

¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa

Very Artistic! Psycho-Pedagogical Intervention for Social Justice through Socio-Educational Transformation

Odet Moliner García *
Auxiliadora Sales Ciges

Universitat Jaume I, España

El arte como posibilidad de intervención educativa supone una transformación personal y profesional. Este artículo presenta cómo los proyectos inclusivos vinculados al arte permiten desarrollar competencias psicopedagógicas en los futuros profesionales de la educación en contextos reales, atendiendo a las necesidades de una comunidad. Los proyectos se canalizan a través de entidades locales que trabajan desde marcos de justicia social con grupos considerados vulnerables. Se trata de un estudio de caso sobre proyectos que, mediante una metodología de investigación-acción participativa (IAP), planifican y desarrollan propuestas que van orientando la acción artística hacia servicios que atienden de manera participativa las necesidades detectadas en cada entidad. La colaboración de pedagogas y artistas vincula la acción psicopedagógica con la experiencia artística planteando las posibilidades transformativas del arte. Los resultados permiten identificar transformaciones en las identidades personales y profesionales de los participantes. El desconcierto inicial ante la relación entre psicopedagogía y arte obliga al estudiantado a mirar y entender la relación educativa desde la igualdad, la creatividad y el dinamismo de las relaciones socioculturales, atendiendo a la complejidad contextual como determinante para la transformación social.

Descriptor: Arte; Educación inclusiva; Psicopedagogía; Transformación social; Justicia social.

Art, as a possible option for educational intervention, means a personal and professional transformation. This paper shows how inclusive projects related to art allow to develop psycho-pedagogical competences of the future professionals of education, in real contexts; meeting the needs of a community. It is channeled through local institutions that work, from social justice frameworks, with groups that are considered vulnerable. This is a case study about projects that, using a participatory action-research methodology (PAR), plan and develop proposals that guide the artistic action towards services that address, in a participatory manner, the needs identified in each institution. The collaboration between pedagogues and artists connects psycho-pedagogical action with artistic experience, outlining the transformative possibilities of art. The results allow to identify the transformations in the participants' personal and professional identities. The initial confusion before the relationship between educational psychology and art, forces the students to look at and understand the educational relationship from the equality, creativity and dynamism of socio-cultural relationships, addressing contextual complexity as a determinant for social transformation.

Keywords: Arts; Inclusive education; Educational psychology; Social change; Social justice.

*Contacto: molgar@uji.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de septiembre 2019
1ª Evaluación: 26 de noviembre 2019
2ª Evaluación: 5 de diciembre 2019
Aceptado: 11 de diciembre 2019

Introducción

El enfoque intercultural inclusivo supone una reivindicación de la diversidad, característica innata al ser humano gracias a la que se dan aprendizajes, respetándola como un recurso que ofrece la posibilidad de crecer y evolucionar de forma multidimensional (Stainback y Stainback, 1999) frente a procesos de exclusión social (Echeita, 2006). El giro hacia este enfoque permite destacar las capacidades y potencialidades del alumnado, evitando que "los sistemas educativos sean en sí mismos la primera fuente de exclusión social" (Echeita, 2006, p. 79). De esta forma, la intervención socioeducativa está atenta a las oportunidades de participación e implicación de la comunidad educativa, trabajando por asegurar la equidad en acceso, procesos y resultados, poniendo especial énfasis en la inclusión (Blanco, 2007). La psicopedagogía, desde un modelo intercultural inclusivo, comparte el compromiso por la transformación social hacia valores de igualdad, respeto y autonomía (Lorente y Sales, 2017). Lo inclusivo y lo intercultural se refuerzan en la reivindicación por el objetivo común de justicia social y de lucha contra la exclusión de los grupos más vulnerables (Aguado, Ballesteros y Malik, 2003). Desde este modelo, inclusión e interculturalidad inciden en la visibilización como sujetos que se relacionan, que deciden sus vidas y que aportan en la construcción social de aquellos grupos que han sido minorizados y estigmatizados como deficitarios por los discursos médicos y psicológicos, (Jiménez, 2011). La inclusión nos remite al derecho de los sujetos a participar activamente en la vida democrática de la sociedad y la interculturalidad nos orienta la mirada hacia las relaciones dinámicas y abiertas entre las comunidades, grupos y personas, problematizando, a su vez, el concepto de cultura estático y cerrado (Essomba, 2006).

Por eso, una mirada psicopedagógica intercultural inclusiva nos lleva a entender la justicia social en contextos de construcción compartida de saberes y significados, en los que cada persona crea y recrea cultura como una forma de decir y decirse, para expresarse verbal, corporal y socialmente (Abdallah-Preteille, 2006).

1. Intervención psicopedagógica basada en el arte

En esta construcción de la identidad en contextos diversos y plurales, el arte, con su poder performativo, permite tomar consciencia de la capacidad de las palabras y las acciones para crear realidad en nuestros cuerpos (Butler, 2002). Justamente esta idea de performatividad como interpelación crítica y cuestionamiento de lo hegemónico es lo que nos aporta una estrategia deconstructiva como herramienta de desmitificación de identidades exclusoras (Taylor, 1993). Por tanto, el trabajo artístico, como performativo, puede ser un espacio que implica a las personas participantes como productoras y receptoras activas, convirtiéndose en co-creadoras de los significados y experiencias de los eventos, en un empoderamiento a través de la apropiación y transformación de las prácticas culturales (Vidiella, 2006). El carácter situado de toda acción social y el dinamismo del proceso de construcción identitaria sitúan a la psicopedagogía en un proceso de negociación de significados que puede convertir la incertidumbre en ocasiones transculturales de aprendizaje (Sagástegui, 2004). Y el arte, como acción social, busca estrategias de construcción de saberes compartidos en una continua reinención de la realidad y la cultura, tal como se propone la educación.

Así pues, la idea de vincular proyectos de intervención psicopedagógica a propuestas artísticas surge de la inspiración de proyectos como *Espai Híbrid*, de la Universitat de

Lleida, de la mano de Gloria Jové. Centrar la intervención psicopedagógica en torno al arte ayuda a ampliar el campo de visión y facilita una nueva mirada sobre los contextos y su capacidad de transformación que parte de la incertidumbre, la creatividad, la imaginación y la transdisciplinariedad (Jové et al., 2013). Como Eisner (2003) señalaba, el arte ofrece una riqueza expresiva para plantear infinitos interrogantes desde otros lugares, otras lógicas y otros horizontes para la transformación de personas y contextos, desde relaciones rizomáticas (O'Sullivan, 2006). Se perciben múltiples posibilidades, relaciones horizontales e igualitarias en un entramado social que es complejo y a menudo caótico y conectado de diversas maneras (Deleuze y Guattari, 1995).

Reinterpretar la intervención psicopedagógica desde el arte significa también reinterpretar la figura del psicopedagogo como un profesional, como un artista, que crea oportunidades, estrategias y contextos para la justicia social desde la sensibilidad y la imaginación (Eisner, 2003). Es una forma de mejorar lo que hacemos y generar procesos creativos (Jové, 2009). Utilizar la experiencia artística como herramienta de conocimiento, interpretación y transformación del contexto, provoca una reconstrucción colectiva de significados, una manera diferente de concebirse como psicopedagogos y una búsqueda de respuestas en otros lenguajes más accesibles e intuitivos, más lúdicos y divergentes (Picazo, 2007). El arte contemporáneo se convierte en un recurso educativo de cohesión social y de consistencia entre los conocimientos y competencias que las personas aprenden de manera funcional y significativa. De esta forma, aprender a ser profesionales de la psicopedagogía a través del arte contribuye al proceