas con sentido del humor. Llena de curiosidad me propuse explorar el porqué de su afirmación.

Sarai: "*¿Creéis que el sentido del humor es algo sólo de chicos?*"

Ernesto: "*No, pero es que se nota por otras cosas, no sé explicarlo, pero se nota*"

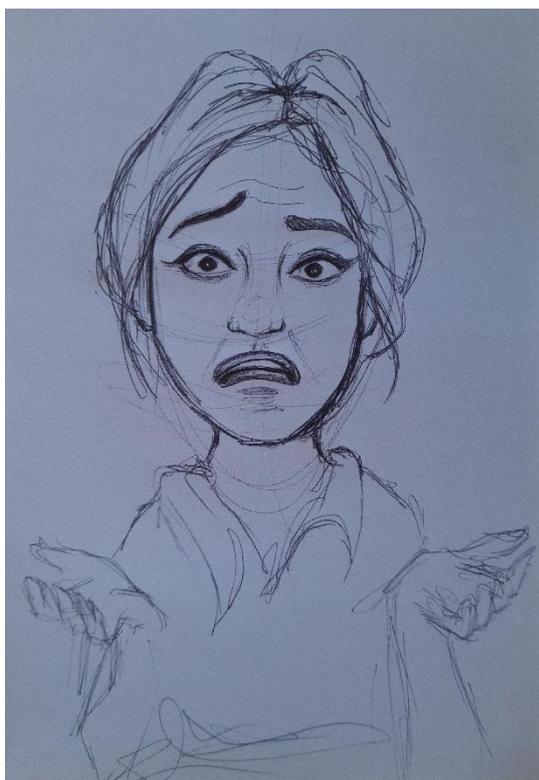
Sarai: *"Entiendo, ¿y no os llama la atención entonces que los chicos usen más el humor? ¿Por qué creéis que pasa?"*

En respuesta evadieron la conversación con cierta incomodidad y empezaron a llamarse "perro" entre ellos haciendo bromas. Aunque aparentemente fue un intento fallido de poder analizar las creencias sexistas que giran en torno a lo que simboliza ser del género masculino o femenino, fue interesante ver que el libro nos dio pie a hablar sobre ello. Tal vez mis inquietudes respecto a las relaciones de poder que había observado en otras sesiones me llevaron a enfatizar con demasiada contundencia las preguntas.

Tras este momento, nos situamos por mesas en los respectivos grupos de cada uno. Cuando me dirijo a la mesa donde estaban los chicos, Ania se me acerca y me dice que lo ve muy complejo, que no le parece viable la dinámica del libro de artista. No es la primera vez que ella muestra esta resistencia, en otras ocasiones ha señalado que es muy práctica y que le cuesta entender este tipo de actividades. Mientras acogía su incertidumbre, recordé aquel diálogo con las tileras en las intersemestrales cuando ella explicó que estudió arquitectura por su mentalidad lógica pero que finalmente se decantó por la docencia. No pude evitar crear conexiones y ver el poder de los relatos que nos facilita el entorno. Ania simplemente estaba dando voz a una forma de operar que tiene el medio en el que se mueve, el sistema educativo. Para mayor inri, Ania era la tutora de uno de los grupos que se acercaban a cuarto de la ESO (por primera vez en la historia del centro), y esto conllevaba una gran responsabilidad. Desde mi perspectiva, su inquietud mostraba una filosofía educativa muy extendida que divide lo abstracto/emocional en inútil y lo práctico/técnico en útil. Decidí tratar esta percepción de Ania como algo a gestionar con el tiempo. Ella confiaba en el proyecto y pensé que sería un proceso poder acercarle otras perspectivas sobre esta cuestión.

Figura 21.

Ania_creación propia



En el transcurso de esta sesión sucedieron varios hechos que no ayudaron a que el nivel de tensión de Ania se apaciguase. Cuando las tiler ya estaban en las mesas de sus grupos, José, uno de los chicos más jóvenes, que nadie lo afirmara por su altura, lanzó un estuche que chocó fuertemente contra la cabeza de una de las uabers. José, Raúl y Pedro, un nuevo chico que apareció ese día, estaban alterados y sucedieron varios hechos "conflictivos". Parecían muy inquietos y comenzaron a estampar todo tipo de objetos contra la pared, salir de la clase e intentar evitar la dinámica. Raúl fue acusado de robar un DNI y la tarjeta de crédito a un compañero, y un etcétera que estaba llevando a Ania de cabeza para tratar de recuperar el control sobre el aula.

En el tiempo que este caos acontece, buscamos el refuerzo del educador emocional para gestionar la situación. Entre todas pusimos en marcha diferentes estrategias para solventar los conflictos. Mientras tanto, Adrián, señaló mi libro de artista buscándome con la mirada. Con un tono perspicaz sugirió que estaba seguro de que ese era mi libro y me sorprendió que lo hubiera identificado. Se levantó para cogerlo y lo trajo a la mesa. Lo colocó en el centro y le dije que tenía mucha curiosidad por saber qué le había hecho reconocerlo: *“¡No sé, pero supe que ese era!”*, respondió señalando la portada.

Adrián buscó la colaboración de sus compañeros y en un tono amistoso pareció crear un juego de interpretaciones con los símbolos de mi libro. Ernesto indagaba: *“haces un ojo porque te gusta observar...”* Esta frase me golpeó y me hizo pensar en lo incómodo que puede resultar sentirte "analizada" así que me propuse descubrir si tal vez era lo que ellos sentían. Los chicos nos identificaron como profesoras, pero también sabían que las dehisiers estábamos en la escuela por nuestro trabajo en la universidad. Ellos conocían que Identit.art era parte de un

proyecto de investigación, y quise entender si había una asociación para Ernesto entre la investigación y observar.

Sarai: *Sí, la verdad es que me gusta observar, pero también poder participar y aprender, creo que igual un ojo no es lo que mejor lo representa y me has hecho pensar, así que ¡gracias! No me gustaría haceros sentir que estoy aquí para observar”*

Ernesto siguió decidido y volvió a interpelarme: “¿y qué harías si no?”

Sarai: *“Pues ahora mismo no sé cómo podría representar lo que es aprender, ¿tú qué piensas?”*

Ernesto: *“¿Un libro?”*

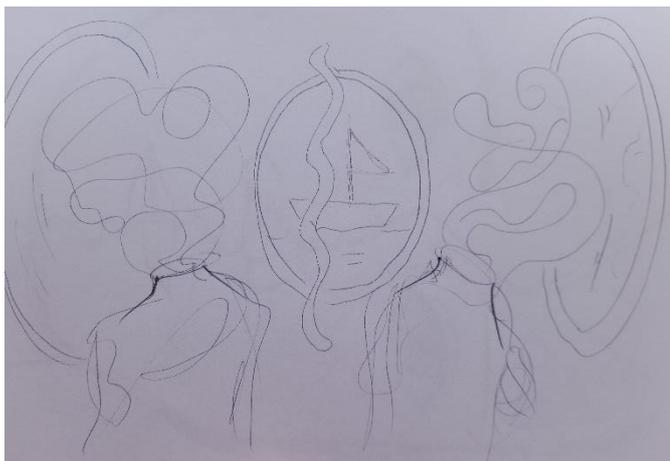
Sarai: *“Yo creo que aprendo más hablando con la gente, ¿y tú?”*

Ernesto: *“Sí. Pues haz eso, gente hablando”*

Sarai: *“¡Buena idea!”*

Figura 22.

Intersubjetividad



Hablando un poco más con él disipé mi duda y me di cuenta de que este diálogo era una oportunidad para que Ernesto pudiera explorar cuál es su idea sobre el aprendizaje. Tras este momento, traté de recoger puntos clave de sesiones anteriores y partiendo de ello, recuperamos el sentido que tuvo para las tiler el boceto sobre el libro de artista. En el transcurso de estos instantes, noto una mano sobre mi hombro y Ania me susurra que Ernesto estaba muy pensativo, cabizbajo y ausente en las clases, pero que desconocían el motivo. Miro hacia él, y meditativamente doblaba un papel sin cesar mientras el resto recordaba elementos del boceto de Adrián. Me senté a su lado y al preguntarle por el papel que estaba doblando exhaló: “*Iré a Argentina yo solo*”, dijo mirando al suelo. Describía con nostalgia que allí tenía a su padre y a sus amigos, y aquí estaban su madre y su padrastro. Al seguir el diálogo me di cuenta de que

se encontraba ante la tesitura de decidir si permanecía en Barcelona o seguía a su hermana que tuvo que regresar a Argentina tan sólo una semana después de llegar a Barcelona.

Ernesto: *"Yo no sé si volveré a Argentina, no me veo aquí. Aquí la vida es No sé, es diferente. Hay más seguridad aquí y todo eso, pero es.... No sé... no..."*

Sarai: *" Te entiendo, a veces no es fácil decidir porque siempre renunciamos a algo ¿qué le dirías a un amigo si estuviera en tu lugar?"*

Ernesto: *"Que esté donde está bien y donde pueda. Yo soy de San José, en Buenos Aires. Yo creo que mi futuro va a ser allí"*

Sarai: *"¿Cómo imaginas que sería tu futuro allí?"*

Ernesto: *"Con mi gente, y más feliz"*

Tras esta última frase, Ernesto quedó inmerso en su recreación de la bandera de Argentina. Respetando su proceso, llevé mi atención a Darío, que después de escuchar las palabras de Ernesto parecía más serio. Darío estaba sentado de tal forma que la silla empujaba su cuerpo contra la mesa. Se dibujaba en la mano anillos y símbolos de forma repetitiva mientras parecía que en esa postura respirar era todo un hito.

Sarai: *"Pareces muy concentrado con estos símbolos..."*

Darío: *"No quiero hacer nada, nada es importante para mí. Yo tampoco. Así nadie me falla luego"*

Sarai: *"Si no quieres hacer nada está bien ... pero dibujar anillos es hacer algo, ¿quieres dibujarme uno a mí?"*

Me miró y siguió dibujando anillos asintiendo con la cabeza pausadamente.

Sarai: *"Sabes... yo también he sentido dolor cuando alguien me ha fallado. No sé si servirá lo que voy a decir, pero nosotras estamos aquí para ti y puedes contar con nuestro apoyo cuando lo necesites. A mí me importa cómo estás"*

Volvió a mirarme y cogió mi mano para empezar a dibujarme anillos repetitivamente mientras decidí respetar su silencio. Lo cierto es que esta escena me llevó de nuevo a pensar en la importancia de acoger la vulnerabilidad emocional de los chicos desde una posición "humana". Al escuchar la fragilidad de su expresión quise acercar a Darío una visión de posibilidad respecto a las relaciones que podría ir creando en su vida. Recordé las palabras de un buen amigo al que admiro: *"Ya me explicarás cómo te vas a querer a ti mismo si sientes que nadie te quiere"*. Y así es, también aprendemos a valorarnos sabiendo lo que es ser valorados en nuestras relaciones. Darío estaba atravesando un momento complejo y comprendí que era una ocasión para caminar hacia su bienestar emocional y que se sintiera acompañado desde la escuela. El respeto hacia uno mismo también se aprende y es importante que en la vida de las personas pueda haber relaciones de cuidado para saber en profundidad qué es cuidarnos a nosotras mismas y cuidar a las demás. La escuela, como institución por la que todos los niños

deben pasar, es un lugar crucial para ello. Un lugar cotidiano que puede contribuir a ser un contexto clave donde aprender el significado de relaciones que no se sostengan en la violencia.

Mientras pienso en ello, Darío llena mi mano de anillos. Cuando en mi mano ya no quedaban más espacios para dibujar, y por iniciativa propia, Darío comenzó a hablar de aquello que le gustaba, como por ejemplo dibujar. Además, especificó lo que hacía para cuidarse cuando tenía un mal día. Entre ello, escuchar música y buscar apoyo en otras personas “*aunque no fueran las personas que le gustaría*”. Con esta última frase entendí que hacía referencia a la familia de una forma implícita. Seguí el diálogo mostrando interés por lo que me explicaba y cada vez nombraba más acciones o prácticas que le hacían sentirse bien. Hablamos largo y tendido sobre comida y, de hecho, al final de la sesión estaba muy concentrado dibujando comida en su libro de artista. Cuando pareció salir del estado emocional en el que estaba al inicio de este momento, me explicó que había decidido quitarse el anillo que le regaló su padre. Acompañé aquello que quiso explicar sobre este gesto con cautela y le di margen para que escogiera hasta donde llegar. Tras ello, progresivamente salió de la postura física que le aprisionaba, se interesó por el trabajo de sus compañeros. Así fue que volvimos a entrar en la dinámica del resto del grupo. Me pareció una metáfora de cómo nos puede llegar a limitar incluso físicamente la falta de expresión y cómo desbloquea nuestro cuerpo sacar pesos de encima a través de la liberación de los sentimientos. Supongo que, aunque el dolor siga estando, el entendimiento ayuda a que no se enquisten el sufrimiento.

Desde el otro ángulo de la mesa, Ernesto pareció notar que a Darío le pasaba algo. Giró su cabeza para dirigirse a él y le dijo que dibujaba muy bien. En respuesta, Darío le dio un golpe amistoso en la espada con una sonrisa de satisfacción. El reconocimiento de Ernesto pareció incitarle a continuar dibujando. Mientras se frotaba las manos con una sonrisa de oreja a oreja dibujó un móvil, y en éste los pechos de una chica. Lo mostró a sus compañeros persiguiendo complicidad y los demás le rieron la gracia. Parecía buscar aprobación en ellos y teniendo en cuenta la vulnerabilidad de su situación, era bastante lógico. Por nuestra parte, las educadoras validábamos sus emociones y les dábamos espacio y contención a las tensiones que fueron sufriendo en sus vidas dentro y fuera del Til·ler. Con el pasar de las sesiones, el dibujo se convirtió para Darío en una forma de encontrar reconocimiento. De hecho, era recurrente que el chico mostrase su libro para hablar sobre sus prácticas y simultáneamente resaltar lo bien que dibujaba. Su sentimiento de competencia ante el dibujo le hizo encontrar una estrategia para sentirse seguro en las dinámicas, ya que eran los espacios en los que intervenía con mayor frecuencia y determinación.

En general, la creación del libro de artista se convirtió en un proceso que permitió a los chicos expresar emociones. Respecto a las uabers, ver esta faceta de las tiler les hizo implicarse encarecidamente en la sesión y siguieron con respeto las delicadas emociones que exteriorizaron las tiler. Los rostros de Artax e Iria, que eran los uabers de mi grupo, denotaban el impacto que les causaron las narraciones de los chicos. Su acompañamiento se centraba en la escucha y en las reuniones a posteriori afirmaron que sus devoluciones eran escasas por miedo a equivocarse. Una vez tuvimos noción de esta cuestión, las educadoras mantuvimos una atención circular hacia las conversaciones que surgían para poder acompañar a las uabers en su proceso de aprendizaje. Si bien ya establecimos un rol para ello, en este caso lo centramos en estar presentes para ellas cuando quisieran debatir cualquier intervención.

Figura 23.

Escena_creación propia



Durante toda la sesión Darío, Ernesto o Adrián precisaban de un acompañamiento sostenido en una dedicación focalizada y exhaustiva. La figura de las uabers ayudaba a poder rotar esta atención y que los procesos de creación de los chicos pudieran fluir. Como estrategia para conseguir que todos tuvieran algunas ideas definidas, fuimos anotando los comentarios en una hoja a modo de mapa. Estas guías nos ayudaban a definir lo que querían representar. En cierto momento, Ernesto, Darío y Adrián comenzaron a jugar mientras las uabers permanecían concentradas en su propio libro de artista. Darío cogió su libro y se apartó del resto físicamente. Al ver este gesto por parte de Darío, Ernesto comenzó su boceto mientras yo le hacía preguntas para motivar la reflexión: *"Por lo que me comentabas antes Argentina es muy importante para ti, ¿no? ¿Sientes que te define ahora mismo?"* Dije tratando de recuperar los diálogos de otras sesiones.

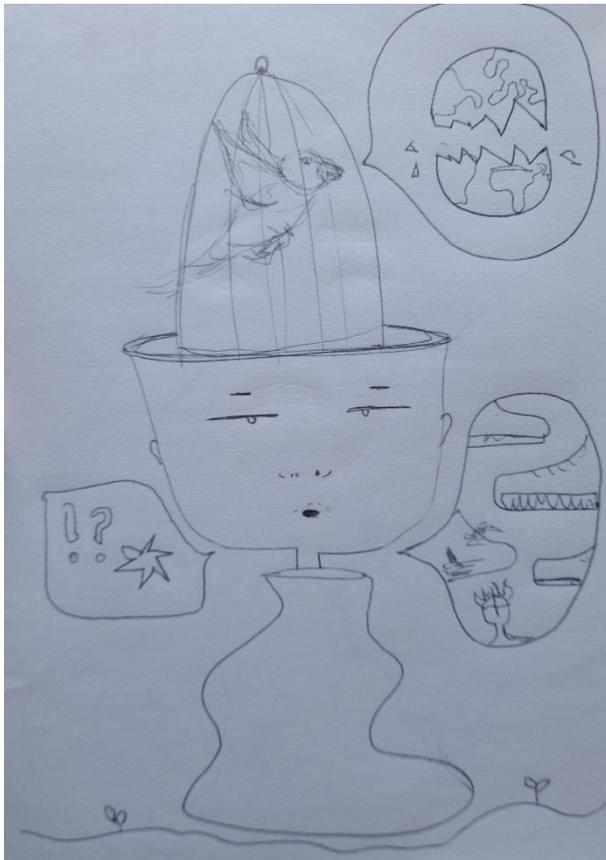
"Sí, lo voy a poner de portada" Dijo recorriendo el folio con un lápiz para vislumbrar la bandera de Argentina.

Acto seguido, Adrián me explicó que el horario que seguían en el Til-ler le hacía estar más nervioso, y Ernesto permaneció centrado en su representación de la bandera de Argentina. En el tiempo que Ernesto dedicaba un tiempo únicamente a la concentración en su dibujo, seguí un diálogo con Adrián y el uaber Artax. Adrián nos detallaba lo que quería hacer en su libro. El chico parecía entusiasmado ante nuestra expectación, para hablar sobre historia (que le gustaba mucho), dibujó un libro con diferentes flechas que señalaban símbolos sobre sucesos históricos que él consideraba muy importantes. Uno de ellos era el símbolo nazi, entre otros.

"¿Puedo dibujar un símbolo nazi? Eso es muy importante pero no sé si harán bronca después"
Dijo mirándonos fijamente. Le pregunté sobre el por qué creía que le harían bronca y me respondió que les había pasado en otras clases con otras profes, que era algo serio pero que él lo hacía para hablar de racismo. Valorando la oportunidad de agencia que esto suponía para Adrián, le dije que escogiera él el significado que quería darle a su libro libremente. Así, conversamos sobre cómo los símbolos guardan historias culturales y que es el compartirlos con los demás y explicar nuestra visión lo que da otras lecturas. Diferentes símbolos brotaron en el diálogo y mostraron la huella que deja el arte en la historia. En un momento referenciamos los carteles que se emplearon en la Segunda Guerra Mundial y Adrián me describía detalles sobre ellos. Así, el diálogo derivó en peculiaridades sobre la Segunda Guerra Mundial y cómo surgió la primera. Aprovechando esta ocasión para volver a repetirme lo mucho que le gusta la historia porque según él, le enseñaba a entender el porqué de las cosas. Finalmente, dibujó un símbolo de la química y la física porque le gustaban mucho también.

Figura 24.

Los sueños de la razón producen monstruos_creación propia



Al acabar la sesión, me dieron sus libros ellos mismos, nuevamente les di las gracias por su implicación y les deseé que pasaran buena semana. En este cierre, puse atención al sentido que las participantes encontraron en el libro de artista. En el caso de Ania, quería que se sintiera cómoda en la actividad y que confiase en estas propuestas que salían de lo normativo curricularmente hablando. Reflexioné sobre cómo podría darle otra perspectiva y cómo acompañarle a ver en lo abstracto y la emoción una oportunidad y no un obstáculo. Tras esta sesión, me reafirmé en la importancia de acompañar a los chicos con confianza y libertad paso a paso en la creación. Lo complicado era que únicamente estaba mi figura como educadora en artes y esto dificultaba poder llegar a todas las tileras. Supongo que por ello me resultaba imprescindible la confianza de Ania. Con el tiempo, dando espacio a la voz de la tutora conseguimos una coordinación que solventaba la necesidad de comprender o justificar los medios artísticos.

Cuando las tileras marcharon recogí todos los libros, bocetos y demás papeles que emplearon en el proceso de este día. Los guardé con cuidado para que los encontrasen tal cual en la siguiente sesión. Personalmente, la conservación y el cuidado hacia sus trabajos era una metáfora de la atención hacia sus sentimientos. Saliendo por la puerta del barracón miraba las ramas de los árboles del patio mientras las imágenes de la sesión se movían en mi mente a modo de flashback. Bajo por las escaleras que ya anunciaban la urgencia de la gente que se apresurada para llegar al último metro. Siento como todo a mi alrededor va más rápido menos mi cabeza que no paraba de atar cabos y dejar sentir todo lo que me estaba despertando este proceso de aprendizaje.

Cuando ya me ubico en el vagón, saco los materiales y remuevo las hojas para plantearme cómo iba a empezar lo que quería representar. Comienzo dejándome llevar, siguiendo el recorrido de la línea y de nuevo apareció el elemento del árbol, el símbolo del proceso desde mi perspectiva. Esta vez, decidí que la poesía me orientase en la ubicación palabras y la organización de mis reflexiones.

Soy frutos y soy raíces

Soy el tiempo que transcurrió en mis ramas

Soy el viento que les dio forma

Soy la savia que me vio crecer

Soy el sonido del cuco

Soy el tronco que atraviesa y ocupa el espacio

Soy frutos y soy raíces

Estoy en movimiento y floreciendo

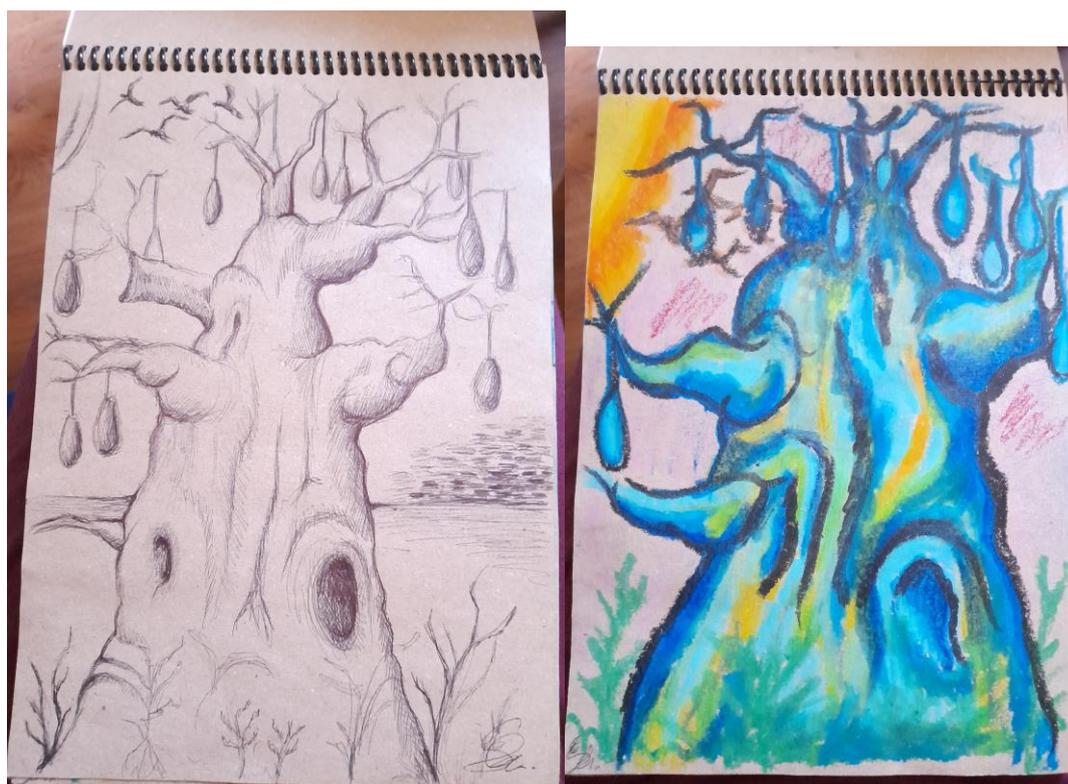
Estoy siendo las lecturas que se hicieron figuras

Estoy siendo relatos relatados en versos pasados

Soy frutos y soy raíces

Serán absolutos los frutos de tus lutos y serán matices las raíces de tus cicatrices

Figuras 25 y 26.



6.6. El libro de artista y los aprendizajes creados en Identit.art

Sesión Continuidad Libro de Artista y Autoevaluación-Evaluación Proyecto

Tipo de observación: observación participante

Fecha, lugar y hora: 02/12/2019, Institut-Escola El Til·ler, 15:00h-17:00h

Actividad realizada: Sesión continuidad libro de artista y evaluación/autoevaluación de la asignatura optativa *Identit.art*

Participantes:

- Alumnos tilers: 18 alumnos de Educación Secundaria, incluyendo 1.º, 2.º y 3.º de la ESO
- Profesora de la asignatura: Ania
- Dinamizadoras: Silvana, Celia y Sarai
- Observación participante dehisiers: Cecilia, Katia y Joana

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD y metodología

Objetivo

Crear el libro de artista como artefacto identitario para responder a la pregunta quién soy ahora mismo

Dinámica

Introducción 10 min

Primera parte sesión 40 min

Emplear formularios para evaluar Identit.art y autoevaluarse el alumnado

Segunda parte sesión

Partir de los bocetos del libro de artista para dedicar toda la sesión a la creación del mismo. Preparar el soporte con cartulinas a modo de acordeón y centrar la actividad en el proceso creativo de las tiler recuperando aspectos significativos de las sesiones previas

OBJETIVO DE OBSERVACIÓN

Articular

Analizar si el libro de artista es un formato que facilita la expresión identitaria

Observar las continuidades y discontinuidades en las narraciones de los chicos en este punto del proceso

CUESTIONES CLAVE DE LA SESIÓN

Narración detallada de la creación del libro de artista de Ernesto, Adrián y Darío

Potencial simbólico y expresivo del arte para comunicar escogiendo los límites de lo compartido verbalmente

Materialización en el formato del libro de artista de los elementos discursivos que fueron relevantes para las tiler a lo largo de las sesiones

Intersubjetividad compartida a través de la lectura de formas simbólicas de expresión

Conceptos teóricos a analizar: estrategias de asimilación y condescendencia pedagógica

DESCRIPCIÓN NARRATIVA

El yo finalizado y el yo orientado a posibilidades

El frío de diciembre comenzaba a acompañarme en el camino de ida hacia el Til·ler. Los días ya están contados para despedirnos de la escuela y la vida que habita en ella hasta después de las vacaciones. Suena el timbre de la puerta principal y me dan acceso desde la secretaría del centro. Atravieso el portón como quien asoma la cabeza a hurtadillas a la espera de encontrar

caras conocidas y dar inicio a un nuevo encuentro. Sigo el trayecto de siempre y subo las escaleras del barracón grisáceo que me lleva hasta mis compañeras. Allí estaban ya debatiendo con Ania sobre cómo organizar el aula.

En esta sesión, teníamos un tiempo destinado a trabajar en el libro de artista y otra fracción de la sesión dedicada a que el alumnado se autoevaluase y evaluase Identit.art. Consensuamos con Ania que sería más pertinente desarrollar en primer lugar la fase de evaluación para que los chicos pudieran estar más tiempo concluyendo el libro de artista. Ania ya estaba familiarizada con los efectos que tenían los procesos de evaluación en las tilers. Además, los chicos parecían muy inquietos este día y para generar un ambiente más apacible y personalizado nos dividimos en tres aulas.

Con cierta atención a las emociones que advertí en las palabras de Ania, me dirijo hacia el aula que nos asignaron con los chicos de mi grupo y les comunico la programación de este día. Acto seguido, revolotean por la mesa, nos ignoran, hacen bromas, hasta que en un vistazo a los gestos de atención de las uabers deciden dirigirse a nosotras. Artax les dijo abiertamente que parecían nerviosos. Los chicos afirmaron el comentario señalando que siempre les pasaba. Entre los tres explicaron que el simple hecho de pensar en entrar al barracón les hacía subir las pulsaciones y les llenaba de ansiedad. Conmovida por su malestar, les pregunté si sabían a qué se debía su sentimiento, y respondieron que estaban hartos de la escuela.

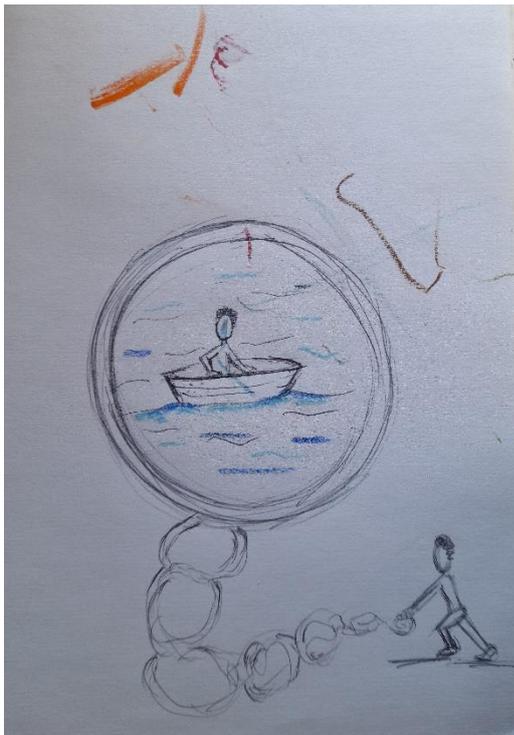
En medio de este acto de sinceridad, Celia se acerca con las fichas para evaluar el proyecto y a sí mismos en éste. Las tilers miran las hojas de su autoevaluación con asombro, por sus comentarios parecían no confiar en que ellos pudieran hacer una valoración cuantitativa sobre su trabajo y actitud en la asignatura. Uno de los apartados mencionaba el respeto y Adrián puso atención a ello. Así, comenzamos preguntándonos qué era el respeto y qué significaba respetarse entre compañeras. Las argumentaciones de los chicos tenían un tono irónico y lanzaban bromas reiteradas que crispaban la actitud de las uabers. Artax e Iría miraban a los chicos agotados en su intento de crear un diálogo fluido. Aleatoriamente, las tilers iban evadiendo sus preguntas con comentarios: *“pues respetar es respetar y ya”*, *“a las estudiantes sí las tratamos bien...”*, *“bueno a veces no escuchamos pon un 2 o un 3 porque podemos mejorar”* Las uabers buscaban una y otra vez sacar a los chicos de este estado mientras recordé aquella sesión en la que Adrián explicaba cómo se sentía en el grupo. Era curioso que en esta ocasión ignoraba a las uabers, que quisieron asumir el rol de dinamizar esta parte para despertar su motivación. En este momento Adrián tenía la ocasión para expresar aquello que sentía que no funcionaba, pero lo evitó. Me pregunto si tal acto tendrá relación con su falta de confianza en la trascendencia de su criterio cuando se trata de una cuestión trasladable a la práctica o si tendrá que ver con la búsqueda de aprobación de sus pares. En cualquier caso, hablar con los chicos de cuestiones críticas hacia la escuela era mucho más efectivo en espacios individualizados.

Independientemente de la actitud de Adrián, parecía que cuanto más se esforzaban las uabers por aproximarse a las tilers, más agudas eran las “bromas”: *“es que soy negro, es que soy latino, esos malditos indígenas de mi país...”* Después de observar que se cronificaban estas dinámicas, decidí intervenir y les pregunté si había pasado algo en el patio ya que en una sesión me

comentaron que este tipo de "bromas" sucedían más en ese espacio. Todos se pararon a mirarme y preguntaron si sabía algo. Esta conexión que hice llevó a los chicos a explicar los conflictos que sucedieron y cómo se habían sentido denigrados ante unos compañeros por el hecho de ser latinos. Me sorprendió esta forma de performance o rol playing en la que usaron a las uabers como soporte para reelaborar su vivencia en el patio. Si analizaba la situación con perspectiva, las tilers estaban haciendo sentir a las uabers lo que ellas habían sentido y la conexión entre el patio y su actitud pareció encender la conciencia de los tres chicos que se abrieron al diálogo de golpe.

Figura 27.

Boceto escena_creación propia



Después de ello, conseguimos rellenar la hoja, aunque prácticamente toda la discusión se centró en los sucesos del patio. Ernesto expresó en su evaluación sobre el proyecto que Identit.art le había permitido tener más claro si quería hacer su vida aquí o en Argentina. A su vez, verbalizó que tomó conciencia del miedo que sentía a decir algunas cosas y que le había gustado tener la oportunidad de hablar sobre el racismo y Argentina. Según sus comentarios, crear y estar con sus amigos le había ayudado a implicarse en las actividades, debido a que para él era una cuestión importante para motivarse en el aprendizaje.

Figura 28.

Ficha Ernesto

2-19

IDENTIT.ART

CONTINGUTS DE LES ACTIVITATS (dilluns 16 de desembre)

Puntuació 1 al 4: 1. regular - 2. millorable - 3. correcte - 4. excel·lent
Puntuació 1 al 4: 1. regular - 2. millorable - 3. correcte - 4. excel·lent

Questions	1-4	Observacions
1. Les activitats m'han semblat originals i creatives? (¿Las actividades me han parecido originales y creativas?)	4	Por que me gusta
2. Estic satisfeta amb les activitats? (¿Estoy satisfecha con las actividades?)	3	Si, pero algunas veces no
3. Al menys un dels tres tallers (crear, comunicar, actuar), han representat els meus interessos? (Al menos uno de los tres talleres (crear, comunicar, actuar), han respondido mis intereses?)	4	LA ACTIVIDAD DE LA PLASTILINA
4. Les activitats m'han donat espai per sentir-me còmode i manifestar-me lliurement? (¿Las actividades me han dado espacio para sentirme cómoda y manifestarme libremente?)	3	SI Y NO POR QUE TENIA MODO DE DEJAR ALGUNAS COSAS
5. M'ha ajudat a tenir més clar quines coses són més importants per mi? (¿Me ha ayudado a tener más claro qué cosas son más importantes para mí?)	4	SI CUANDO SOBRE DE RASERO Y ARGENTINA
6. Les activitats m'han despertat interès per l'art? (¿Las actividades me han despertado interés por el arte?)	4	SI. MUCHO
7. Què és el que més m'ha agradat de les activitats? (¿Qué es lo que más me ha gustado de las actividades?)		ESTAR CON MIS AMIGOS Y CREAR
8. Què és el que menys m'ha agradat de les activitats? (¿Qué es lo que me ha gustado menos de las actividades?)		HACER DE BARBIDO, me sentia mal, me daba paine Y ESCRIBIR
9. He descobert alguna cosa sobre mi mateixa que no sabia abans? Quines? (¿He descubierto alguna cosa sobre mí misma que no sabía antes? ¿Cuáles?)		SI ALGUNAS COSAS POR ESCRIBIR SI HABIA MIVIDA EN ARGENTINA O AQUI
Altres observacions: Otras observaciones:		VER PUELOS CON PALANFAS

Por otro lado, Adrián, señaló que le había gustado mucho crear, en general, y sobre todo hablar sobre historia, representar símbolos, dibujar, etc. Con un ojo sobre sus compañeros, como si estuviera poniendo en evidencia un secreto, me dijo que se había sentido escuchado, que había descubierto que le gustaba mucho su creatividad y que ahora tenía más claro que para él era importante poder expresarse como lo hacía en su escuela de Honduras. “*Les enseñaré a hablar, profe*” Me llenó de satisfacción escucharle y pensé en la importancia de cuidar el lenguaje que empleamos las educadoras, creo que aquí recae una de las responsabilidades de la docencia puesto que hace que las líneas del respeto sean muy sensibles. No podemos perder de vista que uno de los objetivos de Identit.art es promover una conciencia crítica sobre la relación de los chicos con el mundo y este paso de Adrián le otorga el inicio de una agencia en su proceso educativo.

Figura 29.

Ficha Adrián

IDENTITART

CONTINGUTS DE LES ACTIVITATS (fulls 16 de desembre)

Puntuació 1 al 4: 1. regular - 2. millorable - 3. correcte - 4. excel·lent
Puntuació 1 al 4: 1. regular - 2. mejorable - 3. correcto - 4. excelente

Qüestions	1 - 4	Observacions
1. Les activitats m'han semblat originals i creatives? (Las actividades me han parecido originales y creativas?)	4	Ellas son cosas en el arte
2. Estic satisfeta amb les activitats? (Estoy satisfecha con las actividades?)	3	si me parecen interesantes
3. Al menys un dels tres tallers (crear, comunicar, actuar), han representat els meus interessos? (Al menos uno de los tres talleres (crear, comunicar, actuar), han representado mis intereses?)	4	creo es el mas interesante por las actividades
4. Les activitats m'han donat espai per sentir-me còmode i manifestar-me lliurement? (Las actividades me han dado espacio para sentirme cómoda y manifestarme libremente?)	3	si mucho para dar mis ideas
5. M'ha ajudat a tenir més clar quines coses són més importants per a mi? (Me ha ayudado a tener más claro que cosas son más importantes para mí?)	4	si para expresar me hablando
6. Les activitats m'han despertat interès per l'art? (Las actividades me han despertado interés por el arte?)	4	si mucho
7. Què és el que més m'ha agradat de les activitats? (¿Qué es lo que más me ha gustado de las actividades?)		hablar sobre otras cosas - turismo, raza, símbolos, historia
8. Què és el que menys m'ha agradat de les activitats? (¿Qué es lo que me ha gustado menos de las actividades?)		o vino - dolor de cabeza
9. He descobert alguna cosa sobre mi mateixa que no sabia abans? Quines? (He descubierto alguna cosa sobre mí misma que no sabía antes? ¿Cuáles?)		mi creatividad - forma expresarme

Altres observacions:
Otras observaciones: nada

Darío, sin embargo, se mostró muy crítico ante el proyecto. No desperdició la ocasión para señalar su nostalgia hacia el anterior espacio de @mac. Darío no era muy amigo de los cambios y quiso que nos quedase claro. Al mismo tiempo, con la mirada alta, verbalizó que le gustó mucho la parte del libro de artista, ya que fue la actividad en la que encontró reconocimiento ante su aptitud en el dibujo. Con su lenguaje corporal y la entonación de sus frases parecía imitar el discurso de un crítico de arte y me transmitió ternura su actitud. Supongo que tantos años en el proyecto anterior le proporcionaron un sentimiento hogareño que se alejaba de la novedad de Identit.art.

Figura 30.

Ficha Darío

clausura
IDENTIT.ART

CONTINGUTS DE LES ACTIVITATS (dilluns 16 de desembre)

Puntuació 1 al 4: 1. regular - 2. millorable - 3. correcte - 4. excel·lent
Puntuación 1 al 4: 1. regular - 2. mejorable - 3. correcto - 4. excelente

Questions	1 - 4	Observacions
1. Les activitats m'han semblat originals i creatives? ¿Las actividades me han parecido originales y creativas?	3	Como que se pueden mejorar algunas esas actividades
2. Estic satisfeta amb les activitats? ¿Estoy satisfecha con las actividades?	3	Solo con el uso del artista
3. Al menys un dels tres tallers (crear, comunicar, actuar), han representat els meus interessos? ¿Al menos uno de los tres talleres (crear, comunicar, actuar), han respondido mis intereses?	3	Creo, porque comunico lo que es eso a través de un libro dibujando o pintando o lo que pasa que es...
4. Les activitats m'han donat espai per sentir-me còmoda i manifestar-me lliurement? ¿Las actividades me han dado espacio para sentirme cómoda y manifestarme libremente?	2,5	Si podría mejorar porque que era como @ me lo es totalmente artista me abría
5. M'ha ajudat a tenir més clar quines coses són més importants per mi? ¿Me ha ayudado a tener más claro qué cosas son más importantes para mí?	1	No creo que me haya ayudado a saber que es más importante, lo único es que lo mantendrás después
6. Les activitats m'han despertat interès per l'art? ¿Las actividades me han despertado interés por el arte?	1	No, lo ve arte mucho lo del arte
7. Què és el que més m'ha agradat de les activitats? ¿Qué es lo que más me ha gustado de las actividades?		fev el llibre de artista
8. Què és el que menys m'ha agradat de les activitats? ¿Qué es lo que me ha gustado menos de las actividades?		totes les activitats menys el llibre d'artista
9. He descobert alguna cosa sobre mi mateixa que no sabia abans? Quines? ¿He descubierto alguna cosa sobre mí misma que no sabía antes? ¿Cuáles?		No
Altres observacions: Otras observaciones:		No

EL LIBRO DE ARTISTA DE ERNESTO

Al retomar el libro de artista en sus respectivas manos, los tres chicos dieron vuelo a su proceso de creación por iniciativa propia. Ernesto sintetizó de alguna manera temas que habían sido más recurrentes en las sesiones: la migración, su identidad como argentino, y la decisión sobre dónde dar continuidad a su camino. En su libro se ven reflejados y él era cuidadoso con su trabajo. Mientras creaba recurría mucho a los demás para tomar ejemplos. Al principio parecía inseguro con la expresión creativa, lo cual era bastante lógico porque era una metodología completamente nueva para él. Pero Ernesto tenía una parte muy entusiasta y se le veía disfrutar viéndose a sí mismo superando pequeños retos. Como estrategia en los momentos de duda, le acompañé en el acto de plasmar los símbolos que quería representar y en el transcurso le hacía devoluciones para que llevara su atención al proceso. Decidí dirigirme a él de esta manera tras vivenciar que con tal interacción adquiriría autonomía.

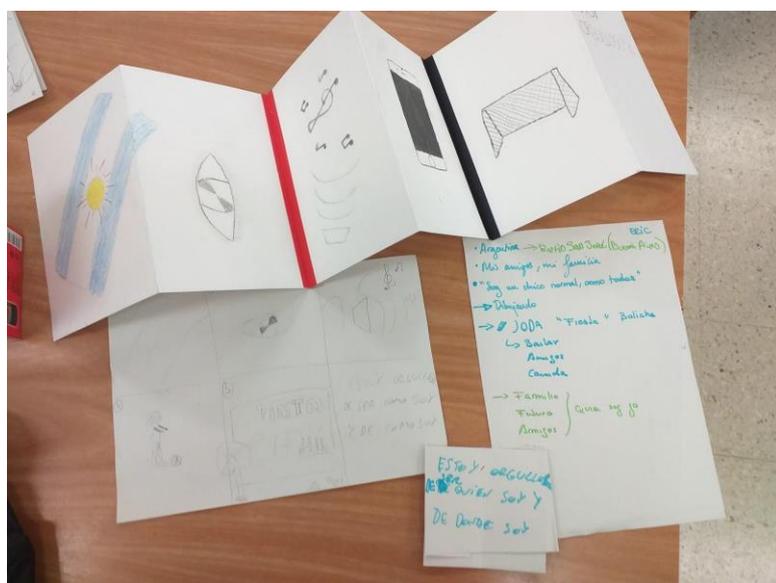
Durante el proceso de creación acariciaba una y otra vez la portada de su libro. Se detenía en los detalles de la bandera de Argentina, y tras hacer conexiones con las otras sesiones, le pregunté si al final viajaría allí en navidad. Agachó su cabeza incrustando con fuerza el lápiz en la silueta de la bandera mientras me respondía que al final no, que se quedaría con su familia aquí. Su tono al referenciar a la familia me llamó la atención. Moviéndolo por ello, le dije que me sorprendía que en otra sesión me habló sobre personas importantes pero que en su libro no aparecía ninguna. Levantó la cabeza y destacó su sorpresa por el hecho de que recordara lo que me había explicado en otras ocasiones. Recorriendo con el dedo la bandera de Argentina me

contestó que no, que no sabía dibujar personas, y que prefería que la bandera representase todo lo que él sabía que quería decir. Entendí entre líneas lo que implicaba emocionalmente su decisión y lo cierto es que su última respuesta puso de manifiesto la versatilidad del lenguaje artístico que permite la representación simbólica.

En la imagen ... aparece su trabajo: los bocetos y el libro de artista. Desde la vivencia que he compartido con Ernesto, el libro es como él en su paso por Identit.art, delicado pero muy vívido, intenso pero organizado, cercano, accesible y explícito. Para acompañar a Ernesto me centré en diálogo. Mediante nuestra interacción, él iba organizando su forma de expresarse plásticamente. En determinado momento de su proceso creativo, le pregunté por su sensación al crear el libro de artista. Con esta pregunta busqué conocer más sobre su vivencia en el proyecto. Supongo que con este interés me preguntaba a mí misma si el hecho de guardar todos nuestros diálogos sobre lo que había compartido en Identit.art y su posterior proyección en este formato, le había servido para conocerse algo más. Con una mano en el mentón miró hacia el techo y tras unos segundos me contestó que puso la bandera de Argentina como portada porque se había dado cuenta de que echaba muchas cosas de menos y que siempre iba a ser argentino.

Figura 31.

Libro de artista y documentos del proceso de Ernesto



“Creo que acá aprendí que soy un chico normal, como todos. Me importan mi familia, mis amigos, la joda/ el boliche (fiesta), la comida, etc.” Dijo recorriendo con las manos las páginas de su libro.

“Yo soy mi familia, mi futuro y mis amigos. Soy argentino del barrio de San José de Buenos Aires y estoy orgulloso de eso” Afirmaba mientras señalaba la bandera de Argentina.

En estos instantes me fijé en el ojo que representó y al preguntarle sobre su origen referenció nuestra conversación en otra sesión sobre observar y escuchar: *“Lo pongo después de la portada ¿ves que estoy atento?”*

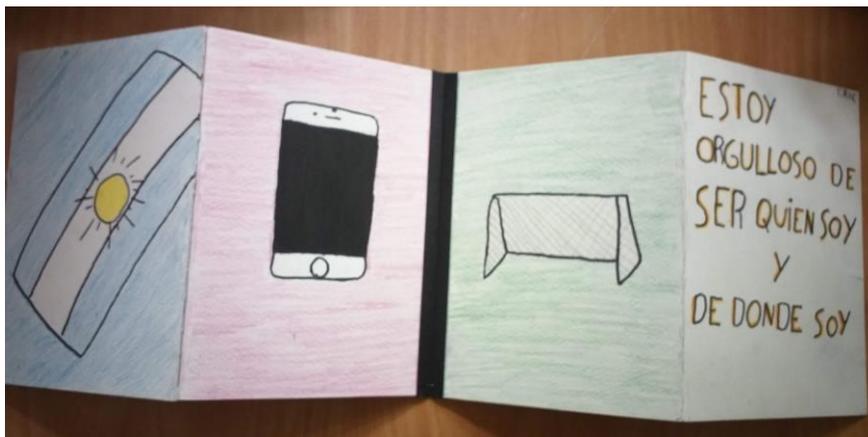
“¿Entonces el ojo representa para ti qué te gusta observar?” Le devolví con la intención de conocer su conexión con la sesión en la cual tratamos este tema.

“No, lo puse por eso de aprender hablando, está bien, es mejor que con los libros”.

Una vez más, un símbolo adquirió un valor connotativo que permitía a Ernesto escoger su definición y significado. Mediante el símbolo del ojo reflexionamos sobre el aprendizaje desde una posición dialógica y este punto resultó fundamental para seguir acompañando la exploración de su identidad como estudiante.

Figura 32.

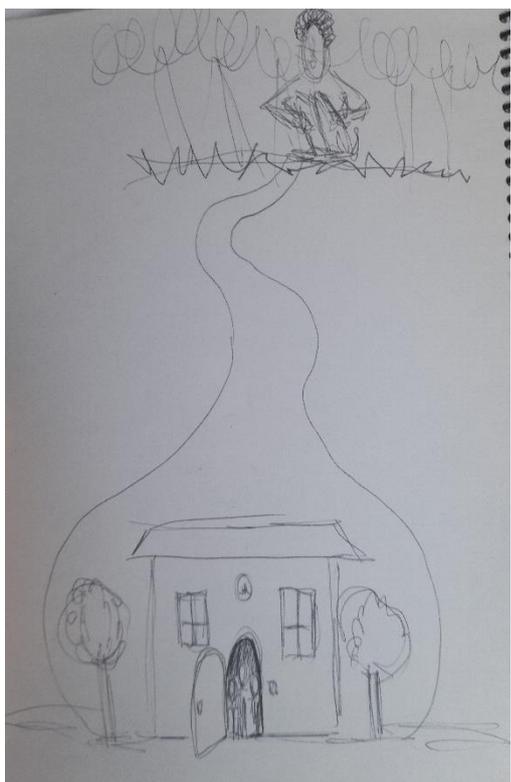
Libro de artista de Ernesto finalizado



Como se puede observar en las imágenes, el libro de Ernesto contemplaba un símbolo para cada página. Para él, el móvil simbolizaba la comunicación con todas las personas que mantenía una relación a distancia. A su vez, lo definió como una forma de conocer el mundo y de conservar recuerdos. El símbolo de la página siguiente, la portería, proyectaba el significado del espacio de juego donde no tenía que pensar en nada y jugar era el único objetivo. “*Aunque ganar también...*” añadió entre risas. En definitiva, todos estos símbolos nos acercaban a todo aquello que era significativo en la vida de Ernesto, y, por lo tanto, en su proceso identitario. Tal cual señalaba, el primer símbolo era el más grande y más importante para él en este momento y le hacía sentir bien ponerlo como portada para definir quién era.

Figura 33.

Hogar_creación propia



EL LIBRO DE ARTISTA DE ADRIÁN

El libro de Adrián también reflejaba, desde mi punto de vista, su participación en Identit.art. Sobrio, contundente, concreto, perspicaz, sencillo, curioso y profundo. Previamente a su proceso de construcción del boceto recogimos juntos algunas ideas mientras conversábamos sobre aquello que le gustaría destacar del transcurso de las sesiones de Identit.art. Cuando nos concentramos en anotar los aspectos más relevantes para su libro, visualizamos la lista de los puntos que Adrián recogió sobre su propio proceso en el proyecto. Entre gestos corporales muy vívidos enumeraba las prácticas que le definían. En primer lugar, destacó cuánto le gustaba el fútbol y cómo este deporte le representaba en cualquier lugar. Posteriormente, siguió expresando que para él era importantísimo hablar (recogiendo la literalidad de sus palabras), y que le gustaba conversar sobre diversos temas. Mirando al techo y con una exclamación añadió que dibujar le representaba mucho, sobre todo cosas abstractas. Me interesé por saber la razón y me respondió que lo abstracto no está bien ni mal, que estaba bien tal cual era y eso le gustaba. En el transcurso de este momento, Adrián se detenía en todo tipo de detalles mientras se lanzaba a escribir en el papel otro aspecto que quería poner en su libro. Como en otras ocasiones, destacó la importancia que tenía para él la tranquilidad y por ello, quería que en su libro estuviera su cuarto para simbolizar esta necesidad. En medio de un suspiro exclamaba que era un refugio, un lugar en el que él se sentía en paz. Una vez concluyó la palabra paz, con su trabajo entre las manos volvió a destacar la frase de otra sesión: “*lo material tiene más valor que lo cultural*”. Parecía sentirse seguro cuando la pronunciaba y me interesé por profundizar en ello.

Sarai: *Parece que esta frase tiene algo importante para ti porque en la otra sesión también la destacaste. ¿Qué significado tiene para ti?*

Adrián: *Eso, que hay unos arriba que pisan a los que están abajo.*

Sarai: *¿Y quiénes serían esos unos?*

Adrián: *Los que deciden quiénes están arriba y quiénes estamos abajo. Uno no sabe de todos, pero Trump, por ejemplo. El pisto hace que estés en un sitio o en otro, sabes... Y los negros, los moros... pues más eso, se quedan sin nada...*

Sarai: *Entiendo... Tiene relación todo esto con lo que tratamos en la sesión que vimos el corto "Ni de aquí ni de allá", ¿no crees? Cuando hablamos sobre identidad cultural...*

Adrián: *Eso es.*

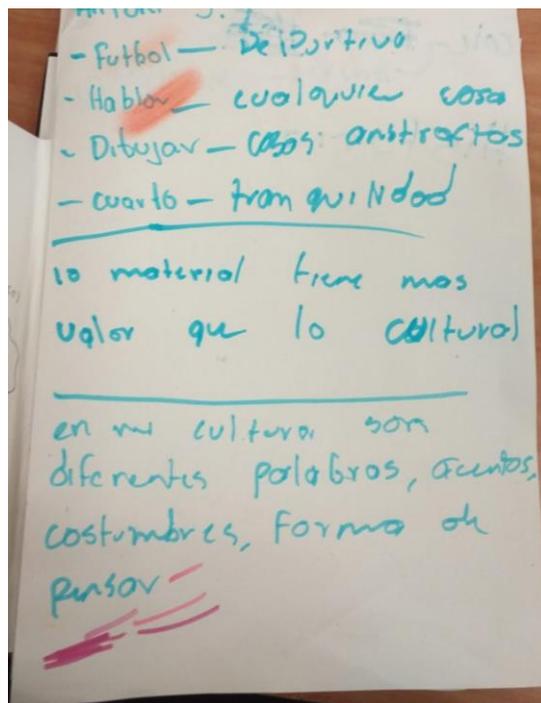
Sarai: *¿Sientes que te define esta frase y lo que significa para ti?*

Adrián: *Uhhmm déjame pensar...*

Acto seguido, mencionó la diferencia que sentía respecto a quién era en Honduras, describiendo cómo era la vida "allí" y lo extraño que sentía todo "aquí". En el papel que utilizamos para anotar las ideas de Adrián, dividió en tres partes aquello que consideró más significativo. Me llamó la atención esta fragmentación y al preguntarle por ello me respondió que lo que escribió en la parte superior era él en cualquier parte y los otros dos apartados tenía que pensarlo.

Figura 34.

Lista de Adrián para su libro



A diferencia de Ernesto, que partía del diálogo para dibujar, Adrián, se lanzaba más a la expresión gráfica mientras explicaba experiencias. En determinado momento, dejó a un lado el papel en el cual escribía lo que quería dibujar para empezar con el boceto del libro. Cogió un

folio em blanco y entre trazo y trazo, fue tejiendo el hilo para contestar a la pregunta sobre quién es. La forma de acompañarle que adopté se basaba en la escucha activa. Como bien dijo antes, le encantaba hablar y esta característica hacía que los diálogos fluyeran de una forma muy fácil cuando alguien mostraba interés por escucharle. Mientras daba forma al soporte del libro, me explicaba cómo dejaría su libro en blanco y negro para que tuviera un estilo clásico. Era muy común que Adrián utilizase palabras de la expresión gráfico-plástica, y en momentos concretos, narraba cómo visualizaba vídeos en YouTube para aprender técnicas de dibujo.

En el acompañamiento a su proceso, trataba de transmitir cercanía para darle una oportunidad diferente de entender el rol de las educadoras. Me parece significativo esta cuestión en relación a Adrián, ya que para convencerme de lo buenos que eran sus profesores en Honduras destacaba su autoritarismo. Las primeras ocasiones me mantenía en escucha y acogía sus perspectivas. Poco a poco fui entendiendo que daba argumentos sobre la profesionalidad de sus maestros por su talante más estricto y rígido en la tarea educativa para dar coherencia a otros asuntos. Cuando profundizaba en detalles sobre la relación con ellos, a los que recordaba satisfactoriamente eran a los docentes más disponibles y accesibles. Puse atención a esta controversia atendiendo que el valor del autoritarismo en el rol docente también va de la mano con una percepción de lo que significa ser buen estudiante muy delimitada. Inevitablemente tal discurso tenía relación con la búsqueda de coherencia en las narrativas de Adrián. Por ello, con el tiempo fui valorando que sería constructivo darle una visión distinta de la figura de educadora para flexibilizar su percepción del buen estudiante.

Adrián realizó diferentes bocetos antes de crear su trabajo final. En el margen inferior derecho representó la narración anterior sobre el collage y su posterior dibujo a modo de crítica social (figura 35). En respuesta a nuestro diálogo previo, afirmó que no la incluiría en el libro de artista porque era algo que hablamos pero que no le representaba, que no era él. Profundizando en su decisión entendí que aquel boceto simbolizaba las relaciones de poder que cruzaban su vida y, además, reconocerlas como parte de sí le llevaban a aceptar el racismo y su posición infravalorada ante ello. En diversas ocasiones, Adrián ponía en marcha una estrategia de asimilación para no identificarse con un “yo” que le denigraba, y por ello, rechazaba sufrir racismo a la vez que expresaba haber sido víctima del mismo: “*No, los negros son otros*”, “*¿Has visto que feos son los de Afganistán? Normal que se metan con ellos...*” Enunciaba frases similares a éstas constantemente buscando complicidad con sus compañeros. A través de ello, encontraba una forma de sentirse más conectado con Darío y Ernesto, que no dudaban en alabar su posición. Tras meditar qué podía hacer, decidí tomar esta cuestión como oportunidad de conciencia, y así llevé la atención de Adrián hacia la emoción.

Sarai: *Debe ser muy duro y agotador sentir que te discriminan por tu origen o tu color de piel...*

Adrián: *Cada quien lleva lo suyo, perro. Contestó saltando a los hombros de Ernesto.*

Sarai: *Sí, cada quien lleva lo suyo... pero me preocupa que se normalice discriminar lo que se considera diferente. Al final lo que expresas en tu boceto, ¿no crees que tiene relación con esto? Dije señalando su trabajo.*

Tras esta frase correataron por el aula hasta que, tras un tiempo de juego, volvieron a sus libros. Con un tono de voz muy bajo, Adrián me explicó, sin decirle nada, que quería poner lo que hizo en aquella sesión en el boceto porque le ayudó “a entender”. Con el mismo tono de voz le respondí que me gustaría conocer qué pudo entender y que guardaríamos bien aquel boceto si él quería, que también era parte del trabajo. “Sí, sí, yo me acuerdo, guárdenlos todos y al final me los dan... Al rato te explico”

Figura 35.

Boceto de Adrián para su libro de artista



Cuando la atención de Darío y Ernesto estaba en sus libros, Adrián se detuvo a explicarme el primer dibujo de la parte superior del boceto. Según él, hacía referencia a la ocasión en la que tratamos el tema de las expresiones, una sesión en la que él reveló un sentimiento relevante para él: “aquí” no le entendían cuando hablaba. Parecía que quisiera expresar constantemente entre líneas que no podía ser él mismo, pero a la vez rechazaba esa vulnerabilidad. Al hablar sobre este dibujo de la parte superior, el chico argumentaba cómo se encontraba en un nudo de coherencia sobre lo que era capaz de implicarse en su proceso educativo, las consecuencias que esa evidencia tendría para sus pares y lo que suponía para su percepción de sí mismo reconocerse como la alteridad. En el ensordecimiento y a la vez fervor de sus palabras constaté que a través de esta descripción decidió contestar a mi interés sobre aquellas cosas que pudo entender al representar su trabajo con la frase: “*lo material tiene más valor que lo cultural*”. Guardé esta cuestión para seguir profundizando en ella y para acompañar a Adrián a explorar su identidad como estudiante desde una posición constructiva.

Ciertamente, los dibujos del boceto sobre el proyecto del libro de artista nos sirvieron para ir encontrando las prácticas que, por un lado, le permitían expresar aquello a lo que necesitaba dar sentido, y, por otro lado, le ayudaban a poner palabras a las prácticas significativas que

precisaba para conciliar su identidad con el entorno. Mediante este boceto reforzó su posición sobre la importancia del lenguaje que empleaba y con ello se lanzó a la creación del libro. Como muestra de tal reafirmación, quiso destacar esta significatividad en la portada (figura 36) representando un altavoz:

Adrián: *“Esta es mi forma de hablar”* Dijo rotundamente.

Sarai: *“Debe ser muy importante para ti si lo pones en la portada”*

Adrián: *“Sí. Eso es”*

Me resultaba muy interesante su forma de narrar y simbolizar. A lo largo de su trabajo le fui preguntando por qué eran importantes esos símbolos y me los iba describiendo. Mediante el trabajo del libro de artista, recopilamos temas que ya habíamos tratado y los seguimos desarrollando. En una de las páginas representó la silueta de, como él decía, “su país”. Expresó que le gustaba dibujar y quiso añadir un símbolo para ello en la portada. En una de las páginas siguientes hablaba de sus costumbres, y con curiosidad le pregunté a qué costumbres se refería. Así nos sumergimos en una narración sobre su vida en Honduras ampliando detalles. Me explicó con precisión cómo era su escuela allí. Según su explicación, en ella tenían la materia de dibujo técnico, y describía con entusiasmo diferentes historias sucedidas en el transcurso de ella. Con todo lujo de apreciaciones, especificaba nuevamente cómo su profesor era muy exigente. Cogiendo folios y colocándolos delante de mí enumeraba el material y los ejercicios que hacían en esa clase. No desaproveché la ocasión para devolverle que parecía muy importante ese profesor para él porque ya lo había mencionado en distintos momentos. Me miró reflexivamente y me interesé por saber si aprendía bajo esa exigencia. Ante lo cual contestó dubitativo: *“algo así”*. Adrián repetía escenarios en sus narraciones, parecía que seguía teniendo la necesidad de poner palabras a sus sentimientos en su expresión por diversas vías. Cada vez que abría este espacio de escucha con él ampliaba más detalles y tal acción me ayudaba a ir encontrando aquello a lo que Adrián buscaba dar sentido en su reiteración.

Tratando de profundizar en sus motivaciones, le pregunté si le gustaría seguir cursando dibujo técnico en el Til·ler e indagué si había compartido con sus profesoras sus intereses. Su respuesta fue negativa con una mirada de ingenuidad hacia mí. *“Aquí sólo hacemos en matemáticas algo, pero casi nada”*, dijo torciendo el labio con un gesto de descontento. En el seno de estas palabras recordé que él quería estudiar ingeniería, y entonces le pregunté si le gustaba el dibujo técnico por su relación con lo que quería estudiar. Con cierta inseguridad verbalizó que seguro que había gran parte de dibujo técnico y que esta carencia le inquietaba. Lo cierto es que Adrián era un chico con gran interés por el aprendizaje, curioso e inquieto, pero se estaba perdiendo en la desidia de un día a día que frustraba sus aspiraciones.

Inevitablemente, la situación de Adrián arrojaba una crítica hacia esta forma de institución de alta complejidad educativa. Además de poner en evidencia las dinámicas del sistema que dejan en desventaja a las personas por el simple hecho de migrar. Especialmente cuando se migra con el objetivo de buscar una vida “mejor”. Me preguntaba cómo podría ser diferente este tipo de organización ya que empujaba a las docentes al desgaste y a las alumnas a la frustración, en muchos casos. En el Til·ler había grandes profesionales y profesores que duraban poco y nada

provocando una inestabilidad constante en los grupos, especialmente en los más avanzados en edad del instituto. También había chicos y chicas con grandes motivaciones que se veían frustradas por la indefensión aprendida. Adrián me hizo lanzar la pregunta que como un boomerang retornaba con más potencia: ¿cómo podemos transformar uno de los temas más recurrentes en las escuelas etiquetadas como de alta complejidad? El “bajo nivel de exigencia” hacia el alumnado y los recursos que se facilitan a estos centros, su existencia en sí y cómo se gestiona y se cuida al personal que trabaja en ellas. Todo este trabajo y proceso de Adrián me ayudó a entender que recalcar la exigencia de su profesor era una demanda hacia la carencia de ella que sentía en el Til-ler. Este abismo le alejaba de una visión de sí mismo en la que cupiera el sentimiento de competencia. Con la consecuencia de hacerle aferrarse progresivamente a la desvinculación y el desinterés por la actividad educativa en la escuela. De toda esta sesión pude extraer que en el dibujo Adrián se sentía competente y hablar a través de este medio nos ayudó a explorar los sentimientos a los que necesitaba dar una forma de expresión y organización. Dividir y explorar una y otra vez su vida pasada en Honduras y la presente, le facilitó el establecimiento de un orden en sus emociones, así como la ocasión de crear una coherencia en su discurso. Inclusive, lo interesante fue que, a través del libro, pudimos identificar también elementos clave que le aportan bienestar independientemente del contexto en el que se sitúe.

Figura 36.

Cara interna del libro de artista de Adrián

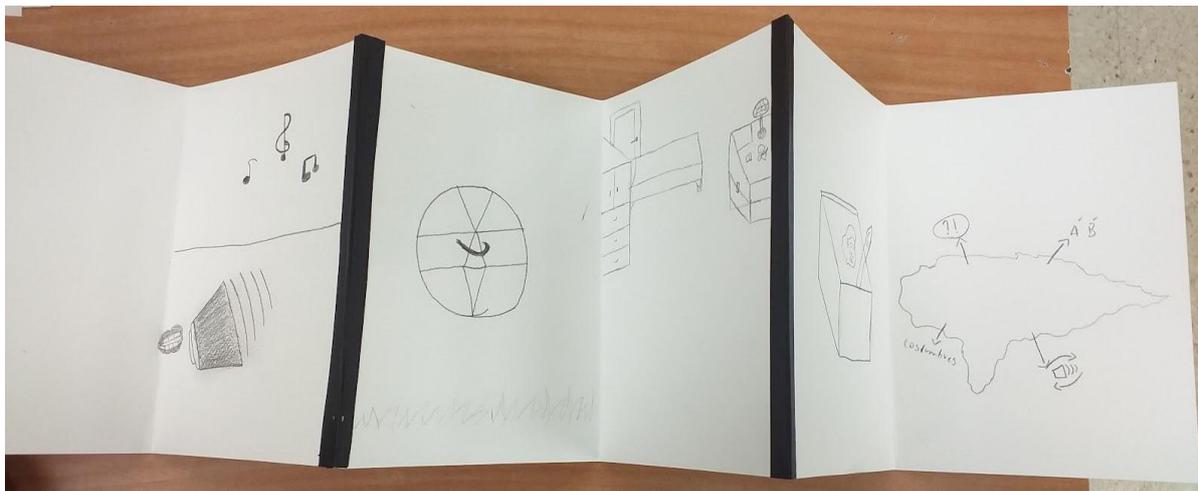
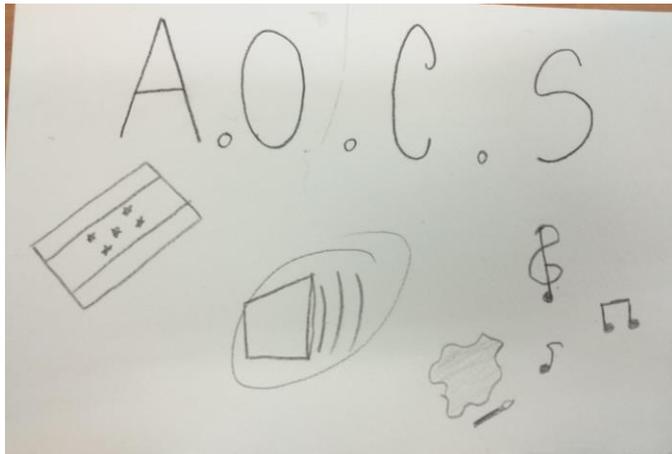


Figura 37.

Portada libro de artista de Adrián



El conflicto identitario que suponía para Adrián pasar por esta institución educativa y por las etiquetas asociadas a ella, fue encontrando un camino de exteriorización a través de un método creativo. En la sesión que realizaron la práctica sobre los memes demostró ser consciente de que no estaba en una de las escuelas ordinarias de Barcelona. Lo cual hizo que el dibujo fuera una forma de narrar que le aportaba bienestar. Curiosamente, en la portada de su trabajo, Adrián escribió unas siglas diciendo que no quería que nadie leyera su nombre completo. Como quien maneja un acordeón, dejó su trabajo sobre la mesa sintiendo que había finalizado, y tras ese gesto le pregunté si pensaba algo nuevo después de su trabajo. Me miró, y volvió su vista hacia el libro contestando:

Adrián: *"No me representa ni mi país ni mi cultura sino cómo me siento bien. Soy de Honduras, y estoy orgulloso, pero soy muchas más cosas... Por eso he puesto el dibujo y mi cuarto, eso también soy yo"* Dijo sin perder de vista el boceto.

Sarai: *"Por lo que he podido ver acompañándote tienes muchos intereses... He visto que te gusta mucho aprender de lo que te motiva, como cuando me hablabas sobre historia, ¿recuerdas? Todo lo que es importante para ti también eres tú"*

Adrián: *"Ah, sí, sí... Hablamos de la guerra. Me gusta aprender si es de lo que me gusta"*

Sarai: *"¿Y qué es lo que más te ha gustado aprender de tu libro de artista? ¿Te ha servido para aprender algo nuevo de ti?"*

Adrián: *"Hablar, decir cosas, dibujarlas... y saber que hablo como quiero hablar. Y bueno, otras cosas que son para uno"*

Sarai: *"Me llama la atención que en el boceto hay dibujos diferentes a los que has creado en el libro de artista..."*

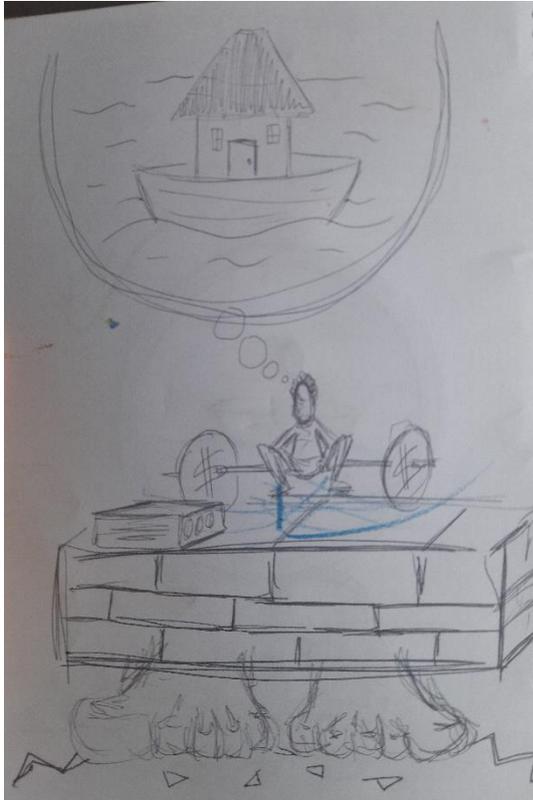
Adrián: *"Ah, sí... este es para uno y el libro ya que lo vea la clase..."*

La teoría de Bruner rondaba en mi cabeza al escuchar a Adrián ya que vislumbra que las personas construimos significado a través de la narración, de la constitución de historias y su articulación en palabras. Cuando Adrián dice que le representa cómo se siente bien, abre un espacio donde el hecho de definirse a sí mismo es flexible y orgánico. En otras palabras,

encuentra recursos frente al malestar que le producen el resto de las contradicciones. Con esta frase, Adrián intenta sentir control en el océano de etiquetas que le vienen impuestas desde el exterior.

Figura 38.

Evocación_creación propia

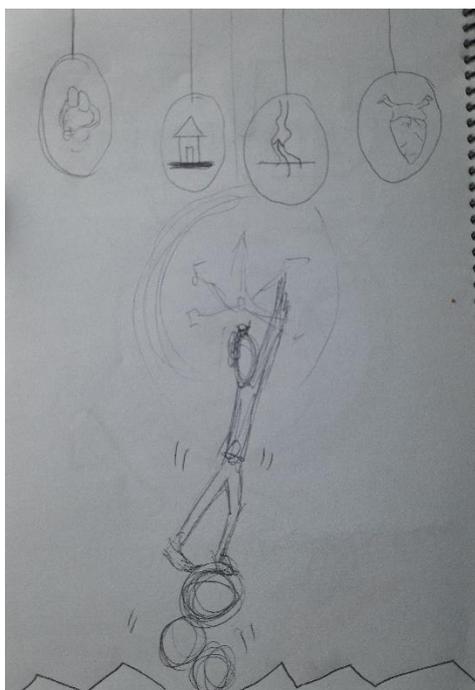


EL LIBRO DE ARTISTA DE DARIO

Al otro lado de la mesa, Darío parecía inquieto. Con la atención dividida en varios frentes me uno al uaber Artax para curiosear cómo le estaba yendo con su libro de artista. En el medio del diálogo que tenían escuché palabras como decepción, soledad, ser fuerte, etc. En ese momento, reviví mentalmente su discurso sobre las personas y el hecho de representarlas en su libro. Me aproximé preguntándole por los símbolos de sus dibujos y traté de abrir el diálogo refiriéndome a los trazos. En el hilo de las sesiones anteriores recordé que, para él, el dibujo era una oportunidad para sentirse capaz y reconocido. Darío era muy detallista en sus trabajos y le llenaba de satisfacción que los demás le reconocieran su capacidad. Creo que encontraba en la validación el ímpetu para lanzarse a la acción. Al mismo tiempo que dibujaba, le enseñaba constantemente al resto del grupo lo que había hecho con mucho orgullo. Llegado este punto del curso, pensé que sería importante redirigir su validación al proceso y no al resultado, y así nos centramos en hablar sobre su habilidad y su interés por el acto de dibujar en sí.

Figura 39.

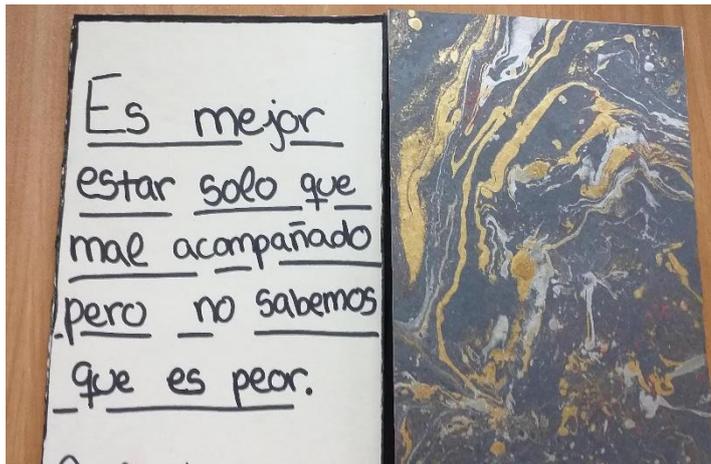
Sostenerse_creación propia



En el trabajo de Darío aparecían símbolos similares a los de sus dos compañeros. Tanto es así que mientras él escuchaba el discurso de Ernesto, dijo que también quería que en la portada estuvieran las banderas que sentía que le definían, y seguidamente, puso las iniciales de su nombre y la fecha de su nacimiento. En el mismo acto, destacó que para él era muy importante la comida. Parecía que esta práctica vital era como un oasis en medio del desierto para él. Afirmaba que ésta era una forma de estar con quién le hacía sentirse bien y que por eso escogía sólo una página que lo representase, dada su significatividad. A diferencia de sus compañeros, Darío no quiso hacer boceto, fue explicándome historias sobre sí mismo mientras practicaba su firma y narraba lo importante que era para él tener una firma seria para que le respetasen (como su hermano en otra sesión). En principio su decisión se movilizó porque quería empezar con el trabajo definitivo directamente. Sorprendida, consideré que debía devolverle legitimación ante ello a sabiendas de su evasión en la mayoría las actividades. Poco a poco asimilé que para Darío fallar era sinónimo de no merecer atención y por eso me pareció especialmente interesante para él esta decisión. Cuando dibujaba entraba en un acto meditativo y repasaba una y otra vez las líneas hasta que para él mostraban una perfección. Con gran orgullo, repetía constantemente las palabras que seleccionó para la portada. Me interesé por preguntarle sobre el significado de esta frase y me respondió que las personas con las que estás te hacen estar triste o contento y que a veces no era fácil entender lo que te hacían sentir. Le conteste que si quería podíamos dedicar tiempo a hablar sobre las relaciones con esas personas y sobre lo que le hacía sentir bien a él. Dando espacio a ello, estuvimos un tiempo conversando a través de su libro de artista y narraba vivencias de su pasado que le habían hecho sentirse tranquilo. Muchas de ellas, eran en el Til-ler, con las personas que trabajaban en el centro. Partiendo de ello, nombré las relaciones que él referenciaba para que viera que tenía vínculos con personas que le valoraban incluso cuando fallaba. Acto seguido, dedicamos un tiempo a hablar sobre qué significa fallar y que todas las personas tenemos derecho a equivocarnos.

Figura 40.

Detalle libro Darío



Tras esta conversación dijo que le gustaría colorear su libro y que había un papel lleno de texturas que quería utilizar. Según él, seleccionó ese papel porque era negro, pero tenía manchas de luz y eso le recordaba al universo y videojuegos sobre disparar misiles que le gustaban. Se concentró en su libro para ello y al terminar me dijo que había hecho texturas en las diferentes páginas para ver cómo quedaba. Me pareció muy interesante observar cómo estos gestos implicaban el empleo de la creación para abrir una posibilidad a lo desconocido. De hecho, se atrevió a desarrollar una acción que no sabía el resultado que le aportaría y en su cara se reflejaba la satisfacción de centrarse en el placer de ese momento. Personalmente, me fascinó ver cómo la incorporación de la exploración desde la espontaneidad era importante para su proceso de aprendizaje y la seguridad que podía ir adquiriendo para dar pasos en los que equivocarse.

Figura 41.

Proceso creación del libro de Darío

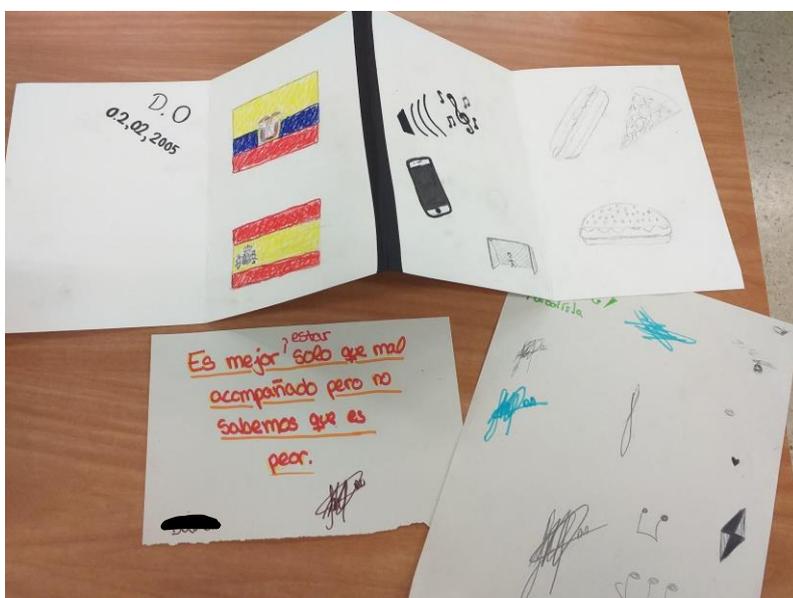


Figura 42.

Libro de artista Darío



Los tres chicos habían creado su libro y cada uno de ellos favoreció la incorporación de nuevos puntos en su proceso en Identit.art. En cada uno de sus libros habían surgido oportunidades para tomar conciencia sobre lo que necesitaban para sentirse bien con ellos mismos y encontrar en la escuela un lugar para ello. Estos libros eran una base para explorar sus proyectos de futuro puesto que nos planteaban el andamiaje para articular narrativas sobre sus intereses. Así pues, el libro de artista era un grano de arena para encaminarnos hacia la agencia en procesos relacionados con el aprendizaje, además de ser un método para poner palabras y organizar sus sentimientos y emociones.

Como en mi grupo, en este punto muchas tileras habían finalizado su libro. Mientras Ernesto, Darío y Adrián compartían sus libros, levanto la vista por un momento ante el sonido de la risa de Ania. Estaba sentada en una mesa con un grupo creando su libro de artista. Cruzamos miradas con una sonrisa y se acercó a mí colocando una mano sobre mi hombro mientras me explicaba cómo había visto implicación en el grupo que estaba. Exclamó que le resultó interesante esta práctica, y pensé en su duda inicial hacia la actividad. No puedo negar que me llenó de satisfacción su cambio de perspectiva.

Acto seguido, Ania se sentó en nuestra mesa y estuvimos comentando con ella los trabajos de los chicos. Los colores y las texturas de los libros resaltan a lo lejos desde cualquier perspectiva del aula. Cuando Ania se levantó de la mesa, los chicos aprovecharon la finalización de su trabajo para divagar con el tema del sexo a modo de cierre. Al principio parecían negar nuestra presencia de educadoras para no incluirnos en la conversación. Hasta que Adrián expresó en voz alta y dirigiéndose a nosotras que quería ser padre con 16 años. En ese encuentro de miradas, parecía incitar la provocación de nuestro juicio. Viendo que simplemente seguíamos su narración con expectación puso énfasis a la historia. Con un ojo puesto en nuestras miradas, el chico recreó una escena familiar en la que habían perdido mucho “pisto” (dinero) porque su prima, que vivía con él, se quedó embarazada con 19 años. Siguió la historia describiendo cómo habían invertido mucho dinero en que pudiera estudiar y con decepción acusaba que lo perdió todo al quedarse embarazada. Irina, la uaber, preguntó si él quería seguir el mismo camino y a lo cual contestó decidido que no. Al pronunciar esta última palabra, los chicos comenzaron a hacer bromas sobre la marcha atrás e Irina perseguía referenciar sus comentarios para promover

la educación sexual. Les devolvió a sus frases una explicación y la pregunta de si sabían que la marcha atrás no era un método seguro. Ellos contestaron que sí y que ellos se protegerían siempre. Apenas terminaron de lanzar su afirmación cuando Adrián contestó que la marcha atrás era algo de hombres. La uaber trató de recuperar un relato feminista para hacerles pensar sobre la construcción social que era el género. La miraron con atención e incredulidad y siguieron hablando de temas que generaban controversia, tales como su sorpresa frente a formas de relación que según ellos eran normales en España. Por ejemplo, los chicos desechaban la posibilidad de que fuera "normal" que tu amigo estuviera con una persona que habías estado tú, como en sesiones anteriores. Todos coincidieron afirmando que dicha decisión les parecía una falta de respeto. La uaber coincidió en la respuesta que Ania les expresó en la otra sesión. Al igual que Ania se posicionó defendiendo que tal vez era una cuestión de perspectiva y de que cada relación establecía sus límites, que seguramente en todo el mundo habría personas con diferentes opiniones sobre el mismo hecho. Estas aportaciones de Irina sólo servían para reforzar más la postura de los chicos. Con un no muy rotundo y con gran decisión pronunciaron que en Honduras o en Argentina era impensable que tú pudieras estar con la exnovia de un amigo, que eso era algo muy feo y que aquí lo habían visto muchas veces. Teniendo en cuenta toda esta sesión y lo que ya vi en aquella ocasión con Ania, decidí aprovechar el momento para legitimar su posicionamiento sin más, saliendo de perspectivas morales.

Sarai: *Parece que esto en relación al respeto es importante para vosotros porque ya lo mencionasteis en otra sesión.*

Ernesto: *Si, es que ¡puag! es impensable...*

Sarai: *La verdad es que es muy sano para vosotros que tengáis claro lo que os hace bien y lo que no. Hay muchas cosas que se hacen que no tienen por qué ser las correctas para todo el mundo y está bien que podáis decir lo que no os gusta.*

Adrián: *Es que es respeto, eso no es normal....*

Esta última frase de Adrián me ayudó a entender que “lo normal” era una cuestión clave en una situación en la que te sientes excluido o discriminado por el entorno. Las perspectivas de los chicos me hicieron pensar en la manera que tenemos las personas de construir la realidad en base a la comparación. Tal vez sea ésta una forma de sentir control, delimitar lo que es lo otro hace definir lo que puedo ser yo y dónde están mis límites. Rechazar las prácticas del contexto dominante y encontrar complicidad con sus compañeros probablemente les hacía recuperar algo de control dentro de la situación de desventaja a la que están expuestos. Valorando todas estas reflexiones, usé mis devoluciones para legitimar su voz al margen de lo que fuera socialmente aceptable. Esto se debe a que pude comprobar que la perspectiva que Ania e Irina compartieron a los chicos sólo generaba en ellos un sentimiento de contraposición.

Me fui reflexionando sobre este último evento de la sesión y decidí volver a emplear los recursos del arte para profundizar en el análisis de perspectivas.

Figura 43.



La rareza causa certeza en su maleza

Lo normal me separa de aquel yo no definido

De aquel yo que me definiría

¿Quién soy yo si no soy eso que me dicen que es normal?

¿Existo fuera de lo que existe para la mayoría?

La rareza me muestra dos caras

En una me espejo y en la otra me reflejo

En una soy humana y en la otra animal

Animal que sigue sus pulsiones

Humana que escudriña sentido en sus profundidades

No, no soy la rareza, ni soy la certeza

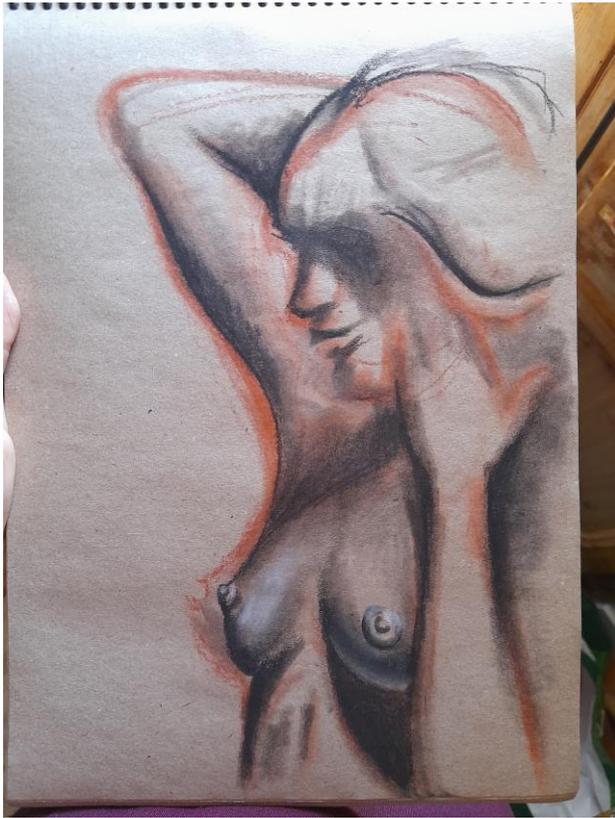
Sé que lo que soy y lo que somos es el lugar de encuentro

En mi proceso de aprendizaje, recrear estas obras y darle perspectiva a mis vivencias y reflexiones en el proyecto de esta manera me estaba aportando una filosofía que organizaba los análisis, los nutría y los expandía. Sin pretender llegar a ningún lugar me lanzaba a crear para resignificar mis propias lecturas sobre la realidad. Compartirlas con mis compañeras era como debatir sobre el proyecto con ellas, interaccionábamos en un mismo espacio, con las mismas personas, pero nuestras observaciones se amplificaban con los recursos que disponíamos cada una.

Después de este dibujo y las líneas que lo acompañan, seguí pensando en esta última sesión, en los diálogos y en el proyecto en sí. Movidada por ello, cree dos imágenes más. En la primera (figura 44) me planteé una reflexión sobre el concepto de identidad y cómo se estaba transformando mi manera de comprender éste gracias a la experiencia en Identit.art. Acompañar la narración identitaria a través de los bocetos que creaban los chicos sobre su libro de artista me hizo cuestionarme mi propia identidad como educadora, investigadora y artista. El triángulo que engloba la metodología artográfica. Esta identidad propone un rol en reflexión constante que aporta una profundidad filosófica a los procesos de aprendizaje, como base. El arte junto al diálogo favorece el establecimiento de límites en cuanto a aquello que se decide verbalizar, aunque de alguna manera ya quede expresado en un soporte. Esta fue la reflexión principal que me dejó el método del libro de artista en esta sesión.

Figura 45.

Dibujarse_creación propia



*Investigo sobre las leyes de la creatividad
Indago sobre las formas de expresar de la humanidad
Dibujé un rostro preestablecido para traspasar los límites
de mis propias fronteras mentales
Idear, repensar, analizar, cuestionar
Leer, profundizar, compartir, debatir
¿Qué significa investigar si no es incitar la creatividad?
La creación de nuevas perspectivas, de nuevas formas de
comprender la realidad
La rigurosidad y el arte comparten espacio en el encuentro
humano
Subjetividad que caminas junto a la objetividad
Los datos son personas y los análisis posicionamientos fruto
del compartir
Contrastar, estudiar, procesar
Situación, escribir, representar
Investigo desde el lugar que permite que el conocimiento se
hermane con aquello que no es cuantificable
Vulnerabilidad y juicio, etiqueta y sujeto
Metodología y filosofía, entendimiento y encuentro
Arte, educación e investigación
Emoción, construcción e indagación*

Tras este trabajo, me paré a pensar en el proyecto en relación con el centro y todo lo que los chicos estaban mostrando al participar en él. En concreto, medité sobre el significado del nombre del centro, el árbol de la tila. En el patio de la escuela había plantado un til·ler al que los chicos que más tiempo llevaban en la escuela hacían referencia. Las alumnas contribuyeron en su plantación y cuidado, y esto me pareció una excelente metáfora.

Figura 46.

El Til·ler_creación propia



Significado de la calma y a la vez de la tempestad

La tempestad de entrar en contacto con uno mismo para crear un futuro

La calma de encontrar un lugar en el que explorar formas de ser

El tiler que acoge sentidos y les da forma

Que los amplía o los reduce

Que los oprime o los expande

Significado de proceso y de regreso

La claridad de encontrar sentido en aprender

La cotidianeidad del espacio en el que saber qué es saber

Hablar, dialogar y comparar para encontrar un lugar

Un lugar en el que la narración conlleva

6.7. Las etiquetas que crea el medio

Sesión Diseñada y Dinamizada por Uabers

Tipo de observación: observación participante

Fecha, lugar y hora: 02/03/2020, Institut-Escola El Til·ler, 15:00h-17:00h

Actividad realizada: Sesión sobre estereotipos perteneciente a la etapa de diseño y dinamización de las actividades por parte de las estudiantes de la universidad dentro de la asignatura optativa *Identit.art*

Participantes:

- Alumnos tilers: 20 alumnos de Educación Secundaria, incluyendo 1.º, 2.º y 3.º de la ESO
- Profesora de la asignatura: Ania
- Dinamizadoras: Uabers Artax, Iria, Irina, Camelia, Laura
- Acompañamiento dehisiers: Silvana, Celia, Sarai, Cecilia, Katia y Joana

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD y metodología

Diseño de personaje, grabación y reflexión

Introducción:

Contextualizar la dinámica de la sesión: 10 min

Elaborar personaje

Partiendo de etiquetas que promuevan la conciencia crítica y la reflexión

Grabación video

Interpretando al personaje

OBJETIVO DE OBSERVACIÓN

Delimitar

Prestar atención a las dinámicas relacionales entre tilers

Observar los relatos de los chicos en relación a las sesiones previas

Profundizar en los aprendizajes que las tilers han realizado a lo largo de este tiempo

CUESTIONES CLAVE DE LA SESIÓN

Dinamización y diseño de las actividades dirigido por las uabers

Cambio en las formas de relación entre tilers de diferentes grupos y edades

Estrategias para conectar a las tilers con las actividades

Profundidad en el discurso de Adrián a través de un acto performativo y la expresión gráfico plástica

DESCRIPCIÓN NARRATIVA

La identificación y la exclusión en el mismo espejo

Identit·art sigue desarrollándose y en un abrir y cerrar de ojos nos encontramos en el segundo trimestre. En esta parte del proyecto las uabers dinamizaban las actividades, y por ello, Silvana, Celia y yo sentíamos curiosidad por observar la reacción de las tilers ante este cambio. La programación del proyecto se acercaba a su conclusión y en nuestra mente rondábamos todos los aprendizajes para proyectarlos en los siguientes cursos. Las dehisiers comenzábamos a mirar con nostalgia y gratitud el recorrido del transcurso del proyecto. Las tilers a las que acompañamos cada año eran las primeras promociones con la posibilidad de cursar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el Til·ler y esto nos hacía sentirnos agradecidas por poder compartir este tiempo de vida con ellas. Un tiempo de vida repleto de decisiones, efervescencia y proyecciones de futuro.

Un lunes más subimos las escaleras para llegar a la sala de profesores y recoger el material que necesitábamos en esta sesión. Apenas abrimos la puerta y se escuchaba el característico jugueteo con las llaves de Ania. Ella, al oírnos entrar, se dirigió a nosotras para explicarnos que un grupo de investigación había propuesto al centro hacer unas entrevistas a los chicos y las chicas del Til·ler. Las dehisiers cruzamos miradas en expectación puesto que uno de los temas que nos inquietaban eran la cantidad de proyectos que gestionaba el centro. Habíamos percibido que para los chicos estar en una escuela de alta complejidad suponía un tema delicado. Y por esto, nos preocupaba que la palabra investigación hiciera que se sintieran analizados o extraños por ser un objeto de mira expuesto a diferentes grupos de la universidad. Hubiera sido importante crear un diálogo entre todas las personas que desarrollábamos proyectos en el centro, pero era una cuestión casi imposible por logística.

Con curiosidad y mirando hacia nuestros lados para conocer a las personas de aquel grupo de investigación, salimos por la puerta de la sala de profesores. Las dehisiers y Ania entramos a los barracones y llegamos al aula que nos habían asignado. La luz del aula estaba apagada despertando un sentimiento de inquietud y sorpresa en nosotras. Las uabers estaban allí y parecían un poco desubicadas. Había pocas tilers y se organizaron las actividades directamente en grupos pequeños creados por las uabers. Percibiendo la duda en las estudiantes de la universidad, decidí aproximarme a ellas para preguntarles si podíamos ayudarles en algo. Acto seguido, hablamos sobre cómo querían que fuera nuestro rol en las actividades. Iria, respondió como portavoz del resto diciendo que se estaban situando y nos pidió que acompañásemos a los grupos. Casualmente, al sugerirme un lugar en el que participar, volví a coincidir con Adrián, al cual distribuyeron separándolo de Ernesto y Darío.

Todos los grupos, en general, estaban expectantes ante la nueva presencia de las uabers. En voz alta, las cinco nuevas dinamizadoras preguntaron a toda la clase si sabían que era un rol playing, y así, dieron inicio a la sesión. La pauta de la actividad que plantearon era describir a un personaje escogiendo entre las categorías de inmigrante, extranjero, religioso o ateo, para después crear una escena con un guion y grabarlo. Adrián comenzó el diálogo en nuestro grupo preguntando qué pensaban que significaba "ser extranjero". Me llamó la atención su invitación a la reflexión ya que parecía haberse apropiado de este espacio con seguridad. Gracias a su intervención, reflexionamos sobre la pregunta, ¿desde qué posición se define a alguien como extranjero? Entre todas las integrantes del grupo dimos vueltas a ella pensando si se podía ser extranjero en todas partes y por qué una persona es considerada como tal. Adrián argumentó que ser extranjero es una etiqueta que reproduce una cultura dominante cargada de privilegios (recuperando la voz de Karina en sesiones previas a ésta). Hablamos sobre la posición de poder de una cultura hegemónica que categoriza a las personas que salen de su norma en un término que las empuja a la alteridad. Y esta última palabra resonaba en las repeticiones de Yalia, hasta que definimos que era una forma de llamar "lo otro" a las personas. Con este diálogo, pusimos nombre y lugar al dolor que sentían los chicos. Aunque la reflexión fue protagonizada por las tilers más avanzadas en edad, las más jóvenes seguían la conversación con atención.

Las uabers del grupo en el que me situé rehuyeron la pregunta de Adrián y tras la última reflexión, se dispersaron las conversaciones. Entonces comencé un diálogo en paralelo con Adrián debido a que empezó a mostrarse inquieto dando vueltas por el aula sin parar de gritar. Buscando conectarle de alguna manera con la dinámica, traté de poner en marcha una estrategia para que se sintiera interpelado, a sabiendas de que la escucha era un punto de motivación para él.

Mientras tanto, el resto de las compañeras describían su personaje. Nadia, una tiler de primero de la ESO que adoraba el dibujo, repetía que ella quería ser soltera. A través de elementos de su dibujo, arrojaba al aire comentarios sobre aspectos que eran importantes para ella. Con gran detalle enumeraba los pasos que seguía para hacer chocolate en su casa y lo trasladó a su personaje en la ficción. Se expresaba con ironía y me llamó la atención verla tan desinhibida hablando a través del dibujo cuando normalmente se mostraba más tímida con nosotras y el grupo. Como Nadia, cada tiler siguió imaginando su personaje y en el transcurso se iban generando conversaciones en paralelo en las que las tilers se conectaban al diálogo amigablemente en puntos que les interesaban. Esta dinámica relacional difuminó el sesgo generacional que estuvo más latente en otras ocasiones. En Identit.art había chicos de edades muy diferenciadas, y en otras sesiones costaba crear un ambiente de grupo horizontal que saliera de menospreciar a las compañeras más jóvenes. Teniendo en cuenta que el clima relacional entre los chicos albergaba la filosofía de “el pez grande se come al chico”, no era extraño. Las educadoras poníamos atención a ello para promover una cultura de los cuidados. Por ejemplo, mientras Yalia describía a su personaje haciéndonos preguntas a mí y a una uaber sucedió algo interesante. Era frecuente en ella que esquivase las conversaciones con respuestas de monosílabos. Adrián se percató de la actitud de Yalia y en consecuencia nos contribuyó a que la joven tiler se implicara más en un diálogo continuo. La uaber y yo utilizamos como estrategia seguir sus "no lo sé, no me importa" y lo resignificábamos como nombres o características en aras de validar sus comentarios. Esto pareció resultarle gracioso y progresivamente, mientras jugaba con el pegamento y hablaba con Adrián, empezó a desarrollar su personaje. La interacción entre Yalia y Adrián fue sugestivo porque el chico pareció adoptar el rol de acompañamiento educativo hacia la tiler y por diversos motivos, esta escena fue significativa.

Lo cierto es que en general me sorprendió el cambio actitudinal de Adrián en este grupo. Al principio parecía estar incómodo, pero durante el transcurso de la actividad adquirió mayor espontaneidad. En cierto punto, nuevamente me habló sobre sus clases de dibujo técnico y cómo era su colegio en Honduras. Su cara reflejaba tristeza, pero sus palabras eran firmes y resonaban entre el frío de aquel barracón. Se apartó de Yalia y comenzó a coger un folio para explicar su historia como si de una performance se tratase por el énfasis de su discurso, la expresividad de su cuerpo y su representación gráfica. Entre gestos de sus manos, recalca lo exigente que era su profesor de dibujo técnico, mientras sus palabras se guiaban con el trazo en el papel. Cogía un folio y otro para dar cuenta de trabajos que realizó en su escuela de Honduras. Por un momento pensé en la escena desde fuera y visualicé una suerte de rol playing. En éste, Adrián imitaba el recuerdo de su profesor, simulaba los fallos que él hubiera

encontrado y me hablaba como si yo fuera la alumna en un lugar que el chico ocupó en su pasado. Es decir, hicimos un rol playing sin darle este nombre sólo que el personaje era claramente él mismo. A pesar de la reiteración en distintas sesiones del mismo tema, aprecié que cada vez liberaba más su cuerpo y expresividad para revivir escenas de su pasado.

Si echaba la vista hacia atrás, rememoraba la continuidad en el discurso de Adrián. Como en otras sesiones, el chico elaboraba narrativas del pasado en contraposición con el presente “*mi escuela de allá era muy difícil, esta es muy fácil*”. Las comparaba incansablemente en su narración: “*esto era lo bueno de allá pero acá es diferente...*”. Mediante estas frases se movía entre polos que organizaban sus relatos. En primer lugar, empecé a unir las frases que fue arrojando a lo largo de Identit.art para crear conexión con lo que me explicaba. Esto dio pie a que se detuviera en los detalles sobre prácticamente todas las asignaturas. Y así, en su acto performativo, dibujó los planos del cole anterior (figura 47) mientras me explicaba con ahínco qué había en cada espacio.

Adrián: *Este era el patio y era bien grande, no como el de acá...*

Sarai: *¿Y qué hacías allí cuando estabas en el patio? ¿En qué se diferencia a lo que sientes en el de aquí?*

Adrián: *Jugar, era el mejor, y me daban chance...*

Normalmente Adrián no respondía a las preguntas partiendo de la pregunta, pero sí contestaba mostrando el sentido de la respuesta. Tras pronunciar la frase “*Jugar, era el mejor, y me daban chance...*”, insistió en que lo mejor de allí eran los horarios, que eran de 12h a 17h, y por supuesto, las amistades y la gente que para él no tenían comparación posible. Todo parecía ser positivo en su descripción hasta que su expresión facial dio un giro para nombrar lo que consideraba “negativo” de allá. Tal cual afirmaba, el tema de la seguridad y el sentimiento de alerta provocado por el riesgo de ir solo y hacer una vida que aquí podría considerarse “normal” eran claves. En este punto sentí que ya estaba dando más y más detalles a diferencia de otros momentos en los que me explicaba esta tensión. Aparentemente, dibujar en el papel le hacía volver a ubicarse en aquel espacio y al valorar que estaba mostrando confianza y desahogo seguí acompañándolo con una escucha activa.

Sarai: *Adrián, me llama la atención que comparas en muchas sesiones tu escuela de Honduras con el Til-ler Parece que estás muy disgustado con esta escuela y muy contento con la escuela de Honduras... ¿puede ser? Dije para ver si esto abría diferentes puertas en su percepción*

Adrián: *Puede ser, bueno, pero sé por qué estoy acá.* Dijo mirando el papel fijamente

Sarai: *Acá en el Til-ler, ¿quieres decir?*

Adrián: *No, acá, en Barcelona.*

En este instante, su entusiasmo se ensordecía para transformarse en cautela. Describió al milímetro cómo funcionaban las maras en su barrio, la 13 era la del barrio dónde él vivía, el de

las rosas y la más peligrosa era la del 18. Imitaba los gestos que ellos hacían para reconocerse al tiempo que vigilaba si alguien le observaba. Me explicó cómo funcionaban los tatuajes y los significados que tenían. Al parecer las lágrimas eran las personas que habían matado, las rosas que pertenecían a la mara 13, los payasos que habían matado a policías, las telarañas los delitos que habían cometido y que los habían llevado a la cárcel y un largo etc. Esta vez, decidí utilizar esta simbología sobre los tatuajes de los mareros para poner en valor la información que Adrián estaba aportando en el contexto de aprendizaje. Mediante el análisis de los símbolos pensamos en su mensaje connotativo y la razón de asociar una figuración concreta a un sentido específico que podría tener en la cultura de las maras. Parecía disfrutar enseñándome todos los detalles sobre los tatuajes y cómo eran las normas sociales de las maras que describió, así que nos detuvimos un rato hablando sobre ello. Me sorprendía la claridad con la que describía cada recuerdo sobre ello y la cantidad de información que recuperaba sobre las maras. Evitando dar nombres hablaba de aquellos mareros que conocía apelándoles por sus tatuajes y verbalizaba historias en las que la policía les huía porque les tenían miedo. En este hilo narrativo, me explicó lo que eran las “prepagos” (mujeres que los mareros pagaban para que sólo tuvieran relación con ellos). En su colegio decía que había muchas, y diversos conflictos derivados de tal asunto. Para ponerme en contexto, narró una historia concreta de un vecino suyo al cual asesinaron por estar con una prepago: *“lo encontraron en una bolsa de basura hecho pedazos”*. Esta última frase me hizo agudizar la sensibilidad, puesto que, a diferencia de otras sesiones, Adrián sacó a la luz a otras facetas de su vida pasada.

Sarai: *Tienes un montón de conocimientos sobre la cultura de las maras en tu barrio... pero, tengo curiosidad, ¿cómo te sentías viviendo todo esto?*

Adrián: *Normal... pues me sentía normal... Conozco muchas historias así... muchas, y algunas bien cercanas...*

Sarai: *Entiendo...*

Adrián: *Mi escuela allá tenía muchas broncas con la policía y acá también hay agarres (peleas)... es diferente, acá uno... no sé*

Sarai: *Debes estar cansado de tanta pelea acá y allá*

Adrián: *Eso es...*

Dio unos cuantos ejemplos más sobre estas peleas, y en el tiempo que sus descripciones corrían con el reloj, Adrián inspeccionaba mis reacciones como si midiera hasta dónde profundizar en sus experiencias. Cuanto más se sinceraba más detalles quería mostrarme, hasta tal punto, que con incertidumbre me preguntó si me podía enseñar vídeos sobre su barrio y accedí cuando me explicitó que era algo que sentía la necesidad de hacer. Mediante la Tablet de clase, me mostró videos y su casa de allí comparándola con la de aquí a través de Google Maps. Tras hacer una captura sobre su casa para ampliar detalles, su energía bajó progresivamente y culminó su discurso afirmando que él en su escuela de Honduras era muy buen estudiante. Le pregunté si sentía lo mismo en el presente y me contestó con una negativa. Con la cabeza agachada mostró

al niño que también era todavía aquel adolescente, dando una gran muestra de lo que es una madurez que expresa emociones y les da un lugar.

Cogiendo su dibujo, finalizó el diálogo mencionando por qué se consideraba y le consideraban buen estudiante. Junto a ello, especificó lo mucho que le entristecía su cambio de vida, aunque su familia considerase que “esto era lo mejor”. Con sus dedos imitó unos pasos sobre el papel en el que dibujó el colegio señalando cuánto le gustaría poder ir caminando hasta su escuela actual.

Figura 47.

Dibujo de Adrián sobre su escuela en Honduras



Tal y como describió, su anterior colegio era gigante y en aquel lugar le esperaba cada día lo que él vivía como una oportunidad para sentirse competente. A pesar del autoritarismo que explicitaba por parte de su profesor de dibujo técnico, en esta materia encontraba una motivación que le proyectaba a sus aspiraciones de futuro. Al tomar la actitud de su profesor como referencia por la idealización de ese recuerdo, tenía una contradicción respecto a las formas relacionales que le facilitaban aprender. Por un lado, estaba detectando que para él la escucha y expresarse eran importantes, pero a la vez, la rigidez en los límites del recuerdo de su profesor le hacía aferrarse a una contradicción sobre el proceso de aprendizaje. Además, en su entorno actual, también se sentía expuesto a otros tipos de violencia, a la discriminación, a la opresión y a la presión por poder sentirse *parte de*. Y esta vivencia no encontraba conexión con el argumento que su familia le dio para justificar la migración: "*acá estarás mejor*". Esta incoherencia entre vivencia, relato y percepción le hacía crear narrativas basadas en la contraposición y en la idealización sobre su vida pasada, hasta este momento. Anteriormente, no mostró una perspectiva disconforme sobre su pasado, ni los motivos sobre el sentido de vivir en Barcelona. Su recuerdo idealizado de sí mismo en Honduras le mantenía a flote y a la vez le desconectaba del *Til·ler*. Así, paliaba cuestiones sobre su identidad en el presente. Lo interesante de todo este proceso y de este momento concreto, es que la expresión creativa nos permitió elaborar este sufrimiento, encontrando un método para exteriorizarlo y reorganizar la narración de sus vivencias y sentimientos. ¿Qué papel tiene esto en relación a las posibilidades

de aprendizaje para Adrián? Principalmente, que gracias a seguir sus motivos y al acompañamiento continuado de sus intervenciones con preguntas hacia su dibujo se abrió una posibilidad para contarse a sí mismo toda esta multidimensionalidad de encrucijadas de una manera en la que pudiera convivir con ello. Esta conciencia es relevante en el acompañamiento del proceso educativo de Adrián, puesto que rescatar las percepciones de su identidad como estudiante nos pueden permitir conectarlo con su proceso de escolarización y proyecciones de futuro.

Teniendo presente esta última afirmación, abrí un espacio para explorar el sentimiento de frustración ante su identidad como estudiante. Pensé que podríamos poner conciencia al sentido que tenía para el recurrir a su vida pasada para recuperar la sensación de competencia.

Sarai: *¿Qué piensas que es un buen estudiante Adrián?*

Adrián: *Que no te traten como a pendejos.... No lo somos*

Sarai: *¿Cuál sería un ejemplo de tratar como pendejo?*

Adrián: *Yo leo de historia y de otras chimbas, pero acá... No es interesante... Te digo... Son las clases y que todo es como extraño*

Sarai: *Sabes un montón sobre historia... ¿Qué tal te sientes en esa materia? ¿Te interesa?*

Adrián: *No soy el estudiante bueno*

Sarai: *No sé muy bien si sé qué es el estudiante bueno, pero sí sé que tienes muchos conocimientos sobre historia de las guerras, sobre la cultura de las maras, sobre dibujo, sobre Honduras... y seguramente muchas cosas más que no nos dio tiempo a hablar. Yo pienso que tienes facilidad para aprender*

Adrián: *Inés dice que ella es buena estudiante y los maestros también*

Sarai: *¿Y si los maestros dicen que no eres buen estudiante, ya no lo eres? Creo que hay muchos sitios además de la escuela en los que aprendemos cosas importantes*

Adrián: *Los presos estudian en la cárcel, hay una historia de un marero de mi barrio que así hizo*

Sarai: *Seguro que aquel marero sentía que tenía un motivo para hacerlo*

Adrián: *Ellos pueden salir antes si hacen eso*

Sarai: *Imagínate que se pudiera salir antes de la escuela si hicieras eso*

Adrián: *Eso no es así, siempre hay que estudiar, estudiar y trabajar, estudiar... Como mi primo... y no tiene un banano. Estar en la cárcel es mejor que esto*

Sarai: *Ya... a veces parece que nunca es suficiente y eso no significa que seamos pendejos. Y creo que tú sabes que no eres un pendejo, que es lo importante*

Adrián: *Para qué viene uno acá si no es por los amigos*

Sarai: *¿Y qué te motivaba para ir a la escuela en Honduras?*

Adrián: *No sé, iba y ya. Supongo que mi familia, acá y allá y que es lo que uno debe hacer para no ir a la cárcel. Dijo finalizando con una carcajada*

Sarai: *Aunque la escuela parezca un poco una cárcel también podemos encontrar cosas que nos motiven para estar aquí. Según me dijiste al aula d'acollida vas motivado. Supongo que ahí no te sientes pendejo*

Adrián: *Allá lo que uno dice está bien, de su vida y de todo. Eso no pasa en mates si no eres Inés*

Esta conversación puso en evidencia distintos temas que surgieron anteriormente, pero esta vez profundizamos un poco más. Inés simbolizaba para Adrián lo que se denomina “el alumno ideal”. Gracias a su discurso pude apreciar cómo el reconocimiento de los docentes juega un papel clave en la identidad que construyen las estudiantes. Así como las relaciones que se dan dentro de la escuela para los chicos y cómo el bagaje familiar y cultural resulta esencial para que encuentren sentido y continuidad en el paso por la escuela. Aparentemente, parecía que íbamos de un tema a otro en la conversación, pero desde mi perspectiva Adrián hablaba del sentido que tenía para él su paso por el Til·ler. Después de la última frase que articuló, cambió de tema y se cerró a seguir explorando. Me miró por última vez para mostrarme la parada en la que cogía el metro desde Llefià, y comenzó a hacer bromas con doble sentido hasta que acudió a la mesa en la que estaba Ernesto.

Figura 48.

Serestar_creación propia



Pasado un buen rato, Ernesto y Adrián se aproximaron a la mesa de nuestro grupo en el que seguimos la actividad con las tiler Yalia y Nadia. Ellos se incluyeron ignorando a las uabers mientras bromeaban sobre cómo nunca tendrían relaciones con una persona de Paquistán. Siguieron con una dinámica actitudinal basada en la búsqueda de la tensión y hablaban en voz alta, con tono irónico sobre estar con personas más jóvenes que ellos. En el centro de ello, se

reían de las tileras más pequeñas. Sorprendida ante su comportamiento, me retiré con ellos dos para conversar y les pregunté sobre este cambio de actitud repentino que habían tenido.

Nos hicieron hablar sobre extranjeros y eso hicimos... Me contestaron ambos.

Me paró en seco su respuesta y pensé que tal vez el concepto de "extranjero" les había hecho conectar con emociones intensas. Si tenemos en cuenta las conversaciones que tuvimos con ellos, esto era un modo de insulto al que se enfrentaban en el patio del colegio cada día. Es decir, era un motivo de sufrimiento para ellos. Y a través de las tileras más jóvenes buscaron dar espacio a su malestar, menospreciando en el sentimiento de ser despreciados con el que conectaban a través de la palabra extranjero. De hecho, tal vez la "performance" de Adrián en esta sesión fue un trampolín para ayudar a articular una narración que giraba en torno hacia ese malestar y sufrimiento. Es curioso cómo a través de una palabra se despertó toda una secuencia de sucesos. Buscando conectar a los chicos con su actuación, traté de profundizar en esta frase que Adrián y Ernesto clarificaron para dar respuesta a los sucesos con Yalia y Nadia en un momento que Adrián se separó de Ernesto, puesto que valoré que con ambos no había apertura.

Sarai: *Adrián, me ha llamado mucho la atención ver que al principio has cuidado de Yalia, pero más tarde, tu forma de dirigirte a ella ha cambiado mucho.*

Adrián: *No sé, andaba arrecho. No es que fuera lo que quisiera hacer, pero no pude controlarlo y ¡pam!. Exclamó saltando a la espalda de Ernesto que estaba recogiendo también su mochila*

Sarai: *Puedo entender ese enfado, y si queréis podemos hablar de ello, pero no que tratéis mal a ellas dos por esto. Vamos a poner un ejemplo si os parece... ¿Os parecería justificable que un maestro os grite porque está enfadado? ¿Qué pensáis sobre eso?*

Ernesto: *Que está mal*

Sarai: *¿Qué sentiríais?*

Ernesto: *Que no podemos hacer nada porque son los maestros*

Adrián: *Yo me reiría*

Sarai: *Qué frustración sentir eso Ernesto, es lo que se siente cuando estás abajo en una relación de poder... Y a ti, Adrián ¿qué es lo que te haría reír en concreto?*

Adrián: *Uno debe saber cuándo se puede buscar problemas*

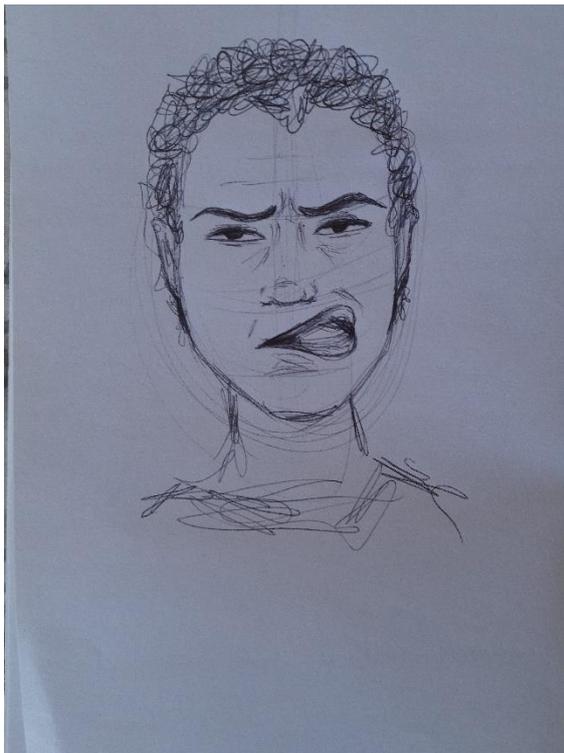
Sarai: *Me gustaría que me explicaras un poco más, para asegurarme que entiendo de qué hablamos*

Adrián recurría a la evasión en el diálogo ante la presencia de Ernesto. Después de esta última frase, Ernesto dijo que con compañeros también pasaba, que había algunas personas con las que "no podías responder" si no querías buscarte problemas. Así, señaló que esto era a lo que se refería Adrián. Al escuchar a Ernesto, Adrián clarificó que siempre había unos arriba que

pisaban a quienes estaban abajo. Recordé su boceto en la sesión de identidad cultural y pude ver que nuevamente aparecía esta expresión por su parte. Claro estaba, que había algo en ella que necesitaba explorar. A través de esa misma frase pusimos ejemplos concretos de relaciones de poder en su entorno, y qué es lo que sucedía cuando eras la persona que ejercía el poder o la que lo sufría. De esta manera busqué que pudieran visualizar su actuación con las tileras más jóvenes con conciencia y responsividad. Finalmente, acabaron argumentando que Yalia y Nadia no tenían por qué sentirse tratadas así y que intentarían sacar su enfado de otra forma que no supusiera un maltrato hacia otras personas.

Figura 49.

Desazón_creación propia



Después de este diálogo, las educadoras nos disponíamos a recoger el aula cuando el timbre que anunciaba la salida del colegio retumbó en las paredes tanto como la estampida que se escuchaba a lo lejos entre gritos. En este momento, Ernesto y Adrián volvieron a acercarse a mí con una voz un poco temblorosa preguntando si todo estaba bien y si teníamos lo que necesitábamos. Tratando de ver su respuesta les contesté que la pregunta era si ellos tenían lo que necesitaban, que me había quedado con las ganas de saber su opinión sobre esta actividad y de tener más tiempo para seguir hablando sobre nuestra última conversación. Los dos me miraron al mismo tiempo y coincidieron diciendo que, aunque nosotras pensáramos que no, aprendían mucho en Identit.art:

Ernesto y Adrián: *"Lo que pasa es que somos muy nerviosos, ya te dijimos que siempre nos pasa"* Aclararon al unísono

Sarai: *Hay una diferencia grande entre ser y estar, ¿no creéis? Tal vez estéis nerviosos porque algo os hace estarlo y no porque seáis nerviosos*

Adrián: *Siempre nos dicen que lo somos*

Sarai: *¿Quiénes?*

Ernesto: *Todos... familia, maestros...*

Sarai: *¿Y vosotros qué pensáis? ¿Estáis todo el día nerviosos o hay momentos del día en los que lo estáis?*

Adrián: *Yo en mi cuarto estoy tranquilo*

Ernesto: *Y yo cuando estoy con mi perro*

Tras estas frases de los dos chicos les invité a que reflexionaran sobre más ocasiones en las que se sentían tranquilos y cómo era el ambiente, las situaciones en las que estaban nerviosos o sentían rabia, etc. Mi objetivo era acercarnos a la conciencia sobre sus emociones, a cómo las manejaban, y a las influencias del ambiente que podían llevarlos a una situación u otra. Por esto, me pareció muy importante diferenciar estos dos verbos. “Ser” se presentaba como algo estático y el “estar” daba un cariz más orgánico y flexible. Las definiciones desde el ser que se les arrojan a los niños y jóvenes les hacen actuar tales juicios, y me pareció relevante esta aclaración en el lenguaje para que pudieran pensar por sí mismos si se apropiaban de la etiqueta que les impusieron las adultas. Además, esta clarificación era otro punto que posiblemente nos ayudaría a adquirir conciencia en situaciones como las que mostraron Adrián y Ernesto hacia las tileras más jóvenes. En lugar de justificar su comportamiento mediante la etiqueta impuesta, atendíamos a las emociones que los llevaron a la impulsividad. Tras un par de vueltas la conversación se redirigió al tema de la identidad cuando prácticamente todas las tileras ya habían abandonado el aula. En este momento final de la sesión tanto Ernesto como Adrián abrieron espacios para ir elaborando temas que eran fundamentales en sus identidades como estudiantes. Otro ejemplo similar al de Adrián, en la referenciación de Inés, lo mostró Ernesto en la siguiente conversación.

Ernesto: *Una pregunta profe ¿Inés sacará la mejor nota?*

Sarai: *¿Qué te hace pensar eso?*

Ernesto: *No sé, no es como nosotros... ella no está jugando y los maestros siempre le preguntan a ella*

Sarai: *¿Te gustaría que los maestros te preguntasen más a ti?*

Ernesto: *No, no... no sé tanto como ella*

Sarai: *¿Recuerdas aquella sesión del video-mail en la que me explicaste muchas cosas sobre mecánica e ingeniería?*

Ernesto: *Sí, pero eso no te lo preguntan en mates (risa jocosa)*

Sarai: *Tal vez no, pero eso demuestra que tú sabes muchas cosas*

Ernesto: *Puede ser sí, de lo que me gusta*

Desde la posición de Ernesto pude ver el peso de la indefensión aprendida también. Este discurso del chico, sumado al de Adrián, me hizo reflexionar sobre las totalidades del buen o el mal estudiante, lo confuso que puede resultar y las consecuencias nocivas que tiene para la percepción que los chicos construyen de sí mismos. Las etiquetas de buen o mal estudiante, además de no aportar ninguna información ni ser fundamentos de ningún tipo, tanto en el caso positivo como en el negativo resultan poco constructivas educativamente. En el caso del buen estudiante, coloca toda una serie de expectativas que no suelen basarse en potenciar genuinamente las propias capacidades e intereses de la persona. Por el contrario, se facilitan una serie de características que hacen que la persona deba cumplir para ser valorada positivamente. En el caso del mal estudiante, se lleva al alumnado a una desvinculación hacia el aprendizaje incluso cuando este tiene claras motivaciones para ello. En el escenario del grupo-clase de los chicos, Inés era la representación de esa idealización del buen estudiante. Al profundizar en las motivaciones de los chicos, pude ver que no era más que un rol, puesto que tanto Adrián como Ernesto tenían aptitudes e intereses de sobra hacia el aprendizaje.

Tras estos diálogos y mis reflexiones, les devolví palabras de comprensión mientras aproveché la ocasión para decirles que usaran Identit.art también para expresar lo que ellos necesitaban por parte de la escuela. Quise acercarlos la idea de que este era un espacio para ellos y que recurrieran a él para proponer cambios que les favorecieran. La uaber Camelia me escuchó y se aproximó con intención de sumarse a esta intención por parte de las educadoras.

¿Os parece si la próxima actividad nos ayudáis a replantearla? Preguntó la uaber Camelia a los dos chicos

"Ya lo sabemos profe, la próxima vez estaremos mejor". Coincidieron ambos para responderle y evitar su pregunta

A pesar de estas evasivas en la respuesta, los chicos aprovecharon el contexto de Identit.art y estos eventos relatados pretendían dar cuenta de ello. Darío, Ernesto y Adrián podrían haber sido leídos como disruptivos o conflictivos en los términos que ahora emplean muchos educadores, pero a través de estas narraciones se muestra cómo estos chicos atraviesan procesos que los llevan a llenarse de escudos para sobrevivir a distintos asuntos.

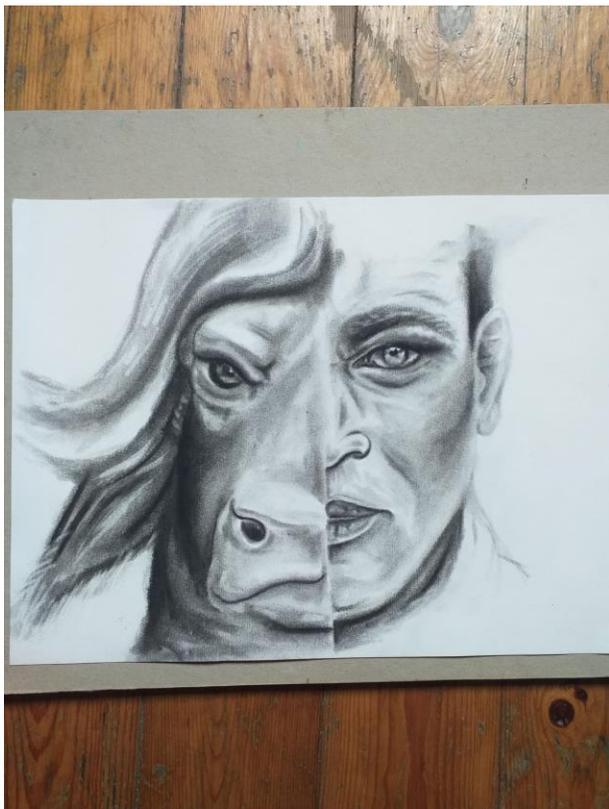
Una vez finalizada esta sesión reflexioné sobre los múltiples temas que tratamos con los chicos. Por un lado, pensé que la cultura escolar lleva a vivir cualquier actividad que se desarrolle en ella con la mentalidad de la tarea. ¿Sería esta sensación de deuda ante una nota lo que llevaría a Ernesto y a Adrián a preguntarnos si teníamos lo que necesitábamos? ¿Sería posible que a través de los Fondos de Identidad hubieran encontrado motivos y sentido en las dinámicas que se plantearon durante el proyecto? ¿Estábamos cerca de una acción educativa que pudiera ayudarles a construir relatos de sentido sobre su experiencia escolar? ¿Habíamos podido romper la lógica de la tarea al incluir actividades y espacios de expresión que fueran significativos para ellos? Estas y muchas otras preguntas me acompañaron durante todo el

proceso de indagación de este curso, pero se ampliaron tras esta sesión concreta. Me atrevería a generalizar la sensación que muchos estudiantes tienen de cumplir ante la actividad académica sintiendo ésta como una tarea vacía de sentido. O, en cualquier caso, su consecución no está motivada por un interés hacia el contenido sino por la obtención de una nota. ¿Escondería la pregunta de Adrián y Ernesto una idea de tener que responder al desarrollo de las actividades como si fueran “tareas”? Salir de esta lógica estructural era nuestra motivación en Identit.art, por ello quisimos abrir espacios para tratar temas que fueran significativos para las tileras. ¿Podría hacerles esto pensar que están evadiendo su responsabilidad frente a la materia o las expectativas que se tiene hacia ellos en la actividad?

Por otro lado, el proceso de Adrián durante esta sesión me llevó a ordenar ideas, de nuevo, a través de la expresión gráfico-plástica. Sin pretensiones, escogí unos materiales pensando en el concepto de “identificación”. De alguna manera pensé en ese proceso de crear una identidad a través de la alteridad, otra vez. Ese proceso que nace en los límites del encuentro de narraciones sobre un yo que se crea desde la diferenciación. Ciertamente, la mirada de la figura humana coincidía en muchos puntos con la mirada de Adrián. En ella vi la rabia y la frustración. A través de esta representación y la reflexión poética pensé en el dolor que atraviesa todo este proceso. Así, traté de aproximarme a la postura de los chicos para encontrar recursos sobre su experiencia en el aprendizaje y la escolarización.

Figura 50.

Sentido_creación propia



Que el dolor sea funcional

Que los aprendizajes lleven al duelo en el que lo nuevo tiene sentido

Que no tengamos que escoger entre la certeza o la incertidumbre

Que no haya polaridad entre verdad absoluta o nadar en lo desconocido buscando respuestas

Que unas bases permitan la flexibilidad

Que ser yo no lo anule un sistema

Que migrar no haga que la vida la pilote la rabia

Que el dolor sea funcional

Para aprender, para entender, para crecer

Que en lo que eres tú, no encuentre lo que no soy yo, sino perspectivas

Que en el pasado no fantasee la paz que no da el presente

Que el pisto no sea el estandarte de la identidad

Precariedad, brecha cultural, privilegio

Para lidiar, para negociar, para sobrevivir

Que aprender tenga sentido porque va de la mano con los propios valores

Que la agencia guíe el camino para ordenar el caos de los relatos

Relatos, narraciones e historias que conectan lo emocional con lo racional para dar estructura y soporte

Teniendo en cuenta todo este proceso, en Identit.art nuestra voluntad era acompañar las búsquedas de sentido, motivaciones y narrativas que construyeran posibilidades en un futuro desde lo que cada uno de ellos considera significativo. Entonces, podríamos deducir que al menos el camino se estaba andando, lo importante era seguir en esos pasos para dar la profundidad a la narración que permitiera una solidez en esas motivaciones y encuentros con el sentido. ¿Estaba siendo Identit.art un espacio para explorar narrativas? Sí, además de un espacio de expresión que, extendido en el tiempo, se podría valorar si diera lugar a articular narrativas que construyeran proyectos de futuro en sus vidas. Como instrumento, el medio artístico y este espacio estaban dando la oportunidad de aproximarnos a ello. Además, las relaciones seguras sostenidas en la confianza llevaba tiempo construirlas y esto era esencial tenerlo en cuenta para plantear proyectos como Identit.art. De momento, suscitar la reflexión sobre estos puntos nos pareció un objetivo conseguido dentro de nuestras prioridades. En definitiva, la expresión artística se mostraba como un andamiaje o un canal para elaborar narrativas sobre diferentes cuestiones identitarias de los chicos.

Por otra parte, los símbolos que conectaba con las vivencias en las representaciones que creaba me llevaban a entender con mayor claridad asuntos que se hubieran perdido si únicamente hubiera partido de las palabras. Me doy cuenta de que la creación me permitió conectar con el

dolor y la rabia que despertaban en los chicos sus vivencias. Y es que esta es una de las potencialidades del arte desde mi perspectiva, la evocación y la conexión con las emociones que permite contactar con el propio mundo interno para crear intersubjetividad en la relación con la otra. Hablamos de un proceso de reflexión y en este caso, el arte amplió mis posibilidades de comprensión sobre el evento en sí.

Así pues, la creación-reflexión me ayudó a incorporarme a las siguientes sesiones en Identit.art con nuevas perspectivas. De hecho, en este caso concreto, me dio la posibilidad de devolverle a Adrián que todo lo que me explicaba debía despertar rabia en él. La sesión que siguió a esta última, me aproximé al chico con la intención de rescatar los sucesos acontecidos en esta actividad.

Sarai: *Adrián, me quede pensando en todo lo que me explicaste en la última actividad... Aquella en la que teníamos que crear un personaje y hablamos sobre los conceptos de extranjero, etc. Dije rompiendo el hielo*

Adrián: *Si, me acuerdo, ¿qué pasó?*

Sarai: *Pues que pensé en aquello de que os sentíais nerviosos, que siempre os pasaba, en todo lo que me explicaste sobre Honduras y el cambio al vivir aquí... Pensé que debe despertarte mucha rabia toda esta situación...*

Adrián: *Si, mucha, es una cosa que dices... ¿qué hago pues? y te pone así, arrecho(enfadado). Unas veces más que otras*

Sarai: *Te entiendo. ¿Qué crees que es lo que más rabia te genera?*

Adrián: *Aguantar...*

Sarai: *Aguantar suele desgastar mucho... No sé si es esto a lo que te refieres...*

Adrián: *Es un zarandajo...*

Por suerte esta expresión ya la empleó en otro momento y ante mi desconocimiento sobre el tema y tras valorar durante un tiempo que para Adrián era muy importante el tema lingüístico, dedicamos diferentes momentos a que él pudiera explicar el significado de diversas expresiones. Estos momentos eran completamente horizontales y asumía mi falta de conocimiento sobre la cultura hondureña. Tras recordar cada una de sus expresiones (incluso anotándolas a posteriori) y empleándolas en el diálogo con él a sabiendas de su relevancia, la conversación fluía más con él. En Honduras “un zarandajo” es algo que molesta.

Sarai: *Si tuvieras que decir un lugar del colegio donde estuviera ese zarandajo, ¿cuál sería?*

Adrián: *No seré sapo(chismoso), pero... el patio... Me mira y se silencia de golpe*

Sarai: *Te escucho... Si tuvieras que decir una palabra sobre el patio, ¿cuál sería?*

Adrián: *Si, les agarraría y ... ¿Una palabra? Putazo.... Hizo un gesto girando sus manos al mismo tiempo*

Sarai: *No sé si tiene sentido lo que voy a decir, pero parece que el patio es un lugar donde aguantas mucha violencia y esto te hará sentir rabia y estar arrecho o nervioso, ¿puede ser? Además, ya me dijiste que te gustaría poder aprender más cosas en clase... y que te aburres por esto. Normal que estés nervioso a veces y que sientas rabia, he visto que eres un chico muy inquieto y que te gusta aprender y hablar de todo*

Adrián: *Eso es, pero no sea sapo(chismosa), es cosa nuestra*

Esta conversación fue significativa para que Adrián expresase algunas de las razones que le estaban dificultando conectarse con su proceso de aprendizaje. Tras estas palabras, no quise instrumentalizar su confianza y reflexioné mucho sobre cómo poder encontrar soluciones. En un primer término, reconocer emociones y ponerles nombre era un paso. Además, que dentro de la escuela se pueda hacer este proceso de reconocimiento y conciencia es de gran utilidad para comprender hacia dónde podemos orientar un camino que nos aporte bienestar. Puede ser que esta expresión de los chicos: “*estamos nerviosos, siempre nos pasa*” o las actitudes que se consideraban disruptivas, tengan relación con toda esa rabia contenida que busca su lugar para manifestarse. El reto era cómo gestionar los conflictos que expresó Adrián sin que los chicos sintieran que fallábamos a su confianza, ya que esto podría suponer un descuelgue o desmotivación hacia las clases aún mayor.

Atendiendo a posibilidades, me propuse explorar indirectamente esta cuestión con Ania y el profesional de la escuela que se encargaba de la educación emocional. Este último, Ariel, trataba de gestionar conflictos en el patio casi a diario. Entre diferentes agentes implicadas en la escuela decidimos poner atención a las verbalizaciones de Adrián para buscar soluciones en red. Al pensar en esta oportunidad de conciencia que ofrecía el espacio del proyecto, y todo lo exteriorizado por Adrián en este último evento me paré a pensar en cuál sería su percepción sobre su vivencia en esta materia. En este momento reviví la sesión de imaginarios profesionales en la que Adrián dijo que a veces se aburría en Identit.art. Transcurrido un tiempo, decidí explorar su perspectiva y ver si algo había cambiado en su forma de vivirla.

Sarai: *Adrián tengo curiosidad por saber cómo te sientes en Identit.art. Recuerdo que hace un tiempo me dijiste que te aburrías a veces*

Adrián: *Ah, sí... Está bien eso de dibujar. Eso del libro*

Sarai: *¿Qué es lo que más te gusta de esta materia y lo que menos?*

Adrián: *Hablar, dibujar, hablar de historia, de racismo... Lo que no, la hora y el sueño...*

Sarai: *Pienso que has aprovechado mucho estas horas, incluso con el sueño y la hora... ¡Un lunes por la tarde! Te has implicado con el libro de artista, te has abierto mucho al diálogo y valoro tu confianza por ello.*

Adrián: *Os dimos mucha chamba (risa)*

Sarai: *Estamos aquí para acompañaros y que sintáis que aprendéis, es la chamba que nos gusta*

Adrián: *Estuvo bueno hablar y estar con amigos, las estudiantes y no sé, otras...*’

Con esta última frase se cerró el diálogo dejando varios puntos de reflexión sobre el proceso de Adrián en Identit.art. En varias ocasiones elaboramos su percepción como estudiante. Eran múltiples los temas que se debían atender con cada uno de los chicos, pero en el caso concreto de Adrián, tratar de resolver un punto nos enlazaba con otro que iba dando sentido a diferentes aspectos que salieron a lo largo de las sesiones.

Como último trabajo creativo dentro de las narraciones descritas, volví a detener mi reflexión en el concepto de identidad. En medio de este flujo de pensamientos acudí a una recopilación de libros ilustrados. Entre ellos, encontré el cuento Kobén del artista Saner. El personaje principal del cuento tenía miedo a mirarse al espejo ante el temor que le despertaba saber quién era. No creo que el miedo a saber quiénes son sea el caso de los chicos, pero sí pensé en esa forma de construir lo que somos a través del reflejo con las otras. En otras palabras, sé lo que soy al reflejarme en el espejo que son los demás. Por ejemplo, el reflejo que el entorno le facilita a Adrián es hostil y se protege de ello al tiempo que busca estrategias para sobrevivir a las circunstancias. Continuidades y discontinuidades constantes entre lo que necesita para articular una perspectiva de sí mismo coherente con el medio en el que está.

"Somos muchas cosas y ninguna, una imagen y varias". Es una de las frases del cuento, y efectivamente, somos una multiplicidad de voces que entran en diálogo con los otros. Las narrativas dominantes atraviesan y construyen nuestras narraciones sobre lo que somos y no somos. Modelamos una percepción de quienes somos en los espejos que nos reflejamos para legitimar o entrar en conflicto con nuestras metas vitales y el sentido de nuestras prácticas culturales. Incluso llegando a deslegitimarlas por buscar respuestas al malestar que produce la pérdida de estructura del cambio. Como bien señaló Adrián, él es muchas más cosas y todas ellas siguen definiéndose en el tiempo. Con las oportunidades y obstáculos que facilita el medio. Justo por esto cabe reflexionar, ¿Ofrece la escuela posibilidades para crear continuidad en las prácticas que le dan sentido a nuestra vida? ¿Cómo podemos seguir colaborando con el Til-ler para facilitar un sentido de pertenencia de los chicos hacia el centro? ¿Puede la escuela ser un lugar en el que los chicos no se construyan desde la alteridad? Hay muchas preguntas que siguen sucediendo.

En este dibujo me surgieron diferentes elementos que, a modo simbólico, expresan ese miedo que vi en Adrián hacia lo que significa definirse desde la alteridad. Es un acto de justicia social dar a las personas un espacio dentro de la escuela para construir una visión de sí mismas reparadora.

Busco en las profundidades la sombra que da respuesta

Aquella proyección desde la luz que domina y que me ubica en un espacio

Miedo a no poder ser, rabia por la conciencia sobre ello

Figura 51.

Interno_creación propia



Gracias a los aprendizajes compartidos con las compañeras de DEHISI, y a estos tres chicos, he comprendido que la identidad es una transformación constante, un proceso inacabado a lo largo de la vida. Diferentes casuísticas sociales, como los relatos dominantes, llevan a crear una concepción de ésta como un objeto estático y acabado: de dónde eres, dónde has crecido, quién es tu familia y cómo es o de qué origen, qué rasgos personales te caracterizan, etc. Ahora entiendo que la identidad es algo más complejo, se construye en la relación con las demás y a través de las experiencias que son significativas para nosotras. Lo cual implica que cada persona crea su identidad desde los recursos que ofrecen los entornos que habita, no puede ser leída e interpretada desde códigos cerrados, ya que nace de lo relacional. Pienso en las palabras de García-Romero (2018) en su tesis, “nos necesitamos las unas a las otras para ser humanas”. Por un lado, hay una singularidad y genuinidad en cada persona, pero muchas de las experiencias que nos constituyen, se dan en la interacción o la creación de vínculos significativos con otras personas. Además, el lenguaje que empleamos para narrarnos es fruto de la construcción generada en intercambios sociales.

Este último punto me llevó a reflexionar sobre la idea de la persona como creadora de cultura, y creo que es algo que ponen en relieve los Fondos de Identidad. Estas formas delimitadas de leer la identidad llevan a los jóvenes a limitar la expresión de sí mismos. Como apreciamos gracias al ejemplo de estos chicos, sentir que encajas más o menos dentro de unos estándares de la sociedad, condiciona tus posibilidades de ser en ella. Las afirmaciones que el entorno les presta a los chicos están cargadas de juicios de valor y esto puede llevar a las personas a temer entrar en contacto consigo mismas en capas más profundas. Si tenemos en cuenta que explorar relatos dominantes y nuestro bagaje personal mantiene una relación directa con el sentimiento de competencia y la posibilidad de ver realizables las propias metas vitales, la escuela es un lugar clave respecto a la identidad.

En Identit.art hemos buscado un espacio en la escuela sea un lugar en el que deconstruir los juicios sobre las lecturas de nosotros mismos que nos da el contexto. Como educadoras, hemos buscado acercar una perspectiva de una identidad que se transforma con las circunstancias y que no bebe de limitaciones sino de posibilidades. La vulnerabilidad ante la exposición ha sido protegida de juicios, rechazos o sanciones.

Este último punto no implica la falta de acción ante una situación de violencia manifestada verbalmente, sino la concepción de la escuela como el espacio seguro que debería ser. Adrián mostró una protección lógica al no querer dar más información sobre los sucesos del patio, por ejemplo. La institución y sus normas median en la creación de los vínculos afectivos dentro de ella, y estos vínculos son esenciales para que el acompañamiento de la escuela se base en la confianza. No podemos perder de vista que los centros educativos son lugares en los que se crean relaciones sociales que tienen un peso, sobre todo en la adolescencia. Tanto por parte de las iguales y la necesidad de su aprobación, como la relación que se crea con el personal que trabaja en estas instituciones. Si vuelvo a recurrir al mismo ejemplo de Adrián, las educadoras hemos perseguido dar contención y hemos sido una oportunidad más para generar relaciones dentro de la escuela que se basen en la escucha, la legitimación y la comprensión. Aun así, lo que simboliza la escuela opera de forma compleja y trasciende las posibilidades de una parte de la intervención educativa.

7. DISCUSIÓN

7.1. Primera narración. Fondos sociales

Análisis por categorías: Tercer espacio, Intersubjetividad, Legitimación voces, Espacio afectivo, Metas compartidas, Narrativas identitarias

En esta primera narrativa se exponen las dificultades, las dudas y las tomas de decisión a partir de la posición situada de la investigadora. Esto lleva a las siguientes consideraciones sobre la metodología. En primer lugar, haremos referencia a la modalidad de “experimento por diseño” en términos de Bronfenbrenner (1979) o una “investigación por diseño social” en palabras de Gutiérrez y Vossoughi (2010). Esto es, hablamos de una intervención en un entorno real, que consiste en un diseño que supone un cambio importante en el sistema de actividad, cuyos resultados se obtienen a lo largo del tiempo. Principalmente la cuestión que ejemplifica esta narrativa es que, al tratarse de una intervención real, está sujeta a constante evaluación y a cambios en el diseño, a partir del impacto de las diversas voces de los participantes. Las resistencias que se identifican en este relato sobre las sesiones de Identit.art forman parte de la retroalimentación que dirige los cambios en el diseño de la intervención/investigación.

Desde esta base teórica, la posición situada de la investigadora es explícita. Dado que la propia voz es la narradora, se expresan sentimientos y pensamientos que nacen durante la intervención. Esto nos plantea una cuestión metodológica importante, que a su vez se relaciona con la artografía. La persona que observa es parte de la intervención y de los "objetos" observados. Como muestra esta primera narración, el desarrollo de la intervención no es ajeno a sus emociones, preocupaciones, motivos y metas, de modo que explicitado forma parte del análisis de la intervención. El trabajo de campo, como parte de un proceso, se transforma, entre otras cosas, fruto de la mirada de las investigadoras/educadoras en la medida que se incorporan sus emociones y sus valoraciones.

Con estas premisas, si retomamos la primera narración podemos destacar lo siguiente. Por un lado, la estudiante de la universidad Irina manifiesta su voluntad de poner sus intereses en interacción con el proyecto. Su objetivo era conocer a las alumnas en general y en concreto indagar sobre cuáles eran sus metas personales. Así es que el pasaporte se plantea como un canal para la exploración de los motivos de las alumnas con el objetivo de generar intersubjetividad. Este planteamiento sigue la coherencia de la creación de un tercer espacio. Puesto que en esta posibilidad de intersubjetividad mediante la actividad del pasaporte se busca dar lugar a aprendizajes en un entorno seguro afectivamente, que legitima los intereses de las participantes.

En el tercer espacio planteado por Gutiérrez (2008), se destaca la importancia de legitimar las voces para negociar y compartir significados entre todas las participantes de una actividad. La finalidad de ello es poder construir un sentido en el que converjan los diferentes objetivos de las participantes. En otras palabras, en el tercer espacio tanto educadoras como estudiantes de

la universidad, y alumnas, pueden apropiarse del sentido de la actividad para vincularse a sus metas desde sus propios intereses. Por ello, acoger la actividad planteada por las uabers siendo ésta abierta para favorecer la inclusión a su vez de la voz de las estudiantes, nos acerca al tercer espacio.

Otro de los ejemplos que nos permiten explorar el tercer espacio, es la conversación con Ania al inicio del evento. Este diálogo puso en evidencia el sentimiento de pertenencia de los chicos en lo referente a las prácticas del nuevo contexto, así como la necesidad de priorizar la legitimación de su voz antes que los juicios morales. Los Fondos de Identidad nos acercan a las prácticas que tienen sentido para los chicos desde su singularidad. De alguna manera, nos permiten hablar sobre continuidades y discontinuidades de prácticas culturales. Al iniciar la actividad explicando que trataríamos el eje de fondos sociales, se activó en los chicos la necesidad de exteriorizar su perspectiva ante aquello que les genera disconformidad. Esto resulta de nuevo interesante con relación al tercer espacio, ya que nos abre la posibilidad de legitimar las lecturas de las alumnas en una interacción basada en el respeto. Podríamos decir que, simbólicamente, Ania mediante su intervención representaba el "aquí" que para estos tres chicos era fruto de discusión interna. Cuando los chicos dicen "*¡Buah! No, no, eso es falta de principios. Ella no entiende*", colocan la perspectiva de Ania en el polo contrario y la rechazan para encontrar validez en su postura. Esto es, asumiendo la fragilidad de aquel momento en lo referente a las cuestiones de pertenencia que atravesaban los chicos del Til·ler, la figura de Ania era una ventana de conciliación en este diálogo. No obstante, la diferenciación de su intervención respecto a la de las tilters fomentó la reafirmación de los tres jóvenes hacia los valores que formaban parte de su bagaje personal. Como señala Lalueza (2012) al definir la postura de Tajfel (1981), la definición que hacemos de nosotros mismos depende de aquello que consideramos que nos diferencia de los demás. De este modo, el sentido de pertenencia hacia un grupo se genera categorizando un nosotros y un ellos.

El mismo momento acentúa la necesidad de la sensibilidad en la intervención por parte de las educadoras. Especialmente si atendemos que cada acontecimiento es significado dentro de las posibilidades que otorgan los contextos relacionales particulares (Fonseca, 2012. p, 8). Esto es, desde los Fondos de Identidad nos aproximamos a las narraciones identitarias de los chicos, y este diálogo espontáneo fruto del estímulo del inicio de la actividad, es ejemplo de ello. En este caso concreto, los chicos exploran lecturas éticas sobre las normas relacionales del contexto dominante. Lo interesante para este análisis es, que, en este diálogo, se abren oportunidades de legitimación de la postura de los chicos dentro de su minorización, y además se articulan relatos de sentido sobre valores morales. Sumado a ello, el principal objeto en toda esta cuestión es tener en cuenta la repercusión que tienen estos espacios de interacción para crear continuidades o discontinuidades en la identidad de los chicos.

Desde esta conciencia, el marco teórico nos permitió a las educadoras visualizar un espacio simbólico para acompañar la elaboración de perspectivas sobre la identidad de los chicos dividida entre "aquí y allá". A lo largo de muchas sesiones las educadoras prestamos atención a la articulación de discursos que posibilitaban continuidades. Como estrategia principal, nos

dedicamos a seguir los temas que los chicos querían explorar centrándonos en la validación de sus expresiones y sus perspectivas sobre la ética sin entrar en voluntades de modificar sus puntos de vista. En este sentido, creíamos coincidir con Bruner en que las narrativas identitarias varían en la medida que encuentran oportunidades para un ser unificado, estable y aceptable para observadores informados (Schafer, 1981, citado en Bruner, 1990). Además de ello, en este espacio de diálogo se generan oportunidades de aprendizaje en lo relativo a posturas interculturales. En diferentes momentos reflexionamos sobre las normas culturales del contexto dominante desde una posición basada en las pedagogías críticas y las Pedagogías Sostenedoras de Culturas o “Culturally Sustaining Pedagogies” (Alim y Paris, 2017). Esto es, ponemos en tela de juicio el valor de lo normativo para permitir espacios de diálogo en los que se exploren los significados y valores de diferentes prácticas culturales.

Para terminar este punto, cabe destacar el suceso en el que, tras el diálogo con Ania, Ernesto abre una conversación sobre la inestabilidad de su sentimiento de pertenencia. Para seguir la coherencia de las líneas pedagógicas señaladas, resulta fundamental facilitar un espacio acogedor y de escucha. En concordancia, Hernández Hernández (2008) señala la naturaleza del conocimiento regida por las relaciones interpersonales. Siendo el lenguaje o los ‘juegos de lenguaje’ (como podría ser la expresión artística) aquellos que nos permiten describir el mundo y posibilitar su comprensión. Si prestamos atención a la siguiente conversación encontramos la aplicación de dicha aseveración.

Ernesto: *Llevo poco tiempo acá y no entiendo cómo piensa la gente...* Esclareció en referencia a la conversación con Ania.

Sarai: *Entiendo, debes estar procesando muchas cosas y la gente a veces piensa raro. ¿Cómo te gusta pensar a ti?* Dije buscando la validación de su desagrado

Ernesto: *Yo soy un chico alegre, pero a veces acá... no sé como que no soy yo. En argentina si me siento yo, con mi boliche, mis amigos ... no es tan raro todo...* Afirmaba torciendo la boca en un gesto de descontento

Sarai: *¿Qué sientes que necesitas para poder ser tú, además de lo que tenías o tienes en Argentina?*

Ernesto: *No sé, pero creo que aquí no soy yo...* (Nota de campo 1_28/10/2019)

Por una parte, generar un espacio en el que Ernesto pueda expresar estos sentimientos resulta esencial para permitirle elaborar perspectivas de sí mismo dentro de la escuela, un contexto que ocupa gran parte de su actividad cotidiana. A través de una relación de escucha y un interés genuino desde la posición de la educadora se lanzan preguntas al chico para contactar con sus motivos, intereses y percepciones. En la incertidumbre hacia lo que siente que precisa para poder ser él, se visibiliza la tensión de los valores que dan significado a su forma de encontrar reconocimiento en las relaciones. Esta tensión se despierta mediante la conversación con Ania

respecto a la forma de entender el respeto y la lealtad en las relaciones. Además, en este diálogo vemos la dificultad del chico para verbalizar un sentimiento de pertenencia y legitimación en sus valores en la relación con su entorno. Esta desconexión o incapacidad para expresar aquello que siente no tiene que ver con una falta de argumentos, sino con lo inhabitual que resulta para el alumnado encontrar espacios de escucha y legitimación, de expresión de sus opiniones, sentimientos y percepciones sobre la realidad desde la validación. En coherencia con el tercer espacio y los fondos de identidad, este diálogo nos permite abrir un puente para elaborar perspectivas identitarias que nos lleven a crear un hilo conductor entre aquello que es significativo del pasado para poder articular una narrativa de presente y futuro basada en posibilidades. Parafraseando a Mèlich (2008), “situarse” o “estar situándose” en el “mundo”, especialmente en el momento en el que las personas se hallan en una situación límite, requiere sentido o, lo que es lo mismo, necesita de lo que no está en ella misma, necesita de alternativas.

Por otro lado, mediante la frase *“Yo soy un chico alegre, pero a veces acá... no sé como que no soy yo. En argentina sí me siento yo, con mi boliche, mis amigos... no es tan raro todo...”* Ernesto nos muestra cómo la identidad es una autobiografía en desarrollo (Fonseca, 2012, p, 7). El nuevo contexto exige la reelaboración de la perspectiva identitaria que Ernesto tiene sobre sí mismo. En esta nueva articulación del relato es preciso encontrar los elementos que ayudan a consolidar una coherencia en la conexión entre pasado y presente. Por ello, la educadora trata de poner atención a las necesidades que siente en el presente, con la intención de acompañar el contacto con la conciencia de un yo situado. Mediante su postura dubitativa el chico también pone en relieve la confusión que genera comprender la identidad cuando ésta se sustenta en rasgos que la persona asimila estáticamente. Ernesto ha construido una percepción de sí mismo *“soy un chico alegre”*, lo cual le produce confusión respecto al estado emocional al que hace referencia: *“sentir alegría”*. El nuevo contexto sumerge en un duelo a Ernesto y a la vez le incita a la exploración de nuevas narrativas para construir una historia conectada y situada entre experiencias y emociones. Aquí entran en juego los relatos dominantes que ofrece el nuevo contexto, y la importancia de acompañar al chico en la adquisición de estrategias para elaborar el inicio, el desarrollo y el desenlace de la narración sobre el evento identitario que implica la migración. Así pues, los fondos de Identidad como estímulo de las dinámicas nos facilitan la exploración de diálogos en los que “situarse” precisa la elaboración de narrativas y espacios reflexivos para crear coherencia en los relatos identitarios. A través de este ejemplo concreto, Ernesto pone en evidencia elementos discursivos que favorecen la continuidad entre pasado, presente y futuro. En este sentido, Castro (2011) nos habla de la significatividad de encontrar coherencia narrativa en la experiencia temporal y de la comprensión del concepto de identidad como un distanciamiento reflexivo. Desde este supuesto teórico, entendemos que Ernesto expresa en este diálogo la necesidad de ubicar su definición de sí mismo en un espacio como es la escuela. Un lugar que transmite, normaliza y legitima las prácticas culturales o empuja a los chicos a crear grupos rivalizados (por ejemplo, entre chicos latinos y chicos gitanos) con otros de su mismo grupo-clase como estrategia o resistencia para sostener la coherencia de sus perspectivas identitarias. Veremos desarrollado este punto más adelante en otras narrativas.

Respecto al papel que juega el arte en la conexión con el tercer espacio, cabe destacar lo siguiente. El valor simbólico de una simple imagen pone en juego las lecturas de la realidad que las personas construimos partiendo de nuestra subjetividad. Lo más interesante de ello, es la oportunidad de intersubjetividad que posibilita un estímulo visual. Siguiendo la misma lógica, Eisner (2004) nos habla de la imaginación como imágenes de lo posible que constituyen la base para leer lo real. A través de las fotografías de tres personas se ponen en marcha los mecanismos de atribución de sentido de los chicos del Taller. Gracias a la fotografía y su potencial evocativo, pudimos elaborar prejuicios racistas y estereotipos en general que giraban en torno a sus lecturas. Ejemplo de ello es el momento en el que Raúl comienza a gritar, y al intentar contactar con él mediante el diálogo vemos que la aprobación de sus iguales pesa más que cualquier espacio para la reflexión. En la interacción con él posteriormente observamos lo siguiente.

Sarai: *¿Cómo te imaginas que es la vida de estas tres personas?*

Raúl: *Aburrida y fea, como ellos...*

Sarai: *¿Y qué más crees o piensas? por ejemplo, ¿de ella?* Dije señalando una de las fotografías

Raúl: *Esa parece la más normal.*

Sarai: *Lo normal depende mucho de quien lo mire, ¿no crees? ¿Cuál podría ser un ejemplo en ella de lo normal?*

Raúl: *Pos no parece una bollera o un bujarra como los otros*

Sarai: *¿Y qué más dirías de la persona que parece normal? Me interesa tu opinión*

Raúl: *Pos que en el patio no le insultan por fea o bollera* (Nota de campo 2_28/10/2019)

En este momento advertimos que al mostrar un interés genuino Raúl se abre a la conversación. El hecho de seguir mostrando atención a pesar de la dureza de sus aportaciones permite identificar dos elementos clave en su discurso. Aquello que considera normal, según las normas sociales que dan sentido a su forma de ver el mundo, es susceptible de recibir aprobación por su parte. Esta postura hacia lo normal nos conecta de nuevo con Lalueza (2012) al mencionar la teoría de Tajfel en referencia a las identidades sociales. Puesto que Raúl se apoya en estereotipos para categorizar una alteridad que se distancia de “lo normal”. Al decir “*esa parece la más normal*” nos habla de ideologías sociales como construcciones referentes a lo normal o adecuado (Fonseca, 2012) y en las respuestas siguientes de Raúl, vemos cómo salir de este marco normativo incluso justifica sufrir discriminación y violencia en el contexto del patio:

"*Pos que en el patio no le insultan por fea o bollera*". Así pues, con el ejemplo de este diálogo con Raúl asimilamos la importancia de un espacio de aprendizaje y diálogo dentro de la escuela que nos permita explorar los valores y las lecturas del mundo que los chicos han adoptado. Uno de los objetivos de aprendizaje en Identit.art es el acompañamiento a la concienciación de las influencias sociales en las estructuras de pensamiento de los chicos. Así partimos de la base que, desde una perspectiva constructivista de la identidad, la exploración de estas lecturas favorece las reorganizaciones en los relatos y en las formas de relación. Retomando el ejemplo de la conversación de los chicos con Ania, vemos aquí una oportunidad para no entrar en la corrección de sus valores sino en el sentido que tienen para él expresiones como éstas en su forma de entender y situarse en el mundo.

Profundizando un poco más, si prestamos especial atención a la última frase de este diálogo, Raúl nos muestra que aquellos relatos en torno a lo normativo justifican el abuso o la discriminación en la escuela. La escuela es un espacio de socialización clave y Raúl, por un lado, exterioriza una forma de organización social basada en la categorización de diferentes colectivos, pero, además, emplea una estrategia para alejarse de todo aquello que puede suponer un rechazo dentro de las relaciones que se dan en el centro. De esta forma, las fotografías y sus elementos simbólicos asociados a lo cultural nos permiten contactar con uno de los orígenes de sus comportamientos en el aula. Prestar atención a tales reflexiones facilita el vínculo entre las educadoras y los chicos, y entre el grupo clase. En este sentido, Eisner (2004) acusa que experimentar el entorno es un proceso que facilita la cultura y la escuela es un canal para ello. El papel de las artes, o en este caso concreto el de la fotografía, es crear un imaginario simbólico que permite mover nuestras vidas y ampliar la conciencia. A su vez, de alguna manera satisface nuestra búsqueda de significado en el contacto con los demás y la cultura. Un estímulo visual, como son las imágenes de estas tres personas nos da pie a entender aquellos mecanismos que Raúl pone en marcha para sentirse valorado por su grupo de iguales. Además de encontrar en ellas elementos simbólicos que nos ayudan a comprender normas sociales que legitiman o no aspectos identitarios. Así pues, a través del juego simbólico que nos permiten las imágenes de las tres personas encontramos coherencia en la argumentación de Martínez Diez y López F. Cao (2012) al señalar la importancia de acoger los juegos sobre violencia. Esto es, los juegos en los que se expresa la violencia y se recurre a las capacidades creativas para visibilizar las consecuencias de la misma. Las autoras ponen énfasis en la capacidad de los recursos creativos para dar oportunidades a la expresión de formas de violencia como las que exterioriza Raúl al "leer" las fotografías de estas tres personas. En suma, gracias a este ejemplo podemos ver claramente las construcciones sociales que van de la mano de sus lecturas, tales como la identidad de género y diferentes formas de discriminación basadas en las estructuras patriarcales. Lo cual no deja de ser una oportunidad de exploración con posibilidades constructivas.

Finalmente, el rol de Raúl en el grupo clase también enfatiza el cuidado de un vínculo afectivo y de una indagación sobre sus intereses respecto al aprendizaje. La desvinculación escolar no pasa sólo por vías conductuales sino por vías cognitivas y emocionales (Fredricks et al., 2004, citado en Tarabini, 2018). En contextos educativos donde conviven personas en diversas

situaciones de vulnerabilidad, es altamente significativo observar las formas de resistencia escolar para promover aprendizajes desde las necesidades que nos muestran las mismas. Al fin y al cabo, las formas de expresión de Raúl se relacionan con lo que señalan Martínez Díez, López F. Cao y Rigo Vanrell (2015) al hablar de la seguridad y la confianza como elementos clave en el bienestar de las personas. La falta de éstas puede llevar a la persona a emplear la agresividad como única alternativa para asegurarse la propia existencia. Sin dejar de lado un trabajo con los límites, vemos que esta conciencia por parte de las educadoras marca una diferencia sustancial para crear un puente de comunicación con el chico.

Explorando de nuevo formas de crear sentido, hemos visto en el ejemplo de la conversación de los chicos con Ania y este evento con Raúl, que el respeto y el significado de los valores culturales se construyen en la interacción con el entorno. En el primer caso tiene que ver con una estrategia de los chicos que consiste en rechazar las prácticas y dinámicas relacionales que se asumen como normativas de su contexto presente para encontrar sentido en lo que sienten que son sus valores de origen. En el segundo caso, apreciamos que el valor de lo normal se vincula al sentido de aceptación 7 iguales y ello trae consigo otras estrategias para poder sentir inclusión e integración, aunque la identificación suponga accionar actitudes discriminatorias y violentas hacia otras. La lógica de su trasfondo es la supervivencia en un contexto que transmite normas relacionales basadas en el poder. En ambos eventos, la escuela supone un espacio de socialización relevante para profundizar en significados culturales que sean legitimados puesto que como bien nos muestra Bruner, la escuela es la puerta a la cultura.

7.2. Segunda narración - Imaginario profesional

Análisis por categorías: Tercer Espacio, Adolescencia, Proyecciones de futuro, Migración, Racismo, Estrategias educativas

Como introducción del análisis de esta segunda narración vale la pena anticipar que la atención se centra principalmente en la muestra de lo que simboliza el Tercer Espacio. Esto es, a través de esta narración vemos ejemplos concretos de lo que significa legitimar la voz de los chicos del Tiller y cómo este gesto permite la incorporación de sus motivos en la actividad. Además, se evidencia cómo el Tercer Espacio va de la mano de la personalización de los procesos de aprendizaje. A su vez, se ejemplifica la complejidad que supone la aplicación en la práctica de este concepto teórico puesto que la educadora debe calibrar constantemente la escucha activa, la fijación de límites y la construcción de cierta horizontalidad mostrando explícitamente su posición subjetiva a los chicos. Por otro lado, en esta narración vemos cuestiones como la cultura, la inmigración, el desarraigo, la clase social, la adolescencia, la percepción de futuro, la identidad, y, en definitiva, los múltiples aspectos que deben ser acogidos por parte de las educadoras en un contexto de aprendizaje que sea significativo para los chicos.

En primer lugar, la comunicación con la tutora del grupo resulta fundamental para seguir los ejes del tercer espacio y para entender la vinculación que plantea Tarabini (2018) entre las vivencias personales de los chicos y su predisposición para el aprendizaje. Las situaciones de

malestar que les atraviesan hacen que la escuela sea un escenario más en el que proyectarlas. El contexto de Darío nos ayuda a comprender su actitud en las dinámicas, ya que lo que podría ser considerado disruptivo solo es una señal de que algo está sucediendo en la vida de la persona que requiere una atención educativa sensible. Tal y como apunta Tarabini (2008), el fracaso y el abandono no forman parte de la naturalidad de las personas puesto que ello es fruto de relaciones y contextos sociales específicos. Por lo tanto, actuar sobre las relaciones que se establecen en la escuela y dar soporte a las tensiones que atraviesan los chicos en su vida es esencial para crear experiencias de escolarización significativas. En este sentido, la comunicación con la tutora que comparte la cotidianidad con los chicos y perspectivas diversas a las nuestras nutre el trabajo educativo y la calidad de los vínculos. Cabe señalar que de la importancia de la cultura de los cuidados también nos habla Bruner (2012) en su relación con la creación de significado y las experiencias con sentido.

Desde otra perspectiva, si ponemos el foco sobre la conversación en la que los chicos reflexionan sobre la muerte, vemos una actitud que en un aula ordinaria resulta “conflictiva”. Si bien la flexibilidad no es igual a tolerancia generalizada o permisividad sistemática, la respuesta educativa tiene que contemplar las múltiples circunstancias de la conducta (Funes, 2003). La mirada hacia lo conflictivo parte siempre de la comprensión de que tratamos con jóvenes en plena experimentación de lo que implica la construcción de la identidad. En este evento, observamos que al iniciar la sesión se invita al alumnado a seguir un guión en la actividad, pero ellos dirigen su atención a otras cuestiones y comienzan un diálogo basado en sus intereses de aquel momento. Esta situación nos plantea la desconexión que provoca en los chicos no dar más espacio a aquello que necesitan expresar. En este caso, discursos sobre la muerte. Al poner el foco directamente en los imaginarios profesionales vemos cómo los chicos evitan la dinámica. Y posteriormente, se puede observar que al tratar de recuperar sus intereses previos una vez se toma conciencia del error, los chicos se niegan a volver a ello. Una de las causas, se debe al hecho de no haber sentido una acogida en la exteriorización de sus motivos iniciales.

En el centro de todos estos análisis, destacamos que el mundo emocional de los chicos debe ser acogido para crear experiencias con sentido. Estos chicos no dejan de ser adolescentes que más adelante intentarán ser y que ahora prueban a imitar (Funes, 1996). Ello precisa que se considere la parte afectiva que posibilita el aprendizaje. En el siguiente fragmento vislumbramos la importancia de dar lugar y escuchar la voz de los chicos en las invitaciones a participar en las actividades.

Sarai: *¿Recordáis algo de lo que hablamos en la sesión pasada que os llamase la atención?*

Ernesto: *Sí, algo sobre personas que estaban en fotos. Ah, sí, sí, y teníamos que pensar en qué trabajaban y eso*

Sarai: *Eso es, ¿y qué os parece si hoy hablamos de estudios o trabajos que os llamen la atención?*

Adrián: *Pisto, que haya pisto sea lo que sea... Gritó.*

Sarai: *¿Cuáles podrían ser ejemplos en los que hay pisto? (Nota de campo 1_01/11/2019)*

A través de este diálogo, advertimos que emplear tal cual el mismo lenguaje que ellos enuncian para seguir las conversaciones da lugar a dinámicas dialógicas más fluidas. En concreto, apreciamos que recuperar la palabra pisto para hacer referencia al dinero fomenta una posibilidad para encaminarnos a los objetivos de la actividad. Más adelante, veremos que Adrián señala en reiteradas ocasiones la importancia que tiene para él poder recurrir a sus expresiones lingüísticas y sentir validación ante ello. Esta inclusión de vocabulario conjuga con dos nociones: las Pedagogías Sostenedoras de Culturas y el Tercer Espacio, nuevamente. En otras palabras, los actos de significado que menciona Bruner se apoyan en un contexto de actividad como éste, puesto que aquellos elementos simbólicamente significativos para los chicos se incorporan como forma de desarrollar las dinámicas educativas. En las siguientes líneas también hallamos ejemplo de estas dos nociones desde la postura de Ernesto.

La tercera pregunta les planteaba visualizarse haciendo algo que sus familias quisieran que fueran/hicieran y que a ellos no les gustase. Todos coincidieron esgrimiendo la palabra maestro, y afirmaban que sus familias les decían que hicieran lo que quisieran. Con Darío como espectador, Ernesto y Adrián dialogaron sobre cómo sus familias tenían que trabajar muy duro y cómo ellos querían tener un futuro mejor. Ernesto dijo con una mirada muy lúcida y profunda *"Mi madre me dice, hacé lo que querés pero sé feliz y no vayas a ponchazos como yo hice"*. Le pregunté sobre qué le despertaba esta frase de su madre, y me respondió con mucha claridad que quería que su madre estuviera muy orgullosa de él. Desde el desconocimiento hacia el significado de "ponchazos", le pregunté a Ernesto y estuvo un tiempo explicándome el significado de diferentes expresiones que se empleaban en Argentina. Seguí su exposición con curiosidad y atención buscando que esto fuera una forma de dar valor a su bagaje cultural y a la riqueza lingüística del contexto de su Argentina natal. (Fragmentos segunda narración y nota de campo 2_01/11/2019)

Por un lado, nos conectamos con las Pedagogías Sostenedoras de Culturas en el espacio de diálogo que se abre para que el bagaje lingüístico de Ernesto tenga el lugar que le corresponde. Unido a este gesto, Ernesto da voz a las perspectivas que le ha proporcionado la referencia de su madre para leer el futuro. Dando así lugar a la exploración de los elementos discursivos que sostienen la construcción de sentido en la experiencia escolar de Ernesto. Punto que nos enlaza con el Tercer Espacio al favorecer un contexto que facilita la exploración de metas y significados sobre los valores que sujetan las proyecciones de futuro de Ernesto. En estas articulaciones también encuentra lugar el concepto de reflexión señalado por Bruner (2012)

respecto a volver la atención a lo que se ha aprendido a través de la llana exposición, teniendo la oportunidad de pensar el propio pensamiento. Además, en este fragmento las educadoras tenemos la oportunidad de identificar aspectos significativos en la vida de los chicos. Tales como las narrativas que su entorno les facilita como formas de construir sentido. Las argumentaciones con el fondo “salir adelante” o “mejorar” respecto a las condiciones socioeconómicas de las referencias familiares vemos que son recurrentes a lo largo de esta sesión. Por ello, es importante dirigir la atención hacia las propias expresiones del pensamiento. Principalmente para tener la oportunidad de conciencia, reflexión, afirmación o exploración de nuevas posibilidades discursivas que sostengan sus proyecciones de futuro.

En toda esta sesión, de nuevo prevalece la legitimación de las voces de los chicos y sus intereses propuestos en el tercer espacio. A esto hacían referencia las líneas del marco teórico que señalaban la incorporación de contenidos y metas de ambos universos en un espacio de diálogo en el que los diversos significados no son censurados ni estigmatizados (Gutiérrez, 2008). Ejemplo de ello es la última parte del evento. Esta conversación nos lleva a destacar principalmente dos aspectos. El primero, Adrián se aburre en el centro. El segundo, en el aula de acogida descubre un contexto acogedor de escucha que le hace tener otra percepción del Til·ler. Mediante la frase “*Ahí me siento bien, ¿sabes? Me siento que puedo estar mejor y ser más yo*”. Entendemos, que los procesos identitarios que atraviesa Adrián precisan de espacios de escucha y legitimación dentro de la escuela. En el aula de acogida halla un lugar para ello y sus características distantes del aula en mates ayudan a crear una percepción motivadora hacia este contexto de actividad. También observamos que rescatar elementos de conciliación en su identidad, como es el caso de poder desenvolverse con sus recursos lingüísticos, beneficia que Adrián se muestre más accesible al diálogo con las educadoras. El objetivo final de estrategias educativas como ésta es que las alumnas se visualicen como un sujeto activo en sus procesos de aprendizaje. Esto es, a través de una reflexión crítica se validan aquellas cuestiones que resultan significativas para Adrián en un entorno de aprendizaje. En este sentido, Bajtín (2000) nos habla de los eventos de creación de significado para referirse a la construcción de sentido por medio de la cultura, y éstos generan el valor de enunciado a través del diálogo. Así pues, Adrián, en este proceso, emplea sus propios actos de significado en el diálogo para recuperar y legitimar, a través de la interacción con las educadoras, su identidad cultural.

Hasta este punto, los chicos han mostrado esbozos y guías sobre cómo trasladar a la práctica educativa la información sobre sus sentimientos de legitimación. Si en este proceso destacamos la importancia de las emociones en el escenario educativo, también llegamos a la importancia de las referencias. En el siguiente fragmento encontraremos elementos clave para este argumento.

Ante la primera pregunta, sobre imaginar una situación de ellas mismas en el futuro, haciendo algo a lo que nunca se dedicarían, volvieron a referenciar el dinero. Todos coincidieron diciendo que nunca serían profesores o profesores de matemáticas en concreto. Cuando reflexionamos sobre el por qué, todos acusaban el aburrimiento y la presión que sentían con esta materia. Además, decían que no se ganaba dinero para lo

que tenías que aguantar. Me quedé con esta última palabra y les pregunté qué creían que era lo más difícil de esa profesión. Su respuesta arrojaba una visión muy negativa hacia todo el alumnado e hicieron referencia a lo poco que duraban todos los profesores que llegaban al Tiller. (Fragmentos segunda narración y nota de campo 3_01/11/2019)

En la narración de este momento con los chicos consideramos que el trasfondo de su rechazo a la profesión docente tiene que ver con una visión negativa hacia lo que ellos mismos simbolizan. Este punto es especialmente interesante porque pone sobre la mesa dos cuestiones fundamentales. Una, el peso de la indefensión aprendida (Barandiaran, 2020). Dos, el valor de las emociones que nos hacen consolidar como constructivas o destructivas ciertas referencias. Esto es, la primera profesión que mencionan los chicos es a su vez la que tienen la oportunidad de valorar en su día a día, jugando ellos y lo que ellos representan a través de los discursos dominantes, un papel protagonista. Hablamos de indefensión aprendida puesto que los chicos se asumen, en gran parte, desde aquello que el entorno les adjudica y la identidad que les devuelve (Funes, 2003). Respecto al rol de las emociones en las referencias visualizamos que la asociación del sentimiento de aburrimiento en la asignatura de matemáticas lleva automáticamente a definir esa profesión como denostable. Incluyendo al mismo tiempo la consecuencia de su aburrimiento como una percepción negativa hacia sí mismos. Este punto nos guía hacia el estereotipo del alumno ideal, que será analizado en diferentes apartados de los análisis. Por un lado, constatamos el peso del discurso dominante negativo sobre los alumnos, especialmente en adolescentes, y la consolidación del mismo a través de la propia experiencia de los chicos en la materia. Veamos la continuidad de estos supuestos teóricos y reflexiones en el siguiente extracto de las narraciones.

Normalmente, Ernesto siempre mostraba actitudes entusiastas en el grupo, tanto hacia sus compañeros como hacia las educadoras. Era muy típico su comentario: *"Profe yo estoy atento, ¿a que sí participo? Soy buen estudiante"*. Parecía que quisiera agradarnos al mismo tiempo que evidenciaba lo que Tarabini plantea como el alumno ideal. Nuestra figura era la de "profes" y no era rara su búsqueda de reconocimiento a través de la preconcepción del buen estudiante. Por diferentes motivos, esto parecía una preocupación para Ernesto ya que señalaba cómo quería que su madre se sintiera orgullosa de él por ser ese buen estudiante. (Fragmentos segunda narración y nota de campo 4_01/11/2019)

Si creamos un hilo conductor entre estos dos últimos fragmentos de las narraciones apreciamos las repercusiones aterrizadas del concepto "estudiante ideal". Al retomar el fragmento previo a este vemos que hay una incoherencia en los chicos entre lo que perciben de sí mismos como estudiantes, lo que actúan y su voluntad para definirse como estudiantes. La identidad estudiantil de los chicos emplea a las educadoras como canal de legitimación. Ernesto, en este caso, realiza una petición de validación explícita. Sin embargo, habitualmente no queda tan clara la evidencia de que en el fondo de los chicos hay una necesidad de legitimación, de reconocimiento y una voluntad de sentir un acompañamiento que les guíe a contactar con sus propias motivaciones. De hecho, esta misma necesidad puede manifestarse mediante conductas

evasivas en el aula. Para Ernesto, simultáneamente, su identidad como estudiante está ligada a un sentimiento de reconocimiento por parte de su madre. Lo cual amplifica el valor y la profundidad que tiene el concepto predeterminado de lo que significa ser buen estudiante. Tal vez Ernesto ni siquiera tenga una noción muy clara sobre lo que significa atender, pero a través de los relatos que le facilita el entorno sabe que atender es una de las características esenciales para entrar dentro del esquema del alumno ideal. En suma, por medio de este personaje se materializa una concepción narrativa (Bruner, 1997) del ejemplo a seguir para obtener reconocimiento por parte de una de las estructuras de poder del entorno escolar, el profesorado. El foco que debemos poner en todas estas particularidades discursivas es que los relatos que facilita el contexto cultural pueden llegar a ser determinantes en las posibilidades de futuro que los chicos construyen para sí mismos. Simplificando, si las alumnas entran en el concepto de alumno ideal, darán continuidad al esqueleto que estructura la condición de dicha identidad. Por el contrario, si no ven una vinculación en su identidad como aprendices con el alumno ideal, se asientan en el rol de los chicos que encuentran otros canales de legitimación. Tales como el adolescente que interpreta el rol de poder a través de la evasión, el reto y una aparente desidia hacia todo lo relativo a la escuela. Este rol converge con un claro reconocimiento entre todos los iguales que no encajan en este estereotipo idealizado y reducido sobre lo que significa estar en un contexto de aprendizaje.

Como últimos análisis de este evento y en relación con los anteriores, apreciamos que en el espacio de encuentro dialógico con Adrián al final de la sesión se evidencian diferentes ejes del tercer espacio. Gutiérrez (2008) nos habla de un contexto de actividad que no está definido por las educadoras ni por Adrián, en este caso. No obstante, supone una incorporación de contenidos y metas de ambos universos a través del diálogo. Por un lado, aparece la meta como educadora, que Adrián tenga un espacio de escucha y expresión que le facilite apropiarse del contexto de actividad de Identit.art. Por otro lado, la meta y los contenidos que Adrián manifiesta al hablar simbólicamente de asuntos que precisan ser atendidos para mejorar su vivencia escolar. En el siguiente diálogo encontramos sentido a estas líneas.

Sarai: *Vaya... ¿Qué cosas te hacen sentir que piensas esto?*

Adrián: *En mates, por ejemplo... pasó que la maestra andaba enojada y pensaba eso. Yo hice lo mío y no estaba, pero no sé, no me gusta... Aclaro y miró a Ania, que era la profe de esa materia mientras cambió su risa para decir que sobre todo en esa asignatura no le dejaban a la profesora hacer la clase.*

Sarai: *Entiendo... ¿crees que te aburres en mates?*

Adrián: *Eso es. Dijo moviendo la cabeza contundentemente*

Sarai: *Tal vez no es necesario decirlo, pero no eres ningún huevón por aburrirte. Y tal vez Ania tampoco sepa qué más hacer para hacer la clase y motivaros. Mates es difícil, al menos para mi*

Adrián: *En mi país era diferente*

Sarai: *¿Te gustaba más la materia de mates allí? ¿Qué cosas te gustaban?*

Adrián: *Las pláticas, los horarios, todo...* (Fragmentos segunda narración y nota de campo 5_01/11/2019)

En esta conversación final señalamos la articulación de una intersubjetividad, la legitimación de la voz de Adrián y la exploración de sus motivos en una relación basada en el respeto y el interés. En primer lugar, en este extracto de la sesión observamos que Adrián tiene la oportunidad de expresar sus sentimientos ante diferentes aspectos. Todo este diálogo parte de la interpretación de una imagen en relación a lo que él cree que los maestros piensan sobre los alumnos: *“Los maestros piensan que somos unos huevones”*. Esta frase evidencia que la percepción de las profesoras tiene un valor para Adrián y que ésta influye directamente en su vinculación con las materias. En los análisis que suceden a esta segunda narración estudiaremos con detalle el desenlace de este momento, pero este caso concreto nos muestra cómo se genera un espacio en el que emergen los intereses y las tensiones que los chicos perciben sobre su experiencia escolar. Lo cual se vincula al tejido creado para llegar a una experiencia de aprendizaje significativa o satisfactoria. Como podemos apreciar, se pone la voz de Adrián en el centro y la base es la interpelación de su voz personal (Lalueza, Zhang-Yu, García-Díaz, Camps-Orfila y García-Romero, 2019). A través de la crítica que el chico plantea hacia la asignatura y su vivencia en ella se abre un lugar en el que pueda tener cabida la transformación de la práctica educativa. Como estrategia educativa, a tales efectos, resulta esencial hacer una diferenciación entre la vivencia en la materia y la definición que Adrián acaba asumiendo sobre sí mismo en consecuencia. En este punto es importante clarificar una diferenciación entre el sentimiento de aburrimiento, la vivencia en la materia, las percepciones desde las diferentes agentes y la incitación a la reflexión sobre las dificultades que a su vez puede hallar la docente en el desempeño de su función. Observemos en relación a este diálogo con Adrián la narración al final del evento.

Me decía que no quería salir con amigos de aquí, que no le apetecía y que en su país de origen sí que salía, hablaba con los vecinos y la gente de la escuela... En lo que él nombraba como su escuela, eran más estrictos y los profesores no se preocupaban tanto por ellos como en el Til-ler pero allí volvía a casa con sus amigos y aquí siempre volvía solo. (Fragmentos segunda narración y nota de campo 6_01/11/2019)

La imagen que Adrián va construyendo sobre la escuela para poder integrar con coherencia sus propios relatos y valores se basa en la comparación y la diferenciación. En este fragmento observamos una clara búsqueda de estructura para recuperar el sentido en su forma de narrarse diferentes contextos. Los roles docentes se vuelven un mecanismo de traducción de aquellas conductas que considera más adecuadas. A pesar de que siente que en esta escuela los profesores se preocupan por ellos tiene un sentimiento de soledad que no sostiene el sentido de este nuevo rol docente. En esta muestra apreciamos las contradicciones que el chico enfrenta para conciliar sus propios valores con la vida y el nuevo contexto. En cierto sentido, Adrián pone en marcha una estrategia de contranarrativa (Leonardo y Singh, 2017) para tejer sentido en su experiencia actual. El tema principal en todo este asunto, que iremos desarrollando a lo

largo de diferentes eventos, es la relación de estas estrategias con su identidad y su vinculación con la escuela y el aprendizaje.

En este evento, como en el anterior, el recurso que empleamos para incitar el diálogo es la imagen. Al sumergirnos en las escenas de la sesión visualizamos cómo aquellos elementos simbólicos que contienen las imágenes son una oportunidad para que los chicos expresen su subjetividad, y a la vez dar lugar a una comprensión compartida de la realidad. Mediante los memes creados y las imágenes que los chicos seleccionan se verbalizan temas relativos a la vivencia escolar. Si ponemos atención en los memes de Darío, discernimos la coincidencia con Adrián en la percepción negativa que tiene el profesorado hacia ellos. Cuestión que nos conecta con los análisis previos de este mismo evento en relación a las referencias y la imagen de ellos mismos que les proporciona el medio. A través del juego con las imágenes o su mismo estímulo, observamos lo simbólico y cultural que adquieren las lecturas del contenido visual. Interactuar con una imagen, observarla y traducir un significado para nosotras difiere del hecho de crear una imagen o un dibujo. Pero en este ejemplo, podríamos entender el acto de crear los memes como dar forma a un collage. Una imagen en la que se seleccionan diferentes piezas para organizar la conexión que los chicos encuentran con las frases. En el encuentro con cada imagen y aquello que capta su atención se encuentra el sentido del concepto de alfabetización visual. Apelando al mismo, Dondis (2017) señala que la experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él. Puesto que la información visual es el registro más antiguo de la historia humana. Así pues, mediante metáforas visuales exploramos las percepciones de la escuela que tienen los chicos y detectamos, como si de la lectura de un alfabeto se tratase, la relación entre esos elementos y su significado. Las imágenes en este caso sirven de contenedor poético para proyectar la experiencia escolar en la vida de los chicos. El punto clave reside en esa oportunidad para reaccionar y actuar en el entorno una vez se muestra la concepción de los chicos sobre aquello que afecta a su identidad como estudiantes. Y, sobre todo, en aquellos elementos que forman parte de la construcción de significados y las lecturas del mundo que tienen los chicos. Tales como las que se asocian a sus identidades como estudiantes.

En relación a las oportunidades de aprendizaje que se generan en este tercer espacio, la actividad planteada nos permite acercar al alumnado una forma de pensamiento metafórico. Eisner (2004) explora esta idea mencionando el aprendizaje que visibiliza las cualidades de un campo visual con un modo de atención que no es habitual en la vida ordinaria. En este sentido, la dinámica de los memes facilita la posibilidad de generar metáforas a través de las imágenes, saliendo de la literalidad, explorando su imaginación y contactando con los significados culturales y las vivencias que muestran sus interpretaciones sobre lecturas de la escuela. En otras palabras, nos abre un canal para explorar las lecturas del mundo que han adoptado los chicos y cómo éstas se relacionan con su identidad para generar oportunidades de continuidad o de incoherencia. Si nos detenemos en cada una de las lecturas que los chicos hacen sobre las imágenes, sus interpretaciones en relación a la escuela y cómo esto se vincula con sus identidades como participantes de un contexto educativo, vemos claramente el valor de los espacios dialógicos para favorecer el tercer espacio y el aprendizaje en sí. Existen diversas oportunidades de intersubjetividad que nacen en momentos como en el que Adrián y Darío

diferencian su percepción ante el mismo espacio de la escuela o en detalle si analizamos los memes de Adrián y Darío. Para empezar, Adrián afirma que para su familia en esta escuela “son estudiosos”, para sus amigos “esta escuela es una prisión” y para él mismo “les tratan a todos como a iguales, mismo corte de pelo, etc.”. A través de la traducción y simplificación de estas imágenes en una frase podemos contactar con múltiples significados en el mundo de los chicos. Además, en el caso de Adrián y Ernesto, vemos que el concepto de buen estudiante va ligado a un sentimiento de validación por parte de sus familias. Ambas les dejaron el mensaje, para justificar la migración, que supondría una mejora en sus posibilidades de futuro. En respuesta, los chicos exploran y aterrizan estos argumentos contrastándolo con los suyos y sus propias experiencias. Y es aquí donde el acto de poner palabras a través de otros recursos discursivos se torna especialmente interesante. Los métodos creativos diversifican las formas de expresión para ir tejiendo aquello a lo que los chicos necesitan dar sentido.

Finalmente, la totalidad de este evento nos encaminaría a una crítica situada hacia el sistema que excluye activamente a las personas según su estatus económico. Puesto que en múltiples puntos de la narración los chicos dan cuenta del simbolismo que tiene el dinero en sus vidas gracias a los mensajes que proyecta la cultura en la que se sitúan. No obstante, no entraremos en materia de análisis en estas cuestiones a pesar de que sea significativo dejar en este apunte final justo en esta narración que ejemplifica el imaginario profesional de los chicos a través de su posición vulnerable como personas migrantes con economías familiares inestables y redes sociales frágiles.

7.3. Tercera narración - Fondos culturales

Análisis por categorías: Racismo estructural, Intersubjetividad, Expresión artística, Relatos dominantes, Estímulo creativo

En este punto ponemos especial atención al arte o la expresión artística como andamiaje para explorar narrativas identitarias. Así como el potencial para abrir espacio a la subjetividad desde el arte. A su vez, continuamos viendo el soporte teórico del Tercer Espacio aterrizado en esta intervención y en diferentes momentos de esta sesión concreta. En los espacios dialógicos que se generan en esta actividad apreciamos distintas estrategias que ponen en marcha los chicos para moverse en las diversas relaciones de poder a las que están expuestos. En este sentido, la expresión artística amplía las formas de comunicación y expresión de los chicos, dando oportunidad para crear intersubjetividad entre las participantes del contexto de actividad.

Para comenzar, esta narración sobre la sesión de fondos culturales nos permite abordar los siguientes análisis. En primer lugar, el estímulo creativo inicial que se emplea en la dinámica es la proyección del corto “Ni de aquí ni de allá”. Simplemente con este enunciado el vídeo resultó un recurso significativo para conectar a los chicos con narraciones que emergieron en sesiones previas a ésta. El hecho de recurrir al vídeo en el contexto de un aula a oscuras que focaliza la atención en la pantalla nos lleva a señalar el concepto de impacto psicológico

(Acaso, 2006) de un producto creativo. Esta noción nos habla del efecto que produce el tamaño y el medio a través del cual el observador acoge el mensaje.

Estas consideraciones, además, nos enlazan con dos de los argumentos que planteaba Bourriaud (2006). Por un lado, la relación entre espectador e instrumento creativo se conecta con su planteamiento de la Estética Relacional puesto que este concepto esboza la oportunidad de compartir una lectura de la realidad e interactuar con un producto de ésta. Por otro lado, en este seno de interacción emerge lo que el autor llamó intersticio en relación al término de Karl Marx y que se vincula con la noción de Tercer espacio por lo siguiente. El corto documental, como producto creativo en este contexto concreto nos permite generar una forma de relación con el alumnado próxima a su teoría, dando lugar a la elaboración de una crítica hacia el sistema global de la economía simbólica o material. El corto de Axel, como encuentro, favorece un espacio de relación en el que repensar la ética del sistema con el que las alumnas conviven. La vinculación con el tercer espacio reúne en este encuentro y en estas posibilidades de diálogo y expresión los motivos de las alumnas, con sus posicionamientos y sus perspectivas desde la legitimación de sus discursos. Inclusive, llegamos a observar aquellos aspectos de mejora que se pueden incorporar a las dinámicas relacionales y educativas entre educadoras y alumnas. En definitiva, el encuentro en sí mediante tales recursos facilita la oportunidad de crear una ética compartida.

Esta última afirmación descansa principalmente en la emergencia de un espacio dentro de la escuela que permita hacer críticas al sistema que afecta a la identidad de los chicos. La escuela, como institución y como forma simbólica que vertebra el funcionamiento del sistema social y político en el que nos movemos se manifiesta así desde una posición que busca ser más próxima a aquello que tiene sentido para los chicos. Esta idea es la que nos plantea Tarabini (2018) mencionando a Tonucci (2018), al hablar de la necesidad de una escuela para la vida y que tenga que ver con la vida. Una escuela que no separe y atomice las dimensiones de experiencia de los jóvenes. Una escuela que no les obligue a escoger entre el mundo propio y escolar. Una escuela que genere sentido y que sirva realmente para tener en cuenta las necesidades y aspiraciones de las alumnas. Esto es, nos referimos a su bienestar y a sus proyecciones de futuro desde una posición situada. Como bien analiza Tarabini (2018) al resaltar la postura de Escudero (2012), la educación inclusiva y para la diversidad es una cuestión de derechos fundamentales que debe ser abordada desde los principios de la justicia social. Acoger aquellos procesos que atraviesan la vida de los chicos y llevarlos al aula como actividad educativa nos acerca a una forma de pedagogía crítica que favorece mejoras en la percepción de las alumnas hacia el centro.

Pasando a otros asuntos, cabe señalar la expresión de Raúl ante el vídeo, que a su vez nos conecta con su actitud en diferentes sesiones: *“Raúl no dudo en ridiculizar los testimonios... Si son moros... ¿por qué nos ponen esto? yo soy de aquí...”* Esta enunciación pone en evidencia estrategias de resistencia, concretamente, una estrategia asimiladora (Berry, 2001) desde su identidad como gitano en el marco de un sistema opresor hacia las personas consideradas como la alteridad. En su rechazo hacia otro colectivo minorizado y su definición “yo soy de aquí”,

Raúl pone en marcha un recurso para apelar a su identidad desde una posición que trata de esquivar la infravaloración y estigmatización. Otro diálogo que muestra dichas estrategias sería el siguiente.

Darío: *Tú has nacido aquí Inés, la gente de aquí eres tú*

Inés: *Ya me entiendes, hablo de los payos*

Darío: *Yo no soy payo, yo soy latino*

Inés: *Pos eso, pero hablo de los payos*

Karina: *¿Entonces qué pasa con quiénes han nacido aquí, pero se les considera de otro lugar? Como decían en el vídeo...*

Adrián: *Yo eso no sé, pero sí eso de que siempre seas diferente*

Inés: *Oye que a los gitanos también nos pasa y hemos nacido aquí. Yo tengo familia en Valencia, en Andalucía y en otros sitios...*

Karina: *Será que todo lo que no entra dentro de lo blanco se considera lo otro... (Nota de campo 1_18/11/2019)*

Esta discusión pone de manifiesto las fuertes contradicciones que generan los discursos hegemónicos con las narrativas que sustentan otros grupos (Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016). Para Darío, Inés coincide con el argumento al que le expone el contexto dominante: “ser de aquí”. Como advertimos, desde su postura como persona que ha migrado y se sitúa en el contexto hegemónico, Inés podría gozar de mayor reconocimiento o inclusión que él. Los argumentos de Inés también empiezan a aportar otra visión a los chicos latinos debido a que acercan la segmentación social que impera en la cultura occidental. Desde la perspectiva de Inés, desde la de Darío y Adrián, las tileras comparten una oportunidad para crear intersubjetividad en una identidad compartida como personas racializadas. En este juego de identificaciones apreciamos de nuevo las vicisitudes identitarias a las que están expuestas las personas racializadas y las consecuencias de ello. A través de este fragmento conectamos con las evidencias sobre cómo los colectivos minorizados (Bonal y Bellei, 2018; Essomba et al., 2019; Pàmies Rovira et al., 2020; Tarabini y Jacovkis, 2019) proyectan el reflejo del contexto dominante que les empuja a construir la propia percepción de un sujeto otro a partir de procesos de diferenciación (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021). Dentro de este contexto teórico empezamos a ver cómo la educación intercultural debe pasar necesariamente por una pedagogía crítica y decolonial puesto que con este ejemplo contextualizamos claramente el seno de los procesos de diferenciación.

Siguiendo la argumentación de las líneas previas, en el marco del diálogo sobre el corto también emergen por parte de los chicos enunciados como los siguientes.

"es que es así, hagas lo que hagas siempre te van a considerar diferente, da igual que tengas papeles o no" Adrián parecía entusiasmado con el tema, no le faltaban respuestas para cualquier intervención o pregunta que lanzase cualquiera en el grupo. En ese momento se aproxima Inés, una tiler de otro grupo que se une a la conversación momentáneamente para explicar que ella tenía amigos de otras culturas. En un jugueteo con su largo cabello afirmaba que *"estar siempre con la gente de aquí y solo comer paella es muy aburrido"* (Fragmentos tercera narración y nota de campo 2_18/11/2019)

Por una parte, Adrián pone palabras al sentimiento de rechazo que siente en su contexto por ser identificado como la alteridad. Esta expresión recrea un diálogo sobre las concepciones de la cultura y la identidad desde la diferencia, como muestra Inés, al señalar una práctica cultural de la sociedad hegemónica en su entorno. Mediante esta afirmación, Inés legitima el hecho de la convivencia entre diferentes culturas y ofrece una perspectiva diferente al posicionamiento de Adrián. Posteriormente a ello, la conversación sigue entre los y las chicas del Til-ler para hablar sobre afinidades entre sus culturas y prácticas o cuestiones que ponen en valor sus argumentos. En este sentido, la posibilidad de expresar las singularidades de cada alumna es legitimada en la escucha por las educadoras (en su mayoría personas blancas) y las compañeras (en su totalidad personas racializadas). Si bien este es un punto en el que cabrían mejoras puesto que a mayor número de educadoras racializadas más oportunidades de potenciar el valor de este espacio, es en sí una oportunidad para ofrecer otras formas de relación.

El espacio de expresión descrito también sugiere la creación de intersubjetividad entre alumnas y educadoras, debido a que éstas últimas pueden escuchar la voz de las estudiantes desde una postura que les ayude a conectar emocionalmente y abrir perspectivas sobre su visión entre ellas. Por parte de las alumnas se crea la posibilidad de sentir legitimación de esas diferencias en el diálogo con sus compañeras y educadoras, dando lugar así a objetivos que pueden ser compartidos por todas las participantes: expresar, acercar perspectivas a la otra y sentirse escuchadas. Como visualizamos en el ejemplo de a continuación, estos espacios dibujan las líneas para ampliar la comprensión del significado de la palabra cultura.

Sarai: *¿Qué pensáis que es la cultura?*

Adrián: *Tus valores, tus raíces, lo que es uno...*

Karina: *Sí, y también son las formas de relacionarse que hay en diferentes contextos. Por ejemplo, acá al cole se entra a las 8h y se sale a las equis horas... Eso es la cultura escolar, son las normas con las que nos relacionamos en la escuela.*

Dario: *¿Y la cultura familiar es nuestro idioma y eso? ¿Cuántas culturas hay?*

Karina: *Sí, el idioma es una de las cosas que define cómo nos relacionamos con nuestra familia, pero hay muchas otras.* (Nota de campo 3_18/11/2019)

En diferentes momentos de esta tercera narración conectamos con el marco teórico de las Pedagogías Sostenedoras de Culturas en la práctica de Identit.art. En fragmentos de diálogo como éste abrimos un espacio para repensar el significado de la palabra cultura. Efectivamente,

es un concepto que puede resultar abstracto por las diferentes concepciones cotidianas en las que se le referencia. Bruner (1997) define la *cultura* como forma de vida y de pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y terminamos llamando realidad para reconfortarnos. Partiendo de tal idea, es interesante este espacio de reflexión dado que también conecta con Tarabini y Jacovkis (2019) al hablar de la identidad como situada y social. La relación de todo ello con el concepto de “Culturally Sustaining Pedagogies” de Alim y Paris (2017) descansa en oportunidades de diálogos como éste para superar las narrativas dominantes de los centros escolares y el contexto hegemónico en sí.

En relación a la expresión “*esta materia es muy confusa*” del alumno Ramón podemos extraer los siguientes análisis. Al profundizar en su discurso sobre la confusión que le genera la actividad, destacamos la inseguridad como consecuencia de las experiencias de un alumnado situado en un sistema educativo que infravalora la actividad artística. La incertidumbre del chico proviene de una falta de familiarización con los medios creativos con el consecuente bloqueo ante el desarrollo de sus propias capacidades de expresión. Una actividad artística reflexiva no busca un resultado concreto sino el contacto de la persona con su mundo interno, el conocimiento y la exploración de sus propios recursos. Ramón y su inquietud sirven como ejemplo para nombrar mensajes que emergen del currículum oculto (Acaso, 2005). Con esta frase Ramón simboliza la argumentación de Ordine (2017) al señalar lo “práctico” como una suerte de aspecto funcional para el mercado o lo entendido como la supervivencia directa de las personas, como es el caso de la medicina. La prevalencia de toda aquella aptitud práctica que se considera funcional para el sistema obtiene mayor espacio y consideración en la actividad académica de la escuela. Este es el mensaje que el currículum oculto enseña al priorizar las materias instrumentales, por ejemplo. En este centro de discusión, a su vez, encontramos sentido en la posición de Vallvé Cordero (2009) cuando detalla cómo este paradigma educativo asume la división entre memoria/comprensión, esfuerzo/creación, espíritu crítico/trabajo personal, etc. Es por estos motivos que emplear el lenguaje del arte para la reflexión se vuelve revolucionario y un canal especialmente interesante para acercar al alumnado otras formas de explorar sus motivaciones en alternativa a la exigencia curricular ordinaria. La innovación en ello reside en que lo primordial pasa de ser el contenido o la técnica funcional desde lógicas externas a la priorización de los espacios y canales de comunicación para la persona. En definitiva, no es extraña la confusión que siente Ramón si tenemos en cuenta la cantidad de incoherencias a las que se exponen los chicos dentro de la escuela.

En concordancia, hallamos nuevamente conexión con el intersticio que menciona Bourriaud (2006) y que nos aproxima a la noción del Tercer Espacio. En Identit.art, la prioridad de la acción educativa es caminar junto a los chicos desde el rol de guía para que en el proceso de encuentro consigo mismos hallen motivos y significados en sus relatos identitarios. Esto es, no damos por hecho que la adquisición de competencias lógico-matemáticas prevalece ante el hecho de acompañar al alumnado a construir relatos, desde sí mismos y para sí mismos explorando sus proyectos vitales. Para ello, emplear un lenguaje creativo permite un contacto no instrumentalizado con aquello que tiene valor y sentido para los chicos. Acoger los temas

que emergen sin juicios para transformarlos en acciones educativas es la antesala para detectar los significantes que dan significado a sus perspectivas de pasado, presente y futuro.

En tal sentido, el arte se presenta en este intersticio para hallar, en el acto de crear, la satisfacción intrínseca (Eisner, 2004). Con este concepto Eisner nos habla de la capacidad de la expresión artística como oportunidad de encuentro de la persona consigo misma. Un momento de conexión basado en la sensación de liberación, en la cualidad de sentir placer o de llenarse de vida. Incluso cuando aquello que se expresa tiene una fragilidad emocional, el acto de exteriorizar se basa en la exploración de lo sensorial. Si tenemos en cuenta que empleamos el arte en esta materia por petición del alumnado, la expresión artística supone una forma de desarrollar una actividad por la experiencia que genera. Este último punto es especialmente importante en relación al aprendizaje puesto que mayoritariamente los alumnos si realizan las tareas de la escuela suele ser por la focalización en el resultado, una nota. Sin embargo, las oportunidades del arte ponen la atención en los procesos y en todo caso, en el proceso y el resultado que nos sitúan en la existencia desde sí para sí y el reconocimiento en la relación con las otras. Esto es, en un acto comunicativo en que la voz se dirige a una misma y es interpretada junto a las otras.

Por otro lado, la expresión de Ramón también nos enlaza con los estudios de Eisner (1995) ya que en sus diversos análisis y teorías sobre el arte establece una clara relación entre la pertenencia a estratos sociales desfavorecidos y el no desarrollo de ciertas capacidades perceptivas. Tal y como señala el autor son las oportunidades de poner en práctica experiencias artísticas lo que lleva a los chicos al avance en tales capacidades perceptivas. En especial, el arte nos ayuda a elaborar la modalidad sensorial-visual y es un acto de justicia social acercar los lenguajes del arte al grueso de personas que constituyen la sociedad. Asumir que el arte es prescindible para personas con bajos recursos es un acto de discriminación activo puesto que cualquier persona debería poder contactar desde la escuela con la exploración de distintos medios para entender el mundo, leerlo y simbolizarlo. Desde tal afinidad, Eisner (1995) nos habla de las estructuras de referencia que ofrece el lenguaje artístico y cómo éstas se pueden ampliar desde la escuela para dotar de diversos recursos a las estudiantes en sus procesos educativos. En definitiva, Ramón evidencia la necesidad de desarrollar las estructuras técnicas que también constituyen las disciplinas artísticas. Para ello, es importante dar a conocer a todos los alumnos los diferentes sistemas de referencia que se han desarrollado a lo largo de la historia para relacionarse con el mundo. Si la educación artística gozase de un espacio legitimado dentro del currículum escolar, independientemente del tipo de escuela, las percepciones de Ramón hacia el acto creativo podrían ser muy diferentes.

Pasando a otras discusiones, una parte del evento destaca en vinculación con la oportunidad de generar la intersubjetividad que propone el Tercer Espacio. En el momento en el que se inicia por grupos la reflexión que suscita el corto de Axel, las alumnas se apropian de un espacio de exteriorización de sus perspectivas. Desde diferentes posturas nos hablan del sentimiento de pertenencia y de las tensiones que implica sentirse parte de un sistema que excluye de forma sistemática a toda persona considerada como la alteridad. De manera muy perspicaz, Adrián

llama a la expresión de nuestro posicionamiento al interpelarnos. El interés de Adrián por nuestra posición y la respuesta a mi perspectiva “*claro, buscas a tus bros*” abre la posibilidad de encontrar puntos de encuentro y compartir apuestas consientes sobre las propias estrategias que se adoptan para lidiar con la vicisitud de la alteridad. Tal y como analizan Lalueza, Sánchez-Busqués, Padrós y García-Romero (2016) a partir de la postura de Wenger (1998) nos acercamos en este encuentro a la noción de comunidad de prácticas. En ésta se precisa asumir los motivos de las alumnas y compartir las narrativas que dan lugar a ello. El planteamiento del tercer espacio en esta comunidad de prácticas hace que sea necesario tener en cuenta la sensibilidad del concepto de pertenencia cuando hablamos de entornos en riesgo de exclusión social. En definitiva, en este momento del evento Adrián nos ejemplifica una voluntad de apropiarse del sentido de la actividad y de vincularse con una práctica educativa desde la perspectiva de aquello que consideró relevante a través del estímulo del corto de Axel.

En la continuidad de este momento del evento intuimos cómo la interacción sirve para nombrar estrategias que los chicos adoptan para sobrevivir al malestar que les provoca la discriminación. Gracias a ello, contactan con experiencias concretas que favorecen la elaboración de narrativas sobre dichas vivencias. Tanto este momento como el posterior sobre los ejes identitarios, nos lleva a hilar estos sucesos con la identificación minoritaria. Los autores Lalueza, Sánchez-Busqués, Padrós y García-Romero (2016) la definen señalando su carácter de constitución desde la diferenciación. Las narrativas sostenidas en la diferenciación provocan una dificultad para compartir motivos y se basan en la resistencia y la confrontación. Cabe señalar que este mismo proceso de identificación/desidentificación es el que expone Adrián en su discurso a lo largo de diferentes sesiones. Como, por ejemplo, en su argumentación contrapuesta sobre su escuela en Honduras y el Til·ler.

En la misma línea, mediante la frase: “si pasas te vacilan y si les vacilas te buscas problemas”. Nos situamos en una forma de moverse en su entorno que se vincula con el uso de la violencia o el poder como fuerza mediadora de las relaciones (Zhang-Yu, García-Díaz, et al., 2021). Expresiones similares a esta se muestran en los diferentes eventos, sobre todo en lo que respecta a dinámicas relacionales que los chicos expresan sobre las vivencias en espacio del patio. Ante tal evidencia, asentamos la necesidad de plantear acciones educativas que promuevan formas relacionales alternativas, basadas en el cuidado, el respeto y la escucha. Dadas las manifestaciones de malestar de los chicos respecto a esta tensión, se vuelve crucial crear espacios dentro de la escuela que puedan ser seguros para ellos. La complejidad de los diferentes roles de poder que operan en los contextos en riesgo de exclusión social y los centros segregados ponen en relieve dinámicas de micro exclusión (Tarabini, 2018) que se convierten en normas dentro de la escuela. Todo ello provoca que los chicos se vean afectados por la ausencia de relaciones afectivas, por el aburrimiento, la falta de sentido y la necesidad de vivir en un estado de alerta que además de otros puntos psicosociales, lleva a la falta de motivación ante la actividad académica. Dentro de estas consecuencias psicosociales, existe una notoria urgencia de crear estrategias para sobrevivir a la discriminación con las relaciones de poder que el contexto expresa como mecanismos legítimos de interacción.

Si seguimos profundizando en la continuidad de los análisis previos, cabe seleccionar el momento en el que Adrián escoge la obra collage como referencia. En este momento conectamos con la aportación de Eisner (2004) al identificar una de las funciones de las artes como ayuda para aprender a observar el mundo. Siendo a su vez, la imagen como mensaje visual una forma simbólica de conocimiento (Acaso, 2006). Al declinarse por esta obra, Adrián encuentra una interpretación que le ayuda a narrar y dar forma a los asuntos que precisa exteriorizar. En este proceso, el arte es un estímulo para sintonizar con los motivos del chico e incorporarlos en la práctica educativa. Este instante y el discurso elaborado al interpretar la obra de la artista Jazmín Ducca, le llevó a crear un dibujo que seguía la coherencia del mensaje que para él contenía el collage. Como bien define Bourriaud (2006) el arte se abre al diálogo, a la discusión, a una forma de negociación humana. En relación con el párrafo anterior, el acto y los artefactos artísticos son una forma de analizar relaciones de poder, funcionamientos del sistema en sí y reflexionar en torno a sus repercusiones en nuestro bienestar para hallar estrategias alternativas a las mismas.

Ciertamente, la interpretación de Adrián sobre la obra collage pone en relieve la diferenciación, la esencialización y la estigmatización (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017) que residen en su lectura de la misma y en la conexión con su momento vital. Cuando Adrián enumera los intereses que asocia al hecho de ser negro traduce el concepto de esencialización, al mismo tiempo que divide el mundo de los blancos y los negros estableciendo una diferenciación polarizada. Además, el hombre negro simbolizaría para él lo cultural, que queda relegado ante lo material (simbolizado por el coche). Tal observación trae consigo una clara asociación del mundo negro con la pobreza y, por ende, con la estigmatización. Con esta interpretación Adrián pone en evidencia las lecturas que el sistema hegemónico le arroja, las mismas que tienen una repercusión directa en el proceso de construcción de su identidad. Pues en esta exteriorización de relatos dominantes, su percepción de sí mismo se nutre de lo que el contexto le plantea al definirla desde la alteridad por su origen latino. Ahondaremos en el sentido de esta argumentación en su trabajo posterior y la consecución del resto de eventos.

Para ilustrar, fruto del estímulo que despierta en Adrián la obra de Jazmín Ducca, realiza el boceto que decide titular: *“lo material tiene más valor que lo cultural”*. Mientras crea su dibujo enumera aquellos elementos de tensión que articulaban el discurso sobre la interpretación previa. Observemos el siguiente fragmento de la narración.

“a mí no me representa ni un país ni una cultura sino cómo me siento bien. Por eso lo dibujo así, (flechas izquierda y derecha) porque está mirando hacia los dos lados, pero se siente estable. Porque estar estable es eso, cuando te da igual lo que pasa, pero tú estás estable, bien” Lanzó una frase bastante representativa *“Lo material tiene más valor que lo cultural. Aquí está Trump y debajo los negros, moros, chinos, latinos... y... ¿qué más me falta? De todo lo que dejan por el suelo y pisan porque el dinero pesa más”* Afirmaba Adrián con una mirada esclarecedora pero muy crítica sobre, al fin y al cabo, la cultura occidental. *“También están esas culturas, ¿cómo se llaman los que se ponen cosas en las orejas?”* Ernesto contesta y se señala su dilatación diciendo que *“en*

esa cultura también se alargan el cuello" Aquí me resultó interesante la simbolización (entre otras muchas cosas), esa pregunta de "y qué me falta" (Fragmentos tercera narración y nota de campo 4_18/11/2019)

Esta actividad en sí sería un ejemplo de espacios dialécticos de análisis y concienciación crítica (Vossoughi y Gutiérrez, 2016). Desde sus experiencias y vivencias, Adrián articula un discurso con la presencia de un objeto artístico que, posteriormente, también le permite examinar aquello que ha sido exteriorizado. En esta dirección, la representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material (Eisner, 2004). Esto es, mediante la simbología creada por Adrián se abre paso a una representación que estabiliza la idea en una imagen y hace posible el diálogo con ella (Eisner, 2004, p. 22). Dentro de esta simbología, aparece el personaje público y presidente de los Estados Unidos de América en aquel momento, Trump. Para Adrián este personaje hace las veces de elemento figurativo que simboliza una opresión hacia las culturas minorizadas, el cual representa en la parte inferior del dibujo. En definitiva, a través de todos los elementos simbólicos que aparecen en su dibujo apreciamos que las narrativas provistas por nuestra cultura actúan como patrones para narrar nuestra identidad Lalueza (2012). Del mismo modo, podemos observar cómo Adrián escoge aquellas piezas de estas narrativas que le sirven para transformar un mensaje opresor y racista en una crítica que vislumbra la oportunidad de integrar ese discurso desde una posición creativa. En otras palabras, permite reformular y exteriorizar con un lenguaje simbólico el dolor y distintos sentimientos que han conectado a Adrián con la interpretación de la obra de Jazmín Ducca y la creación del dibujo en respuesta a ello.

Mediante el trabajo de Adrián encontramos una clara relación con la potencialidad del arte para reflexionar sobre los productos artísticos, y sobre todo para otorgar medios que sirven para expresar pensamientos y sentimientos (Martínez Diez y López F. Cao, 2012). En todo este evento descubrimos la parte liberadora que acompaña al arte. Tal y como afirman las autoras, su carácter no verbal resulta eficaz para abrir vías de comunicación con las personas. A través de su dibujo Adrián elabora lecturas sobre el mundo que resultan fundamentales en el proceso de construcción de su identidad. Adrián nos habla mediante su dibujo de estructuras de poder, de resistencias, de tensiones y de sentimientos por medio de un lenguaje simbólico. Un lenguaje que se acerca a la conciencia con el interés de poder establecer límites en lo narrado verbalmente. Un lenguaje que alienta reflexiones in situ, a posteriori y sostenidas en el tiempo desde la revisión del producto artístico.

En suma, el discurso de Adrián en este caso destaca la relación entre este trabajo y la conversación de la sesión de imaginario profesional. Puesto que se da continuidad a su proceso y pone en evidencia cómo las contradicciones que genera el contexto dominante en él le llevan a buscar estrategias de resistencia para sentir pertenencia. Basta con retomar los análisis del mismo evento y la última parte de la narración, y reflexionar sobre la articulación que tienen dichos momentos en relación con su voz a lo largo de esta tercera narración.

7.4. Cuarta narración - Libro de artista

Análisis por categorías: Culturally Sustaining Pedagogies, Simbolización, Alfabetización visual, Estrategias de resistencia, Búsqueda de sentido, intersubjetividad, racismo, minorización

En esta narración encontramos una clara conexión con la aproximación de las “Culturally Sustaining Pedagogies”, que iremos desarrollando desde diferentes puntos del evento. Principalmente, en este apartado exploramos la noción de cultura desde la mirada de los chicos y su experiencia en un entorno de diversidad cultural. Lo interesante de ello es que nos plantea claves sobre cómo incorporarla a la práctica educativa. Apreciamos en diversos momentos cómo enfocar la educación intercultural desde una perspectiva decolonial. Por otro lado, como en los análisis de las narraciones previas veremos la importancia del papel de las emociones en la educación, y en definitiva todo el conjunto de este cuarto apartado nos enlaza con el Tercer Espacio.

Inicialmente, aparecen los siguientes elementos de análisis. En primer lugar, la manifestación de inquietud de Ania es crucial para articular un sentido compartido respecto a la actividad. Volviendo al marco teórico, López F. Cao (2008) advertía sobre la posición del arte asociado a la emocionalidad y, por lo tanto, a la falta de utilidad dentro de un sistema que se rige por la priorización de lo “racional”. Entonces, su inquietud emerge en el seno de un paradigma educativo que divide lo racional en útil y lo abstracto o emocional en inútil. Ania solo actúa desde una creencia implícita que estructura la forma de operar del sistema educativo. “No me parece viable” en el fondo significa “no lo entiendo”. La legitimación de su duda acompaña la posibilidad de un cambio de perspectiva. Por lo tanto, la exteriorización de su inquietud supone una oportunidad fundamental para tejer el tercer espacio. Debido a que la mejora en el vínculo entre alumnado y profesorado depende de la elaboración de objetivos compartidos. En concordancia, para dibujar el camino a construir en dirección hacia ellos es importante ahondar en las creencias que articulan sentido en una actividad o aprendizaje. Así pues, esta dinámica tuvo dos finalidades constructivas para ello. La primera, permitir a Ania incorporar lo abstracto y la simbolización como un medio de comunicación y conexión con el mundo de sus alumnos. La segunda, facilitar desde la propia creación de su libro de artista una posibilidad para acercarse desde la horizontalidad a los chicos.

En los libros de artista nuevamente observamos cómo contienen en formas simbólicas y/o gráfico-plásticas el mensaje de relatos dominantes. Tanto es así que los chicos son capaces de crear asociaciones y definiciones con la simple visualización de ciertos elementos. Veamos el siguiente fragmento.

Sarai: *"¿Creéis que el sentido del humor es algo sólo de chicos?"*

Ernesto: *"No, pero es que se nota por otras cosas, no sé explicarlo, pero se nota"*

Sarai: "Entiendo, ¿y no os llama la atención entonces que los chicos usen más el humor? ¿Por qué creéis que pasa?" (Nota de campo 1_25/11/2019)

Los elementos discursivos que configuran el constructo social del género toman formas visuales en el entorno cultural. Estos dan lugar a imágenes que estructuran el contenido de los mensajes implícitos que también, nuevamente, emergen como currículum oculto (Acaso, 2005). En cualquier caso, es interesante experimentar cómo un producto creativo sirve para que los chicos exterioricen los códigos del lenguaje visual (Acaso, 2005) que han adquirido mediante sistemas de transmisión. En general, el género masculino tiene una legitimación mayor respecto al femenino para ocupar el espacio. Analizando el libro que los chicos definieron como masculino pude valorar que en la representación se transmitía desinhibición, fluidez y atrevimiento a través de los gestos gráficos del libro. El sentido del humor ocupa un espacio latente en las relaciones y éste obtiene mayor reconocimiento entre el género masculino puesto que al femenino se le atribuyen otras cualidades relacionadas con el segundo plano en todo escenario social, la contención, los cuidados y el no protagonismo en sí. Aquí también podemos hacer referencia a la alfabetización visual dado que conocer símbolos culturales que construyen nuestras formas de crear significado resulta crucial para adquirir agencia en las propias concepciones sobre el mundo. Hubiera sido interesante profundizar más en este punto y en las posibilidades de conciencia y crítica que ofrece, pero se pone el foco en este análisis para demostrar nuevamente la potencialidad de recurrir a la expresión artística como recurso para ampliar posibilidades de aprendizaje y desarrollo humano.

La identificación realizada por los chicos nos abre la posibilidad para reflexionar sobre las lecturas connotativas y su carácter cultural. Los chicos asocian el humor a lo masculino, al indagar en el origen de esta lectura nos muestran lo que Roland Barthes denominó *punctum*. Esto es, un elemento visual que punza al espectador y le hace pasar de lo denotativo a lo connotativo, de lo consciente a lo inconsciente (Acaso, 2006, p. 44). Mediante su exploración del libro los chicos encuentran un significado en el humor, como símbolo en sí, a su vez, para comunicar una creencia asimilada en su proceso de socialización. El diálogo a través de los símbolos abre vías hacia las capas más profundas que los chicos tienen como herramienta para interpretar el mundo y su forma de moverse en él. Es en este núcleo que cobran significado las palabras de Bourriaud (2006) al señalar el arte como objeto y sujeto de una ética. En este ejemplo apreciamos el libro de artista como una oportunidad de encuentro de perspectivas. Un encuentro que a su vez emerge en los raíles del tercer espacio y que ofrece una forma de relación y contacto con los valores de la persona.

Por otro lado, y en la línea del aspecto vertebral del tercer espacio y la apropiación de sentido por parte de los alumnos, encontramos las actitudes problemáticas de los mismos. La tensión existente pone de manifiesto la presión a la que se encuentran sometidas las docentes ante la necesidad de control. El trabajo compartido para construir un espacio educativo que las alumnas encuentren como tal depende de diferentes factores. El principal, que el sentido de las normas que anuncian limitaciones para las alumnas tenga una coherencia para ellas. Otro de ellos se relaciona con las vivencias y las consecuentes emociones que los chicos experimentan

en sus vidas fuera de la escuela, debido a que éstas no dejan de existir cuando los chicos están en ella. Al margen de la complejidad de las experiencias que los chicos tienen en la escuela, se suma todo su universo vivencial en conjunto. En el proyecto de Identit.art tenemos la oportunidad de crear un sistema que se configure como una ideocultura (Cole, 1996), puesto que las participantes generan y comparten nuevos significados que aprecian su universo previo. Es así que las actitudes de José, Raúl y Pedro, en este evento nos muestran la conexión entre las diferentes ideas de este mismo párrafo. El mundo emocional de los chicos sigue existiendo y actuándose con las posibilidades que particularmente se desarrollan en el contexto del aula. Los límites y el sentido del que se apropian las diferentes participantes de un contexto de actividad también se conectan con el mundo emocional de las mismas y las posibilidades que se ofrecen para experimentarlo. En todo ello, se puede generar una suerte de cultura de convivencia en la que se acoja la totalidad del universo de los chicos y los nuevos sistemas que se pueden crear con las estrategias educativas pertinentes para cada caso.

Ampliando estas ideas, por medio de este evento también distinguimos que el acompañamiento para dar continuidad y recoger las perspectivas sobre diferentes sesiones ayuda a construir objetivos de aprendizaje con sentido para las tileras. Los bocetos sobre el libro de artista son una herramienta para recurrir al interés de las alumnas y desde ello, empezar la actividad del libro de artista. La simbología que facilita este trabajo creativo genera una oportunidad de intersubjetividad crucial para el tercer espacio. El momento en el que Ernesto interpreta que el ojo representado en mi libro hace referencia a la observación propicia la elaboración de significados compartidos. Tal y como apunta Eisner (2004), el trabajo creativo supone una posibilidad para la transformación de la conciencia ya que hace factible una forma pública que permite la comunicación. Mediante la lectura de un símbolo exploramos significados sobre los procesos de aprendizaje. Incluso si atendemos al fragmento situamos el sentido del concepto de ideocultura mencionado previamente, y la oportunidad de crear el tercer espacio.

Sarai: *Sí, la verdad es que me gusta observar, pero también poder participar y aprender, creo que igual un ojo no es lo que mejor lo representa y me has hecho pensar, así que ¡gracias! No me gustaría haceros sentir que estoy aquí para observar”*

Ernesto siguió decidido y volvió a interpelarme con un gesto ingenuo en realidad: “¿y qué harías si no?”

Sarai: *“Pues ahora mismo no sé cómo podría representar lo que es aprender, ¿tú qué piensas?”*

Ernesto: *“¿Un libro?”*

Sarai: *“Yo creo que aprendo más hablando con la gente, ¿y tú?”*

Ernesto: *“Sí. Pues haz eso, gente hablando”*

Sarai: *“¡Buena idea!”* (Nota de campo 2_25/11/2019)

En este diálogo se visibiliza cómo la educadora no esconde sus propias emociones e inseguridades ante su rol en el aula. Se permite dudar y construir con Ernesto una nueva concepción de un conocimiento previo. Mediante un interés genuino hacia la perspectiva de Ernesto, se le interpela directamente para reflexionar a través de los recursos gráficos sobre lo que significa aprender. En esta interacción se negocian significados íntimamente ligados con el sentido de estar en el contexto educativo y ambas participantes construyen a través de la referencia a los símbolos una intersubjetividad. La voz de Ernesto es legitimada en todo momento y las aportaciones del chico forman parte de la construcción de conocimiento.

En relación a la oportunidad de comunicación creada a través de los símbolos, Acaso (2006) señala que un signo es cualquier cosa que representa a otra. Un símbolo es un signo que ha perdido por completo las características del original, de tal manera que la realidad se revela en virtud de unos rasgos que se asocian con ésta por una convención socialmente aceptada. Para comprender las formas de operar de los símbolos la autora distingue dos niveles, el nivel semántico y el nivel de significado. El primero tiene que ver con lo significante, lo objetivo y lo consciente del signo. Este nivel confiere al discurso denotativo, que sirve para enumerar y describir los elementos de la imagen sin aspectos valorativos o culturales. El segundo, se refiere al concepto y a la parte subjetiva del signo, denominado discurso connotativo. Es desde éste que se expresa la subjetividad en la lectura de la imagen y es justo desde este discurso que se produce una oportunidad para generar intersubjetividad en el diálogo. Desde esta perspectiva, el ojo como símbolo en sí sería denotativo, y nuestras posturas ante el significado que tenía para Ernesto y para mí, serían la parte connotativa. Cuando Ernesto plantea el libro como representación del aprendizaje nos muestra una lectura cultural del mismo y sobre todo una posibilidad de conciencia y de integración para entender el aprendizaje desde una posición personalizada. En definitiva, a través del discurso connotativo compartimos maneras de asumir los procesos de aprendizaje, dando la posibilidad de simbolizar un signo y proponer una nueva lectura del significado y la interpretación que realizamos. Lo interesante de este lenguaje simbólico son las puertas que abre para conectar con las lecturas del mundo que tienen los chicos y no sólo para ello, sino para personalizar la atención, profundizar en el vínculo con los chicos y crear nuevas formas de relación entre educadoras y estudiantes. Así pues, se abre un espacio en el que el aprendizaje se produce compartiendo posturas relacionadas con nuestras experiencias vitales y por lo tanto es clave para abordar eventualidades identitarias. Además de una oportunidad para poner palabras a los propios motivos e incitar su agencia ante ello, como vimos en la primera parte del análisis sobre el diálogo con Ernesto.

En el juego de representación de símbolos y exploración de significados encontramos las fuerzas de organización perceptual (Arnheim, 1967). Este carácter perceptual se basa en la relación con el pasado que dota de significado al presente, y, por lo tanto, concede un diálogo simbólico con él. De hecho, las personas vivimos en un universo simbólico (Cassirer, 1968) que nos permite sintetizar la realidad. Siguiendo con el ejemplo del símbolo del ojo y el diálogo con Ernesto, esta representación adquiere una definición para cada uno de nosotros diferente según la fuerte necesidad personal que hace al observador traducir un significado a través de determinadas propiedades perceptuales (Arnheim, 1967). Esto es, para Ernesto éste le da

información sobre mi rol como educadora. Para mí, el ojo es una oportunidad para acercar otras perspectivas sobre las educadoras y el aprendizaje. A cada una de nosotras nos mueven intereses personales diferenciados que se relacionan con el contexto en el que estamos y lo que sucede en la escuela. De esta manera, un elemento visual acomoda visiones sobre el aprendizaje y la relación entre educadoras y alumnas. Mediante este proceso de lecturas simbólicas nos aproximamos y movemos en los ejes del tercer espacio usando el lenguaje visual como andamiaje.

Las fuerzas de organización perceptual y los sistemas de referencia de Eisner (1995) se visibilizan en diferentes momentos de las narraciones. Éstas tienen vinculación con las experiencias de la persona, pero también con los factores del contexto que favorecen o no su desarrollo. Sumergidas ya en este punto de las narraciones hemos podido constatar el potencial simbólico del arte y cómo nos permite establecer puentes de comunicación con los chicos. Todas estas prácticas y actividades tienen como fin la elaboración de las capacidades perceptivas, el empleo del lenguaje del arte para expresar, la apropiación de nuevos canales de comunicación, entre otras. Por lo tanto, uno de los aprendizajes elaborados a lo largo de Identit.art es el empleo del lenguaje del arte como recurso para simbolizar y expresar. La mayoría de la información que nos arroja el entorno se simboliza y contiene mensajes cargados de juicios de valor y significado. Comprender las características de los procesos de expresión creativa y desarrollar la modalidad sensorial visual y perceptiva es uno de los principales aprendizajes que alienta la experiencia en Identit.art en lo que respecta al eje artístico que vertebra el proyecto.

Otro momento del evento que sigue coherencia con los análisis previos, sería la representación de la bandera de Argentina como portada en el libro de Ernesto. Dicha acción sería una evidencia clara del término reunión (*reliance*), con el que Bourriaud (2006) habla de las virtualidades de la imagen. En las narraciones anteriores se prueba cómo la identidad de Ernesto atravesaba un conflicto respecto a la pertenencia. Recoger su discurso y darle continuidad a lo largo de las sesiones forma parte de la legitimación de las voces que propone el tercer espacio. Gracias a esta acción educativa, Ernesto escoge un signo para pasar del significante al significado. En este acto encuentra una posición integradora en referencia a su conflicto interno. Con un símbolo pone palabras y da equilibrio a su sentimiento de pertenencia. En coherencia con los postulados de López F. Cao (2008), la expresión artística permite a Ernesto encontrar una forma de comunicar en la que establece límites sobre lo que decide narrar a través de la palabra. Sin embargo, la necesidad de modelar esa representación y de “sacar fuera” aquella inquietud, queda plasmada en el papel. Por ello, el proceso de creación y representación de la bandera de Argentina permite organizar y exteriorizar a Ernesto unas ideas que a través del diálogo ubican palabras y toman conciencia de aquello que manifiesta artísticamente.

En el siguiente momento de la narración encontramos continuidad en este marco teórico puesto que Darío se apoya en la expresión plástica para exteriorizar y organizar relatos en torno a su mundo emocional.

Sarai: *"Pareces muy concentrado con estos símbolos..."*

Darío: *"No quiero hacer nada, nada es importante para mí. Yo tampoco. Así nadie me falla luego"*

Sarai: *"Si no quieres hacer nada está bien ... pero dibujar anillos es hacer algo, ¿quieres dibujarme uno a mí?"*

Me miró y siguió dibujando anillos asintiendo con la cabeza pausadamente.

Sarai: *Yo también he sentido dolor cuando alguien me ha fallado. No sé si servirá lo que voy a decir, pero nosotras estamos aquí para ti y puedes contar con nuestro apoyo cuando lo necesites. A mí me importa cómo estás"* (Nota de campo 3_25/11/2019)

En este diálogo observamos que Darío utiliza un acto repetitivo de representación para expresar su malestar. Con ello apreciamos la importancia de los vínculos y los cuidados cuando se trabaja con chicos en situación de vulnerabilidad y el apoyo comunicativo que plantea el acto creativo de Darío. Este momento de las experiencias con el chico nos lleva a resaltar que los centros de alta complejidad educativa suelen tener plantillas de personal inestable como analiza Tarabini (2022). Y ya estudiamos en el segundo evento en concreto que los chicos tienen conciencia sobre ello y esto tiene unas consecuencias directas en su integridad e identidad como estudiantes. Así pues, la situación de Darío refleja la importancia de generar espacios en la escuela que se basen en la continuidad y el cuidado del vínculo. Al margen de salir de la actividad planteada, esta predisposición hacia lo que Darío necesita expresar guía la conversación a acompañar al chico a explorar aquello que le hace sentirse bien y es importante para él. En el dibujo halla una oportunidad de validación, de reconocimiento y de puente para sentirse seguro en su rol dentro del grupo. Este punto resulta interesante para el caso porque abre una puerta para conectar a Darío con la actividad en el aula y así dejar de lado el rol evasivo para sentir pertenencia en el grupo. Parafraseando a Martínez Díez y López F. Cao (2006), el acto creador son imágenes del ser humano que se emplean como espejos simbólicos. El acto simbólico de representar anillos nos abre la posibilidad de comunicarnos con Darío desde la humanización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La invitación a dibujar anillos a la educadora puede parecer un gesto ingenuo, pero el trasfondo que tiene su actuación es dar legitimidad al acto que el chico pretende invalidar. Una forma de darle un lugar dentro del contexto de actividad es incluirlo sin juicio, siendo éste una búsqueda de acogida y validación que permita rescatar elementos constructivos en la presencia del chico en la dinámica.

En los diferentes diálogos de este evento, también ponemos el punto de mira en la importancia de los cuidados y en el valor simbólico de la escuela como espacio afectivamente seguro. Incluir el afecto en la relación entre educadoras y alumnas es relevante en cualquier espacio educativo, pero en el caso de contextos con personas en situación de vulnerabilidad, más aún. Cabe tener en cuenta que para muchos de los chicos la escuela es una oportunidad esencial para establecer vínculos afectivos. Las escuelas no son únicamente un lugar para el trabajo

intelectual, es una necesidad reivindicar el rol de las emociones en los procesos de aprendizaje (Tarabini, 2018). Así como todo lo relacionado con los cuidados y el bienestar emocional de las alumnas. Como hemos podido vislumbrar en todo este análisis, el arte y la expresión artística o creativa ofrecen canales para poner en práctica una cultura de convivencia basada en los cuidados, la legitimación de las voces y la expresión en sí.

Si articulamos gran parte de las teorías expuestas previamente hallamos su reflejo en el siguiente evento. En éste distinguimos cómo Adrián se anticipa a la posibilidad de sanción desde su concepción previa sobre lo que significa ser educadora, el valor connotativo de los símbolos y las posibilidades que abre para el diálogo y la construcción de intersubjetividad, nuevos significados, elaboración del pensamiento crítico, etc. A su vez, volvemos a encontrar conexión con las Pedagogías Sostenedoras de Culturas justo en esta relación con la expresión de un análisis crítico (Alim y Paris, 2017) por parte del chico.

"¿Puedo dibujar un símbolo nazi? Eso es muy importante pero no sé si harán bronca después" Dijo mirándonos fijamente. Le pregunté sobre el por qué creía que le harían bronca y me respondió que les había pasado en otras clases con otras profes, que era algo serio pero que él lo hacía para hablar de racismo. Valorando la oportunidad de agencia que esto suponía para Adrián, le dije que escogiera él el significado que quería darle a su libro libremente. Así, conversamos sobre cómo los símbolos guardan historias culturales y que es el compartirlos con los demás y explicar nuestra visión lo que da otras lecturas. Diferentes símbolos brotaron en el diálogo y mostraron la huella que deja el arte en la historia. En un momento referenciamos los carteles que se emplearon en la Segunda Guerra Mundial y Adrián me describía detalles sobre ellos. Así, el diálogo derivó en peculiaridades sobre la Segunda Guerra Mundial y cómo surgió la primera. Aprovechando esta ocasión para volver a repetirme lo mucho que le gusta la historia porque según él, le enseñaba a entender el porqué de las cosas. Finalmente, dibujó un símbolo de la química y la física porque le gustaban mucho también. (Fragmentos cuarta narración y nota de campo 4_25/11/2019)

Entre los diversos análisis que podríamos destacar de este fragmento, atenderemos especialmente a la posibilidad de generar intersubjetividad y de explorar los intereses de Adrián a través de la expresión plástica. La incertidumbre de Adrián destaca su conciencia ante el significante y valor simbólico que socialmente contiene el símbolo que menciona. En este extracto de la narración apreciamos que un símbolo puede ser una traducción de valores socialmente aceptados. Así pues, vemos que para Adrián este símbolo era un canal para hablar de sus intereses respecto al aprendizaje. Además, se aprecia la búsqueda de legitimación desde mi postura para representarlo y nos muestra una dinámica relacional entre alumnado y profesorado que se basa en las represalias. Sin embargo, abrir la posibilidad para hablar del símbolo sin sancionar la intención de Adrián facilita un acceso a sus motivaciones, que difieren considerablemente del rol que tenía asumido en el aula de evasión ante la actividad educativa cotidiana. Con este ejemplo vislumbramos la apertura del espacio para expresar sus lecturas y legitimarlas para repensar el significado de la cultura, de lo socialmente aceptable y sus motivos, y de la conexión con los contenidos que resultan de interés para Adrián. Todo ello, al

mismo tiempo, esboza una nueva perspectiva para Adrián en lo que respecta a la expresión de su voz y su agencia. Esto es, la relación con la educadora no se ha basado en la validación de su intención sino en la exploración de los motivos para realizar dicho acto. Por lo tanto, el dibujo y los símbolos se convierten en una puerta para favorecer la relación entre educadoras y alumnado. Una puerta que a su vez permite a este último expresar sus intereses, darles una contención legitimadora que no ofrece aprobación sino escucha.

Finalmente, todas las reflexiones en torno a la identidad de educadora ponen en evidencia otra cuestión crucial para el tercer espacio. Si hablamos de un lugar de encuentro en el que los motivos del alumnado y los de las educadoras puedan seguir una coherencia, la reflexión y el propio análisis desde una posición situada es fundamental por las siguientes razones. En primer lugar, el tercer espacio propone un contexto de aprendizaje en el que los motivos del alumnado son relevantes. En consecuencia, la revisión de las propias prácticas, el trabajo de las propias emociones y el cuidado de los aspectos relacionales que incitan la motivación de las alumnas es estructural. En segundo lugar, sabemos que dentro de la escuela se desarrollan dinámicas de micro exclusión (Tarabini, 2018). La revisión de la posición como educadora busca proveer conocimientos de igual valor para las alumnas, además de la identificación de aquello que es relevante y con significado social para las alumnas. En tercer lugar, este proceso de reflexión busca mantener un rol activo en el aprendizaje de las educadoras y ello camina de la mano de las nuevas ecologías de aprendizaje al contemplar la figura de la educadora como guía. Una guía que tiene la responsabilidad de transformar en acciones y/o propuestas educativas las motivaciones del alumnado.

7.5. Quinta narración - Evaluación

Análisis por categorías: Racialización, Sentido en educación, Narración identitaria, Indefensión aprendida

En esta quinta narración encontramos dos grandes temas. En primer lugar, las concepciones sobre la educación y cómo éstas determinan roles, interacciones y vínculos. En segundo lugar, el arte como herramienta de creación de subjetividad (identidad) e intersubjetividad (relación). Los símbolos a través de la expresión artística se presentan como posibilidad de construcción, de lectura y de interpretación que conectan la vida cotidiana de los chicos con el andamiaje de su identidad y con el aprendizaje en la escuela. Todo ello nos lleva de nuevo al Tercer Espacio, en este caso, en relación al papel del arte en su creación.

En el momento en el que los chicos se enfrentan a las hojas de evaluación, verbalizan una serie de argumentos aparentemente vacíos de contenido. Tal como se reflexiona en la propia narración, una hipótesis es la carencia de sentido que los chicos ven en éstas. Asignan números arrojando reflexiones superficiales. Personalmente, su actitud me lleva a ver la escena como una metáfora de lo que ellos mismos sienten ante los procesos de evaluación que se efectúan en las escuelas. En la modalidad de análisis sobre la participación de los chicos en Identit.art nos apoyamos en la evaluación formadora (Mauri y Rochera, 2010), en la que buscamos

activamente un proceso de metacognición y metaconocimiento sobre el aprendizaje. Aun así, aparentemente, observamos que la palabra evaluación provoca en ellos una actitud evasiva. El nudo de la cuestión es que para que realmente sobrepasemos la lógica de la tarea, evaluada de forma vacía con un número y sin sentido ni comprensión del mismo por parte de los chicos, debemos dar lugar en las actividades educativas a más evaluaciones de este tipo. El valor simbólico de la evaluación juega un papel importante en el sentido que los chicos le atribuyen al hecho de estar en la escuela. Las metas y motivaciones de las estudiantes hacia los resultados deberían basarse en la construcción de caminos que exploren y amplíen un paso por la escuela significativo que no les empuje a su validación a través de la nota final de un proceso. Idealmente, las evaluaciones deberían sustentarse en guías y ayudas para favorecer el desarrollo personalizado del proceso de cada uno de los chicos, no únicamente en el cumplimiento de los marcos normativos del sistema educativo.

En diferentes sucesos de las narraciones se visibiliza la trascendencia del estereotipo del estudiante ideal. Especialmente, si tenemos en cuenta que cada uno de estos chicos es participante en uno de los centros que alberga un alto porcentaje de personas en riesgo de exclusión social y con elevadas tasas de abandono escolar. La casuística de las bajas tasas de finalización de estudios (Bonafant y Bellei, 2018) son un entramado de distintos factores, pero en este trabajo se evidencia, desde un lugar humanizado, la voz de aquellos que corren el riesgo de constituir el porcentaje de dichas tasas de abandono escolar.

Las narrativas y las referencias que arroja el contexto como válidas repercuten en la identidad de los chicos en distintas direcciones. Las siguientes expresiones de Ernesto son ejemplos de reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje y la vinculación con su identidad.

“Creo que acá aprendí que soy un chico normal, como todos. Me importan mi familia, mis amigos, la joda/ el boliche (fiesta), la comida, etc.” Dijo recorriendo con las manos las páginas de su libro.

“Yo soy mi familia, mi futuro y mis amigos. Soy argentino del barrio de San José de Buenos Aires y estoy orgulloso de eso” Afirmaba mientras señalaba la bandera de Argentina. (Nota de campo 1_02/12/2019)

En ellas advertimos que la expresión artística funciona como un canal para explorar la identidad de Ernesto. Si recordamos que el chico expresó la situación en la que se encontraba respecto a la decisión sobre dónde permanecer, apreciamos que el arte apela directamente a sus sentimientos y a su momento vital. De alguna manera le sirve para identificar elementos identitarios que le facilitan una estructura para indagar en la decisión. En tal sentido, estos sucesos favorecen la comprensión del papel de la subjetividad en el arte. Parafraseando a González Rey, F. (2008), el arte es una vía para el estudio de la subjetividad principalmente, por la relación indirecta que mantiene con el mundo que en él se expresa. El acto creativo de Ernesto recoge contenidos culturales que simbólicamente nos hablan de su relación con la realidad y su interpretación de la misma. Si prestamos atención a la última frase de Ernesto, el chico recurre a su identidad originaria para relatar aquello que le identifica, en el seno de un

nuevo contexto que le arroja al desarrollo de estrategias para sobrevivir a la marginalización. Por otro lado, visualizamos asuntos que ya surgieron previamente en el siguiente momento del evento y que se relacionan con la identidad de estudiante del chico.

En estos instantes me fijé en el ojo que representó y al preguntarle sobre su origen acusó el motivo a nuestra conversación en otra sesión sobre observar y escuchar: *“Lo pongo después de la portada ¿ves que estoy atento?”*

¿Entonces el ojo representa para ti qué te gusta observar? Le devolví con la intención de conocer su conexión con la sesión que tratamos esto.

No, lo puse por eso de aprender hablando, está bien, es mejor que con los libros. (Nota de campo 2_02/12/2019)

En este hilo dialógico observamos que Ernesto recupera el símbolo del ojo para evidenciar el momento de intersubjetividad que se creó en la cuarta narración alrededor de mi propio libro de artista. Dicha interacción tuvo una repercusión en la reformulación que hace Ernesto sobre el aprendizaje. A su vez, apreciamos de nuevo que " estar atento" para Ernesto tiene una clara relación con obtener aprobación por parte de la educadora y acercarse al ideal de estudiante. En diversos puntos, el chico manifiesta un interés por sentir el reconocimiento de las educadoras a través de referenciar coincidencias con el estereotipo del alumno ideal. Una cuestión interesante de este juego dialógico mediante los símbolos es que facilita la elaboración de estrategias para deconstruir ese ideal y abrir procesos de reflexión junto a Ernesto en aras de crear una concepción de sí mismo como aprendiz que parta de sus propias indagaciones. Cuestión que nos enlaza directamente con el tercer espacio como un encuentro dialógico de subjetividades en igualdad de derechos (Bajtín, 2000, citado en Matusov, Smith, Soslau, Marjanovic-Shane, y von Duyke, 2016).

La reformulación sobre el significado del símbolo en la interacción con el chico nos guía, parafraseando a Acaso (2006), a la primera fase de construcción de una representación visual, en la cual el emisor representa la realidad. Representar consiste en sustituir la realidad a través del lenguaje visual. El acto de la representación lleva al emisor a plasmar su experiencia personal que es singular en cada individuo. Así pues, la representación implica una transformación. Particularmente, porque apreciamos la incorporación del aprendizaje (también se puede aprender mediante el diálogo) en la simbolización del mismo (el ojo) en el libro de Ernesto.

En el libro de artista de Adrián y en su boceto encontramos una proyección simbólica de gran parte de sus narrativas en diferentes sesiones. Si recuperamos la narración de las actividades sobre identidad cultural, recordamos que Adrián destacó la importancia de poder utilizar las expresiones lingüísticas de su país de origen para sentir que podía ser él mismo en la escuela. Creando un hilo conductor entre aquella sesión y su boceto, entendemos el sentido de la simbolización de esta cuestión representada en primer lugar. A través del significante de una cara hablando por un altavoz expresa el significado y el valor que tiene para él emplear un

vocabulario que sale de lo normativo y mayoritario en el centro y, en definitiva, de la exigencia curricular y cultural hegemónica. Así, también pone orden a sus prioridades en un lenguaje simbólico. Si situamos las palabras de Eisner (2004) en tal acontecimiento, los conceptos son imágenes destiladas de la experiencia con el entorno, y con ellos se imaginan nuevas posibilidades y se plasman haciendo público lo privado de nuestra conciencia. Entonces, mediante esta imagen y representación simbólica Adrián da voz a un fenómeno que atraviesa su identidad como estudiante y su sentimiento de competencia.

En cierto punto de su trabajo, Adrián rescató la frase de la sesión de identidad cultural “*lo material tiene más valor que lo cultural*” para conectarla con su proceso de identificación entre su país de origen y su contexto en ese momento presente. El trabajo creativo de aquella sesión le permitió sintetizar en una frase las dificultades que se entrecruzan con la construcción de su identidad en el seno de una cultura que obstaculiza un sentimiento de pertenencia hacia la misma. Como bien vislumbra Bruner (1997), la construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. Por este motivo, los recursos que ofrece la escuela para incluir y dar un espacio validado a diversas prácticas culturales resulta fundamental. La finalidad de este posicionamiento pedagógico es que chicos en procesos como los de Adrián puedan extraer de su bagaje cultural aquellos elementos que les sirvan para crear lecturas de la realidad que no precisen de una anulación de los valores previos. Esto es, si la escuela, como responsable comunicadora de prácticas culturales legitimadas, hace espacio a diferentes formas de generar sentido y significado, los chicos no se verán obligados a escoger entre dicotomías para sentir pertenencia. Como definen Crespo, Rubio, López y Padrós (2012), la capacidad de un entorno para funcionar de manera eficaz como contexto de desarrollo depende de la naturaleza de las interconexiones y continuidades con otros entornos.

Atendiendo a la sesión de identidad cultural y este evento, Adrián revela en su interpretación sobre la obra de Jazmín elementos de marginalización y racialización. Como advertimos, en esta sesión apela a la frase “*lo material tiene más valor que lo cultural*”, pero rechaza incluirla en su libro de artista. Esta decisión puede estar movilizada por una negación a reconocerse en aquello que le produce dolor, como sería la racialización a la que se ha visto expuesto tras su migración. Siguiendo la misma lógica, observamos que en distintos eventos los chicos emplean entre sí una forma de humor para discriminar a colectivos racializados, en los que incluso incluyen el término latino. Todo ello evidencia las tensiones y los procesos de negociación interna a los que se ven expuestos los chicos por la diferenciación, estigmatización, minorización e infravaloración a la que les ha empujado su entorno actual. Así como al desarrollo de estrategias de resistencia (Ogbu, 1994) para sobrevivir e interactuar con las formas de relación a las que se ven expuestos. Sosteniendo la idea de la escuela como lugar de construcción de la identidad, Crespo, Rubio, López y Padrós (2012) señalan que lo que conocemos de nosotros mismos viene definido por nuestro reflejo en los demás. Entonces, tanto la escuela como forma simbólica de reproducción de normas culturales y como espacio de socialización es fundamental en nuestros procesos identitarios. La principal conclusión que vislumbra este análisis es que el fracaso escolar no se basa en características de los chicos sino

en la multidimensionalidad de procesos de identificación que llevan al alumnado a construir una percepción de sí mismos deteriorada por el entorno.

En el siguiente espacio comunicativo consideramos la continuidad de este análisis y cómo la educadora mantiene el acompañamiento hacia el chico para identificar discursos dominantes culturales (Fonseca, 2012) y las renovadas formas de racismo/racialización (Fanon, 2009, citado en Grosfoguel, 2012) a través del interés hacia sus perspectivas. Su narración denota que la racialización es un proceso “mutua coproducción histórica” (Campos García, 2012, p. 2), y que es producto de la interrelación entre grupos y de los procesos de diferenciación (Zhang-Yu, Camps-Orfila, Lalueza, García-Díaz y Viñas-i-Rodríguez, 2022).

Sarai: *Parece que esta frase tiene algo importante para ti porque la otra sesión también la destacaste. ¿Qué significado tiene para ti?*

Adrián: *Eso, que hay unos arriba que pisan a los que están abajo.*

Sarai: *¿Y quiénes serían esos unos?*

Adrián: *Los que deciden quienes están arriba y quienes estamos abajo. Uno no sabe de todos, pero Trump, por ejemplo. El pisto hace que estés en un sitio o en otro, sabes... Y los negros, los moros... pues más eso, se quedan sin nada...*

Sarai: *Entiendo... Tiene relación todo esto con lo que tratamos en la sesión que vimos el corto Ni de aquí ni de allá, ¿no crees? Cuando hablamos sobre identidad cultural...*

Adrián: *Eso es.*

Sarai: *¿Sientes que te define esta frase y lo que significa para ti?*

Adrián: *Uhhmm déjame pensar... (Nota de campo 3_02/12/2019)*

En este diálogo Adrián explora lecturas sobre el mundo a través de la reflexión sobre sus dibujos. Una cuestión interesante es cómo el chico reproduce o verbaliza los modelos de jerarquías raciales fruto de los relatos dominantes de los autoproclamados blancos (Zhang-Yu, Camps-Orfila, Lalueza, García-Díaz y Viñas-i-Rodríguez, 2022). En sus palabras se incluye a sí mismo en la categorización de aquellos que "estamos abajo". A su vez, advertimos que los momentos en los que Adrián efectúa bromas discriminado a otros colectivos se sitúan en su discurso "Y los negros, los moros... pues más eso, se quedan sin nada...", categorizaciones dentro de los grupos racializados y oprimidos por la cultura occidental. Además, esta apreciación también nos conecta con la segunda narración sobre imaginarios profesionales puesto que vemos uno de los motivos por los que Adrián destaca el "pisto" como un elemento clave para orientarse hacia el futuro. En su relato se clarifica cómo operan las fuerzas simbólicas de los relatos dominantes y cómo condicionan las vidas de aquellas personas en situación de vulnerabilidad y desventaja en formas de organización social basadas en el poder. El ejemplo de Adrián es revelador para esclarecer la interrelación de todos sus discursos con su identidad como estudiante y como sujeto que sufre el peso de la racialización.

El análisis sobre el arte y las oportunidades que ofrece proyecta el carácter simbólico afectivo de la subjetividad (González Rey, 2015). Esto es, la simbología en el proceso de creación de Adrián es un puente para establecer solidez en sus relatos. Con diferentes mecanismos, la simbología del libro de Adrián nos habla de este carácter en sus relaciones, de aquellos contextos que han facilitado una percepción de sí mismo basada en la seguridad y lo contrario. En su comparación entre su vida en Honduras y en Barcelona encuentra los límites para narrar historias que le permitan convivir con ellas en eventos de creación de significado (Bajtín, 2000). En este sentido cabe retomar la postura de González Rey (2008), al expresar la cualidad del arte en su potencial como vía indirecta para expresar aspectos esenciales en la relación de la persona con el mundo. Cada elemento gráfico del libro de Adrián nos ofrece una oportunidad para integrar, procesar y tomar conciencia de sentimientos. Este proceso es crucial en el trabajo que nos ocupa puesto que como apunta Lalueza (2012) al citar a Bruner (1988), en toda narración la interpretación de los hechos actuales está determinada por el pasado y modelada por el futuro. Acompañar a Adrián a elaborar estos sentimientos proyectados en símbolos ayuda a entender cómo estar a su lado para articular aquellas percepciones de sí mismo que se pueden sustentar en una mirada posibilitadora. Y éstas emergen en el núcleo de procesos socioafectivos que otorgan carácter a su subjetividad, le dan un lugar legítimo y la acompañan para explorar sus relatos sobre el mundo y sus proyecciones de futuro.

Por todo ello, uno de los principales ejes de trabajo con Adrián fue acompañarle a elaborar perspectivas sobre sus intereses, recuperar elementos de su percepción como estudiante que le devuelvan la motivación y ofrecer espacios de escucha basados en la legitimación de aquello que quiera expresar. Atendamos al momento en el que Adrián finaliza su libro, particularmente al concluir:

“No me representa ni mi país ni mi cultura sino cómo me siento bien. Soy de Honduras, y estoy orgulloso, pero soy muchas más cosas... Por eso he puesto el dibujo y mi cuarto, eso también soy yo” (Nota de campo 4_02/12/2019)

Esta oportunidad dialógica permite que Adrián asimile su proceso de identificación desde una posición conciliadora. Es obvio que la lectura del chico sería el inicio de un proceso al que dar continuidad, no obstante, lo importante es que en esta narrativa la percepción de sí mismo asienta sus bases en seguridad, posibilidad y exploración. La respuesta desde la figura de investigadora/educadora es un ejemplo de la búsqueda por recuperar una identidad como estudiante que reconozca elementos que activan su motivación.

Sarai: *“Por lo que he podido ver acompañándote tienes muchos intereses...He visto que te gusta mucho aprender de lo que te motiva, como cuando me hablabas sobre historia, ¿recuerdas? Todo lo que es importante para ti también eres tú”*

Adrián: *“Ah, sí, si... Hablamos de la guerra. Me gusta aprender si es de lo que me gusta”*

Sarai: “¿Y qué es lo que más te ha gustado aprender de tu libro de artista? ¿Te ha servido para aprender algo nuevo de ti?”

Adrián: “Hablar, decir cosas, dibujarlas... y saber que hablo como quiero hablar. Y bueno, otras cosas que son para uno”

Sarai: “Me llama la atención que en el boceto hay dibujos diferentes a los que has creado en el libro de artista...”

Adrián: “Ah, sí... este es para uno y el libro ya que lo vea la clase...” (Nota de campo 5_02/12/2019)

En definitiva, en el proceso de representación de diversos símbolos, Adrián se apoya en la creación artística para articular un discurso sobre las continuidades y, sobre todo, las discontinuidades que hay entre su "yo" en Honduras, la escuela de allí y sus "yoes" posibles en su vida presente y futura. La comparación de un contexto y otro es una forma de delimitar una lectura de la realidad para poder definirla. En coherencia con estas líneas, Lalueza (2012) nos habla del posicionamiento de Cunha y Gonçalves (2009) en relación a la dialogicidad de Bakhtin respecto a la identidad multicultural. En este caso concreto, Adrián evidencia un ejemplo del movimiento de posicionamientos y reposicionamientos que otorgan continuidad y discontinuidad en un determinado escenario sociocultural. A su vez, como también señala Fonseca (2012) el relato identitario se organiza en procesos dialógicos y el hecho de que Adrián explore estas lecturas sobre la realidad en una relación educativa permite generar un entorno fértil para encontrar ejes de acción que le vinculen con sus metas de aprendizaje.

Paralelamente, el trabajo de Adrián pone en alza el concepto de condescendencia pedagógica (Tarabini, 2018). Mediante la frase "*Aquí sólo hacemos en matemáticas algo, pero casi nada*", y las de eventos anteriores como: "*Los maestros piensan que somos unos huevones*", Adrián incita a la reflexión sobre sus sentimientos ante la actividad académica en el Til-ler y la consecuente identidad como estudiante que el chico asume en este contexto. Concretamente, sus aclaraciones nos guían a pensar si en este centro educativo se está cayendo en un paradigma en el que se incita un bajo nivel de exigencia hacia las estudiantes. Sería clave replantearse si realmente se están ofreciendo los recursos para poder adquirir los conocimientos básicos que permiten desarrollar un proyecto de vida (encontrar trabajo, quizás acceder a otros estudios...). ¿Está interiorizando el centro que las alumnas no pueden alcanzar otro nivel y por esto no se están reforzando los recursos para que los chavales no salgan de la ESO sólo con un título, sino con las competencias básicas en tecnología, comunicación, ciencias sociales y otras muchas áreas de conocimiento? Si tenemos presente una visión panorámica sobre la expresión de Adrián, es notorio en su discurso que hay una carencia en motivación hacia el Til-ler debido a una sensación de baja exigencia respecto a sus capacidades. Sólo destacaba el espacio del aula de acogida porque allí su voz es escuchada y esto parece permitirle elaborar las vivencias de su proceso migratorio. Al margen de ello, se aburre en las clases y en conversaciones que experimentadas en Identit.art puede ver cómo es un chico con gran interés por el conocimiento. De hecho, en su proceso creativo destacó su interés por la historia y otras áreas del saber. El problema reside en que la desidia de Adrián hacia su escuela actual le arroja a la actitud

disruptiva como respuesta a su aburrimiento y desmotivación, dejando de lado su interés por el aprendizaje, deteriorando su identidad como estudiante y, por ende, sus proyecciones de futuro (mostró su interés hacia la ingeniería y por ello su preocupación por el dibujo técnico). Al menos en esa conducta encuentra complicidad con otros compañeros y se vincula a un grupo de iguales en el que sentir pertenencia.

Después de los análisis sobre la vinculación teórica con los trabajos de los tres chicos, podemos destacar los siguientes aspectos comunes al trabajo de todos ellos. En primer lugar, observamos que los tres chicos emplean el símbolo de la bandera como ejemplo de reunión (*reliance*) al que hacía referencia Bourriaud (2006). La bandera como icono les vincula con un lazo social, da forma y pertenencia a una necesidad de reconocimiento que aplasta la cultura hegemónica con la que conviven y las vicisitudes que conllevan los procesos migratorios, como hemos ido analizando hasta ahora. Podríamos hacer un análisis concreto sobre el valor denotativo y connotativo que tienen las banderas para profundizar en este recurso expresivo al que recurren los chicos, pero es visible la vinculación que tienen éstas con estandartes identitarios y con la búsqueda de la reafirmación como individuos que forman parte de grupos. Ésta es justo la expresión de *reliance* a la que hace referencia el autor para destacar el poder connotativo de los símbolos que crean las culturas al definir aspectos culturales compartidos. Este concepto ayuda a entender por qué diferentes colectivos pueden leer imágenes desde mensajes sociales compartidos dentro de los grupos a los que pertenecen. En el caso de los chicos las banderas serían una metáfora sobre la reunión que evocan las formas simbólicas a las que da contenido la cultura. Arnheim afirma que los niños dibujan lo que ven y no lo que saben. Llevado a la adolescencia, el dibujo se convierte en un método para simbolizar aquello que es funcional para entender el mundo a través de los mensajes y las formas que el medio les ha enseñado a ver.

Por otro lado, el proceso de creación de los tres chicos pone en evidencia algunos de los aprendizajes que han realizado en su transcurso. Concretamente sobre las posibilidades de aprendizaje que ha facilitado recurrir a un método artístico como expresión. Es así que podemos hacer alusión a los cuatro factores generales sobre la producción de formas visuales que analiza (Eisner, 1995. p. 86) En primer lugar, la habilidad en el tratamiento del material. El dibujo es un interés que comparten los tres chicos. y partiendo de uno de sus motivos hemos desarrollado competencias relacionadas con la habilidad gráfico-plástica. Empleando el libro de artista como exploración del material, hemos trabajado con cada uno de los chicos diferentes aptitudes en su interés por el dibujo. En segundo lugar, la habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las obras observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales. En este punto, las experiencias de la persona se reflejan en las producciones artísticas y a través del desarrollo de esta segunda habilidad estos tres chicos simbolizan en una forma visual un contenido de su experiencia vital. En el caso de Adrián, por ejemplo, el dibujo (figura 35) le permite proyectar en una representación gráfica una conexión entre una imagen mental y aspecto de su relación con el entorno. La principal potencialidad de este gesto reside en una aptitud que adquiere por medio de la práctica de la misma, y que le ayuda a resignificar su relación con el entorno y el significado de las formas perceptuales que alberga en su interior. Ejemplos similares a este se

mostrarían en el trabajo de Darío (figura 42) o de Ernesto (figura 32) puesto que ambas representaciones les sirven para dotar de una forma a una percepción sobre su relación con el mundo. En ambos ejemplos los chicos proyectan significados perceptivos a una forma, la exploran en el diálogo con la educadora y las sitúan en los escenarios de sus vidas y sus procesos identitarios. En tercer lugar, la habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando.

En cuarto y último lugar, la habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva. Estos dos últimos puntos aparecen reflejados en diferentes momentos de este evento ya que por ejemplo vemos que, en el transcurso del proyecto, el recurso creativo se convierte en una forma de comunicar. Esto se debe a la práctica y a la inclusión de la expresión creativa como un medio legítimo para materializar sus reflexiones. La secuencia del libro de artista permite crear un orden de ideas, planificar un método de trabajo basado en la experimentación y a la vez en la estructura y selección de elementos prioritarios que constan de un orden para la visualización de la persona que lo observa. Cabe mencionar que los chicos crean sus libros de artista teniendo en cuenta el factor expositivo y a la vez la experiencia que tuvieron al observar los libros creados por las educadoras.

Para concluir los análisis de este evento dirigiremos la atención al final de la sesión. Nuevamente, se inicia una conversación sobre la diferenciación en valores que sienten los chicos hacia ciertas normas sociales. Si prestamos atención a los actos de reconocimiento (Taylor, 1996) el siguiente argumento desde el lugar de educadora busca validar la voz y el juicio de valor de los chicos

Sarai: *La verdad es que es muy sano para vosotros que tengáis claro lo que os hace bien y lo que no. Hay muchas cosas que se hacen que no tienen por qué ser las correctas para todo el mundo y está bien que podáis decir lo que no os gusta.* (Nota de campo 6_02/12/2019)

Más allá de aquello que sea aceptable socialmente, desde el rol de educadora (que también forma parte de un símbolo de la escuela) se pretende dar validez al razonamiento de los juicios de los chicos. El contexto que facilitan los fondos de identidad y el tercer espacio nos permiten dar cabida a la reflexión sobre valores personales y sociales, lo cual establece en los diálogos una importancia instalada en las voces en igualdad de derecho y no en el contenido de los mensajes (Bajtín, 2000). La respuesta de Adrián ante mi devolución también nos pone de nuevo en la tesitura de lo considerado normal como forma de legitimación. Lo normal no deja de ser lo que es socialmente aceptable para la mayoría de un grupo social. En este caso, advertimos que para los chicos hay una asociación de lo normal con lo legítimo. Así pues, en este ejemplo, y parafraseando a Lalueza (2012) “lo normal” en el contexto hegemónico, en el fondo hace a los chicos dejar de lado los hechos de su experiencia que no encajan en los relatos dominantes que ellos y las otras desarrollan acerca de sí mismas.

7.6. Sexta narración - Rol playing

Análisis por categorías: Metas compartidas, Significado, Sentido, Narración identitaria, Concepto del alumno ideal, cuidados en educación

Este último evento sirve para dar contención y coherencia al transcurso de las anteriores. Especialmente, en estos últimos análisis aparecen reflejadas las teorías sobre la expresión artística como recurso para explorar el propio pensamiento, las estrategias del tercer espacio para caminar hacia experiencias educativas significativas. Así como los mecanismos mediante los cuales los chicos construyen narraciones que les ayudan a leer el mundo en su paso por la escolarización. Por otro lado, se profundiza y se concluyen materias relacionadas con la referencia suscitada por la escuela respecto al alumno ideal. El objetivo de todo ello es la detección de instrumentos que ayudan a deconstruir esta figura sobre lo que implica formar parte del contexto educativo, obtener reconocimiento y cómo afecta a los procesos identitarios de los chicos. En efecto, este evento en su totalidad sintetiza la perspectiva de Moreno (2016) al afirmar que el arte, en sus diferentes disciplinas, facilita un acceso a la cultura, a una ruptura de la mirada estereotipada, al desarrollo de la resiliencia y los procesos de simbolización.

En primer lugar, comenzaremos prestando atención al inicio de la sesión. Adrián toma la iniciativa dentro del grupo para iniciar la actividad a partir de la reflexión. Este gesto denota una agencia en la dirección sobre sus intereses respecto al aprendizaje. La dinámica presenta una estructura, pero son los chicos los que la dirigen hacia sus motivaciones persiguiendo el soporte teórico del tercer espacio. En este sentido, podríamos afirmar que la iniciativa de Adrián es una muestra de la apropiación del espacio de aprendizaje.

Si después de este inicio, revisamos todo el proceso creativo de Adrián, encontramos el sentido del argumento que Vygotsky daba a favor del acto creativo. Para este autor la capacidad creativa permite mirar hacia el futuro y facilita intervenir en el presente (Vygotsky 2003, p.4). De hecho, cada creación tiene una intención y un motivo subyacente (Barrantes Fernández, Cruz Hidalgo, Rangel Preciado y Parejo Moruno, 2021, p. 237). En cada uno de los trabajos de Adrián se da cuenta de ello, pero en concreto, en esta última representación gráfica sobre su escuela de Honduras queda reflejada la funcionalidad de estos relatos. En sí, la dinámica que partía de la exploración del concepto extranjero lleva a Adrián a sumergirse en la reminiscencia de los recuerdos sobre su vida pasada. Mediante este proceso de diálogo, la creación ayuda al chico en la búsqueda de soluciones, le permite expresarse y entender el mundo que le rodea (López F. Cao, 2011, p.33). En el siguiente momento del evento analizamos la coherencia de este soporte teórico.

Si echaba la vista hacia atrás, veía que Adrián continuaba, como en otras sesiones, elaborando un discurso del pasado en contraposición con el presente “mi escuela de allá era muy difícil, esta es muy fácil” Las comparaba incansablemente en su narración “esto era lo bueno de allá pero acá es diferente...” Usaba estas frases para moverse entre polos que organizaban sus relatos. (Fragmentos sexta narración y nota de campo 1_02/03/2020)

En este acto repetitivo a lo largo de las sesiones el chico evidencia un proceso de negociación de significados. En él, emplea diferentes estrategias para encontrar un lugar en el contexto y subsanar su identidad. La narración identitaria se sitúa en este proceso como una muestra de vida que permite conferir intencionalidad, integrar los sucesos y dotar de unidad y propósito a las vidas (Bruner, 1997). El proceso de representación se presta como una conversación, como puntos de embarque (Eisner, 2004, p.23) para que Adrián exteriorice aquello que necesita modelar, el sentido de estar "aquí" busca articulación entre sus sentimientos.

En este evento apreciamos claramente que, a través del dibujo de su escuela, Adrián realiza lo que Eisner (2004) concibe como una inscripción de imágenes visuales que hacen vívidas ciertas relaciones. En el caso de Adrián, su inscripción en el papel le ayuda a advertir y a comprender un entorno concreto y su lugar en él. También podríamos hallar sentido en la postura de Martínez Diez y López F. Cao (2012) al mencionar que la creación artística posibilita a las personas concretar imágenes internas de un modo significativo. Puesto que en este proceso de articulación de narraciones la expresión artística funciona como apoyo para volver a imágenes mentales sobre su vida pasada. El acto de dibujar y el dibujo en sí nos conectan, por ejemplo, con un elemento significativo en este paisaje de conexiones: el patio.

Adrián: *Este era el patio y era bien grande, no como el de acá...*

Sarai: *¿Y qué hacías allí cuando estabas en el patio? ¿En qué se diferencia a lo que sientes en el de aquí?*

Adrián: *Jugar, era el mejor, y me daban chance...* (Nota de campo 2_02/03/2020)

Podríamos argüir con esta muestra de diálogo y el recorrido de Adrián, que la idealización de ese recuerdo pasado de sí mismo en las relaciones sociales del patio le conecta con un sentimiento de satisfacción al que se aferra para sostener el malestar del presente. Como hemos estudiado en otras narraciones y en momentos posteriores de este mismo evento, el patio es un lugar significativo para Adrián porque en este contexto se destacan las relaciones entre iguales. Esto es, se produce un espacio de socialización entre los chicos en el cual articulan percepciones sobre sí mismos. Véase el caso de la división en grupos del mismo origen que describen los chicos sobre la constitución de los subgrupos del patio. Lo cual no deja de ser una estrategia para encontrar salvavidas identitarios y emocionales. Lo interesante de todo este momento, es que el acto de creación de Adrián y el producto resultante nos conectan con el mapa mental de piezas significativas de un inmenso puzzle. Este acto se respalda en un espacio concreto que simboliza la oportunidad de sentirse competente, valorado y perteneciente a un grupo. En este sentido, Eisner (2004), nos dice que las experiencias adquiridas constituyen "recursos biográficos" organizados que estructuran la percepción del mundo circundante y dan forma a la comprensión del presente y el futuro. Es así que este evento ejemplifica la conexión entre estos recursos biográficos que se expresan a través de la expresión creativa y la importancia del reconocimiento en las relaciones con el entorno. Ofreciendo ello una puerta de entrada a los espejos que el entorno nos ofrece para hacer lecturas de nosotros mismos.

En la siguiente secuencia del evento, vemos cómo Adrián va aterrizando y situando sus recuerdos idealizados en una descripción situada. A través de los diferentes espacios representados en su dibujo, narra experiencias, significados, valores, eventos cotidianos de su vida pasada y presente, etc. El acompañamiento de la educadora que apreciamos en el ejemplo a continuación detalla cómo ir seleccionado y reconstruyendo sus narraciones a lo largo de las sesiones anteriores nos alienta a profundizar en el sentido de todas las comparaciones sobre su vida en Honduras y en Barcelona que se han repetido en diversos momentos de Identit.art.

Sarai: *Adrián, me llama la atención que comparas en muchas sesiones tu escuela de Honduras con el Til·ler Parece que estás muy disgustado con esta escuela y muy contento con la escuela de Honduras... ¿puede ser? Dije para ver si esto abría diferentes puertas en su percepción*

Adrián: *Puede ser, bueno, pero sé por qué estoy acá. Dijo mirando el papel fijamente*

Sarai: *Acá en el Til·ler, ¿quieres decir?*

Adrián: *No, aquí, en Barcelona. (Nota de campo 3_02/03/2020)*

La insatisfacción y frustración de diversa índole y dirección que siente el chico en este momento de su vida se relaciona directamente con el acto migratorio, con el cambio, con la crisis identitaria que provoca sumergirse en un contexto que excluye activamente a las personas racializadas. No es aleatorio que todo este evento, proceso creativo y narraciones, se conecte con la petición de crear un personaje partiendo de la palabra extranjero. Como señala Eisner (2004) la contribución social del proceso educativo es facilitar que la persona establezca relaciones simbióticas con los demás mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, y enriquezcan así sus vidas respectivas. Crear relaciones con las demás dentro de la escuela desde la legitimación de sus recursos identitario favorece que emerja un vínculo basado en la confianza y el respeto mutuo.

Sarai: *Tienes un montón de conocimientos sobre la cultura de las maras en tu barrio... pero, tengo curiosidad, ¿cómo te sentías viviendo todo esto?*

Adrián: *Normal... pues me sentía normal... Conozco muchas historias así... muchas, y algunas bien cercanas...*

Sarai: *Entiendo...*

Adrián: *Mi escuela allá tenía muchas broncas con la policía y acá también hay agarres (peleas)... es diferente, acá uno... no sé*

Sarai: *Debes estar cansado de tanta pelea acá y allá*

Adrián: *Eso es... (Nota de campo 4_02/03/2020)*

En este diálogo advertimos la progresión al crear conexiones entre el recuerdo de su escuela pasada y la actual también en aquellos puntos en los que coinciden. La legitimación y el interés de la educadora hacia el bagaje personal y cultural de Adrián nos acerca nuevamente a las

Pedagogías Sostenedoras de Culturas. El saber de los chicos se incluye dentro de la propuesta educativa, y se le da un valor, un lugar dentro de su proceso de aprendizaje. Así se favorece una comprensión más profunda y amplia de lo que implica aprender y de aquello que obtiene valor como contenido. Asunto que además se vincula con las teorías sobre el Tercer Espacio y los Fondos de Identidad. La cultura de las maras y toda la violencia que describe en los sucesos sobre las mismas podría formar parte de los llamados “Dark Funds of Knowledge”, pero en este caso se incluye en el contexto de aprendizaje como parte de conocimiento con significado y valor. A su vez, destacar que la atención a la historia de Adrián indica enlaces con el tercer espacio al incluir los saberes previos del chico dentro de la acción educativa. Tal acto de legitimación sería una creación de un espacio en el que a partir de la validación de los referentes culturales de los diversos participantes en la actividad (DiGiacomo y Gutiérrez, 2017) se construye una actividad educativa. Por otro lado, vemos nuevamente un asunto recurrente en los chicos, la desconexión hacia su propio mundo emocional o hacia las palabras para significarlo. Al decir que se siente normal ante todas las historias descritas sobre las maras de su barrio y la posterior referencia a las peleas del patio en la escuela actual, Adrián arroja luz a dos cuestiones relevantes. Una, la normalización de la violencia. El entorno le muestra unas claras referencias en cuanto a las normas como fuerzas mediadoras en las relaciones, lo cual facilita la comprensión ante las estrategias que el chico desarrolla para sobrevivir en este medio. Véanse los puntos analizados sobre su identidad como estudiante y las formas de relación que se crean en el grupo-clase y en el núcleo del patio. Dos, en este momento visualizamos que empieza identificar la violencia en ambos contextos y afirma su cansancio ante ello. El estado de guardia que mostraba en otras sesiones apenas aparecía en estos instantes.

Todas las apreciaciones previas conducen a los momentos posteriores y al desarrollo de este acto performativo, dado que Adrián va construyendo un discurso que se encamina a su identidad como estudiante. Tras el último diálogo analizado, el chico siente la necesidad de recurrir a las imágenes y al vídeo para continuar tejiendo un hilo conductor entre su pasado y su presente. Al mostrar y extender los detalles sobre las capturas de su barrio desde Google Maps conectó más con sus emociones para terminar expresando nostalgia hacia un sentimiento de “buen estudiante”. De alguna manera, todo este proceso le llevó a explorar la coherencia o las incoherencias entre la frase que sus padres le dieron para justificar la migración “*acá estarás mejor*” y sus vivencias situadas en el presente. Por otro lado, la concepción sobre el buen estudiante o el buen profesor se muestra fuertemente en el discurso de Adrián y también camina junto a las incongruencias internas y externas que producen estos conceptos. Un buen profesor es aquel rígido y estricto al que las alumnas respetan por miedo y un buen estudiante es aquel virtuoso que obtiene la aprobación del profesorado por su diligencia y aptitudes natas. Como, por ejemplo, la percepción de su destreza en el dibujo técnico como una competencia estática que no se basa en el desarrollo y la constancia en el trabajo de técnicas y habilidades. En este diálogo posterior profundizamos en el concepto de buen estudiante, en aquello que reside tras el sentido de éste y la multidimensionalidad que lo constituye.

Sarai: *¿Qué piensas que es un buen estudiante Adrián?*

Adrián: *Que no te traten como a pendejos.... No lo somos*

Sarai: *¿Cuál sería un ejemplo de tratar como pendejo?*

Adrián: *Yo leo de historia y de otras chimbas pero acá... No es interesante... Te digo... Son las clases y que todo es como extraño*

Sarai: *Sabes un montón sobre historia... ¿Qué tal te sientes en esa materia? ¿Te interesa?*

Adrián: *No soy el estudiante bueno*

Sarai: *No sé muy bien si sé qué es el estudiante bueno, pero sí sé que tienes muchos conocimientos sobre historia de las guerras, sobre la cultura de las maras, sobre dibujo, sobre Honduras... y seguramente muchas cosas más que no nos dio tiempo a hablar. Yo pienso que tienes facilidad para aprender*

Adrián: *Inés dice que ella es buena estudiante y los maestros también*

Sarai: *¿Y si los maestros dicen que no eres buen estudiante, ya no lo eres? Creo que hay muchos sitios además de la escuela en los que aprendemos cosas importantes*

Adrián: *Los presos estudian en la cárcel, hay una historia de un marero de mi barrio que así hizo*

Sarai: *Seguro que aquel marero sentía que tenía un motivo para hacerlo*

Adrián: *Ellos pueden salir antes si hacen eso*

Sarai: *Imagínate que se pudiera salir antes de la escuela si hicieras eso*

Adrián: *Eso no es así, siempre hay que estudiar, estudiar y trabajar, estudiar... Como mi primo... y no tiene un banano. Estar en la cárcel es mejor que esto*

Sarai: *Ya... a veces parece que nunca es suficiente y eso no significa que seamos pendejos. Y creo que tú sabes que no eres un pendejo, que es lo importante*

Adrián: *Para qué viene uno acá si no es por los amigos*

Sarai: *¿Y qué te motivaba para ir a la escuela en Honduras?*

Adrián: *No sé, iba y ya. Supongo que mi familia, acá y allá y que es lo que uno debe hacer para no ir a la cárcel. Dijo finalizando con una carcajada*

Sarai: *Aunque la escuela parezca un poco una cárcel también podemos encontrar cosas que nos motiven para estar aquí. Según me dijiste al aula d'acollida vas motivado. Supongo que ahí no te sientes pendejo*

Adrián: *Allá lo que uno dice está bien, de su vida y de todo. Eso no pasa en mates si no eres Inés (Nota de campo 5_02/03/2020)*

En este diálogo la educadora pone de nuevo en valor el conocimiento del chico partiendo de sus “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos” (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p.37). Adrián entrelaza una demostración sobre su argumento del buen estudiante, simbolizado en la figura de Inés. En este sentido, Tarabini (2018) explicita cómo a través de las conductas, los mecanismos de permiso y castigo, las formas cotidianas de interacción y relación, la escuela, como institución, transmite cuál es la imagen del alumno ideal y cuáles son los requisitos para el éxito escolar. En este diálogo apreciamos cuál es la percepción que Adrián ha construido de sí mismo como estudiante gracias a la imagen del alumno ideal que coincide para él en la figura de Inés. Lo más importante de este asunto es que podemos profundizar en el sentido de su desconexión ante el proceso de escolarización y aplicar estrategias para recuperar una identidad como estudiantes basadas en posibilidades y no en limitaciones. Además, al final de este diálogo advertimos que Adrián explora características del contexto de aprendizaje que propician su motivación e identifica la importancia de los argumentos de su familia en sus actos. Aparentemente, el buen estudiante y el sentimiento de pendejo son una única opción en sí. O estás en un lado o en el otro. Observamos en el desenlace de los diferentes sucesos de las sesiones que para Adrián sus actos se basan en estrategias de resistencia hacia las etiquetas de alumno ideal o “pendejo” /incompetente. Sumado a todo esto, este diálogo se presta a incluir los análisis realizados en los otros eventos sobre el bajo nivel de exigencia en las escuelas de alta complejidad y sus repercusiones en la identidad de los chicos. Puesto que Adrián afirma su interés por el conocimiento “*Yo leo sobre historia y otras chimbas*” pero tal y como él señala, por motivos en los que se podría profundizar más, en su escuela actual no le resulta interesante aprender y todo le parece extraño.

Por otra parte, todo este diálogo ejemplifica el peso de las referencias. Las referencias de lo que es un alumno competente entregadas por el contexto (alumnos, educadoras, etc.), las referencias que nos otorga el entorno cercano (como la familia) sobre el sentido del estudio o el trabajo, las referencias sociales y culturales sobre distintos estereotipos, etc. Mediante esta frase: “*Eso no es así, siempre hay que estudiar, estudiar y trabajar, estudiar... Como mi primo... y no tiene un banano. Estar en la cárcel es mejor que esto*”, clarificamos lo relevante que resulta la reflexión y la conciencia sobre las propias metas y motivos para aprender. Ciertamente, ¿qué sentido tiene implicarme en las tareas académicas si veo que a mi alrededor tal esfuerzo no da mejores resultados que la desconexión? Considero que es fundamental ofrecer espacios acogedores para que los chicos puedan explorar estas percepciones, profundizar en ellas y encontrar una coherencia en sus narraciones. Puesto que como analizamos en el caso concreto de Adrián, la escucha que siente en el Aula de Acogida es esencial en su percepción y motivación respecto a este espacio, y a su vez, la falta de ese sentimiento le lleva a basar su asistencia a la escuela en una oportunidad de relación con iguales: “*Para qué viene uno acá si no es por los amigos*”. Y es que como percibimos en el desenlace de este evento, Adrián al volver con su compañero Ernesto recurre a las estrategias de resistencia. Inclusive, esta frase de Adrián nos manifiesta que existe una gran inestabilidad en la idea de que la escolarización pueda ser una “salida”. En suma, tejiendo el proceso de Adrián, apreciamos que su familia le transmitió un mensaje sobre la mejora que supondría la

migración para su estatus social y posibilidades de futuro. No obstante, comprobamos que Adrián empieza a contrastar sus propias apreciaciones con las lecturas de la realidad que le ofrece su entorno.

En concordancia con la relevancia que se ha ido señalando sobre los conflictos identitarios que atraviesan los chicos, encontramos la parte final de este evento. En el siguiente fragmento vemos cómo operan de nuevo las estrategias de resistencia y asimilación que ya fueron señaladas en otros eventos. En este ejemplo vemos la continuidad de los análisis previos y cómo las dinámicas relacionales se convierten en formas de articularlas.

Pasado un buen rato, Ernesto y Adrián se aproximaron a la mesa de nuestro grupo en el que seguimos la actividad con las tilters Yalia y Nadia. Ellos se incluyeron ignorando a las uabers mientras bromeaban sobre cómo nunca tendrían relaciones con una persona de Paquistán. Siguieron con una dinámica actitudinal basada en la búsqueda de la tensión y hablaban en voz alta y con tono irónico sobre estar con personas más jóvenes que ellos. En el centro de ello, se reían de las tilters más pequeñas. Sorprendida ante su comportamiento, me retiré con ellos dos para conversar y les pregunté por este cambio de actitud repentino que habían tenido.

Nos hicieron hablar sobre extranjeros y eso hicimos... Me contestaron

Me paró en seco su respuesta y me pregunté si el hecho de tratar el tema que querían abordar las uabers desde el concepto de "extranjero" había sido peliagudo. (Fragmentos sexta narración y nota de campo 6_02/03/2020)

Podemos asumir que para contrarrestar el proceso de deshumanización que mueven los prejuicios (Martínez Díez, López F. Cao y Rigo Vanrell, 2015) debemos acompañar a los chicos a exteriorizar el dolor para transformar la agresividad legitimando la emoción. El papel, por ejemplo, da contención a la expresión de la emoción, y el objeto elaborado nos facilita la elaboración de perspectivas y narrativas sobre ello. En este sentido, Martínez Díez, López F. Cao y Rigo Vanrell (2015), nos hablan de la capacidad de simbolización como una vía de separación de la realidad que hace posible la reestructuración cognitiva, y por tanto la separación emotiva que necesitan para la colaboración. Por este motivo, es interesante el lenguaje creativo para la expresión de emociones y la exploración de perspectivas críticas hacia la categorización de extranjero. Por lo mismo, facilitar la adquisición de aprendizajes y capacidades mediante la expresión artística como forma de lenguaje, abre un canal para la humanización de la acción educativa. Esto es, la conexión que tiene la expresión creativa y el arte con la emoción nos permite acercarnos a una pedagogía que acoja el desarrollo integral de la persona. Los recursos que los chicos emplean para gestionar el malestar son en realidad el producto del aprendizaje que el entorno les ha proporcionado. Por ello se plantea el arte o la expresión artística dentro de la escuela (forma parte del entorno) para dar un soporte de contención a todos los sentimientos que atraviesan los chicos, cuestionar estas dinámicas de relación basadas en el poder y explorar nuevas formas de relacionarnos desde la conciencia

ante la opresión hegemónica y la posibilidad de generar otras respuestas relacionales al margen de la reproducción de la violencia.

Resumiendo lo expuesto y desde la comprensión profunda sobre los motivos que han llevado a los chicos a generar este momento de tensión entre las compañeras del aula, encontramos la siguiente escena. En la conversación que se señala a continuación resulta fundamental plantear el límite con una claridad que permita a los chicos focalizarse en la acción que han cometido y no en ellos (que ya tienen asumido el rol de “mal estudiante”). Para ello desde la figura de educadora se apela a las emociones que puedan favorecer la conciencia, centrándose en la legitimación de la emoción y la búsqueda del malestar o el ambiente que la ha provocado, en lugar de sancionar la conducta directamente.

Sarai: *Adrián, me ha llamado mucho la atención ver que al principio has cuidado de Yalia, pero más tarde, tu forma de dirigirte a ella ha cambiado mucho.*

Adrián: *No sé, andaba arrecho. No es que fuera lo que quisiera hacer, pero no pude controlarlo y ¡pam!. Exclamó saltando a la espalda de Ernesto que estaba recogiendo también su mochila*

Sarai: *Puedo entender ese enfado, y si queréis podemos hablar de ello, pero no que tratéis mal a ellas dos por esto. Vamos a poner un ejemplo si os parece... ¿Os parecería justificable que un maestro os grite porque está enfadado? ¿Qué pensáis sobre eso?*

Ernesto: *Que está mal*

Sarai: *¿Qué sentiríais?*

Ernesto: *Que no podemos hacer nada porque son los maestros*

Adrián: *Yo me reiría*

Sarai: *Qué frustración sentir eso Ernesto, es lo que se siente cuando estás abajo en una relación de poder... Y a ti, Adrián ¿qué es lo que te haría reír en concreto?*

Adrián: *Uno debe saber cuándo se puede buscar problemas*

Sarai: *Me gustaría que me explicaras un poco más, para asegurarme que entiendo de qué hablamos (Nota de campo 7_02/03/2020)*

Como podemos observar, llevar la atención a la acción nos permite cierta apertura por parte de Adrián para explorar la emoción que le llevó a ello. “Descargar” su enfado en las alumnas más jóvenes era un ejemplo sobre una forma de ejercer el poder que ellos sienten que les oprime en otros espacios. La educadora en este caso legitima la emoción y el sentimiento, la rabia y el enfado, pero pone la atención en la conducta a modificar. Otra cuestión interesante es la actitud que vemos en Adrián en este momento y cómo sencillamente seguir el diálogo partiendo de sus respuestas va abriendo otros caminos en la conversación. Ante la falta de recursos para nombrar emociones y discernir sentimientos, me centro en poner palabras a las expresiones de

los chicos o a incitar la reflexión con preguntas. Con la última aportación pretendo normalizar que la escuela sea un lugar habitual para tratar su vida y sus preocupaciones (Zhang-Yu, García-Díaz, Camps-Orfila et al., 2021) desde la expresión de su propia voz. Teniendo en cuenta que dada la intensidad de todo lo emergido en esta sesión Adrián se encontraba en un estado defensivo junto a Ernesto, retomé estas cuestiones en otra sesión para dialogar sólo con él.

Sarai: *Adrián, me quedé pensando en todo lo que me explicaste en la última actividad... Aquella en la que teníamos que crear un personaje y hablamos sobre los conceptos de extranjero, etc. Dije rompiendo el hielo*

Adrián: *Si, me acuerdo, ¿qué pasó?*

Sarai: *Pues que pensé en aquello de que os sentíais nerviosos, que siempre os pasaba, en todo lo que me explicaste sobre Honduras y el cambio al vivir aquí... Pensé que debe despertarte mucha rabia toda esta situación...*

Adrián: *Si, mucha, es una cosa que dices... ¿qué hago pues? y te pone así, arrecho(enfadado). Unas veces más que otras*

Sarai: *Te entiendo. ¿Qué crees que es lo que más rabia te genera?*

Adrián: *Aguantar...*

Sarai: *Aguantar suele desgastar mucho... No sé si es esto a lo que te refieres...*

Adrián: *Es un zarandajo...*

Por suerte esta expresión ya la empleó en otro momento y ante mi desconocimiento sobre la cultura hondureña y tras valorar durante un tiempo que para Adrián era muy importante el tema lingüístico, dedicamos diferentes momentos a que él pudiera explicar el significado de diversas expresiones. Estos momentos eran completamente horizontales y asumía mi falta de conocimiento sobre la cultura hondureña. Tras recordar cada una de sus expresiones (incluso anotándolas a posteriori) y empleándolas en el diálogo con él a sabiendas de su relevancia, la conversación fluía más con él. En Honduras “un zarandajo” es algo que molesta.

Sarai: *Si tuvieras que decir un lugar del colegio donde estuviera ese zarandajo, ¿cuál sería?*

Adrián: *No seré sapo(chismoso), pero... el patio... Me mira y se silencia de golpe*

Sarai: *Te escucho... Si tuvieras que decir una palabra sobre el patio, ¿cuál sería?*

Adrián: *Si, les agarraría y ... ¿Una palabra? Putazo.... Hizo un gesto girando sus manos al mismo tiempo*

Sarai: *No sé si tiene sentido lo que voy a decir, pero parece que el patio es un lugar donde aguantas mucha violencia y esto te hará sentir rabia y estar arrecho o nervioso,*

¿puede ser? Además, ya me dijiste que te gustaría poder aprender más cosas en clase... y que te aburres por esto. Normal que estés nervioso a veces y que sientas rabia, he visto que eres un chico muy inquieto y que te gusta aprender y hablar de todo

Adrián: *Eso es, pero no sea sapo(chismosa), es cosa nuestra* (Fragmentos sexta narración y nota de campo 8_02/03/2020)

La frase en la que intento lanzar una lectura sobre las emociones de Adrián se basa en la identificación de lo que siente, qué emociones se asocian a ello, cuál puede ser el origen. Dentro de ello, sería interesante elaborar estrategias para que Adrián pueda autorregularse. Primero, se sitúa el lugar donde Adrián nombra en varias ocasiones que suceden conflictos que le generan malestar: el patio. Después se pasa a nombrar lo que sucede en concreto, las emociones que nacen fruto de ello y sus consecuencias. Acto seguido, se pasa a intentar que la identificación de todo ello en general ayude a percibir a Adrián uno de los posibles orígenes de su frustración y de las actitudes que muestra con el grupo. Este proceso es importante porque vemos que tiene una relación directa con su predisposición para el aprendizaje, por eso la educadora resalta el interés por aprender del chico y lo separa de la vinculación que establece él entre escuela-malestar. Así se vuelve al sentido del aprendizaje desde lo que el chico ha mostrado que son motivaciones para él, como expresarse y generar contextos de aprendizaje basados en el diálogo. Cabe mencionar que todo ello se presenta desde la posición de la hipótesis puesto que busco generar un espacio de apertura donde el chico pueda escoger si la lectura de los hechos coincide con sus sentimientos y percepciones o no. En general, en esta muestra de diálogo advertimos que Adrián asiente ante la narración que reconstruyo como educadora a través del tiempo compartido con él.

Otra teoría destacada sobre este mismo fragmento de las narraciones serían nuevamente las Pedagogías Sostenedoras de Culturas en lo referente a la responsividad por parte de las educadoras. En las diferentes narraciones podemos ver cómo Adrián disfruta expresándose a través del diálogo y la expresión artística. Por lo tanto, es un recurso y una fortaleza educativa en su proceso de aprendizaje al que merece la pena darle protagonismo para subsanar su desconexión hacia las acciones educativas. Alim y Paris (2017) nos hablan en su libro sobre cómo emplear estrategias para conectar a los chicos con su experiencia de aprendizaje y uno de los ejes de trabajo que se señalan es el hecho de dedicar más tiempo a aquellos chicos que parecen más desconectados de la educación. Ernesto, Darío y Adrián serían ejemplos de chicos que pasan por el aula como si llegaran a un lugar vacío de contenido para ellos. Podríamos verlo con claridad en las comparaciones metafóricas que hace Adrián entre la escuela y la cárcel. En todos estos ejemplos hemos analizado cómo los chicos tienen voz, sentimientos y percepciones sobre sus procesos de aprendizaje y motivos para ello. En este sentido, Tarabini (2018) nos habla de la propuesta de condiciones de Lynch i Baker, sobre los principios en los que se debe intervenir para garantizar la justicia en educación. El primero sería la redistribución que afecta principalmente a cuestiones políticas y logísticas de los centros y la legislación. El segundo, el reconocimiento, que se enlaza con las teorías planteadas por las Pedagogías Sostenedoras de Culturas. El tercero, los cuidados, que muestran coherencia con el eje del Tercer Espacio que nos habla de la importancia de crear espacios de aprendizaje afectivamente

seguros. Extendiendo este último punto, Tarabini destaca los cuidados refiriéndose a las expectativas del profesorado hacia el alumnado y cómo éstas condicionan su vinculación a la vida escolar. El cuarto, la representación, es decir, la oportunidad de que los chicos encuentren momentos para sentirse identificados con las actividades y dinámicas del contexto escolar.

Los siguientes ejemplos clarifican cómo los chicos han interiorizado un rol ajeno al de buen estudiante y sus consecuencias. La confusión en los chicos es latente en lo que respecta a la educación emocional y la forma común de comprender la personalidad.

Ernesto y Adrián: *"Lo que pasa es que somos muy nerviosos, ya te dijimos que siempre nos pasa"* Aclararon al unísono

Sarai: *Hay una diferencia grande entre ser y estar, ¿no creéis? Tal vez estéis nerviosos porque algo os hace estarlo y no porque seáis nerviosos*

Adrián: *Siempre nos dicen que lo somos*

Sarai: *¿Quiénes?*

Ernesto: *Todos... familia, maestros...*

Sarai: *¿Y vosotros qué pensáis? ¿Estáis todo el día nerviosos o hay momentos del día en los que lo estáis?*

Adrián: *Yo en mi cuarto estoy tranquilo*

Ernesto: *Y yo cuando estoy con mi perro* (Nota de campo 9_02/03/2020)

La diferenciación entre ser y estar pretende abrir un puente de reflexión para que los chicos se separen de una etiqueta impuesta. Ambos chicos son capaces de identificar con claridad momentos en los que tienen diferentes estados de ánimo y cómo es el contexto, el ambiente o las condiciones que lo facilitan. Cuando los chicos dicen *"siempre nos dicen que lo somos"* haciendo referencia a la familia o los maestros advertimos la importancia de crear espacios en los que los chicos puedan explorar su mundo interno. En el fragmento que sigue a continuación desarrollamos estas ideas.

Ernesto: *Una pregunta profe ¿Inés sacará la mejor nota?*

Sarai: *¿Qué te hace pensar eso?*

Ernesto: *No sé, no es como nosotros... ella no está jugando y los maestros siempre le preguntan a ella*

Sarai: *¿Te gustaría que los maestros te preguntasen más a ti?*

Ernesto: *No, no... no sé tanto como ella*

Sarai: *¿Recuerdas aquella sesión del video-mail en la que me explicaste muchas cosas sobre mecánica e ingeniería?*

Ernesto: *Sí, pero eso no te lo preguntan en mates (risa jocosa)*

Sarai: *Tal vez no, pero eso demuestra que tú sabes muchas cosas*

Ernesto: *Puede ser sí, de lo que me gusta (Nota de campo 10_02/03/2020)*

Nuevamente en el diálogo con Ernesto se resalta el peso de la indefensión aprendida. De hecho, en este argumento: “*No sé, no es como nosotros... ella no está jugando y los maestros siempre le preguntan a ella*” Ernesto fusiona la percepción del “ser” comparando las acciones de su entorno que le llevan a argumentar la diferenciación respecto al “alumno ideal”. En la respuesta siguiente por parte de Ernesto, apreciamos que interioriza una percepción de sí mismo basada en la indefensión “*no sé tanto como ella*”. Como respuesta, recorro a momentos concretos de las sesiones para reelaborar esta perspectiva sobre la identidad de estudiante de Ernesto. De esta forma el chico, por sí mismo, es capaz de llegar a un razonamiento clave para el caso: tengo interés en la medida en la que un contenido o aprendizaje me motiva. Esta conciencia resulta significativa para ir desarmando el estereotipo en el que sienten que tienen que encajar dentro del aula y a su vez, para tejer una nueva percepción de lo que significa el aprendizaje. Y, sobre todo, para no esencializar y reducir las múltiples posibilidades que ofrecen los procesos de aprendizaje y, por ende, las identidades como estudiantes y aprendices. El peso de los discursos dominantes es evidente en todo el proyecto, pero las oportunidades para diversificar perspectivas y cuestionar patrones preestablecidos, también. Por otro lado, en este extracto de la narración y en la duda de Ernesto nos conectamos con los análisis realizados sobre el quinto evento en relación a los procesos de evaluación.

Por otro lado, cabe señalar la estrategia empleada en la siguiente pregunta: “*¿Recuerdas aquella sesión del video-mail en la que me explicaste muchas cosas sobre mecánica e ingeniería?*”, en relación a la creación de una comunidad de aprendices (Bruner, 2012). Esta perspectiva incluye una visión del aprendiz como sujeto colaborativo y entregado a construir significados más que a recibirlos. Como Bruner ha analizado en diversos estudios, aprender, supone la creación y la negociación de significados. A través de esta pregunta se ponen en valor en el contexto educativo las aportaciones y los conocimientos que Ernesto incluye en la comunidad de aprendizaje creada en Identit.art y en su subgrupo concreto. Y, además, se evidencia el rol activo que tienen las educadoras en la creación de una nueva cultura escolar basada en la personalización de los procesos de aprendizaje.

En suma, para poder acercar a los chicos otras percepciones sobre la multidimensionalidad de los procesos de aprendizaje es importante crear espacios de diálogo que legitimen aquello que necesitan expresar y dar espacio para elaborar. Una oportunidad para ello es emplear la propia materia de Identit.art como objeto de análisis, crítica y reflexión sobre los motivos y las metas de aprendizaje de los chicos. En el siguiente fragmento de diálogo damos cuenta de ello.

Sarai: *Adrián tengo curiosidad por saber cómo te sientes en Identit.art. Recuerdo que hace un tiempo me dijiste que te aburrías a veces*

Adrián: *Ah, sí... Está bien eso de dibujar. Eso del libro*

Sarai: *¿Qué es lo que más te gusta de esta materia y lo que menos?*

Adrián: *Hablar, dibujar, hablar de historia, de racismo... Lo que no, la hora y el sueño...*

Sarai: *Pienso que has aprovechado mucho estas horas, incluso con el sueño y la hora... ¡Un lunes por la tarde! Te has implicado con el libro de artista, te has abierto mucho al diálogo y valoro tu confianza por ello.*

Adrián: *Os dimos mucha chamba (risa)*

Sarai: *Estamos aquí para acompañaros y que sintáis que aprendéis, es la chamba que nos gusta*

Adrián: *Estuvo bueno hablar y estar con amigos, las estudiantes y no sé, otras... ' (Nota de campo 11_02/03/2020)*

Si retomamos este momento respecto a los inicios de las sesiones, afirmamos que en todo este proceso se ha tejido una confianza con los chicos. Un vínculo esencial para poder hablar de lo que significa aprender y para poder llegar a la ironía sobre el rol tan asumido por parte de Ernesto y Adrián. A través de todas estas narraciones hemos podido apreciar el papel fundamental que juegan las emociones en los entornos de aprendizaje. Por ello, es esencial entender que la escuela es un espacio de trabajo afectivo y emocional, no sólo intelectual (Tarabini. 2015, 2018, 2022). En este ejemplo, Adrián siente la confianza para expresar sus perspectivas sobre la materia, sabiendo que su opinión es acogida por la educadora. El mensaje detrás de ello es que su opinión es importante y éste es significativo para que los chicos puedan adquirir el principio de una agencia en sus procesos educativos.

Por último, y a modo de cierre de esta parte de análisis cabe destacar cómo los chicos han explorado el presente, el pasado y lo posible (Bruner, 2012). En el marco teórico de este trabajo se señalaron las cuatro ideas cruciales que Bruner ha desarrollado en su teoría vinculada a la educación. En primer lugar, las educadoras buscan acompañar a los chicos desde la conciencia sobre estrategias para que los chicos puedan tomar control de su propia actividad mental. En segundo lugar, y vinculada con esta primera, encontramos la reflexión. Con este concepto Bruner relata la creación de significado y la importancia de que los aprendizajes que se realicen en una comunidad educativa o por parte de los aprendices tengan sentido para ellos. En tercer lugar, la colaboración, entendiéndola como una oportunidad para compartir recursos tanto por parte de las educadoras como por parte de los chicos. En cuarto lugar, encontramos la cultura. Entendida ésta como las lecturas de la realidad que se comparten, se negocian, se reconstruyen, se reformulan y se exploran. Concretamente en la sesión dedicada a la identidad cultural estudiamos la riqueza de esta cuarta parte desarrollada y acogida en este trabajo. En este sentido, parafraseando a Lalueza, Zhang-Yu et al. (2019), el tercer espacio proyectado se refleja desde una perspectiva creativa y dialógica: creativa en el sentido en que se entiende la imaginación y la creación personal como proceso fundamental del desarrollo personal (Connery, John-Steiner y Marjanovic-Shane, 2010; Vygotski, 2007). Gracias a diferentes dinámicas y lenguajes que parten desde esta perspectiva dialógica y creativa se ha simplificado

la complejidad de lo que implica la cultura en un contexto atravesado por tantas resistencias, estrategias y tensiones.

Como reflexión final, parafraseo a Eisner (2004) al afirmar que por medio de las artes se aprende a ver lo que no se había advertido, a sentir lo que no se había sentido y a emplear formas de pensamiento que en estas experiencias nos permite reconstruir nuestro ser. Un ejemplo sería la oportunidad de reflexionar con el lenguaje del arte sobre la experiencia como educadora en el proyecto y en la relación con el proceso de los chicos. El propio trabajo creativo me ha permitido contactar con una conciencia más profunda sobre diferentes sucesos. Su carácter emocional y meditativo me ha permitido extraer conclusiones no advertidas en el análisis desde el lenguaje verbal o expandidas en la medida que éste se legitima en igualdad de condiciones. Si prestamos atención a todas las narraciones y sus análisis se visibiliza el potencial del arte para construir sentido, explorar discursos propios y del entorno y encontrar perspectivas críticas en la experiencia y en la reflexión a través de los productos creados.

8. CONCLUSIONES

Recuerdo que en los primeros encuentros con los chicos del Til·ler preguntaron si era psicóloga porque habituaba a preguntarles cómo estaban cuando nos veíamos. La asociación que hicieron entre una forma cercana de relacionarme con ellos y su vinculación a una relación terapéutica me hizo pensar en el concepto de los cuidados. Tras reflexionar sobre esta cuestión y ligarla con las vivencias continuadas en el centro, me di cuenta de la falta de escucha a la que estaban expuestos los chicos, lo cual me marcó significativamente. En primer término, de este lugar parte la base de una revisión hacia la propia posición como educadoras respecto a los patrones relacionales que introducimos con nuestra presencia. Si en ello incluimos el factor de tratar con personas en situación de vulnerabilidad, la escucha y la legitimación de los intereses de los chicos precisa de una atención y sensibilidad especialmente situada. Respecto a aquellos alumnos que son considerados conflictivos, en Identit·art nos hemos aproximado al estudio de la multidimensionalidad que les arroja a mecanismos de defensa que les excluyen de la actividad educativa. El vínculo entre educadoras y los chicos que elaboramos acoge la comprensión de los estados de alerta emocional que impiden profundizar en contenidos y mandatos externos. Por este motivo, la expresión artística ha sido un medio para ofrecer esos espacios de escucha en los que poder aproximarnos a la exploración del mundo emocional desde un lugar seguro. Sin atender a ello, los chicos nos muestran en todas las narraciones cómo se perpetúa en el sistema una búsqueda y un rescate de aquellos alumnos que encajan en la idealización del estudiante que por una suerte de gracia innata devora las oportunidades de conocimiento.

Estas líneas nos sitúan en un contexto claro, dado que al mismo tiempo que los chicos del Til·ler han explorado su mundo interno y perspectivas culturales, las educadoras hemos asimilado las múltiples dimensiones que complejizan y favorecen la experiencia escolar. Ya sea teniendo en cuenta que las propias educadoras hemos pasado por la creación del libro de artista como la perspectiva crítica con la que nos situamos en la práctica. Es de este modo que mediante un objeto simbólico hemos entablado diálogos en los que las alumnas han organizado perspectivas identitarias en sus vidas. Esto es, su identidad como estudiantes, su identidad como compañeros, su identidad racializada, etc. La posibilidad de tejer discursos que creen hilos conductores entre estas identidades tiene una relación directa con sus oportunidades de aprendizaje, con las proyecciones de futuro y el sentido de la experiencia escolar. No hay futuro ni presente si la persona no siente la existencia de un lugar en el que poder desarrollar prácticas significativas con su sentido legitimado. Desde la misma lógica, las metas de las educadoras y nuestra reflexión sobre nuestro posicionamiento también pretenden favorecer la emergencia del sentido hacia la actividad. En suma, la escuela es un lugar que vertebramos nuestra construcción identitaria y nos aproxima o nos aleja de aquello que tiene sentido para nosotras fuera de ella. Así como es un espacio en el que también se forja la creación de una identidad como educadora que versa en una dirección dialógica o directiva.

Después de estas premisas, presentamos cómo este trabajo ha articulado con los Fondos de Identidad y la expresión artística las estrategias educativas del Tercer Espacio. Contextualmente ubicadas en una escuela de alta complejidad, en un marco determinado por la trayectoria de un grupo DEHISI que trabaja con el método de la investigación por diseño social se analiza la introducción de los Fondos de Identidad con el proyecto Identit.art. Teniendo en cuenta que los Fondos de Identidad resultan un instrumento con amplias posibilidades, se selecciona una forma concreta de aplicarlos. De esta manera se estudia el análisis de una experiencia a través de los Fondos de Identidad en la que se genera un tercer espacio con la expresión artística como herramienta de desarrollo. El arte permite un contacto con la subjetividad y el diálogo junto al mismo genera la intersubjetividad. En todo este articulado se expone el propio proceso de aprendizaje y rol de las educadoras en referencia a los cuidados y el afecto. Además, dentro del empleo del arte en este trabajo, encontramos la experiencia artográfica como método en las actividades y como recurso para profundizar en la reflexión del proceso de indagación y constitución de la tesis.

En primer lugar, es importante atender al contexto en el que se ha desarrollado el proyecto y que a su vez justifica el trabajo de investigación. Cabe destacar que las escuelas de alta complejidad son un tipo de institución que, si bien pretende favorecer la inclusión social, en muchos casos acaba produciendo un efecto de indefensión aprendida. Esto es, las estrategias educativas para acompañar la construcción identitaria de los chicos deben tener presente esta cuestión vertebral. Este punto ha quedado evidenciado en las narraciones al prestar atención a los procesos de los chicos en relación a su identidad como estudiantes. Se han relatado ejemplos que nos incitan a reflexionar sobre la condescendencia pedagógica y sus efectos en este tipo de centros. A su vez, la escuela de alta complejidad es intrínsecamente relativa al trabajo con personas en cierta situación de vulnerabilidad. Lo cual empuja a haber redundado en la importancia de cuidar especialmente los vínculos y humanizar los escenarios de la actividad educativa cotidiana. Por todo ello, resulta particularmente interesante la implementación de un proyecto que ha propuesto resaltar la voz de los chicos en referencia a sus procesos identitarios dentro de la institución educativa. A raíz de que uno de los objetivos de ello reside en recuperar y en cuestionar el concepto del estudiante ideal para vislumbrar sus consecuencias en la interpretación de todo aquel que no encaja en dicho perfil y se convierte en el estudiante que fracasa. En otras palabras, esta tesis ha asumido que el “mal estudiante” es en el fondo una persona atravesada por múltiples circunstancias que repercuten en el sentido que encuentra en su escolarización, su relación con el aprendizaje y los relatos dominantes del entorno. Para establecer estrategias contra el abandono escolar desde esta postura hemos hallado la urgencia de explorar los relatos de sentido de la persona respecto a sus sentimientos y posicionamientos hacia la escuela. Así como sus proyecciones de futuro en una relación con las educadoras que han atendido a los cuidados y a los afectos para posibilitar espacios de aprendizaje con significado.

En segundo lugar, las aportaciones de las dinámicas como los Fondos de Identidad han contribuido a la significación de la construcción identitaria. Como hemos asumido en este trabajo, la escuela es transmisora de mensajes legitimados y reproducidos como normas

sociales por una cultura dominante. Si atendemos a las narraciones descritas observamos que los chicos se encuentran fuertemente atravesados por los procesos de la racialización. Si bien, en cualquier caso, la identidad de los chicos debe tener espacios en la escuela para que su exploración favorezca relatos de sentido sobre itinerarios de futuro, en el caso que nos ocupa, es especialmente relevante al tratar con personas que su identidad se ve afectada por los efectos de la migración y/o la racialización a la que expone el racismo estructural. De alguna manera, los espacios para detectar prácticas identitarias significativas en la vida de los chicos han alimentado la creación de experiencias con sentido. Esto es, en la medida en la que aquello que ha sucedido en la escuela ofrece oportunidades para dar continuidad al bagaje previo de los chicos, la apropiación del sentido hacia la actividad educativa ha crecido. Si aumentan las posibilidades para que las alumnas encuentren espacios en los que indagar desde su propia voz, posibilitamos un escenario en el que los posicionamientos identitarios emerjan. Diversos son los ejemplos de ello a lo largo de las narraciones que han constatado la vinculación de las alumnas hacia las actividades según han comprendido que su voz es una cuestión clave dentro de las actividades planteadas.

En tercer lugar, hemos mostrado una vía por la que arte opera como instrumento para favorecer la exploración de la identidad. Por un lado, la expresión artística ha sido un vehículo para problematizar las prácticas y las normas sociales legítimas en la escuela. Entre ellas, las que apelan directa o indirectamente al bienestar y la identidad de los chicos. En la interacción con el objeto artístico, la narración a través de símbolos ha facilitado la identificación de prácticas identitarias relevantes para las alumnas. Este proceso se ha sostenido mediante un acompañamiento prolongado en el tiempo a través del cual hemos podido articular narraciones que tienen que ver con las motivaciones y los proyectos de futuro de los chicos. En el cual, el arte y su simbología ha formado parte de los recursos para inquirir en las mismas. La subjetividad, es decir, las experiencias mediante las que interpretar el mundo se han simbolizado creando imágenes que narran y dan sentido a esas vivencias. El papel que ha jugado el arte en ello es permitir la aproximación a esos símbolos que resignifican nuestra percepción de la realidad y, en consecuencia, de nuestra identidad. Por lo tanto, el arte en cuanto a artefacto mediador, junto al diálogo, han formado parte de un proceso comunicativo que ha facilitado elaborar perspectivas sobre la propia identidad.

En cuarto lugar, hemos explorado los ejes fundamentales que han sostenido la constitución de un tercer espacio. Principalmente, hemos constatado en las líneas teóricas que el tercer espacio se basa en la escucha y la legitimación de la voz de las estudiantes para poder construir un aprendizaje significativo en la convergencia de las metas de las participantes de un contexto de actividad. Tras estas narraciones, hemos advertido cómo los chicos del Til-ler han podido verbalizar críticas hacia la institución educativa en sí y sus normas, han indagado en la exploración del concepto cultura, han proyectado itinerarios posibles en torno a su imaginario profesional desde la recuperación de elementos del pasado y el presente, etc. Estos puntos han sido abordados en un espacio que nos ha aproximado a una forma de entender el aprendizaje que pasa necesariamente por procesos de personalización de la relación entre educadoras y estudiantes. En este sentido, la voz de las estudiantes y su bagaje previo respecto al

conocimiento ha sido esencial para vincularles con sus propias metas de aprendizaje. Si entendemos que los Fondos de Identidad y el arte nos han permitido indagar en tal bagaje previo, la articulación del tercer espacio ha permitido perfilar un contexto para crear actividades educativas y aprendizajes significativos. En suma, el tercer espacio en este trabajo ha sido un contexto de actividad que ha guiado a las alumnas a procesos de agencia en los que la creación de intersubjetividad entre participantes ha resultado esencial para articular la estructura de la acción educativa. Ejemplo de ello son las actividades descritas en las narraciones que evidencian cómo se han explorado junto a los chicos lecturas profundas sobre la comprensión y la relación con el mundo desde una perspectiva crítica.

En quinto lugar, a través del entramado del tercer espacio, las educadoras hemos sido sujetos del proceso educativo, esto es, a través de la acción, las oportunidades de intersubjetividad han transformado a las propias educadoras. En el proceso de participación en la acción educativa se ha evidenciado que no sólo los chicos han estado expuestos al aprendizaje, sino las educadoras como integrantes en el espacio desde una relación horizontal. Si recuperamos aquellos momentos de las narraciones en los que la educadora piensa sobre su propio pensamiento, indaga en sus propias emociones dentro del contexto de actividad, comparte con los chicos posturas sinceras sobre sus lecturas de la realidad y pone en tela de juicio su propio sistema de valores, advertimos que inevitablemente la participación en una acción educativa implica una transformación en las educadoras. En esta dirección las Pedagogías Sostenedoras de Culturas nos han dirigido hacia una relación educativa en la que necesariamente la educadora ha precisado revisar sus propias prácticas y valores para ponerlos al servicio de las posibilidades de aprendizaje de los chicos.

Por último, cabe una referencia al proceso artográfico al que se ha recurrido en la narración de eventos y el desarrollo de las actividades en *Identit.art*. Principalmente, las herramientas artográficas han puesto en alza que las personas vivimos en un universo simbólico al que apelamos como recurso para estudiar lecturas hacia la realidad. Mediante las distintas narraciones, hemos analizado factores culturales y sociales que repercuten en nuestra forma de movernos y relacionarnos con el mundo. Para esta tesis, el método artográfico ha resultado vertebral en lo que respecta a los procesos reflexivos. Esto es, la propia subjetividad de la educadora se ha evidenciado como parte de los análisis para mostrar desde el rol de investigadora y artista los diversos canales de simbolización y estudio etnográfico de los sucesos acontecidos con el lenguaje artístico como fuente de comunicación humana. En este sentido, la subjetividad de la educadora/investigadora ha sido explícita y se ha expuesto a la lectura de las receptoras como parte activa en el desarrollo de interpretación debido a que las formas literarias y expresivas empleadas han suscitado la evocación de las emociones en su revisión. Teniendo a su vez un fondo de justicia social el acto de incluir diversas formas de comunicación, indagación, estudio, análisis y reflexión mediante lenguajes creativos y/o artísticos.

En conclusión, en toda esta tesis se ha argüido que el arte es una forma de liberar aquello a lo que dar sentido, aquello de lo que partir para integrar y conciliar, aquello que pone sobre la

mesa las lecturas que hemos adquirido del mundo y las posibilidades de revisarlas y/o transformarlas. El arte en sí puede ser un recurso para una pedagogía de la justicia social y este trabajo ha pretendido dar cuenta de ello en sus diversas aplicaciones e implicaciones.

9. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 41-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110041A>
- Alim, H. S. & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Araño, J.C. (1994). Arte, educación y creatividad. Pixel-Bit. *Revista de medios y educación*, 2, 65-87. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61061>
- Arroyo-González, M. J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Arnheim, R. (1967). *Arte y percepción visual psicología de la visión creadora*. Eudeba.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós.
- Bajtín, M.M. (2000). *Yo también soy:(fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Barandiaran, B. P. (2020). *Indefensión aprendida: una revisión sistemática de la literatura científica* (Trabajo de investigación). Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/27076>
- Barco, J. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 70-77. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.70-77>
- Barrantes Fernández, T., Cruz Hidalgo, E., Rangel Preciado, J. F., & Parejo Moruno, F. M. (2021). Arte y bienestar emocional en tiempos de confinamiento obligatorio. *Artseduca*, 29(29), 231-247. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.17>
- Barthes, R. (1964). *Rhétorique de l'image*, Communications, n°4. Editions du Seuil.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications.

- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp.95-109). AERA.
- Berry, J. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Bonal, X. & Bellei, C. (2018). Introduction: The renaissance of school segregation in a context of globalization. In X. Bonal & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in Education* (pp. 1-28). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-001>
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo, editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Buraschi, D. & Aguilar-Idáñez, M.J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, 26, 171-191.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. FCE.
- Castro, C. (2011). La constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30. <https://doi.org/10.NOMA.2011.v30.n2.36583>
- Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *UH.SciRevistas*, 273, 184-199. <http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>
- Care Collective (2021). *El manifiesto de los cuidados. La política de la Interdependencia*. Bellaterra Edicions.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, *infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Crespo Martín, B., (2012). El libro-arte / libro de artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. *Anales de Documentación*, 15(1), 1-25.
- Crespo, I., Rubio, R., López C., & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación*, 24(2), 163-175. <https://doi.org/10.1174/113564012804932047>

- DiGiacomo, D.K. & Gutiérrez, K.D. (2017). Seven chilis: making visible the complexities in leveraging cultural repertoires of practice in a designed teaching and learning environment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(1), 41–57.
- Domingo, A. & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73-102.
- Dondis, D. A. (2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Dueñas, N., Ojeda, P.A., & Pineda, K. (2019). Bon Pastor's Neighbourhood (Barcelona). Continuity Rambla Ciutat d'Asunción. *On the W@terfront*, 61(7), 3-24. <https://doi.org/10.1344/waterfront2019.61.6.8>
- Eisner, E. (1995). What artistically crafted research can help us to understand about schools, *Educational Theory*, 45(1), 1-13.
- Eisner, E. (1998). *Educar la visión artística*. Paidós
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51–64.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L.C. (2014). Funds of Identity: a new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M; Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fernández-Cao, M. L. (2011). *Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia*. Eneida.
- Fonseca, J. (2012). Reflexiones sobre la construcción narrativa de la identidad, crisis y afrontamiento. *Psicoterapia y familia*, 25(2), 5-16.
- Freire P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra.
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del Psicólogo*, 84,1-6.

- Funes, J. (1996). *Drogas y adolescentes*. Aguilar.
- García-Romero, D. (2018). Tesis Doctoral: *Una mirada dialogica al ApS. Relatos sobre sentido, agencia y mutualidad en la Quinta Dimension*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27.
- Gómez Prieto, C. & Mercadé Figueras, M. (2018). *Art, creativitat i conflicte. Camins per educar*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- González Rey, F. (2015). Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural historical standpoint. *Journal for the theory of social behaviour*, 45(4), 419-439.
- González Rey, F. L., (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, 3, 140-159.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa* 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), 148-164.
- Gutiérrez, K.D., & Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huerta, R., & Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *Educación artística: revista de investigación*, 11, 9-24. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Irwin, R. L. (2006). *a/r/tography website*. www.m1.cust.educ.ubc.ca:1680/artography/ (Bajado el 26-4-2007)
- Irwin, R. L. (2013)). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113.

- Klein, J. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura & Educación*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., Padrós, M., & García-Romero, D. (2016). Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación-acción. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 20-29. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., Padrós, M., & García-Romero, D. (2016). Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación-acción. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 20-29. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Lalueza, J.L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos* 45(1), 61-81 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Leonardo, Z. & Singh, M. (2017). Fanon, education and the fact of coloniality. In S. Parker, K. Gulson, & T. Gale (Eds.), *Policy and inequality in education* (pp. 91-110). Springer.
- López Fernández-Cao, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Revista de educación*, 31, 221-232
- Marín-Suazo, C., Camps-Orfila, S., García-Romero, D., Sánchez-Busqués, S., & Lalueza, J.L. (2020). Comunitats de pràctiques per a la inclusió educativa. Una recerca basada en el disseny. *Temps d'Educació*, 59, 161-172.
- Marín Viadel, R. (2003) Aprender a dibujar para aprender a vivir: conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes y culturas visuales en la educación. *Didáctica de la educación artística para Primaria*. (pp,3-52). Pearson Educación.
- Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895.
- Martínez Díez, N., López Fernández-Cao, M., & Rigo Vanrell, C. (1998). La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 50, 185-200.

- Martínez Díez, N., López Fernández Cao, M., & Rigo Vanrell, C. (2015). La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 185–200. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1998.extra2.ART18>
- Martínez Díez, N. & López Fernández Cao, M. (2012). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Ediciones Tutor.
- Mèlich, J. C. (2008) Antropología narrativa y educación, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 20.
- Mitjans Martínez, A. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, 13 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200007&lng=pt&tlng=es.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Ediciones Octaedro.
- Moreno, F. A. & Packer, M. J. (2019). Cultural Psychology and children's understanding of institutional reality/La psicología cultural y la comprensión de los niños de la realidad institucional. *Estudios de Psicología*, 40(1), 134-156. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1562769>
- Ogbu, J. U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 365–391). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ordine, N. (2017) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Editorial Acantilado.
- Padrós, M., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, J. L., & Crespo, I. (2014). The Shere Rom Project: Looking for alternatives to the educational exclusion of Roma. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 46–62. <https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19546>
- Pazos-López, Á. (2014). Mente, cultura y teoría: aproximaciones a la psicología del arte. *Acción Psicológica*, 11(2), 127-140. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.14214>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Ramírez, J. D., Hernández-León, E. y Marco-Macarro, M. (2016). Aprendizaje y experiencia estética. Roles de lamultimodalidad en Educación Superior. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 52-57. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

- Sales, A., Villarreal, J., & Pallàs, E. (2018). *Estratègia d'inclusió i de reducció de les desigualtats socials de Barcelona 2017-2027*. Ajuntament de Barcelona.
- Sebastián, C., Gallardo, G., & Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 2-9.
- Síndic de Greuges (2020). *Los centros educativos de elevada complejidad ante la crisis derivada de la COVID-19*. Síndic de Greuges.
- Sumozas, R. (2021). Situación actual de la educación artística en España. *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 17–31. <https://doi.org/10.23882/DI2158>
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista catalana de pedagogia*, 14, 153-175. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/100831>
- Tarabini, A. & Jacovkis, J. (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *e-Curriculum*, 17(3), 880-908. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10–19.
- Vigotsky, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-48
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vigotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Pueblo y Educación.
- Vigotsky (1972) *Psicología del Arte*. Barral.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tiapa, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zhang-Yu, C; Camps-Orfila, S; Lalueza, J. L; García-Díaz, S. & Viñas-i-Rodríguez, D. (en prensa). *Procesos de Cambio Educativo en Contextos de Segregación Escolar: una Investigación Basada en el Diseño*. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>

Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D., & Lalueza, J.L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity* 28(2), 138-151 <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

10. ANEXOS

ANEXO 1: INDAGACIÓN SOBRE BUENAS PRÁCTICAS, SU ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE SU APLICACIÓN EN EL TIL·LER A PARTIR DE LAS OBSERVACIONES

El proceso de contacto con instituciones educativas que se especializaran en innovación artística comenzó a finales de 2017. En 2018, con varias propuestas sobre la mesa, visité diferentes centros educativos que contaban con un proyecto de atelier artístico dentro del programa educativo del centro. El objetivo fue indagar en propuestas similares a las que demandaba el centro educativo El Til·ler, y a su vez, analizar prácticas pedagógicas que pudieran suponer una inspiración en el proyecto que se estaba gestando para aplicar en la escuela. El primero fue l'Escola La Maquinista el día 28 de noviembre de 2018, un centro situado cerca de las proximidades del Institut-Escola El Til·ler. El segundo La Farga, el 12 de diciembre de 2018. Los datos analizados en la primera visita fueron los siguientes:

LA MAQUINISTA

L'Escola La Maquinista cuenta con un proyecto educativo basado en pedagogías activas. Al inicio del curso se detectan los intereses del alumnado para diseñar las programaciones a partir de éstos. El espacio está dividido en áreas y el alumnado puede elegir a cuál asistir, contando con una hoja de registro sobre las elecciones que los chicos han hecho cada semana.

El espacio del atelier artístico, “*Atenglish*”, se imparte en inglés. La profesora (Nuria Muñoz) selecciona una temática para cada mes aproximadamente, y se divide el proceso en diferentes disciplinas artísticas (arquitectura, diseño, collage, dibujo, pintura, luz, escultura) situadas en mesas adaptadas a los materiales.

Al comenzar cada sesión se sientan en círculo, y se presenta la propuesta de ese día buscando la participación de los niños y las niñas. El día que los acompañé, trabajaron los colores fríos. En el inicio, pusieron en el centro del círculo unas imágenes sobre paisajes fríos o cálidos mediante los que pretende la asimilación de los objetivos prácticos. Al final de la actividad, se concluye con la aportación de un referente artístico que dote de sentido el discurso.

Posteriormente, disponen de listas en las que se asignan diferentes roles para cada mesa (controlar el tiempo, limpiar el material, dirigir la conversación al inglés, regular el tono de voz). Disponen de 9:30 a 11:30 para hacer uso del taller.

Al terminar la actividad, se recoge cada creación, se sientan en círculo y comentan el proceso. La profesora hace especial hincapié en la toma de responsabilidad ante las propias acciones. Devuelve al alumnado frases para que visualicen cómo han tomado decisiones ante su

comportamiento. Se fomenta el diálogo ante las dificultades o conflictos surgidos, y disponen de una pequeña área llamada “calma”, a la que pueden acudir cuando se sienten nerviosos.

Ante comportamientos agresivos, la profesora les pide hablar con ellos/as preguntándoles si necesitan algo. Una de las observaciones críticas, sería la importancia sobre el control de asistencia, dado que un número elevado de estudiantes puede resultar un inconveniente.

El espacio está potencialmente organizado para que el alumnado pueda acceder fácilmente a los materiales y los medios. Es un proyecto que cuenta con un espacio óptimo para el desarrollo de una dinámica artística. Se tiene en cuenta la luz, el sonido, los materiales (madera principalmente).

Proponiendo un enfoque psicosocial, se podría presentar un tema que permitiera trabajar ciertos aspectos. Por ejemplo, a través de la obra de un artista, reflexionar sobre acontecimientos sociales del barrio, conflictos emocionales, etc.

LA FARGA INFANTIL

La siguiente escuela visitada pocos días después fue La Farga, situada en el Vallés Occidental, próximo a Sant Cugat. En este caso, el atelier se centraba en un proyecto pedagógico basado en que las malinterpretaciones son ampliamente compartidas por los especialistas en educación artística. Su soporte teórico hace referencia al trabajo de Viadel (2003) que especifica cómo el arte se diferencia de las manualidades e implica un proceso cognitivo más profundo. Desde su manera de aplicar la educación artística, enseñar técnicas plásticas, reproducir obras y estilos pictóricos con los alumnos de cursos superiores, o hacer manualidades y ejercitar las habilidades psicomotrices con los más pequeños, etc., puede ser importante, pero principalmente el arte se orienta a la educación integral de la persona y no solo a los aspectos manuales. Para este centro es importante tener claro que educarse artísticamente no es hacer manualidades ni ser un virtuoso del dibujo. Hay una parte manual muy importante, pero hay una parte intelectual, expresiva, introspectiva, de acercamiento al mundo que quizá es aún más importante y que con frecuencia se ignora en el mundo de la escuela. Como decía Picasso, se pinta con la cabeza.

En su concepción del arte, no lo reducen a lo estrictamente formal, ni siquiera a la belleza, al igual que no se puede reducir a la persona a su aspecto externo. El arte "dice cosas", refleja maneras de pensar, de entender el mundo, de sentir... y es conveniente que la escuela no reduzca el arte a copiar obras, a fabricar objetos, olvidando el potencial comunicativo y expresivo que encierra. También consideran importante preguntarse si las actividades que plantean a sus alumnas permiten una implicación afectiva, cognitiva y creativa con su trabajo o se reducen a colorear con gamas frías o calientes, copiar, puntear, etc. dando lugar a 25 trabajos prácticamente iguales.

Asimismo, tampoco contemplan como escuela un proyecto de atelier que se base en la experimentación, en pasarlo bien o en un "todo vale". Insisten en la contrariedad de la faceta de la Educación Infantil que se centra: experimentar, tocar, jugar sin ningún tipo de límite a la libertad creadora de los niños ni ningún objetivo de aprendizaje. Para su proyecto, aunque pueda parecer más atractiva la versión de las manualidades, resulta empobrecedor que el niño no tenga ningún tipo de límite u orientación. Entienden que el papel de la docente debe ser un papel activo y que cualquier tipo de aprendizaje se enriquece con ejemplos, referentes, buenas preguntas, comentarios. Sin caer en la directividad, buscan que la maestra pueda aconsejar, enseñar técnicas, preguntar y, en definitiva, acompañar el aprendizaje de una manera respetuosa, pero activa.

Asimismo, la expresividad es valorada como un factor muy importante en el arte para este centro, pero no es el único. Lograr una implicación afectiva del niño, pero a la vez "pensante", que reflexione sobre los propios procesos y objetivos les parece más adecuado. Sostienen que en la expresión por escrito es necesario pensar, ordenar las ideas, mejorar los recursos estilísticos o puntuar adecuadamente. Cualquier persona se expresa mejor cuando conoce los recursos del lenguaje que utiliza. Por lo tanto, desde su perspectiva la expresividad no está reñida con la reflexividad ni con el aprendizaje.

Desde su conceptualización, la plástica no es un tiempo para que el niño se distraiga y se relaje (perfecto si se distrae y se relaja) pero hay unas oportunidades de autoconocimiento, de enriquecimiento, de aprendizaje de estrategias, de trabajo cooperativo, de acercamiento al otro, etc. que consideran una lástima desaprovechar. Creen que, si como docentes no son conscientes de las posibilidades de aprendizaje que el Atelier ofrece, difícilmente pueden dar a este espacio la importancia que merece ni tendrán la actitud necesaria para que el niño también lo valore y realice aprendizajes importantes. Su actitud anima al niño/a a perseverar, a valorar lo que hace y a aprender.

En definitiva, pude constatar que dentro de las distintas concepciones de la creatividad que plantean, resaltan dos que consideran necesario matizar en cuanto al trabajo en el Atelier: La creatividad como sinónimo de "todo vale" y la creatividad como estrategia de pensamiento focalizada en la resolución de problemas. Esto es:

- "*No todo vale*" La creatividad, a diferencia de lo que a veces puede creerse, no es solo hacer cosas originales, diferentes, divertidas, sino que -en palabras de JA Marina consiste más bien en "producir intencionadamente novedades valiosas: no basta con que sean originales"⁶, en la "generación de ideas nuevas, apropiadas, de alta calidad"⁷.

⁶ "La palabra *crear* significa producir intencionadamente novedades valiosas. Antes, se explicaba la creatividad como una especie de don que tenías o no tenías. Ahora sabemos que la creatividad es un hábito y que hay que aprenderlo, por eso es tan importante en la educación fomentar ese hábito. Parece un poco absurdo que la novedad, la innovación, la originalidad sean un hábito" entrevista a J.A. Marina realizada por Tomás Val (2013)." Mercurio" 153 en <http://revistamercurio.es/ediciones/2/2013/mercurio-153/>

⁷ Sternberg y Lubart :2007 p.3 «La creatividad es la capacidad de producir trabajos tan novedosos (es decir, originales, inesperados) como adecuados (es decir, útiles, adaptables para superar las limitaciones de la tarea)». Citado de *¡Buenos días creatividad!. Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Informe Fundación Botín 2012

La creatividad es un proceso inteligente que se hace preguntas, que busca soluciones, que juega con muchas posibilidades que en principio parecen absurdas, pero que implican una búsqueda. Una búsqueda en la que no todo vale. Creatividad no es aceptar sin criterio cualquier ocurrencia aparentemente atractiva, sino que implica un proceso de indagación y de contraste de soluciones que, poco a poco, aporta un bagaje creativo.

- *Estrategias de creatividad.* Últimamente se está trabajando mucho la creatividad para facilitar estrategias que mejoren el ámbito profesional: para aprender a resolver problemas, a encontrar soluciones alternativas, a ser más flexibles, etc. Estas son habilidades que, sin duda, el trabajo artístico en el Atelier facilita, pero que también deben trabajarse en otros espacios de la escuela. Su concepto de creatividad es más amplio, para ellas reducir el arte a esta competencia profesional supone reducir su potencial educativo.

Ante todas estas premisas y apreciaciones dialogadas y registradas gracias a las entrevistas y conversaciones con el equipo escolar del centro, pude interpretar que los objetivos del Atelier que implementa esta escuela se basan en las siguientes líneas que trataré de resumir. El Atelier se asume como un espacio artístico de conocimiento del mundo, de autoconocimiento, de expresividad, de formación de la sensibilidad estética y de acercamiento al mundo del arte.

En el Atelier intentan que los distintos espacios ofrezcan posibilidades para trabajar todos estos aspectos: la creatividad, la experimentación, la expresividad, la reflexión, el juego, los aprendizajes técnicos... pero de una manera conjunta e integrada. A veces en un solo proyecto se combinan felizmente todos estos aspectos, aunque otros no sean tan equilibrados. En unos espacios quizá aprenden más técnicas plásticas que en otros, o se trabaja el mundo emocional y la expresividad de manera especial o aparecen más o menos referentes artísticos que los acerquen al mundo del arte; pero siempre intentan tenerlos todos presentes al igual que un menú equilibrado intenta cubrir las diferentes necesidades del organismo y no solo la necesidad de calcio, de vitaminas o de hidratos.⁸

Admiten que una buena sesión de plástica debería animar a la observación (interior o exterior); a la experimentación con los materiales antes de ponerse a trabajar en el proyecto definitivo; a la reflexión con preguntas, comentarios...; a la materialización plástica con respeto por sus ideas, pero ofreciendo la ayuda necesaria; a la autoevaluación de los propios resultados; al aprendizaje grupal, etc. intentando asegurar que se respeten los elementos básicos de todo proceso creativo.

No afirman que sea malo hacer una manualidad, pero sí su perjuicio si se reduce la práctica artística a hacer siempre manualidades, no valoran negativamente aprender técnicas, pero las técnicas están al servicio de un proyecto creativo y no buscan que se conviertan en el objetivo exclusivo de la educación artística; no es malo expresarse siempre y cuando se entienda que la

⁸ Esta idea de la educación artística como menú aparece muy bien explicada en la introducción de: Berrocal, Marta (coord.) (2005). *Menús de visual y plástica*. Barcelona: Graó. aunque aquí no se haga referencia a los procesos que Berrocal considera imprescindibles en una sesión de arte y simplemente se tome la idea general de su argumentación.

expresión no es incompatible con la reflexión, etc. La educación artística se orienta a la educación integral de la persona y requiere un equilibrio a veces difícil, pero que no olvidan; para lograrlo es importante reflexionar sobre los objetivos que persiguen y sobre los procesos que les parecen imprescindibles.

Sobre los aspectos organizativos en relación a los materiales, los espacios y el tiempo observé que, en La Farga Infantil, el atelier está dividido en diversos espacios que cubren los diversos lenguajes artísticos y los distintos objetivos que buscan:

Tipos de espacios

·*Espacio de dibujo y composición* con materiales variados (papeles, hilos, tijeras, cola, botones, lápices, colores, rotuladores, etc.)

·*Espacio de pintura en caballete* con témperas.

·*Espacio de pintura en mesa* con acuarelas, aguadas, tintas.

·*Espacio de modelado* con barro.

·*Espacio de inventos* con material de reciclaje industrial (tornillos, roscas, cajas, piezas sueltas, etc.)

·*Espacio de composición natural* con elementos naturales (semillas, ramitas, conchas, caracoles, hojas, etc.)

·*Espacio de construcción* con bloques y planchas de madera.

·*Espacio de construcción con tubos* y tablillas

·*Espacio de arena húmeda* (sandpit) para construir con ayuda de diversos moldes.

·*Espacio de animales* con troncos, cortezas, animales.

·*Espacio de luz con mesa de luz* y elementos apropiados (translúcidos, cordeles, telas, acetatos, etc.)

·*Espacio de proyecciones*

·*Espacio vertical de diseño de circuitos* con tubos.

·*Espacio vacío* (una mesa vacía destinada a este tipo de proyectos) para proyectos más estructurados con una temática o unos aprendizajes técnicos concretos tienen el proyecto sobre esqueletos, el proyecto sobre la vivienda, el proyecto sobre un cuento, sobre grabado, etc. En este tipo de proyectos no se exige un resultado concreto, pero hay una temática más clara y exigen mayor seguimiento.

También hay espacios que aparecen o desaparecen como la construcción con Kapla, la estampación, la construcción de estructuras con bolitas de pórex, el contenedor de agua para experiencias de flotabilidad y construcción de barcos, etc. En los anexos (anexos 1) se adjuntan algunas imágenes sobre estos espacios.

Organización temporal

Habitualmente dividen las sesiones en tres partes: presentación/ desarrollo/ cierre.

Presentación:

En la presentación introducen o recuerdan el tema que están trabajando, recuerdan las normas básicas del Atelier, muestran algún ejemplo o referente artístico, conversan y escuchan sus intervenciones sobre el tema. Suele durar unos 10-15 minutos. En esta parte alternan el inglés con la lengua vehicular de la clase porque les interesa que las niñas entiendan bien qué van a trabajar y se impliquen emocionalmente con el proyecto. Es el momento de explicar algún cuento, mostrar imágenes, hacer preguntas... que les ayuden a conectar el trabajo con sus propias vivencias y emociones.

Desarrollo:

- Los niños escogen el espacio de trabajo libremente (a no ser que estén haciendo un proyecto que exija que todos/as pasen por un determinado espacio y requiera una organización más sistemática).
- Ellos saben el número de niños permitido para cada espacio y resuelven los posibles conflictos que surgen si demasiados niños/as quieren trabajar en el mismo espacio.
- Cogen ellos mismos los materiales, se sirven la pintura (dependiendo de la edad), pero tienen claro qué materiales se utilizan en cada espacio y no los intercambian sin permiso.
- Pueden cambiar de espacio durante la sesión, pero deben haber completado su trabajo sin ir picoteando y dejando cosas a medio hacer. Habitualmente lo comentan con la profesora antes de hacer un cambio y se les anima a acabar bien lo que están haciendo antes de cambiar (aunque no se les obliga). Esto cada vez resulta más fácil porque ellos mismos se implican en sus proyectos y pocos niños son los que quieren "picotear" de un lado a otro. Así y todo, si una niña no se ubica en ningún espacio, normalmente un poco de conversación para ayudarle a gestar alguna idea, de ofrecimiento de algún material distinto o de algún ejemplo, le sirve para conectar con su trabajo.
- Antes de cambiar de espacio, recogen el material, limpian pinceles, mesa y guardan sus trabajos en el lugar convenido.
- Esta parte de la sesión suele durar entre 50-60 m.

Cierre:

Suelen finalizar con una sesión de cierre donde los niños y las niñas que quieren pueden explicar qué han hecho y compartirlo con toda la clase. En algunas ocasiones, la maestra también anima a algún niño/a a compartir su trabajo o hace algún comentario sobre la sesión. (10-15m.)

El papel de la docente

Hay 2 maestras por aula: la "atelierista" y la tutora. Afirman que, aunque ellas no suelen hacerlo, puede ser conveniente dividir los espacios a observar. De esta manera es más fácil ser experta en un espacio y tener claras una serie de pautas de observación y directrices generales (consejos técnicos sobre cómo trabajar los fondos, pautas de trabajo para moldear la arcilla). Sostienen que, si las maestras están varias sesiones en un espacio fijo, pueden aprender más rápidamente estrategias de actuación. En todo caso, aún sin ser especialista en técnicas

plásticas, lo más importante para ellas es una actitud de respeto por el trabajo de los niños/as, de dar valor a lo que hacen, de animar a que reflexionen y se impliquen de manera personal.

La preparación del aula es previa a la sesión y supone un elemento clave para el buen funcionamiento. El papel de la maestra no recae tanto en explicar lo que se tiene que hacer en cada espacio (que el niño/a ya conoce) sino en ofrecer una mirada atenta, interesada, motivadora e investigadora. Si la niña no siente esa presencia activa (aunque no directiva) no valora lo que hace. Asimismo, esta mirada activa permite a la maestra descubrir sus aprendizajes, sus dinámicas de relación, los espacios que no funcionan, las necesidades de niños concretos, etc. No dirigir no significa no estar muy presente. La maestra puede comentar, prestar una ayuda cuando sea necesario, dar un consejo técnico, hacer preguntas que abran nuevos campos, ofrecer un material. Para ellas la maestra puede y debe intervenir, pero con respeto y sin hacer ella el trabajo de los niños; dejando espacio y tiempo para que el niño/a piense y lo haga por sí mismo/a. Es un equilibrio muy difícil porque el adulto en la educación artística tiende a dos actitudes: o a darlo todo por bueno (sin estimular a la mejora) o bien a pautar en extremo e incluso hacerlo él mismo para asegurar un resultado aceptable. El acompañamiento activo, pero no directivo, respetuoso, pero no ausente, es uno de los temas claves en educación artística que tienen presente, aunque nunca estén del todo satisfechas, como aseveran.

Las dos maestras suelen estar separadas, atentas al trabajo de los niños, hablando con ellos/as, tomando notas, documentando. No les parece conveniente que estén hablando entre ellas o aprovechando el tiempo para adelantar trabajo, aunque éste esté relacionado con el Atelier (preparar un mural, ordenar los dibujos, etc.). Creen que la actitud de observación y acompañamiento debe ser tan intensa como cuando la maestra imparte una sesión en el aula habitual. Aunque los niños no precisen una ayuda física o una "lección magistral", la mirada atenta de la profesora es la que permite dar valor a lo que se hace y descubrir todo aquello que hace falta integrar, cambiar, eliminar, etc.

Los materiales

Los materiales juegan un papel importante en el Atelier, tanto por su calidad estética, diversidad de texturas, gamas cromáticas, atractivo, posibilidad de múltiples usos, como por la manera de presentarlos y ordenarlos.

Habitualmente son materiales de reciclaje, pero cuidadosamente seleccionados y presentados. No hay apenas materiales caros (purpurinas, pinturas fluorescentes, materiales comerciales para la plástica) porque tienen muy presente que la mayoría de los productos ofrecidos para el trabajo artístico en la escuela tienen una clara finalidad económica y no de desarrollo creativo. La naturaleza, los residuos industriales, los papeles sobrantes y cartonajes, etc. les ofrecen una gran variedad de materiales que las tiendas venden a precios elevadísimos en kits prefabricados. Pueden teñir arena, utilizar diversos tipos de legumbres, buscar hojas y semillas vegetales, reutilizar los cartones de los embalajes sin necesidad de una gran inversión. Lo que les resulta

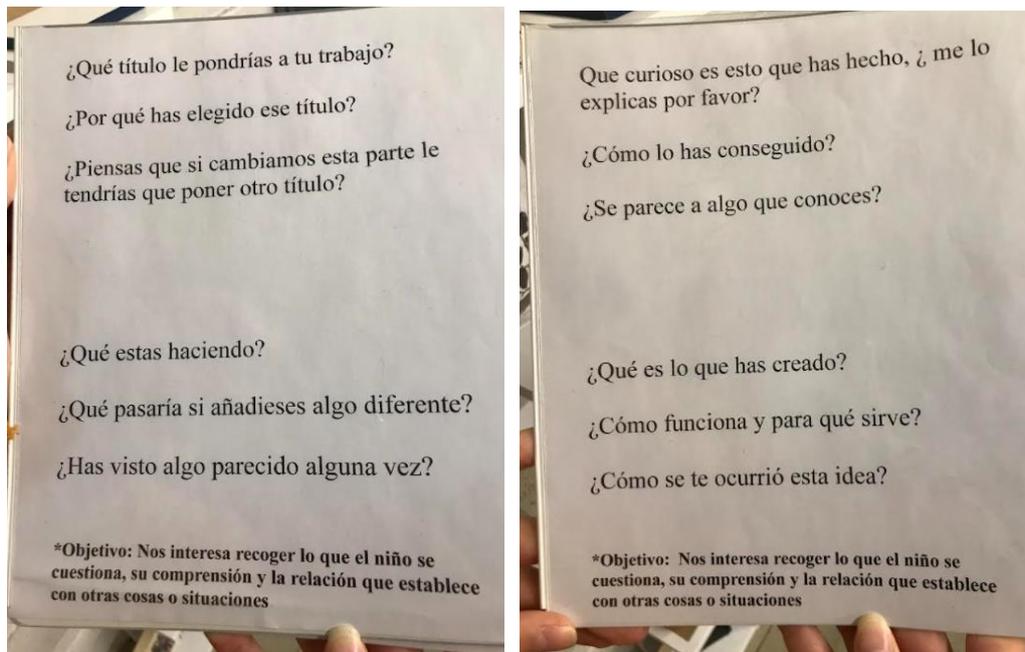
fundamental es ampliar su mirada, ir más allá del rollo de papel higiénico o del "Actimel", aprender a valorar las texturas, las formas sugerentes de la naturaleza, los materiales nobles como el hierro, la madera, los cartones y limitar el uso del plástico.

El orden de los materiales, su presentación estética y ordenada, clasificada por tipos, por gamas o por composición... resulta fundamental. Afirman que si el niño/a los encuentra bien clasificados y ordenados tiende a verlos de otro modo y valorarlos. A veces parecen pequeñas joyas que el niño/a observa atentamente asombrado de su belleza. Esto implica una constante tarea en este atelier de mantenimiento y "recolección" en la que los propios niños/as y familias se involucran.

Conclusiones generales sobre el Atelier de La Farga

Para el proyecto pedagógico del Atelier de esta escuela, pude confirmar que más importante que los aspectos organizativos del taller (N.º de espacios, N.º de niños/as por espacio, distribución, tiempos, etc.) les parece significativo el concepto de educación, de arte y de infancia que se maneja. Confían en que las concepciones (a veces inconscientes) que tenemos como educadoras influyen poderosamente en nuestra manera de educar. Sostienen en su ideología que si se considera que el arte es belleza y pura forma no importará que los niños/as copien una lámina sin aportar nada personal; si se concibe al niño/a como un ser indefenso/a y que es necesario proteger de toda frustración, sin duda le ayudaremos más de lo debido y acabaremos nosotras mismas sus trabajos; si se cree que la educación depende más de lo que haga la maestra que de lo que experimente el niño/a, posiblemente nos focalicemos en largas explicaciones. En conclusión, para el equipo pedagógico es fundamental intentar aclarar los conceptos que manejan de manera consciente o inconsciente para poder dar coherencia a los métodos y los sistemas organizativos. Entienden que pretender copiar métodos o actividades sin replantearse las concepciones que los fundamentan suele dar lugar a trabajos "vacíos" que no producen los aprendizajes esperados. Esta mirada sobre la educación artística resulta muy relevante ya que rompe con los patrones clásicos de cómo se manejaba mayoritariamente "la plástica" en la escuela ordinaria

Material de soporte para motivar la reflexión en el Atelier



Estas imágenes ejemplifican algunas de las preguntas que las alumnas tienen que contestar tras realizar cada obra artística, consiste en una serie de cuadernos personales que se basan en las metodologías de las pedagogías activas. A través de estos cuadernos de los cuales dispone cada niña del aula se fomentan la reflexión y la conciencia sobre el trabajo realizado. Desde este atelier entienden cada obra creada por las alumnas como un proyecto en sí. Esta herramienta nos resultó especialmente interesante a las educadoras que estábamos gestando el proyecto de Identit.art, ya que la reflexión y cómo incentivarla era una de las motivaciones para nuestra propuesta.

Reflexiones generales sobre estos dos proyectos de Atelier

Cada una de estas escuelas cuenta con un perfil de alumnado muy diferente. En el primer caso, hablamos de un centro situado en un barrio con chicos y chicas principalmente provenientes de familias con un contexto socioeconómico precario. El espacio del atelier era empleado como un lugar de convivencia donde tener una oportunidad más para trabajar emociones y aspectos psicosociales. La resolución de conflictos a través de la expresión artística también resultaba fundamental. En el caso de la segunda escuela, La Farga, cuenta con un alumnado original de familias con un poder adquisitivo elevado o medio-alto. Su principal objetivo se centraba en contar con profesionales muy especializadas en el ámbito artístico para que pudieran ofrecer una experiencia educativa y artística muy concreta y muy elaborada en sus bases y fundamentos teóricos. También se trabajaban cuestiones emocionales, pero desde una visión de autoconocimiento que se alejaba más de la perspectiva del conflicto. El reto para mi investigación consistía en adaptar estas aportaciones constructivas, fruto de estos análisis, al contexto y las necesidades del Institut-Escola El Til·ler. De ambas indagaciones, se podrán apreciar los elementos pedagógicos, metodológicos y organizativos que fueron incluidos en Identit.art en la parte que narra el análisis de eventos.

Por otro lado, la trayectoria en educación artística de la Escola La Farga cuenta con más años de experiencia y esto puede verse en la solidez teórica y los recursos que han podido desarrollar empíricamente. El centro La Maquinista ha incorporado su proyecto de Atelier recientemente y aunque la mirada pedagógica y los recursos empleados son muy coherentes bajo mi opinión, necesitan de más tiempo para experimentar y dar solidez a la estructura teórica del proyecto. Además, esta última escuela cuenta con un espacio arquitectónico considerablemente reducido para desarrollar el taller, lo cual resultó interesante ya que para aterrizar la propuesta en el Taller tendríamos que contar una concepción de Atelier móvil. Esta última observación nos llevó a asentar la idea de la división de espacios, pero sin estar situados, nos adaptamos al contexto del centro y las aulas disponibles para generar la división de los talleres que señalaré más adelante. Especialmente, del proyecto de la Farga se han adoptado las consideraciones en la acción educativa que respectan al rol de las educadoras en arte. El acompañamiento se basa en la guía, en el acercamiento de los recursos para que la propia persona escoja las formas de desenvolverse con el material que sienta más significativas para sí. Esto es, se busca que el proceso artístico y el resultado derivado de ello contengan un significado para la persona desde la exploración de sus propias motivaciones.

ANEXO 1.1: Atelier La Farga y sus espacios









DE
El



ANEXO 2: EL PROCESO RECOGIDA DE INFORMACIÓN

proceso de observación activa en el
Institut-Escola El Til·ler

Junto con la indagación sobre proyectos de educación artística descrita en el apartado 6 y este proceso de reflexión para plantear la adaptación a un contexto concreto, se recogieron los siguientes aspectos detectados en el Institut-Escola El Til·ler. Éstos surgieron tras un periodo de convivencia centrado en la observación activa durante septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2018:

Necesidades/observaciones detectadas:

- Conflictos por absentismo del alumnado.
- Dificultades puntuales en las relaciones familia-escuela.
- Demanda por parte del alumnado y profesorado de reforzar el ámbito artístico-plástico en la escuela.
- Demanda por parte del profesorado de la creación de un banco de recursos artísticos: artistas, exposiciones actuales, innovación pedagógica en este ámbito, etc.
- Diseño de una propuesta de instalación artística desde el *aula d'acollida*.

- *Comunitat mitjans*: Aportar un final alternativo, que cuente con la plástica, a cuentos tradicionales. Colaborar en la actividad sobre pigmentos naturales (demostración de café, té, vegetales...)

Propuesta/demanda de la escuela:

- Crear un atelier artístico con beneficios psicosociales, que permita abordar contenidos y competencias transversales, siendo longitudinal a las diferentes comunidades.

Asistencia y horario de convivencia involucrada en la escuela:

Reunión Secundaria Observaciones:

- Absentismo/Desmotivación académica de tres alumnos.
- Propuesta y discusión de posibles soluciones.
- Comunicación con la figura de promotor para optimizar las relaciones entre escuela-comunidad.

Reunión Coordinación Observaciones:

- Definir la asistencia a los talleres artísticos en las diferentes comunidades.
- Valorar recursos para el diseño del atelier artístico.
- Plantear una propuesta.
- Proponen impartir formaciones para docentes sobre recursos artísticos.
- El equipo ha detectado que la fotografía es una actividad que ha permitido al alumnado expresar conflictos emocionales.
- Imposibilidad de crear un espacio físico para el atelier.
- El alumnado, mayoritariamente, manifiesta ejes de progresión en la expresión escrita.
- 28/11. Formación sobre gestión de trastornos graves de conducta.

1) Comunitat petits

Lunes, martes y miércoles. 9:30-10:30h. Ambientes “Ens inspirem”

2) Comunitat mitjans

Lunes. 11-12h. Taller plástica.

3) Comunitat grans

Viernes. 15-17h. Taller plástica.

4) ESO

Objetivo: Todos los proyectos deben contar con una vertiente artística.

A grandes rasgos, se detectó un déficit en recursos artísticos para el diseño de actividades en el ámbito plástico. Por otro lado, existía una demanda por parte del alumnado para el empleo de metodologías artísticas en el centro. Estas observaciones por comunidades se centraron en:

Comunitat petits:

Se busca que el alumnado tenga un aprendizaje más autónomo desde ambientes basados en las pedagogías activas. Se divide el espacio en mesa de luz, barro, construcción y expresión plástica. Fundamentalmente se persigue que las actividades no sean dirigidas sino que se proporcione un espacio para el autoaprendizaje.

En los dibujos realizados por los y las estudiantes se observa un trazado desequilibrado respecto a la etapa evolutiva. La principal hipótesis gira en torno a la falta de base sobre los elementos básicos del dibujo (punto, línea...) en propuestas como dibujar periódicamente una figura humana. De este modo, se propone crear actividades que lo refuercen.

Propuesta: Partir de un/a artista como referente para abordar contenidos sobre las competencias básicas del lenguaje visual.

Comunitat mitjans/grans:

En 3º de primaria no se ha estudiado en la plástica aspectos básicos como la diferenciación entre tonos fríos o cálidos.

Especialmente se manifiesta una actitud proactiva del alumnado ante el dibujo y la creación plástica en sí.

Actualmente se han desarrollado las temáticas de ciudad e identidad, y la prehistoria.

Partiendo de esta base, se plantea el empleo de estrategias visuales y plásticas para aumentar la motivación intrínseca del alumnado.

Propuesta: Generar una actividad junto al profesorado para trabajar la identidad desde la pertenencia, inclusión/exclusión, prejuicios, conocimiento/autoconocimiento, diversidad de miradas, etc, a través de una dinámica plástica. Plantear la identidad como un proceso en construcción en el día a día desde la individualidad y colectividad, desde la construcción y reconstrucción, etc.

Práctica: Retrato colectivo y reflexiones sobre el proceso.

Propuesta longitudinal: Crear un banco de recursos artísticos diferenciado por comunidades a través de carpetas en Drive.

En lo que respecta a la ESO, al encontrarse en pleno proceso de desarrollo se consideró más oportuno hacer especial hincapié y participar de manera más activa en los proyectos de esta etapa. Por lo tanto, decidimos centrar la propuesta de Identit.art en la educación secundaria.

ANEXO 3: PROGRAMACIÓN Y EVOLUCIÓN IDENTIT.ART

PRIMER PLANTEAMIENTO DE IDENTIT.ART: ACTIVIDADES INTERSEMESTRALES CURSO 2018-2019

Fruto de los análisis realizados sobre buenas prácticas pedagógicas y artísticas, de la inmersión en el contexto situado en aquel momento en el Institut-Escola El Til·ler, y la convergencia de los objetivos de indagación de la tesis de Cristina Zhang-Yu y la presente, fue surgiendo esta primera propuesta de Identit.art que se aplicó durante el denominado periodo de intersemestrales. Este espacio temporal supone la ausencia de un mes y unas semanas aproximadamente de las estudiantes de la UAB que participan en la APS (Programa de Aprendizaje-Servicio a la Comunidad) dentro del proyecto de @mac (actividades centradas en la adquisición de competencias tecnológicas y digitales) que se venía implementando desde aquel momento dentro del ya mencionado Proyecto Shere Rom. Dado el vacío que dejaba este periodo de intersemestrales, nos propusimos poner en marcha el primer proyecto piloto de Identit.Art. Éste consistió en vincular la demanda de incluir actividades artísticas, generar un espacio de convivencia que permitiese trabajar conflictos del aula y a la vez, facilitar dinámicas en las que las alumnas pudieran autoexplorarse a nivel identitario.

Me centraré en las actividades intersemestrales que se desarrollaron en los cursos de 1º y 2º de la ESO ya que es en las que pude participar presencialmente. Las sesiones tenían se situaban en los siguientes horarios:

ESO1 ----- 14.45h a 16.45h lunes - Silvia, Sarai, Cris, David (Participantes como acompañantes/ educadoras de DEHISI)

ESO2 ----- 14.45h a 16.45h jueves - Silvia, Sarai, Cris, Viviana (Participantes como acompañantes/ educadoras de DEHISI)

En un inicio, la justificación de este proyecto se centraba en encontrar estrategias para favorecer la convivencia y el vínculo entre las actoras del centro y promover el autoconocimiento a través de lenguajes artísticos, como se ha señalado. Cada sesión considera espacios de trabajo y

reflexión tanto individual como grupal. En el caso de 1° de ESO la distribución de la actividad es de 7 sesiones, en tanto que en 2° de ESO se consideran 8 sesiones de trabajo.

ESO1: inicio 14 de enero hasta 25 de febrero

ESO2: inicio 10 de enero hasta 28 de febrero

La distribución y programación de las sesiones se inspiraban en los Fondos de Identidad, como se podrá ver reflejado en los diferentes bloques (familia, cultura, lugares, etc.). Así pues, una parte de la programación era compartida y servía para explicar el desarrollo de las sesiones, todas ellas centradas en: un inicio, dónde explicábamos qué y cómo lo haríamos, un desenlace para efectuar la actividad programada y un cierre para recoger reflexiones y dar un límite al proceso. Después del inicio, establecimos tres talleres separados por aula en los que se podría desarrollar la propuesta planteada para la actividad por diferentes canales: la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión lingüística-literaria. Con el objetivo de que los chicos pudieran apuntarse en aquellos que desearan, situamos una plantilla a la entrada del aula en la cual figuraban los tres espacios y las alumnas se apuntaban al final de la sesión en el taller que querían participar en la siguiente sesión. Estos tres espacios eran: CREA (expresión plástica), COMUNICA (expresión lingüística-literaria) y ACTÚA (expresión corporal). El estímulo principal consistía en responder a la pregunta: “¿Quién soy yo?”.

En cuanto al marco general de las sesiones, la acción educativa se organizó partiendo del estímulo del círculo significativo y el apoyo de los fondos de Identidad. Para situarnos, crearemos un breve recorrido por las sesiones destacando los puntos más relevantes.

DESARROLLO SESIONES PROYECTO PILOTO IDENTIT.ART

1° sesión

Sesión introductoria: Se aplica a los alumnos el “Círculo significativo” mediante el cual, tal y como se señaló previamente, se pretende identificar los fondos de identidad desde los cuales obtener los principales ejes temáticos que se abordan en las próximas sesiones. Así pues en la primera sesión se les da la consigna de que lleven a cabo su círculo significativo teniendo en cuenta:

- Lugares/Espacios importantes para ellxs
- Familia
- Amistades
- Intereses o actividades

Trataron de hacer una lista de cada uno de esos ejes previamente a situarlos en el círculo.

- **Objetivo:** crear círculo significativo individual
- **Descripción:**
 - 10 min: presentaciones, etc

- 15 min calentamiento: dinámica teatro foro andar por el espacio, desmecanización y crear esculturas (Cristina como dinamizadora)
 - 30 min: explicar qué es el círculo significativo y poner un ejemplo práctico, resolver dudas y que cada cual construya su propio círculo significativo.
 - Resto de la clase: pasear por las diferentes mesas y observar los diferentes círculos significativos. Pensar qué tipo de preguntas tiene sentido hacer en este paseo para fomentar la reflexión (por qué es importante? Qué es lo más significativo?). Terminar con una puesta en común sobre reflexiones que hayan podido sacar de ver las diferencias en cada uno de los círculos
- **Materiales:** 1 cartulina Din A3 por alumna, tarjetitas pequeñas+blu tack

2ª, 3ª, 4ª y 5ª sesiones

Se aborda un eje temático distinto por cada una de ellas según la información extraída del “Círculo significativo”. Así pues, en las siguientes sesiones tienen su propio mapa del círculo significativo inicial (hecho en la primera sesión) y otro en el que cada uno de esos elementos que sitúan en el círculo se señala en una tarjetita colocada en el círculo. Así en cada sesión se trabaja sobre uno de esos 4 ejes con el fin de poder reflexionar sobre el porqué lo hemos situado donde lo hemos situado, de manera que al final de cada sesión puedan mover las tarjetitas (pegadas al círculo con bluetack para facilitar la movilidad) que tienen que ver con ese eje (si lo ven necesario después de haber reflexionado sobre el tema).

Cada sesión cuenta con una actividad inicial de motivación donde se presenta el tema del día. Este planteamiento persigue generar la reflexión individual del alumno/a sobre el tema y su participación en el desarrollo de la actividad que se plantea para la clase. Cada actividad está relacionada con tres espacios de participación, uno vinculado con la expresión corporal, otro con la expresión escrita y un tercero a través de las artes plásticas. Por tanto, es el/la estudiante quien elige el espacio donde se siente más cómodo/a considerando sus intereses personales y características específicas.

Posterior a ello se abre un espacio de reflexión grupal donde pueden compartir sus creaciones y dialogar con sus compañeros/as sobre sus principales apreciaciones respecto a lo vivido en la clase. Una vez finaliza esta reflexión se da paso a la revisión individual de los “mapas individuales/círculo significativo” donde tienen la posibilidad de redistribuir los elementos en su círculo de intereses. La idea es que en cada sesión tengan la posibilidad de modificar estos elementos según las experiencias y emociones que vayan emergiendo en cada sesión.

- a) Sesión familia: cada cual escoge una persona de su familia (sin decirle al resto de quién se trata) e intenta construir su historia. Lo hacemos mirando las personas que hemos apuntado en el círculo (pero si alguno quiere escoger otra persona que no está en el círculo, no hay problema).

Les ponemos algunas preguntas guía que pueden tratar de contestar sobre esa persona (cómo es, de donde viene, donde vive, porqué vive en el mismo lugar o por qué ha cambiado su lugar

de vivir, qué aficiones tiene, etc.). Entonces dependiendo de la expresión que escojan, representan esa historia de una manera u otra.

b) Sesión amistades

En expresión plástica creamos los “Retratos contruidos”. Cada una de las participantes creó un retrato. De manera rotatoria, se pide que cada compañera añada un elemento al retrato (una dibuja los ojos, otra la nariz, otra el pelo...) Y después se reflexione sobre los retratos finales: ¿cómo nos han representado? ¿nos gusta? ¿cambiaríamos algo? ¿te afecta que X persona te haya representado X elemento de esta manera? ¿y si fuera otra persona?

c) Sesión sitios/espacios importantes (intentamos tratar la migración familiar)

d) Sesión intereses/actividades

6ª, 7ª (y 8ª en segundo) sesiones

En estas sesiones planteamos actividades que consistían en el Body Mapping (técnica artística que nace del Body Art). Para comenzar, cada alumna dibujaba su silueta en un fragmento de papel de su tamaño. Mediante la misma, las alumnas ubicaban los elementos de las tarjetas (círculo significativo) en el cuerpo de la silueta (por ejemplo, al lado de los pulmones, de las piernas, del corazón, del cerebro...). El objetivo de esta técnica es emplear el cuerpo como medio de expresión para la creación. Para facilitar la comprensión y la apropiación de esta técnica a los chicos, la 6ª sesión se dedicó a presentar ejemplos de body mapping, explicar qué es.

Los Artistas de las imágenes son : Nondumiso Hlwele, Bongwiwe Mba, Thobani Ncapai



En cuanto a los materiales empleados, fueron: rolo industrial de papel de embalar (este de tono marrón...) y recursos plásticos varios. Si bien como filosofía del proyecto siempre tratamos de

emplear el máximo número de materiales reciclados, existían ciertos materiales concretos que supusieron una inversión para el equipo de investigación. Por ello, todos los materiales con los que se desarrollaban las sesiones se facilitaban desde el grupo DEHISI.

De todo este proceso de desarrollo del proyecto piloto, cabe mencionar la siguiente observación que nos indicó guías de acción y aspectos a cuidar para el diseño final del proyecto. Al inicio de las primeras sesiones comenzamos a observar la ausencia de dos alumnas gitanas de 2º de la ESO, lo cual nos llevó a abrir un proceso de participación con el promotor⁹ de la escuela para poder solventar dicha cuestión. El proyecto piloto nos planteó la evidencia de que el grupo de 2º de la ESO (considerado uno de los más complejos del centro) tenía un autoconcepto de sí mismo negativo. En diferentes momentos, las alumnas repetían continuamente: “*Somos un desastre*”. En lo que respecta a las cuestiones relacionales del grupo-clase, apreciamos también que el alumnado acostumbraba a recurrir a las amenazas y los insultos para relacionarse entre sí. Las relaciones de poder eran latentes en diferentes manifestaciones. Además, los chicos usaron este espacio para expresar conflictos que sucedían dentro del grupo. Sumado a todo esto, la tutora del grupo de 2º de ESO cogió una baja por incapacidad temporal motivada por una situación de estrés y ansiedad, y ya no volvió a regresar a la escuela. La vinculación de algunas de las alumnas a esta tutora fue muy positiva, y esto supuso un tema a trabajar con el grupo. En suma, nos encontramos ante un grupo que había sido capaz de establecer un vínculo con la educadora referente y su baja supuso otra motivación más para alimentar su percepción negativa como grupo. Esta fue una de las constataciones que nos llevó a priorizar los aspectos relacionales en el proyecto definitivo puesto que este grupo tendría continuidad en su mayoría para participar en Identit.art.

PRIMER AÑO DE IDENTIT.ART: CURSO 2019-2020

Fruto de las observaciones y de la experiencia del proyecto piloto, creamos Identit.art y se inició en el curso académico de 2019-2020. Respecto a la programación de este curso, se adjunta en los anexos... toda la información al respecto. En este curso las estudiantes de la UAB creaban una programación que partía de los primeros meses de experiencia participativa en las actividades que diseñamos las educadoras de DEHISI. Este hecho diversificó las necesidades de crear metas compartidas y construyó una visión de equipo que multiplicaba las necesidades de la acción educativa al mismo tiempo que las enriquecía.

Cabe apuntar, que en el transcurso del primer año de Identit.art, vimos necesario reforzar la educación artística de todas las educadoras que formábamos parte del proyecto. En especial, creamos una sesión formativa para las estudiantes de la UAB centrada en el ámbito artístico. Se adjunta en los anexos (...poner número ficha formación uabers) la ficha que empleamos para

⁹ La figura del “promotor escolar” se ha consolidado como factor clave para reducir el absentismo escolar en el alumnado de la comunidad gitana. Se trata de una persona vinculada a la escuela y al barrio que conoce de cerca el contexto de las familias y las alumnas, facilitando así una vía de comunicación y de creación de estrategias para trabajar en equipo, fomentar la motivación del alumnado, apoyar la resolución de conflictos y prevenir el abandono escolar.

la sesión que impartimos las investigadoras de DEHISI a las estudiantes de grado de psicología. En ella, valoramos notoriamente la pertinencia de diferenciar la artesanía, de la manualidad y del arte. A su vez, facilitamos unas fichas donde se especificaban las diferentes fases de un proceso creativo-artístico. Para ello, fue muy útil el material fruto de la entrevista y visita a los centros educativos La Farga y La Maquinista. Especialmente en la primera escuela, teórica y prácticamente, estaba muy delimitada la línea entre manualidad y arte, y dichos referentes teóricos fueron empleados en esta formación para las estudiantes.

He aquí una parte resumida que resulta fundamental para entender el sentido que tenía para nosotras emplear el arte y de qué manera lo entendemos como educadoras:

- **Manualidad:** Su fundamento es el entretenimiento. (puede vincularse también al acto de trabajar con las manos, pero su finalidad no es crear significado, es la vivencia con la finalidad de la experimentación pautada)

- **Artesanía:** Es un concepto dividido históricamente por lo que se consideró "arte menor", el *pensar con las manos*. Nos remontamos a la edad media y el trabajo de las artesanas en talleres cuando la figura de artista no estaba reconocida. Su fundamento es la funcionalidad. (puede relacionarse también con la **estética** y la concepción de **lo bello**)

- **Arte:** Hay diferentes planteamientos frente a lo que es *arte*. Desde el que seguimos, se debe entender como un canal de expresión y comunicación, una posibilidad de contacto conmigo y con la otra (de ahí la conexión con la identidad). Las palabras no dejan de ser símbolos que hemos cargado de significado con la cultura. El fundamento del arte pues, es el significado. Un medio que nos permite significar la realidad y nuestra subjetividad, por medio de la palabra o como expresión creativa en sí, es un proceso dentro del contexto social actual. La educación es un acto político, el arte también.

A vez, es un medio en el que está implícita la *provocación* (*no te deja indiferente*), por esto es interesante emplearlo desde una mirada crítica. Unido a la expresión de emociones, nos permite "sacar fuera" ideas/sentimientos que por el camino verbal producen más resistencias/defensas.

"Todo el mundo puede expresarse artísticamente porque todos podemos comunicar por diferentes canales creando significados, y resignificando/explorando la subjetividad en la relación con la otra"

*Desde la mirada de la **mediación artística**, cómo me relaciono con el material también habla sobre mí. Por ejemplo, cuando se manifiestan inseguridades, es una oportunidad de diálogo sobre ello.

La relación entre los conceptos de creatividad y arte serían otro apunte más extenso que se concreta en el marco teórico. El arte va ligado a la creación necesariamente, desde nuestra mirada pedagógica, y la creación está vinculada a diferentes aspectos que se pueden dar tanto en las manualidades como en la artesanía. Es así que este juego de conceptos al final busca poner énfasis en el factor expresivo, relacional y dialógico de la expresión artística en tanto que forma de creatividad.

Para reforzar la vivencia artística de todas las participantes y para favorecer el acercamiento de referentes racializadas especializadas en arte, dedicamos el período de intersemestrales a actividades dinamizadas por artistas. Se trata de profesionales del arte de la localidad de Barcelona que realizaron sus propias propuestas desde diferentes disciplinas para ampliar los recursos del proyecto. Se adjuntan en los anexos.... las programaciones de dos de las participantes para poder visualizar ejemplos concretos del desarrollo de las dinámicas.

Este curso nos permitió observar claros puntos de mejora del proyecto y a la vez prácticas que resultaron especialmente significativas. El análisis de eventos de esta tesis se contextualiza en este año puesto que al ser el primero permite una posición más crítica ante la visión de las educadoras/investigadoras. Especialmente, el nudo de las narraciones, el análisis y la exhaustividad en los diarios de campo se centra en este curso debido a que pude participar en las dinámicas con mayor profundidad y frecuencia.

SEGUNDO AÑO DE IDENTIT.ART : CURSO 2020-2021

Este es el último año del proyecto al que haré referencia, aunque cabe señalar que continuó cursos posteriores. Cabe mencionar este aspecto puesto que la idea que teníamos como educadoras era establecer un diseño que pudiera permanecer en el centro. Por otro lado, la lectura en tres fases del proyecto ayuda a mostrar la evolución del proceso y cómo las necesidades, las demandas y las propuestas de mejora fruto de intensos análisis y revisiones se fueron adaptando al diseño de Identit.art.

Uno de los factores que más destacó en este curso fue el nivel de implicación de las estudiantes de la universidad en las actividades. Tanto en su diseño como en los procesos de reflexión y las propuestas y dinámicas que ellas mismas llevaron a cabo. Este curso nos mostró cómo la apropiación del sentido del proyecto por parte de todas las educadoras y participantes facilita las posibilidades de que los chicos también se vinculen desde la motivación al aprendizaje. En este curso, debido a las circunstancias derivadas de la situación de pandemia los grupos fueron más reducidos y se dividieron por cursos. Desde la observación participante me involucré en las actividades implementadas en el grupo de 3º de la ESO.

Nuevamente se muestra que la intervención se adapta a las necesidades del contexto y por ello, este curso se centró en los aspectos que se consideraron significativos en la continuidad respecto al curso anterior:

1. Las aprendices son agentes histórico-culturales singulares
2. Se busca otorgar espacio a la herencia histórica, lingüística i cultural del alumnado asumiendo la naturaleza dinámica de éstas
3. Se trabaja la concienciación crítica y la relación yo/nosotros con/en el mundo

En los grupos de 1.º/2.º ESO, Identit.art se basó en la creación de proyectos artísticos grupales críticos. Este curso permitió profundizar en la perspectiva crítica, la cual se acentuó durante el curso 2021-2022 para repensar la historia que aprendemos en los centros educativos: ¿de qué

historia hablamos y de qué manera lo aprendemos? Se fomentó la reflexión alrededor de las normatividades sociales y culturales dadas en nuestro contexto, a leer “la palabra” pero también a leer “el mundo” como expresó Paulo Freire. Durante el primer trimestre se trabajaron los fondos de identidad a partir de técnicas artísticas prehistóricas dando mucho énfasis a la reflexión personal y grupal para posteriormente poder cuestionar la manera en que trabajamos la historia y poder acabar creando proyectos artísticos grupales que fueran críticos con esta manera de aprender.

En el grupo de 3.º ESO, Identit.art se centró en la construcción de narrativas identitarias y de autoexploración: el yo presente, yo pasado y yo futuro. Es decir, se fomentó la reflexión y la expresión de quién somos y qué lugar ocupamos en el mundo: quién soy, de donde vengo y hacia dónde quiero ir. El curso 2021-2022 lo iniciamos trabajando con la técnica de la poesía hablada (spoken word): un tipo de performance poético que utiliza elementos musicales y teatrales. Se trata de interpretar la palabra escrita, jugando con el tono, la entonación, el ritmo, los gestos, la expresión facial, entre otros. Se pueden añadir extras como por ejemplo acompañamiento musical y/o audiovisual. Mezcla el discurso narrativo y recursos poéticos. Los textos que se interpretan son siempre producidos desde una escritura situada (la propia autora genera los textos) siguiendo unos principios concretos y característicos de la poesía hablada. Contamos con la colaboración de artistas racializadas de spoken word que residían en Barcelona.

El acompañamiento se realiza desde la escucha y la legitimación de sus voces y conocimientos situados de las aprendices, saberes construidos desde las propias vivencias. Las relaciones aprendices-educadoras por lo tanto pretenden establecer relaciones horizontales de escucha y reflexión, aprendizaje, formulando preguntas conjuntamente para construir y compartir significados. El rol de la educadora en este acompañamiento es el de propiciar un espacio de indagación y cuestionamiento sobre aquellos temas que bajo las constricciones de la institución educativa y su agenda no emergen ni tienen espacio; a la vez que tuvo que tomar atención a cómo se reproducen las diferentes formas de discriminación y opresión en nuestro contexto inmediato: racismo (principalmente), clasismo, machismo, homofobia y capacitismo.

Los objetivos generales y específicos se centran en:

- Promover la concientización crítica entre las relaciones del yo/nosotros y el mundo:
 - a) Acompañar en la autoindagación y construcción identitaria de las aprendices
 - b) Problematizar y cuestionar concepciones y discursos estáticos y estigmatizadores sobre la identidad (raza, clase y género)
 - c) Fomentar la expresión y la creación artística individual y grupal

Respecto a los grupos, la distribución y el horario eran los siguientes:

- a) Clase de 1.º/2.º ESO: lunes de 15h a 17h (15h a 16:30h actividad y 16:30h a 17h coordinación)
- b) Clase de 1.º/2.º ESO: martes de 15h a 17h (*15h a 16:30h actividad y 16:30h a 17h coordinación)

- c) Clase de 3.º ESO: martes de 15h a 17h (15h a 16:30h actividad y 16:30h a 17h coordinación)

La Programación esquemática se presenta con los ajustes y modificaciones realizados tras la situación sanitaria de la COVID-19:

1º/2º ESO



Primer trimestre: se realizan actividades y dinámicas para reflexionar sobre la identidad para aprender diferentes técnicas artísticas (collage, video y pintura mural). Se realizan pequeños trabajos artísticos individuales y en pequeños grupos para expresar y construir opiniones y/o formular nuevas preguntas.



Intersemestrales (mes de enero, periodo sin estudiantes de PIEPS): aplicamos las técnicas aprendidas para crear el libro del artista (individualmente), una pieza artística plástica y visual.

Segundo y tercer trimestre (previsión): dando continuidad a lo trabajado en el primer trimestre, se trata de atender a una dimensión más colectiva en la creación de proyectos artísticos críticos. Por lo tanto, se buscó que el segundo y tercer trimestre se dedicaran a la creación de diferentes proyectos artísticos grupales y se concluyera el curso con una doble presentación de los proyectos: una en el barrio y otra en la universidad. El diseño de la actividad de las estudiantes PIEPs tenía que partir de lo descrito anteriormente y procurar una continuidad y coherencia con la propuesta y sus intenciones, el marco teórico y las técnicas artísticas aprendidas.

3º ESO

Primer trimestre: dedicamos el primer trimestre a aprender la técnica del videoarte, a la vez que realizamos diferentes actividades para reflexionar sobre el yo presente: quién somos y qué

lugar ocupamos en el mundo. El producto final de estas sesiones es la creación de una pieza autobiográfica de videoarte.

Intersemestrales (mes de enero, periodo sin estudiantes de PIEPS): durante este mes, realizamos una narrativa del yo pasado, aprovechando los conocimientos aprendidos en videoarte y explorando las posibilidades que nos ofrece la etnomusicología.

Segundo y tercer trimestre (previsión): dando continuidad a todo lo que se hizo, el interés en este periodo recae en la construcción de una narrativa del yo futuro. Se contemplan diferentes actividades que puedan acompañar a la autoindagación de los propios intereses y motivaciones, de debate y reflexión sobre temáticas sociales que puedan influenciar en sus vidas y acabar con la creación de una tercera pieza de videoarte que exprese lo yo futuro.

Cabe señalar que se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones para el diseño del proyecto durante el segundo y tercer trimestre:

1º/2º ESO

- Continuar con el mismo marco teórico (pedagogía liberadora, fondos de identidad) y la perspectiva crítica (explícitamente antirracista)
- Mantener el uso de la expresión y creación artística
- Dar continuidad a todo el proceso de autoindagación del primer trimestre para encontrar aquellos elementos comunes que permitieran la realización de trabajos artísticos grupales. Estos podían girar alrededor de un tema concreto o varios, lo importante era que fueran trabajos grupales significativos y que para todas las participantes tuviera sentido.
- El trabajo grupal artístico tenía que manifestar una descripción, reflexión crítica y /o transformación del tema o temas que se trató. Por ejemplo, cogiendo el eje temático del instituto: se podía crear una instalación artística en un espacio físico con perspectiva crítica (aquello que nos gusta y aquello que no nos gusta), expresiva (recuerdos y vivencias en aquel espacio fueran agradables o desagradables) o transformadora (hackear el espacio para hacerlo más “propio”, más hogareño), un trabajo documental-audiovisual entrevistando a diferentes personas opinando sobre el instituto, una pintura mural... En definitiva, las opciones eran múltiples, la cuestión era pensar cómo llegaríamos hasta allá (fases, actividades...)

3º ESO

- Continuar con el mismo marco teórico (pedagogía liberadora, fondos de identidad) y la perspectiva crítica (explícitamente antirracista)
- Mantener el uso de la expresión y creación artística a través de la técnica del videoarte. Podían haber modificaciones y propuestas novedosas, dentro del gran margen de posibilidades que ofrece la propia técnica.

- Dar continuidad al proceso de autoindagación y narración autobiográfica (presente-pasado-futuro) y trabajar, durante segundo/tercero trimestre, este último. La narración del yo futuro tenía que tener coherencia con los intereses del programa (concienciación crítica y propósitos de la orientación educativa)
- El videoarte sobre el yo-futuro tenía que expresar tanto las inquietudes e intereses personales como las emociones y reflexiones asociadas al proceso de proyectarse a sí mismas hacia el futuro. Dicho en otras palabras, el interés recae en que sean capaces de explicar a través de este tercer videoarte, y después de haberse pensado en el presente (quién soy ahora) y en el pasado (de donde vengo, como he llegado hasta aquí) hacia dónde querrían proyectarse, asumiendo las posibilidades de cambio futuros. Por ejemplo, si una estudiante quería ser ilustradora, su videoarte del yo-futuro podía explicar la importancia que tenía la ilustración el dibujo para ella, porque se querría dedicar o querría continuar indagando si esta fuera su ilusión; o bien expresar las propias emociones o sentimientos asociadas a este deseo, las dificultades o tensiones que podría tener (estudiar mucho, coste económico, diferencias familiares, inseguridades, etc). En definitiva, las narrativas son muy personales y singulares y las opciones son múltiples, la cuestión es pensar cómo llegaríamos hasta allá (fases, actividades...)



La imagen... es una captura del momento en el que personas racializadas profesionales de diferentes ámbitos conversaban con las alumnas del tiler sobre cómo era su día a día en sus profesiones, qué habían hecho para llegar hasta el punto en el que estaban, etc. Se adjunta esta imagen como registro de la adaptación al contexto de pandemia y a su vez, como muestra de la evolución en las dinámicas que acercan al alumnado nuevas perspectivas referentes desde posiciones situadas.

ANEXO 4: PROGRAMACIÓN IDENTIT.ART

1. JUSTIFICACIÓN

Para este nuevo curso 2019-2020, @mac en secundaria se transforma en Identitart. La propuesta se ha actualizado y renovado en base a tres motivos:

En relación a estudiantes de 4o de Psicología que hacen prácticas en la escuela-instituto

Durante años no hemos podido afrontar la necesidad de proporcionar a las estudiantes de la universidad más libertad para tomar agencia y desarrollar su creatividad en el proyecto, implicándose en el análisis de necesidades y el rediseño de la intervención (ya sea porque no veíamos posible hacer esto en el corto tiempo de un mes o porque el mismo diseño del proyecto limitaba, al necesitar de una acción coordinada por parte de las estudiantes). A partir del próximo curso, el disponer de una asignatura anual nos da la oportunidad de ofrecer tanto un período de inmersión en el nuevo contexto para las estudiantes, como un apoyo a su aprendizaje en una asignatura que gira del todo alrededor del proyecto. Por eso, podemos por fin plantearles que diseñen la intervención del segundo semestre acorde a la realidad inmediata que vivan, y teniendo en cuenta su aprendizaje teórico-profesional.

En relación al proyecto @mac y estudiantes de El Til-ler

Algunas de las jóvenes que llevan años en contacto con el proyecto manifiestan que este ya no les está aportando demasiadas cosas nuevas, de manera que se hace totalmente necesario añadir variaciones. Al mismo tiempo, muchas estudiantes de la UAB han manifestado que algunas de las jóvenes del Til-ler insisten en tratar temas relacionados con su vida privada que resultan nuevos o interesantes en el momento del ciclo vital. Estos temas tienen mucho que ver con su construcción identitaria, lo cual, junto con la buena recepción de las actividades sobre fondos de identidad desarrolladas durante las intersemestrales nos indica que es un camino que puede interesar, que además les da mayor capacidad de elección sobre qué hacer y cómo elaborarlo.

En relación al foco, contenido y formato de las actividades

Para terminar y quizá incluso más importante, durante las actividades de Fondos de Identidad y en otras posteriores, las jóvenes del Til-ler empezaron a tratar temas de racismo, machismo y otras relaciones de poder, visibilizando sus dificultades diarias y reflexionando sobre valores y cultura. Aparece así como principal el articular una actividad que sirva para ayudarles no solo a evocar y visibilizar, sino a pensar cómo cambiar su realidad (social y educativa) inmediata hacia un mayor empoderamiento, autoría y equidad. En este sentido, similar a lo que realizamos durante enero-febrero en el curso anterior, continuaremos explorando las formas artísticas para la expresión de y construcción de reflexiones y narrativas propias.

2. OBJETIVOS

- Acompañar en la autoexploración de los fondos de identidad de Til-lers
- Detectar demandas y necesidades del entorno

- Co-diseño de una o dos propuestas ApS centradas en los intereses de las Til-lers
- Fortalecer lazos entre entidades, comercios y espacios del barrio con el instituto

3. PRESENTACIÓN

Identitart es una optativa anual para acompañar en la autoindagación y construcción de la identidad mediante la expresión artística en múltiples formatos. Para el diseño de actividades, partimos del marco teórico-práctico de los Fondos de Identidad (Fdl), que vienen a ser el conjunto de elementos que conforman a una persona; aquello que es más importante y significativo para ella. Estos elementos tienen múltiples expresiones:

- Espacios geográficos: pueblos, ciudades, piscina, pista de fútbol, casa...
- Fondo institucional: escuela, instituto, escuela de música, de danza, mezquita, familia (abordado conceptualmente)...
- Fondo social: personas de la familia, amistades, otras personas significativas...
- Fondo cultural: idioma, prácticas culturales, religiones...
- Prácticas identitarias: aficiones y actividades...

Durante el curso anterior exploramos estas diferentes dimensiones de los y las estudiantes de secundaria e identificamos Fondos de Identidad compartidos por los y las estudiantes que nos han llevado a diseñar los **cuatro ejes** de actividad para este curso 2019-2020 que pretenden ser acumulativos en tanto que las actividades previas se enlazarán y recuperarán en las posteriores:

- **El barrio (espacio geográfico):** como espacio compartido en el que transitamos y en el cual coexisten múltiples narrativas y formas de relación de interés para poner en diálogo. El objetivo es indagar y reflexionar con perspectiva crítica en el imaginario colectivo y en el imaginario personal-individual que tenemos de Bon Pastor.
- **Las personas y las profesiones (fondo social):** en este eje hacemos un foco concreto en las profesiones con la finalidad de poder abordar a su vez una tarea de orientación educativa en relación a sus trayectorias futuras educativas y/o profesionales. En este sentido, no entraremos a explorar la relación con personas concretas como amistades o familiares, sino que éstas personas significativas nos permitirán empezar a proyectarnos hacia el futuro y tantear posibles narrativas del yo y mi trayectoria educativa y/o profesional.
- **El instituto (fondo institucional):** en tanto que forma parte de su escolarización obligatoria. Nos interesa continuar el trabajo iniciado en las actividades del curso pasado (durante abril) para seguir explorando en el imaginario colectivo del instituto y ahondar en el sentido y significado de la misma para cada cual.
- **Identidad y cultura (fondos culturales y prácticas identitarias):** el último eje que, con el sentido acumulativo, recoge las diferentes dimensiones de Fdl para dar espacio a la discusión y reflexión sobre quién soy yo y qué me define. Vinculamos fondos culturales y prácticas identitarias para profundizar en el significado de cultura tratando de contextualizarla y comprenderla desde las vivencias y realidades propias de las estudiantes de secundaria. Nos parece fundamental abordar la noción de cultura y complejizarla más allá de lo cultural étnico-racial y diversificarla en tanto que las diferentes producciones culturales artísticas que vayamos a generar forman parte de

una cultura dinámica que construimos conjuntamente. Todo ello, vinculado a una reflexión y concienciación de las dinámicas de poder existentes en nuestra sociedad que nos permita valorar y valorizar las propias narrativas y la multiplicidad de subjetividades de las estudiantes de secundaria.

La optativa se distribuye en tres momentos: exploración (octubre-diciembre), creación (enero-mayo) y comunicar (mayo-junio).

- **Exploración.** Durante este período se realizarán las **actividades** diseñadas en base a los FdI. Este primer trimestre es, para las estudiantes UAB, un período de “aterrijaje” en el instituto-escuela y al barrio, donde las actividades diseñadas por el equipo Dehisi serán el contexto que les permitirá comprender, reflexionar y construir una propuesta de intervención educativa para los segundo y tercer trimestre. Las sesiones se diseñan alrededor de los cuatro bloques anteriormente descritos, en las que se cuenta con una presentación del tema, el desarrollo de actividades mediante talleres artísticos y un cierre y puesta en común.

Presentación: en grupo aula, introducción de la temática con una actividad, reflexión, vídeo, contenido, etc. Se facilitará una primera discusión con el grupo aula para posteriormente continuar en los talleres. En relación a los roles del equipo de trabajo:

- Facilitadora (Silvia, Sarai y Cris): dinamizan esta parte.
- Relatora (Estudiantes máster): anota las ideas que han surgido en este primer momento para continuar en talleres.
- Participantes (Estudiantes UAB, Til-ler, maestras): a quienes va dirigida la actividad.

Taller: se subdividen en tres talleres (plástico, teatral y lingüístico). Se explicará el objetivo de la sesión (vinculando con primeras ideas que han surgido en la presentación) y se dará espacio de trabajo para que participantes creen mediante lenguaje artístico una reflexión de lo discutido. Esta creación puede ser individual, en parejas o grupal según sesión y/o conveniencia del grupo. Las primeras tres sesiones de taller serán rotativas: todas las estudiantes pasarán una vez por cada uno de los talleres. A partir de la cuarta, se empezarán a “especializar” en un tipo de expresión artística. Roles:

- Facilitadora (Silvia, Sarai y Cris): cada una dinamizará uno de los talleres
- Co-facilitadoras (Estudiantes máster y maestras): apoyo para el desarrollo de los talleres
- Acompañantes (Estudiantes UAB): a la hora de crear los espacios de trabajo, coge un rol activo para con las jóvenes Til-ler. participan a la par que dialogan y aportan también sus ideas. Horizontalidad.
- Participantes (Estudiantes Til-ler): a quienes va dirigida la actividad

Cierre: en grupo aula, se trata de poner en común las diferentes visiones y creaciones de los diferentes talleres.

- Facilitadora (Silvia, Sarai y Cris): dinamizan esta parte
- Co-facilitadoras (Estudiantes máster y maestras): apoyo, registrar creaciones (grabar, fotos, etc)

- Participantes (estudiantes Til-ler, UAB): presentan sus trabajos

Para finalizar este primer momento de *Exploración*, cada persona generará una **propia narrativa**, en formato libre, mediante recursos audiovisuales, plásticos, lingüísticos y/o teatrales. Para ello se destinarán dos sesiones, habiéndoles explicado ya desde un inicio este propósito. Se les ofrecerán herramientas de trabajo, ideas y propuestas para que a partir de ellas puedan crear la propia. Será un trabajo individual de las estudiantes Til-ler. Estudiantes máster y UAB darán acompañamiento durante el proceso. Maestras, Silvia, Sarai y Cris apoyo logístico y otros.

- **Creación.** Durante el segundo y parte del tercer trimestre se desarrollarán el diseño de intervención de las estudiantes UAB. A tener en cuenta: las actividades diseñadas para el mes de enero serán desarrolladas por otros agentes educativos ya que ellas estarán de exámenes. El primer día a la vuelta de vacaciones explicarán su propuesta, y se reincorporarán en febrero con un rol más activo en febrero. Ellas definirán los nuevos roles del equipo de trabajo.

El **desarrollo** de los proyectos Til-ler será en grupos pequeños. El diseño sigue las pautas de intervención de estudiantes UAB.

- **Comunicar.** Para finalizar el curso y así cerrar el ciclo de actividades de la optativa, se realizará una **presentación** de los proyectos en el barrio y otra en la universidad, tratado de convocar también a la comunidad del barrio y otras personas a quienes puedan interesar.

4. EQUIPO DE TRABAJO

Anna - coordinadora optativas y tutora de ESO
Silvia - coordinadora y facilitadora
Sarai - facilitadora e investigadora (doctorado)
Karen - facilitadora e investigadora (máster)
Cris - dinamizadora taller e investigadora (doctorado)
6 estudiantes UAB

5. GRUPO, DURACIÓN Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL

En total contaremos con 25 plazas, grupo internivel (1o, 2o y 3o de la ESO), cada lunes de 15:00 a 17:00. Contaremos también con reuniones post actividad en la medida de lo posible, donde todo el equipo de trabajo nos reuniremos para intercambiar algunas impresiones de la sesión.

Mantendremos el formato de trabajo en grupos pequeños 1:4 (una estudiante UAB : cuatro estudiantes Til-ler) dentro de los talleres

6. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Se realizará una evaluación y autoevaluación en diciembre y otra en mayo/junio

- Evaluación de las actividades (diseño y desarrollo talleres, etc.) de IDENTIT.ART
- Autoevaluación del proceso de aprendizaje, con una parte abierta-reflexiva y una parte dialogada/co-evaluación entre diferentes personas para atender a las competencias marcadas por currículum: competencias artísticas, de lengua y de orientación)

7. CALENDARIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN

EXPLORACIÓN	Octubre- Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar los fondos de identidad a través de los cuatro ejes (barrio, instituto, personas y profesiones, identidad y cultura) - Trabajar por talleres (artístico, plástico y teatral). Habrá rotación para pasar por los tres talleres y a partir de la cuarta sesión se “especializan” en un taller
	Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> - Construir narrativa propia en relación a lo tratado a modo de cierre-síntesis - Evaluación y autoevaluación
CREACIÓN	Enero- Febrero	<ul style="list-style-type: none"> - 1a semana: reencuentro, estudiantes UAB explican sus propuestas - Hasta 9 de febrero: desarrollo actividades diseñadas por estudiantes UAB
	Febrero- Mayo	<ul style="list-style-type: none"> - Período en el que se desarrollan las propuestas de intervención de estudiantes UAB
COMUNICAR	Mayo-Junio	<ul style="list-style-type: none"> - Acto de cierre curso en UAB y barrio/Til-ler - Evaluación, autoevaluación

PROGRAMACIÓN “EXPLORACIÓN” (primer trimestre) -- línea tiempo Carola:
añadir lugar + nombre participantes y grupos+ producto creado

	Fechas	Tema	Programación	Coments
1	09.09 a 13.09	--	--	
2	16.09 a 20.09	Presentación optativa		
3	23.09 a 27.09	--	---	Fiesta (Mercè)
4	30.09 a 05.10	Creatividad	¿Cómo te presentarías a las estudiantes UAB? Habla de tí como quieras con alguno de estos materiales: barro (sarai), collage, pintura, rap, performance	No estudiants UAB Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - barro, revistas, pinturas, pinceles, folios, agua,

				vasos
5	07.10 a 11.10	Primera sesión	<p>15:00H INFO PREVIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar que es diferente a shere rom + enseñar calendario - Reportatge IDENTIT.ART: Sarai, Silvia y yo estaremos grabando <p>15:20h Dinámica para conocerse: círculo dentro-fuera (UABers-Til·lers en grupos). Primero preguntan a UABers y dibujan lo que les responde (2min) y después Til·lers enseñan sus “creaciones” de la sesión anterior (4min)</p> <p>16:00h Dinámica ¿Qué es cultura?: juego dibujo-palabras pasando de una a otra (“teléfono”). grupos aleatorios. Luego Silvia, Sarai, Karen y Cris pasan por los grupos: ¿qué es cultura? ¿por qué hemos hecho esto? ¿Museos es cultura? ¿memes? ¿quién tiene cultura? ¿quién la crea? ¿quién puede crear? ¿por qué es importante crear cultura?</p> <p>¿Qué es arte ? “Lo que todas hacemos tiene una trascendencia y eso es importante”</p>	<p>Traer calendario</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - altavoz (Cris) - folios, rotuladores, lápices

ANEXO 5: ESTRUCTURA DIARIO DE CAMPO

- **Nom:**
- **Data:**
- **Activitat realitzada:**
- **Participants:**
- **CREACIÓ/REFLEXIÓ**

1. **Objectiu d'activitat/ operatiu**
(*Què volia fer jo a nivell d'intervenció? Que es el que ha guiat o motivat la meua intervenció?*)
2. **Objectiu d'observació**
(*Què es el que intento descobrir? Quin es el meu focus? En què em fixava? **Amb quins conceptes teòrics es relaciona?** (Entre altres, et proposem que et preguntis: que potencialitats i dificultats he descobert avui amb respecte als nens i nenes amb els que col·laboro?)*)
3. **Anàlisi narratiu:**
(*Apartat on fas una descripció rigurosa de la participació en la activitat i de les interaccions que tens amb els altres participants*)
4. **Anàlisi reflexiu:**
(*Recuperem la descripció anterior però ara la interpretem amb els nostres aprenentatges, els conceptes treballats a l'assignatura i també propis, ... pots reflexionar i interpretar lo viscut.*)
5. ***Què em propono per la següent sessió?** (*El teu anàlisi i reflexió desemboca en alguna decisió o aprenentatge que vulguis aplicar properament? Has trobat un camp d'observació que necessites desenvolupar?*)
6. **OBRAS RESPUESTA EN RELACIÓN A LA SESIÓN Y REFLEXIONES** (*Material para ampliar la reflexión y la observación mediante lenguaje creativo*)

ANEXO 6: FICHAS SESIÓN FONDOS SOCIALES



Ésta es la biografía de la persona número

Escrita por

¿Quiénes son?

<p style="text-align: center;">1</p> <p>Se llama Sally Fenaux Barleycorn, su madre es de Guinea Ecuatorial y su padre de Bélgica. Nació en Madrid.</p> <p>Terminó el bachillerato pero después no hizo estudios formales ni universitarios. Probó a aprender fotografía, danza, vídeo e interpretación pero fue al mudarse a Mallorca que unos amigos la animaron a empezar a trabajar en rodajes de publicidad,</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p>Se llama Fátima Saheb, tiene 24 años, nació en Marruecos y migró con tan solo dos meses a España.</p> <p>Estudió Publicidad y Relaciones Públicas.</p> <p>Actualmente está cursando un máster en Marketing Digital. Hace dos años que trabaja en "Barcelona + Sostenible".</p> <p>El resto de su tiempo se lo dedica a su gran amor, la poesía, compartiendo historias que desearía</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>Se llama Chenta Tsai, tiene 28 años, nació en Taiwán y migró con su familia a España de muy pequeño.</p> <p>Estudió Arquitectura.</p> <p>Actualmente es conocido como "Putochinomarcón", nombre artístico escogido porque es como le llamaban por la calle de pequeño en Madrid. Así, no sólo es músico sino también hace denuncia social contra el racismo y la homofobia, entre otros.</p> <p>Además también es</p>
---	--	--

cine y televisión. Todo lo que sabe de la industria audiovisual lo ha aprendido trabajando y en el año 2014 empecé a dirigir. Ahora es directora y guionista profesional y vive en Barcelona.	haber escuchado como niña y que sigue echando en falta como adulta. Le escribe a la humanidad y en pro de la paz, la convivencia y la celebración de nuestras maravillosas diferencias.	diseñador gráfico, columnista en El País y ha escrito un libro autobiográfico.
---	---	--

LUNES 11 DE NOVIEMBRE

EJE II. PERSONAS Y PROFESIONES

(fondos sociales)

-cerrar actividad sesión anterior-

EJE III. INSTITUTO

(fondos institucionales)

Los **fondos institucionales** hacen referencia a las instituciones importantes y

significativas: escuela, instituto, mezquita, academia de dibujo, escuela de música...

En este eje queremos ahondar en el sentido y significado del instituto para las estudiantes. Nos interesa, con perspectiva de justicia social y educativa, poder hablar sobre lo que ocurre en el instituto, valorar aquello que

nos aporta y pensar qué podemos hacer, a través del arte, para transformar aquello que nos gustaría mejorar.

15:00H a 16:00H PERSONAS Y PROFESIONES (cerrar eje)

Devolver pasaportes y separarnos por talleres.

TALLER COMUNICAR

Materiales: iPads, hojas y bolígrafos

En **grupos pequeños** (Til-lers+UABers), partir de los pasaportes, compartirlos e ir al apartado de “futuro”, recordando esas cuatro profesiones que pusieron:

1. La primera, es una situación de nosotras en el futuro, haciendo algo **a lo que nunca me dedicaría**
2. La segunda, haciendo **algo que me gustaría hacer a mí muy mucho**
3. La tercera, **algo que mi familia quiere que sea/haga (y a mí no me gusta, importante)**
4. Cuarta, **algo que me gustaría hacer a mí y que mi familia también le gusta**

La idea es hablar un poco sobre lo que han elegido para cada ocasión y por qué. Preguntas para guiar cada situación:

1. ¿Por qué nunca te dedicarías a eso? ¿Qué crees que pasaría si te dedicaras a eso? ¿Y si no tuvieras ninguna alternativa?
2. ¿Por qué te gustaría tanto hacer eso? ¿Qué crees que pasaría si pudieras hacerlo? ¿Y si no pudieras hacerlo por un impedimento muy grande?
3. ¿Por qué crees que tu familia quiere que hagas eso en un futuro? ¿Qué pasaría si lo hicieras? ¿Qué pasaría si no lo hicieras?
4. ¿Por qué crees que esto sería algo que te gustaría tanto a tí como a tu familia? ¿Es importante lo que piense la familia? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no encontrarais un punto intermedio? ¿Qué podemos hacer?

Vamos anotando las respuestas de cada situación (no las reflexiones) en una hoja conjunta (a modo de esquema) / mapa de ideas, para ir proyectando sobre físico lo que va saliendo. Nos servirá para apoyo en la siguiente actividad.

15:20H - Vídeo: Cada persona escoge una de esas situaciones (1, 2, 3, 4). La que queramos. Nos imaginamos en el futuro. Vamos a mandar un vídeo-mail de 20 a 40 segundos a una persona (amigx, diario personal, familia, profesora...), donde le explicamos algo relacionado con esa situación (un día de tu vida en el trabajo, lo que es para ti trabajar en eso, dificultades, alegrías... lo que quieras!). Habrá que acompañar en la elaboración: crear un pequeño guión de lo que quieren explicar y luego grabarlos con iPad.

- Alternativa: si hay estudiantes reticentes a grabarse, pueden hacerlo en formato convencional tipo carta (recordemos que tenemos material para que desaten creatividad)

TALLER ACTUAR

Materiales: cámara, hojas y bolígrafos

Partiendo de los pasaportes, recordar las cuatro profesiones:

1. La primera, es una situación de nosotras en el futuro, haciendo algo que **a lo que nunca me dedicaría**
2. La segunda, haciendo **algo que me gustaría hacer a mí muy mucho**
3. La tercera, **algo que mi familia quiere que sea/haga (y a mí no me gusta, importante)**
4. Cuarta, **algo que me gustaría hacer a mí y que mi familia también le gusta**

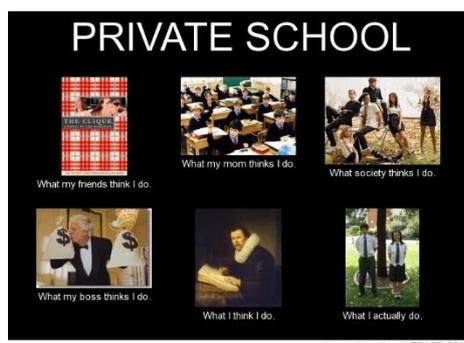
Iremos situación por situación, teatralizando en diferentes momentos y lugares siendo nosotras ya haciendo eso en el futuro. Tras cada teatralización reflexionaremos, guiándonos con las siguientes preguntas para cada situación:

1. ¿Por qué nunca te dedicarías a eso? ¿Qué crees que pasaría si te dedicaras a eso? ¿Y si no tuvieras ninguna alternativa?
2. ¿Por qué te gustaría tanto hacer eso? ¿Qué crees que pasaría si pudieras hacerlo? ¿Y si no pudieras hacerlo por un impedimento muy grande?
3. ¿Por qué crees que tu familia quiere que hagas eso en un futuro? ¿Qué pasaría si lo hicieras? ¿Qué pasaría si no lo hicieras?
4. ¿Por qué crees que esto sería algo que te gustaría tanto a tí como a tu familia? ¿Es importante lo que piense la familia? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no encontrarais un punto intermedio? ¿Qué podemos hacer?

15:20H - Teatro imagen. Cada una escoge una de las situaciones anteriores. Vamos a pensar un evento, situación, de nosotras en ese trabajo. En vez de teatralizar, haremos 3 esculturas (antes, durante, después) y las fotografiaremos. Explicaremos tipo “stop motion” en tres escenas algo de esa situación. Lo haremos para cada una de las participantes, nos ayudaremos entre todas para crear personajes y pensar las situaciones.

16:00H Fondos Institucionales.

Volvemos al grupo aula. Compartimos si queremos lo que hemos hecho e introducimos siguiente eje: Instituto. Haremos taller meme (actividad individual) sobre el IE Til·ler, ejemplo:



Materiales: plantilla meme/persona; imágenes varias copias

ANEXO 7: FICHA FORMACIÓN UABERS

IDENTIT.ART

18.12.19

Contextualización:

El til·ler es una escuela con una trayectoria de educación artística con carencias en el ámbito plástico. Hablamos de que ni siquiera han tenido espacios para trabajar aspectos más profundos sobre la misma, todo parte bastante de la libre experimentación. Lo cual puede ser interesante pero vacío de contenido según cómo se enfoque. Dicho esto, no es raro que lxs tilers se cuestionen en muchas ocasiones las actividades plásticas, además del lastre social al que está asociado lo manual, en el sistema educativo sigue siendo un clásico el "tienes coco (asociación arcaica a la inteligencia), tú para las instrumentales", "no tienes coco, tú para algo que implique trabajar con las manos". Es una creencia instaurada a nivel no tan explícito, pero está. Por lo tanto, la asociación al pinta y colorea, también se puede leer como una resistencia. Digo todo esto porque por eso **es muy importante nuestro acompañamiento**, es lo que puede ayudar a crear puentes para emplear otros recursos que no sean meramente el lenguaje verbal, dependiendo de cada caso (obvio), pero el focus debe estar claro. **Cualquier gesto artístico es una forma de comunicación y se trata de que podamos facilitar esos recursos.**

Identit.art nace de:

- En la actividad de las intersemestrales se visibilizó que **los recursos artísticos podían facilitar la creación de narrativas** (lo cual implica lo verbal pero desde la mirada de posibilidad y legitimación de lo artístico, con la flexibilidad de la personalización de cada experiencia) y también **permitía espacios de encuentro para poder abordar cuestiones relativas al racismo (además, desde una mirada crítica frente al sistema educativo y las relaciones de poder que se dan en el mismo)**
- La escuela y lxs chavalxs pedían que hubieran más actividades plásticas/artísticas.

Claves de IDENTIT.ART:

Desde mi punto de vista hay tres claves:

- Tener un espacio para **legitimar** que expresas lo que quieras
- Emplear diferentes medios para **comunicar** y mostrar posibilidades para que puedas escoger
- Posibilitar la crítica, la reflexión y la creación de **vínculo afectivo**

Por otro lado, creo que es importante también diferenciar entre:

- **Manualidad:** Su fundamento es el entretenimiento. (puede vincularse también al acto de trabajar con las manos, pero su finalidad no es crear significado, es la vivencia con la finalidad de la experimentación pautada)

- **Artesanía:** Es un concepto dividido históricamente por lo que se consideró "arte menor", el *pensar con las manos*. Nos remontamos a la edad media y el trabajo de lxs artesanxs en talleres cuando la figura de artista no estaba reconocida. Su fundamento es la funcionalidad. (puede relacionarse también con la **estética** y la concepción de **lo bello**)

- **Arte:** Hay diferentes planteamientos frente a lo que es arte. Desde el que seguimos, se debe entender como un canal de expresión y comunicación, una posibilidad de contacto conmigo y con la otra (de ahí la conexión con la identidad). Las palabras no dejan de ser símbolos que hemos cargado de significado con la cultura. El fundamento del arte pues, es el significado. Un medio que nos permite significar la realidad y nuestra subjetividad, por medio de la palabra o como expresión creativa en sí, es un proceso dentro del contexto social actual. La educación es un acto político, el arte también.

A vez, es un medio en el que está implícita la *provocación (no te deja indiferente)*, por esto es interesante emplearlo desde una mirada crítica. Unido a la expresión de emociones, nos permite "sacar fuera" ideas/sentimientos que por el camino verbal producen más resistencias/defensas.

"Todo el mundo puede ser artista porque todxs podemos comunicar por diferentes canales creando significados, y resignificando/explorando la subjetividad en la relación con la otra"

*Desde la mirada de la **mediación artística**, cómo me relaciono con el material también habla sobre mí. Por ejemplo, cuando se manifiestan inseguridades, es una oportunidad de diálogo sobre ello.

DEFINICIÓN DE OTROS CONCEPTOS CLAVE y lecturas posibles:

Lecturas: *La utilidad de lo inútil*, Nuccio Ordine.

RECOMENDAR la conferencia <https://www.youtube.com/watch?v=KAj-FZUS2IE>

*"En general, sería interesante reflexionar sobre **utilitarismo**.*

Libro: *Estética relacional*, Bourriaud

GESTO: Movimiento del cuerpo que revela un estado psicológico o que pretende expresar una idea. Lo gestual es el conjunto de las operaciones necesarias puestas en juego por la producción de obras de arte, su fabricación a la producción de signos periféricos (acciones, hechos anécdotas).

IMAGEN: Construir una obra implica la invención de un proceso para ser "mostrado" (salir al exterior). En ese proceso, toda imagen adquiere el valor de un acto.

FORMA: Unidad estructural que imita un mundo. La práctica artística consiste en crear una forma susceptible de "perdurar", haciendo que se encuentren de manera coherente entidades heterogéneas con el fin de producir una relación con el mundo.

Libro: *El factor wow. El papel de las artes en la educación*, Bamford.

Enfoques sobre el arte que nos interesan:

- a) **Arte como agente cultural:** hace hincapié en el papel de las artes en la acción social, la “reconstrucción” social y el papel de la cultura en la sociedad.
- b) **Arte como medio de expresión:** se produce mediante la implicación libre en experiencias artísticas que enfatizan la creatividad.
- c) **Arte como comunicación simbólica:** presenta las artes como una forma de lenguaje que sirve a la gente para comunicarse.

Disciplinas artísticas que pueden ser útiles para proponer actividades:

“La idea es usar canales dentro del arte que nos permitan ir hacia la idea de **crear significado**. Esto es, que nos permitan la crítica, la provocación y la expresión”

Instalación artística: Una instalación se realiza en y para un contexto y espacio determinado. Por definición, tiene una duración determinada y, por ende, entra dentro de lo que se conoce como arte efímero. En la mayoría de los casos permite una interacción activa con el espectador. *Salvaged*

Refugee Life Vests in Konzerthaus – Berlín, Alemania



El artista chino Ai Weiwei creó una instalación que constaba de 14,000 chalecos usados por los refugiados que llegaron las islas griegas. Los colgó sobre las cinco columnas de el Konzerthaus de Berlín. Llenó la fachada de naranja eléctrico con el objetivo de llamar la atención de los cientos de refugiados que tratan de llegar a Europa cada año, ya que más de 400 han muerto en el viaje.

Biovideo: Es una pieza audiovisual que se compone de diferentes vídeos. Busca reflejar una parte de nosotras mismas en un cortometraje. Normalmente, se pueden escoger por ejemplo, fragmentos de

películas con las que nos sentimos identificadas para crear nuestra biografía, fotografías tomadas con esta intención de autorepresentarnos o vídeos en secuencia que responden a diferentes cuestiones sobre nosotras mismas.

Video-arte: es un movimiento artístico, surgido en Estados Unidos y Europa hacia 1963, viviendo su apogeo en los años sesenta y setenta del siglo XX, aunque aún mantiene su vigencia. Experimentó las distintas tendencias de la época, como fluxus (con el que se relaciona especialmente), el arte conceptual, las performances o el minimalismo. El videoarte es un tipo de creación que se basa en imágenes en movimiento y se conforma de vídeo y/o datos de audio.

Martha Rosler: <https://www.youtube.com/watch?v=ZuZympOIGCo>

Performance: Arte en el que el medio es el propio cuerpo del artista y la obra de arte toma forma de acción llevada a cabo por el artista. El Performance tiene sus orígenes en el Futurismo y en el Dadaísmo pero deviene un fenómeno mayor en los años 60 y 70 y puede ser visto como una rama del Arte conceptual.

http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-secundaria.pdf

Cortometraje: Es un medio que ofrece un abanico muy amplio de posibilidades. Además es interesante el hecho de que cuente con un planteamiento de proceso artístico muy estructurado: Storyboard, backstage...

Arte y danza: Heather Hansen <https://www.youtube.com/watch?v=kOrqzfe9vqw>

Críticas sobre el movimiento: qué se considera una posición de escucha, rigidez de la postura en los espacios educativos...

Arte digital: Hay diferentes aplicaciones y programas que se podrían emplear usando las tablets para generar proyectos como la novela gráfica, storytelling...

Video-poesía: Cris si te sientes cómoda puedes mostrar alguno de tus vídeos, no se me ocurre mejor ejemplo :)

Fotografía: Se pueden crear cosas muy interesantes con fotografía, por ejemplo, relacionado con el barrio, con hacer reportajes sobre las personas...

Angélica Dass, proyecto Humanae <https://www.youtube.com/watch?v=Z9gCANaV3Uw>
<https://www.youtube.com/watch?v=Bil7LZOi4qU>

Collage: Esta técnica combinada con el mural o el vídeo puede llevar a cuestionamientos sobre la configuración de espacios geográficos, estereotipos... Angélica Dass también emplea el collage en su obra.

* Supongo que no hace falta mencionar, dibujo, pintura, escultura... Pero ubicar una de estas disciplinas en el diseño del proyecto puede hacer que tenga más coherencia con el marco de IDENTIT.ART.

ANEXO 8: PROGRAMACIÓN SESIÓN IDENTIDAD CULTURAL

LUNES 18 DE NOVIEMBRE

EJE IV. CULTURA E IDENTIDAD (fondos culturales y prácticas identitarias)

Los **fondos culturales** hacen referencia a aquellos elementos de una cultura que son significativos para una misma. ¿Qué es cultura? Tenemos constructos rígidos de la misma, comprendiéndola en los límites geopolíticos de nuestras sociedades actuales; entendiéndola desde el folklore, la lengua, las prácticas culturales, religiosas y creencias... Las **prácticas identitarias** son todo el junto de actividades que hacemos, que son importantes para nosotras y que, inevitablemente, forman parte de nuestra "cultura". Por ejemplo:
practicar un deporte

En este eje queremos ahondar en la reflexión de la propia cultura: cuál es nuestra cultura y cómo la vivimos y expresamos, qué sentido le damos. Nos interesa principalmente cuestionar la mirada estática y comprender la cultura desde su dimensión maleable y plástica, en constante movimiento y transformación. Más interesante, nos interesa ver cómo se vincula cultura con nuestra práctica diaria, nuestra identidad(es) cultural(es) y ver qué diversidad de formas de narrarnos a nosotras mismas existen.

15:00H PRESENTACIÓN

Dinámica - Aula con proyector - Cine Foro con el pase de documental "ni de aquí, ni de allí", trabajo de 1r año en Belles Arts de Axel John + pequeño debate.

Dinámica - Bajamos al patio - Eje identitario, actividad en la que también participaréis :)

15:40H TALLERES

Escoger taller: en el mismo patio, en base a ejemplos que traeremos y por afinidad, decidiremos los grupos de trabajo.

Durante el taller de esta sesión, en base a lo que hayamos hablado y visto en las dinámicas anteriores, trataremos de plasmar mediante el arte nuestra propia identidad cultural. La idea es hacerlo en una hora que tendremos, así que haremos algo sencillo que podamos terminar en una hora.

Nuestra propuesta es que en esta parte también participéis creando, junto a estudiantes de El Taller, conversando y compartiendo.

16:50H CIERRE

ANEXO 9: SEGUNDO AÑO IDENTIT CURSO 20-21

IDENTIT.ART

3r ESO · Curso 2020-2021

1. ANTECEDENTES

Identitart es una asignatura anual impartida en diferentes cursos de secundaria (1º, 2º y 3º) para acompañar en la autoindagación y construcción de la identidad mediante la expresión artística en múltiples formatos. Para el diseño de actividades, partimos del marco teórico-práctico de los Fondos de Identidad (Fdl), que vienen a ser el conjunto de elementos que conforman a una persona; aquello que es más importante y significativo para ella. Estos elementos tienen múltiples expresiones (categorización propuesta por Esteban-Guitart & Moll, 2014):

- Espacios geográficos: pueblos, ciudades, piscina, pista de fútbol, casa...
- Fondo institucional: escuela, instituto, escuela de música, de danza, mezquita, familia (abordado conceptualmente)...
- Fondo social: personas de la familia, amistades, otras personas significativas...
- Fondo cultural: idioma, prácticas culturales, religiones...
- Prácticas identitarias: aficiones y actividades...

Durante el curso 18-19 exploramos estas diferentes dimensiones de algunas y algunos estudiantes de secundaria e identificamos Fondos de Identidad compartidos por los y las estudiantes. Si bien la categorización no pretendía cuantificar ni diseccionar los Fdl, al diseñar las actividades en base a esta categorización, inevitablemente resultó tener un cariz procedual, tal y como se mostraría posteriormente con los libros de artista (el artefacto narrativo final), donde la mayoría de estudiantes expusieron lo que habíamos aprendido de manera diferenciada por sesión.

A raíz de esa primera experiencia de siete semanas, desarrollamos para el curso pasado 19-20 cuatro ejes de actividad que pretendían ser acumulativos: el barrio, las personas y profesiones, el instituto e identidad y cultura. De este modo, dejamos de usar esas categorías iniciales y tratamos de acomodar la propuesta en función de sus intereses, dado que estos cuatro ejes surgieron a raíz de identificar algunos Fdl compartidos durante el curso 18-19. Además, al contar con todo el curso, era una oportunidad para poder explorar algún tipo de creación colectiva después de realizar la creación individual (libro de artista). Sin embargo, a raíz del Covid-19 no pudimos desarrollar todo lo previsto.

Para el nuevo curso 20-21, se nos presenta el doble reto de rediseñar la asignatura en base a 1) evaluación del curso anterior; 2) necesidades del centro educativo; 3) la participación de estudiantes de PIEP (Práctica en intervención educativa y psicosocial, anteriormente ADI) y 4) modificaciones y adaptaciones dada la situación sanitaria actual.

2. OBJETIVOS

Identidad

- Fortalecer el valor de la propia voz mediante la construcción de narrativas

autobiográficas

- Promover la problematización de concepciones y discursos esencialistas y estigmatizadores sobre la identidad (concientización crítica)
- Orientación educativa

Arte

- Facilitar la apropiación de herramientas creativo-artísticas para la construcción de narrativas identitarias
- Conocer a artistas de diferentes disciplinas plásticas y sus obras

Convivencia

- Fomentar la cohesión internivel dentro de la Comunidad de Jóvenes

3. PRESENTACIÓN

Identit.art es un programa de orientación educativa para secundaria, basada en la educación liberadora propuesta por el pedagogo Paulo Freire. Es decir, enfocada a la concientización crítica de las relaciones del yo y el nosotros con/en el mundo. Para descentralizar la expresión lingüística escrita y oral predominante en la escuela, se pretende diversificar las formas de expresión y por lo tanto fomentar la creación artística plástica y audiovisual. En este sentido, contaremos con artistas racializadas que nos compartirán sus obras y pensamientos y nos enseñarán algunas técnicas artísticas.

- Primer trimestre: dedicaremos este primer trimestre a aprender la técnica del videoarte, a la vez que realizaremos diferentes actividades para reflexionar sobre el yo *presente*: quien soy y qué lugar ocupo en el mundo. El producto final de estas sesiones será la creación de una pieza autobiográfica de videoarte.
- *Intersemestrales* (mes de enero, período sin estudiantes PIEPS): durante este mes realizaremos una narrativa del yo *pasado*, aprovechando los conocimientos aprendidos en videoarte y explorando las posibilidades que nos ofrece la etnomusicología.
- Segundo y tercer trimestre (previsión): dando continuidad a lo realizado, el interés en este período recae en la construcción de una narrativa del yo *futuro*. Se prevén diferentes actividades que puedan acompañar a la autoindagación de los propios intereses y motivaciones, de debate y reflexión sobre temáticas sociales que puedan influencias en sus vidas y acabar con la creación de una tercera pieza de videoarte que exprese el yo *futuro*.

4. EQUIPO DE TRABAJO

Maribel - profesora referente del instituto

Cris - facilitadora e investigadora predoctoral

Sarai - soporte dinamización e investigadora predoctoral

Heidi - tallerista videoarte (primer trimestre)

Estudiantes UAB (PIEP) - participantes-acompañantes (*exploración*), dinamizadoras (*creación* y

comunicar)

5. GRUPO, DURACIÓN Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL

3º: cada martes de 15h a 16:30h. 25 til·lers. 6 uabers (5 grupos de 4 y 1 de 5)

Contaremos también con reuniones post actividad en la medida de lo posible, donde todo el equipo de trabajo nos reuniremos para intercambiar algunas impresiones de la sesión.

6. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Se realizará una evaluación y autoevaluación en diciembre y otra en mayo/junio

- Evaluación de las actividades (diseño y desarrollo talleres, etc.) de IDENTIT.ART
- Autoevaluación del proceso de aprendizaje, con una parte abierta-reflexiva y una parte dialogada/co-evaluación entre diferentes personas para atender a las competencias marcadas por currículum: competencias artísticas, de lengua y de orientación)

7. CALENDARIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN

Curso 20-21	Octubre-Diciembre	<ul style="list-style-type: none">- Narrativa <i>yo presente</i>- Talleres videoarte con Heidi
	Enero	<ul style="list-style-type: none">- Narrativa <i>yo pasado</i>- Evaluación y autoevaluación
	Febrero-Mayo	<ul style="list-style-type: none">- Narrativa <i>yo futuro</i>- Período en el que se desarrollan las propuestas de intervención de estudiantes UAB
	Mayo-Junio	<ul style="list-style-type: none">- Acto de cierre curso en UAB y barrio/Til·ler- Evaluación, autoevaluación

PROGRAMACIÓN (*días con Heidi)

	Fecha	Programación	Materials	Coments
--	-------	--------------	-----------	---------

1	22.09	<p>Conocerse mutuamente profesora + grupo, para empezar a crear espacio de confianza.</p> <p>Actividad : autorretrato + retrato a unx compañerx.</p> <p>Técnicas diferentes por grupos de trabajo (una forma de poder usar el material que tenemos en identit.art): acrílico, rotuladores, lápices de colores, pastel.. Pueden usar en total dos técnicas (una para el autorretrato y después para el retrato a compañerx)</p>		<p>Maribel explica que hi ha alguns inseguretats a l'hora d'expressar-se per dibuix.</p>
2	29.09	<p>- Sesión inicial, reencuentro! ¿Cómo estáis? ¿Os acordáis de lo que hicimos hace dos años? ¿Qué quiere decir "Identit.art"? ¿Qué creen que trabajaremos?</p> <p>- Hacer círculo significativo nuevo // revisar círculos significativos que hicimos en primero.</p> <p>- Autoretratos (con los números de grupo puestos detrás para que se encuentren entre ellas; tener apuntado los grupos aparte para posibles problemillas). Nos servirán de presentación para UABers.</p> <p>- Cierre explicando calendario/organización 1r trimestre</p> <p>- Firmar consentimiento grabar vídeo durante las sesiones</p>	<p>Hojas Din A4, lápices y bolígrafos</p> <p>Autorretratos de la sesión anterior</p>	<p>No uabers</p>
3	06.10	<p>Presentación general (grupo grande)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teatro imagen grupal en círculo (si se puede) - Fotos UABers peques + adivinar y presentaciones de cada una - Sorteo uabers entre los grupos <p>Ya en grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica "qué es cultura" - Presentación con autorretratos y círculos 		<p>Comencen uabers</p>
4	13.10	<p>1. Ver trabajos de Heidi</p> <p>Voragine Brizna Destino Identidad Silencio Negra</p> <p>Altres: Miss Raisa - torno als inicis Morad - La calle y su clase</p>	<p>Proyector Hojas y lápices Pegamento y tijeras</p>	

		<p>Atención a: encuadres, texto, idioma, imagen, dibujo, colores, detalles.</p> <p>2. Preparar preguntas a Heidi en pequeños grupos: personales para conocerle y específicas de los trabajos que hemos visto.</p> <p>3. <u>Meme cómo me veo/cómo me ven</u></p>		
5	20.10 *	<p>Primera sesión con Heidi: charlar, conocerla, su trabajo, preguntas + pequeño taller creación videoarte</p> <p>Actividad: el último mensaje de Whatsapp bonito que os hayan enviado. Esto dará pie a hablar un poco sobre las formas de comunicación y como al final el videoarte es una forma diferente de contar algo.</p>	<p>Proyector 1 Portátil 1 iPads 20</p>	
6	27.10	<p>Sesión de conversación con 5 (uno por grupo) personas diferentes via zoom. Jóvenes racializadxs con trayectorias diferentes. Cada grupo podrá conversar con 3 personas (20 min cada conversación). Estas 5 personas serán voluntarias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cheikh Drame - confirmat - Marcel (audiovisual, derecho admision fiesta) - confirmat - Oyi - confirmada - Sonia (Marta Padrós) - confirmada - Michelle - confirmada 	<p>Portátil 5</p>	
7	03.11	<p>Sesión con Mari (orientadora) - recordar en grupos pequeños las conversaciones + preguntas para hacerle a Mari</p>		
8	10.11	<p>Sin Heidi / o Heidi virtualmente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoavaluació i coavaluació Identit.art (10min) 2. Actividad videoarte: el TIEMPO <p>Objetivo: reflexionar sobre el tiempo en lo cotidiano Individualmente, grabar mínimo 2 ejercicios, entorno a un objeto y entorno a un espacio físico del instituto. Con dos técnicas posibles: acelerar/ralentizar el tiempo o timelapse</p>	<p>iPads 20 Proyector 1 Portátil 1</p>	<p>Setmana avaluacions uabers</p> <p>*Autoavaluació i coavaluació 1/2</p>
9	17.11 *	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar autoavaluació i coavaluació (10min) 2. Actividad videoarte: Donde quiero estar? <p>actividad en donde utilizando google maps haremos composiciones de sitios en los que nos gustaría estar.</p>	<p>Proyector 1 Portátil 1 iPads 20</p>	<p>*Autoavaluació i coavaluació 1/2</p>

10	24.11*	Actividad: Voz en off: nos adentraremos en el mundo del sonido. La actividad consiste en grabar un pensamiento hacia nosotras mismas o hacia alguien. Visualmente será un vídeo mirando fijamente a cámara con toda la edición de audio encima.	Proyector 1 Portátil 1 iPads 20	anul.lada
11	01.12*	Ultimar detalles, etc, prepara museo.. Actividad Heidi: gravació amb cromatges En paral·lel: resta de grups acabar activitats anteriors	Proyector 1 Portátil 1 iPads 20	
12	08.12	Festivo		
13	15.12	Tancament trimestre: Mural: - conjunt amb les persones convidades i el que hem après d'elles - Avaluació activitats identit.art - Què penso sobre vídeo Heidi Visualitzar videoart conjunt de classe Devolució notes i explicar	Proyector 1 Portátil 1 iPads 20	Comiat pre-vacances *Avaluació activitats Identit.art
Vacances nadal				
14	12.01	Com estem? Veure vídeo UABers Acabar murals: qui hagi acabat, enganxar amb cola blanca i qui no, acabar les seves parts Presentar el que farem durant les properes quatre sessions	Cola blanca i pinzells	Tornada
15	19.01	Inici treball en grup. Incidents:		No uabers
16	26.01	Continuem treballant en grup. Incidents: situació Y, afectant a la dinàmica general de la classe.		No uabers

1 7	02.02	Continuem treballant en grup. Incidents: Maribel no hi és per confinament preventiu, i Sarai tampoc ha pogut venir. Cris + substituta nova. Hem avançat però poc.		No uabers
1 8	09.02	Proposta reestructuració de la última sessió: - Tancament grupal de classe, un únic video. - Acabar d'editar-lo amb la classe: que facin una aportació per grup - Activitat de tancament tipus grup		No uabers
1 9	16.02			Reincorporació uabers. Presentació del seu projecte.

INTERSEMESTRALES (SEMANA 15 A 18)

4 sesiones (19 y 26 de enero; 2 y 9 de febrero), objetivo: crear videoartes grupales “yo pasado”.

Material por **grupo**: 1 ordenador portátil y 1 iPad

Presentación: ¿cómo he llegado hasta aquí? Para conocernos más en el presente, vamos a explorar aquello que nos antecede: sea vivido por nosotras, por nuestra familia (ancestros) o por la(s) historia(s) de la humanidad. El objetivo es crear un videoarte grupal donde hayan elementos pasados que sean importantes para entender quién sois hoy en el presente.

Guión:

1. Individualmente, pensar una o dos cosas importantes de vuestro pasado (lo vivido por mí, por mi familia/ancestros, por mi comunidad, mi país de origen, algún evento importante de la historia de la humanidad...)
2. Ponerlo en común y ver cómo se pueden enlazar esos eventos para crear un videoarte que represente a las personas que lo crearon: tanto individual como grupalmente.
3. Conjuntamente decidir la técnica de videoarte (pendiente preparar una ficha con información de cada técnica):
 - a. Etnomusicología
 - b. Stopmotion
 - c. Historia ficcionada (cortometraje)
 - d. Biovideo

e. Experimental

4. Organizar las tareas (buscar información, storyboard, ordenar contenido, grabar/generar contenido, edición vídeo...), asignar roles para todas las personas del grupo
5. Consensuar grupalmente los objetivos para cada sesión.
6. La sesión 4 será para cerrar y la siguiente (19/02) incorporación UABers, presentaremos los vídeos

ANEXO 10: PROGRAMACIÓN CURSO 2019/2020

6	14.10 a 18.10	Espacios geográficos <i>Imaginario del barrio</i>	<p>15:00H PRESENTACIÓN</p> <p><u>Objetivo:</u> conocer la experiencia de Ciutat Meridiana</p> <p><u>Dinámica:</u> Viene David Subero -- empezar con vídeos jóvenes Ciutat Meridiana. ¿Por qué creéis que han hecho estos vídeos? ¿Qué nos están contando? ¿Conocéis Ciutat Meridiana? Explicar un poco contexto/historia de Ciutat Meridiana</p> <p>16:00H TALLERES (rotación 1/3)</p> <p><u>Objetivo:</u> llevar la reflexión al propio barrio y mostrar el “cómo lo ven y el “cómo lo veo yo” en la creación</p> <p><u>Dinámica:</u> ¿qué os ha llamado la atención de lo que hemos visto? ¿Diferencias y similitudes entre Ciutat Meridiana y Bon Pastor? ¿Cómo vives tú/vosotrxs el barrio?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">CREAR</th> <th style="text-align: center;">COMUNICAR</th> <th style="text-align: center;">ACTUAR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Representar nuestro barrio según las reflexiones anteriores:  Grupos de 4/5: Crear nuestro propio barrio </td> <td style="vertical-align: top;"> Pensamos que espacios son importantes en nuestro barrio y los vamos situando en el Thinglink (Thinglink ya creado con el mapa de Bon Pastor). Pensamos en </td> <td style="vertical-align: top;"> Partir del ejemplo: "Te cuento mi barrio": https://www.youtube.com/watch?v=YinZ_NYji8Q&list=PL3nWjeD57DUohLFqLJ4QTrQWhXIQCI4A_ Hoy: pensar sitios, </td> </tr> </tbody> </table>	CREAR	COMUNICAR	ACTUAR	Representar nuestro barrio según las reflexiones anteriores:  Grupos de 4/5: Crear nuestro propio barrio	Pensamos que espacios son importantes en nuestro barrio y los vamos situando en el Thinglink (Thinglink ya creado con el mapa de Bon Pastor). Pensamos en	Partir del ejemplo: "Te cuento mi barrio": https://www.youtube.com/watch?v=YinZ_NYji8Q&list=PL3nWjeD57DUohLFqLJ4QTrQWhXIQCI4A_ Hoy: pensar sitios,	No está Cris
CREAR	COMUNICAR	ACTUAR								
Representar nuestro barrio según las reflexiones anteriores:  Grupos de 4/5: Crear nuestro propio barrio	Pensamos que espacios son importantes en nuestro barrio y los vamos situando en el Thinglink (Thinglink ya creado con el mapa de Bon Pastor). Pensamos en	Partir del ejemplo: "Te cuento mi barrio": https://www.youtube.com/watch?v=YinZ_NYji8Q&list=PL3nWjeD57DUohLFqLJ4QTrQWhXIQCI4A_ Hoy: pensar sitios,								

			<p>¿Qué espacios son importantes para nosotras ? ¿Qué cambiarías del barrio?</p> <p>¿Habría un polideportivo?</p> <p>¿Habrían parques? ¿En qué lugares se reunirían las vecinas/os?</p> <p>¿Cómo representarías este barrio con estos materiales?</p> <p>Ponerle nombre a cada barrio</p> <p>En primer lugar, hacer un boceto y después proyectarlo a gran escala en el papel de embalar.</p> <p>Material: Casas base, papel base (marrón), rotuladores o acrílicos, tizas...</p>	<p>qué cosas creemos que faltan en nuestro barrio y dónde las pondrían.</p> <p>Luego tratamos de pensar si en estos espacios puede entrar todo el mundo (sean de la edad que sean, tengan la cultura que tengan, vayan en silla de ruedas o no, sean ciegos o no, tengan la situación económica que tengan...).</p> <p>Nos inventamos un par de noticias/reportajes de porqué algunos de estos espacios no son accesibles a todas estas personas (o a la persona que sea).</p> <p>Material: lápices, bolis, folios, portátil</p>	<p>movimientos, etc.</p> <p>Material: lápices, bolis, folios, iPad</p>						
7	21.10 a 25.10	<p>Espacios geográficos Mi barrio</p>	<p>15:00h TALLERES (continuación sesión anterior)</p> <table border="1"> <tr> <td>Expr plástica</td> <td>Expr lingüística</td> <td>Expr corporal</td> </tr> <tr> <td>Con cada</td> <td>Salir fuera a</td> <td>Grabar y</td> </tr> </table>	Expr plástica	Expr lingüística	Expr corporal	Con cada	Salir fuera a	Grabar y		
Expr plástica	Expr lingüística	Expr corporal									
Con cada	Salir fuera a	Grabar y									

			<p>barrio, crear una ciudad. ¿Cómo se llamaría esta ciudad? ¿Cómo uniríais los diferentes barrios? Igual que Barcelona tiene una imagen “cosmopolita” ¿Os gustaría que vuestra ciudad fuera conocida en otros lugares del mundo? ¿Por qué os gustaría que fuera conocida? ¿Qué pros y contras puede tener?</p> <p>Inclusión: “Cuando a esta ciudad venga un niño/a que esté ciega, ¿podrá moverse por esta ciudad sin problemas? ¿y una persona con silla de ruedas? ¿y una persona que acaba de llegar pero no habla ni catalán ni castellano?</p> <p>¿Modificarías algo del trabajo que</p>	<p>esos espacios para grabar el mini reportaje sobre por qué no es accesible a todo el mundo y qué se podría hacer para que lo fuera. Material: iPad</p> <p>Silvia linkea esos videos en el thinglink para poderlo enseñar el siguiente dia.</p>	<p>editar vídeo</p> <p>Material: iPad i mestra que ens acompanyi per sortir</p>	
--	--	--	---	---	---	--

			<p>hicimos ? ¿Añadirías o quitarías algún espacio ?</p> <p>Añadir algún material. Texturas: espacios verdes, pistas...</p>	
			<p>16:30h CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común en grupo aula + discusión: Vincular los barrios creados con Bon Pastor “¿Qué diferencia hay entre estos barrios y ciudad que hemos creado y Bon Pastor?” - Grabar presentaciones - Cris 	
8	28.10 a 01.11 f: viernes 1	Fondos sociales <i>Imaginario profesional</i>	<p>15:00H PRESENTACIÓN</p> <p><u>Objetivo:</u> deconstruir concepciones y creencias que tenemos hacia personas racializadas</p> <p><u>Dinámica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - En grupos pequeños (4 grupos til-lers, 2 grupos UABers), dar 3 fotografías de personas. Las UABers también hacen un grupo de trabajo (es decir hacen la actividad). En grupos til-lers, acompañamos Silvia, Sarai, Júlia, Anna, chico máster y yo. - Tiene que escoger una de ellas para escribir su biografía en <u>5 minutos</u>. Mínimo: cómo creéis que se llama, qué sabéis de su familia, dónde trabaja y por qué trabaja en eso. - PUESTA EN COMÚN: en grupos til-lers. Las UABers se reparten en esos cuatro grupos y les preguntará al grupo: 1) por qué escogieron esa imagen y no otra y 2) la biografía que han escrito. Después de cada explicación, la UABer leerá la biografía real de la persona. Momento de debate-reflexión, diálogo, impresiones. Silvia, Sara, Júlia, Anna, chico máster y yo en cada grupo, acompañamos también. 	<p>locura vinculable a clase de tutoría/orientación (en 3o): preguntar a estudiantes a quién les gustaría conocer, de profesión. y tratar de traerles en una sesión de diálogo (en horario tutoría)</p> <p>M: fotografías de personas de las que sepamos biografía.</p>

15:40H TALLERES (rotación 2/3):

Objetivo: construir un posicionamiento crítico en relación a los imaginarios profesionales

Dinámica:

En **comunicar**, ya en grupos pequeños, empezar a hablar sobre este guión de preguntas:

- ¿Qué os ha parecido la dinámica inicial?
¿Qué os ha sorprendido?
- ¿Creéis que este ejercicio puede relacionarse con vosotrxs?
- ¿En qué trabaja vuestra familia o personas cercanas conocidas; cómo lo valoráis vosotrxs y cómo creéis que lo valora la sociedad?

Lo que vamos a hacer es imaginarnos en el futuro. Vamos a imaginarnos cuatro situaciones y las escribiremos individualmente en una hoja:

1. La primera, es una situación de nosotras en el futuro, haciendo algo que a lo que nunca me dedicaría
2. La segunda, haciendo algo que me gustaría hacer a mí muy mucho
3. La tercera, algo que mi familia quiere que sea/haga (y a mí no me gusta, importante)
4. Cuarta, algo que me gustaría hacer a mí y que mi familia también le gusta

Una vez lo tenemos, vamos situación por situación y explicamos qué hemos puesto y por qué.

Preguntas para guiar cada situación:

1. ¿Por qué nunca te dedicarías a eso? ¿Qué crees que pasaría si te dedicaras a eso?
¿Y si no tuvieras ninguna alternativa?
2. ¿Por qué te gustaría tanto hacer eso?
¿Qué crees que pasaría si pudieras hacerlo? ¿Y si no pudieras hacerlo por un impedimento muy grande?
3. ¿Por qué crees que tu familia quiere que hagas eso en un futuro? ¿Qué pasaría si lo hicieras? ¿Qué pasaría si no lo hicieras?
4. ¿Por qué crees que esto sería algo que te gustaría tanto a tí como a tu familia? ¿Es importante lo que piense la familia? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no encontrarais un punto intermedio? ¿Qué podemos hacer?

Vamos anotando las respuestas de cada situación (no las reflexiones) en una hoja conjunta (a modo de esquema) / mapa de ideas, para ir proyectando sobre físico lo que va saliendo.

16:00H: Nos ponemos en parejas. Cada persona

escoge una de esas situaciones (1, 2, 3, 4). La que queramos. Nos imaginamos en el futuro. Vamos a mandar un vídeo-mail de 20 a 40 segundos a una persona (amigx, diario personal, familia, profesora...), donde le explicamos algo relacionado con esa situación (un día de tu vida en el trabajo, lo que es para ti trabajar en eso, dificultades, alegrías... lo que quieras!). Primero individualmente pensar un pequeño guión de lo que quieren explicarle, y luego grabarlos.

16:45H CIERRE comunicar: verlos o bien entre todo el grupo comunicar o bien grupos pequeños (como los de antes).

En **actuar**, un único grupo. Partimos de las mismas preguntas iniciales:

- ¿Qué os ha parecido la dinámica inicial?
¿Qué os ha sorprendido?
- ¿Creéis que este ejercicio puede relacionarse con vosotrxs?
- ¿En qué trabaja vuestra familia o personas cercanas conocidas; cómo lo valoráis vosotrxs y cómo creéis que lo valora la sociedad?

Lo que vamos a hacer es imaginarnos en el futuro. Vamos a imaginarnos cuatro situaciones y las escribiremos individualmente en una hoja:

1. La primera, es una situación de nosotras en el futuro, haciendo algo que a lo que nunca me dedicaría
2. La segunda, haciendo algo que me gustaría hacer a mí muy mucho
3. La tercera, algo que mi familia quiere que sea/haga (y a mi no me gusta, importante)
4. Cuarta, algo que me gustaría hacer a mí y que mi familia también le gusta

Iremos situación por situación, teatralizando en diferentes momentos y lugares siendo nosotras ya haciendo eso en el futuro. Tras cada teatralización reflexionaremos, guiándonos con las siguientes preguntas para cada situación:

1. ¿Por qué nunca te dedicarías a eso? ¿Qué crees que pasaría si te dedicaras a eso?
¿Y si no tuvieras ninguna alternativa?
2. ¿Por qué te gustaría tanto hacer eso?
¿Qué crees que pasaría si pudieras hacerlo? ¿Y si no pudieras hacerlo por un impedimento muy grande?
3. ¿Por qué crees que tu familia quiere que hagas eso en un futuro? ¿Qué pasaría si lo hicieras? ¿Qué pasaría si no lo hicieras?

4. ¿Por qué crees que esto sería algo que te gustaría tanto a tí como a tu familia? ¿Es importante lo que piense la familia? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no encontrarais un punto intermedio? ¿Qué podemos hacer?

16:00H - Teatro imagen. Cada una escoge una de las situaciones anteriores. Vamos a pensar un evento, situación, de nosotras en ese trabajo. En vez de teatralizar, haremos 3 esculturas (antes, durante, después) y las fotografiaremos. Explicaremos tipo "stop motion" en tres escenas algo de esa situación. Lo haremos para cada una de las participantes.

16:45H - CIERRE actuar

Expr plástica Crear NO HAY	Exp lingüística Comunicar	Expr corporal Actuar
<p>Tras la reflexión, ofrecer materiales para crear un retrato, cómic (cómic life), un collage... sobre lo que te haya suscitado la presentación de la sesión.</p> <p>Buscar artistas que trabajen el tema y mostrarlo. Daniela Ortiz, Ana Mendieta, COMPLETAR.</p> <p>No repartir las revistas hasta que no tengan pensadas las tres profesiones*</p> <p>Materiales: Recortes de revista, hojas,</p>	<p>Escribir a: un amigx, tu diario, remitente quien quieras.</p> <p>Y le explicas un día de tu vida en ese trabajo :)</p>	<p>Representar cada situación futura y que el resto adivine qué profesión es. Posibilidad también de representarlo en acción (caminando, comiendo, etc)</p> <p>Terminar recogiendo en foto diferentes representaciones.</p> <p>Material: iPads, cosas para disfrazarse</p>

			<table border="1"> <tr> <td>fotografías de cada una (retrato), cola o barra de pegamento, lápices (de colores también)...</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>16:45H CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Exposición” de las creaciones en un sitio concreto del aula (retratos/collage, cartas y iPad con fotos). Libremente pueden ir a chequear el material, preguntar a compas o no hacer nada. - Registrar para IG 	fotografías de cada una (retrato), cola o barra de pegamento, lápices (de colores también)...			
fotografías de cada una (retrato), cola o barra de pegamento, lápices (de colores también)...							
	04.11 a 08.11		NO HI HA CLASSE, dilluns de lliure elecció				
9	11.11 a 15.11	Fondos sociales (acabar activitat anterior) + Fondos institucionales <i>Imaginario del instituto</i>	<p>15:00H Fondos Sociales Devolver pasaportes y usarlo para la dinámica en los talleres comunicar y actuar pensadas para la sesión anterior y que no dio tiempo a hacer.</p> <p>16:00H CIERRE Fondos Sociales + PRESENTACIÓN Fondos Institucionales Actividad memes en pequeños grupos talleres+uabers</p>	<p><u>Programació completa</u></p> <p>No Uabers</p>			
10	18.11 a 22.11	Fondos institucionales <i>Qué es el instituto para mí/nosotros</i>	<p>15:00H PRESENTACIÓN Ver dos vídeos + preguntas abiertas</p> <p>15:20H TALLER (3/3) Partiremos de los memes hechos en la sesión pasada para decidir qué y cómo hacer la producción artística.</p> <p>Objetivo: crear una narrativa del instituto propia, por taller/grupo tipo instalación.</p> <p>16:30H CIERRE Visitar cada espacio y ver la instalación que ha creado cada grupo de taller.</p>	<p><u>Programació completa</u> pendiente cerrar</p> <p><u>Para la siguiente sesión:</u> estudiantes ET tienen que escoger uno de los tres talleres, no va a haber más rotación. De esta manera podrán continuar</p>			

				desarrollando aquella expresión artística con la que sientan más afinidad
1 1	18.11 a 22.11	Fondos culturales y prácticas identitarias <i>¿Qué es cultura? ¿Cómo me entiendo? ¿Soy lo que hago?</i>	<p>PRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: reflexionar sobre la identidad cultural - Dinámica: Cine Foro con el pase de documental “ni de aquí, ni de allí”, trabajo de 1r año en Belles Artes de Axel John. <p><i>Empezaremos con este pequeño cortodocumental que habla sobre la identidad de jóvenes de 18-20 años del barrio del Raval. ¿Por qué vemos esto ahora? Porque es un ejemplo de lo que queremos abordar la sesión de hoy: el eje sobre identidad cultural y prácticas identitarias. Antes de empezar, explicaros un poco sobre el director: es importante conocer a las persona que producen cultura. ¿Quién imagináis que puede ser Axel? Axel es un chico de 20 años del barrio de Raval. Su familia migró de Filipinas y él nació en Barcelona. Estudia Bellas Artes e hizo este corto como trabajo de una asignatura sobre audiovisuales. Además, también es monitor y director de lleure.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué os ha parecido? ¿Os resuena algo de lo que se dice? ¿Qué puede tener que ver con nosotras? ¿Sobre qué temas hablan? ¿Por qué creéis que lo ha hecho así el director del corto? ¿Cómo entienden la identidad? ¿Qué cosas creéis que son importantes para ellos como parte de su identidad?</i> - Dinámica: eje identitario (mismo que intersemestral en taller performativo). Dinamiza Cris! <p>TALLERES -</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: plasmar en una creación su autodefinición de la identidad cultural - Creación talleres: nos cargamos la rotación, llevamos ejemplos visuales de las herramientas artísticas con las que trabajaremos. Las colocamos por el espacio (imagino que en el patio que es 	<p>ROL UABERS: participantes junto a til·lers</p> <p><u>Programació uabers</u> <u>Ejemplos para los talleres</u></p>

			<p>donde estaremos) y pedimos que se acerquen por afinidad. Damos un momento que exploren. Podemos hacer tantos ejemplos como dehisis seamos, oseasé diría que 5, no? Júlia-Sara-Silvia-Karen-Cris</p> <ul style="list-style-type: none"> - La idea es que puedan plasmar algo de sí mismas en algunos de estos lenguajes. Sin aspirar a crear algo igual de la misma manera, pero sí con el mismo recurso artístico. - Guía: conectar lo que haya surgido en la presentación para pensar qué y cómo podrían hacerlo. ¿Cómo expresarías tu identidad cultural? A partir de aquí, acompañar preguntando desde cosas cotidianas (prácticas) para entender qué es cultura (comer, cómo comemos, religión, actividades, cómo aprendemos, normas, cómo nos relacionamos...) <p>EJEMPLOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pintura: Montserrat Anguiano 2. Videopoesía / poesía escrita: Fátima Zohra, Alejandra Martínez de Miguel, Cris 3. "Youtuber": Juni 4. Cómic: Sarah Scribbles, Gazpacho Agridulce 5. Collage / texto: Jazmín Ducca. <p>MATERIAL DE LA PROGRAMACIÓN ANTERIOR: plástico, poético, performativo</p>	
1 2	25.11 a 29.11	Crear propia historia	<p>1H - Dinámica para recordar/recapitular todo lo que hemos hecho - Explicar qué haremos en las próximas sesiones (sarai-infografía pasos) + ejemplos nuestros</p> <p>1H - (40min) Preparar Libro artista: acordeón + portadas duras + decorarlas - (20min): ¿Cómo evaluaríais la asignatura optativa? pequeño diálogo y llevarlo a dinámica con post it (anotar una idea por post it) y ordenarlo en pizarra (para tener algo físico sobre lo que trabajar)</p>	<u>Programación completa</u>

1 3	02.12 a 06.12 f: viernes 6	Crear propia historia	Crear 20min - fer avaluació	
1 4	09.12 a 13.12	Crear propia historia	Crear	
1 5	16.12 a 20.12	Tancame nt	Valoración actividades realizadas Crear, grabar vídeos 20min. Pica Pica	
16, 17, 18 Vacances (23.12 a 07.01)				
1 9	13.01 a 17.01 Interseme stral		- Terminar libros de artista + videos - Explicar talleres + pensar preguntas	
2 0	20.01 a 24.01 Interseme stral		Taller CREAR, con David Ve Delgado	
2 1	27.01 a 31.01 Interseme stral		Taller ACTUAR, con Silvia Albert Sopale	
2 2	03.02 a 07.02 Interseme stral		Taller COMUNICAR, con Miss Raisa (Imane Rassali)	
2 3	10.02 a 14.02			

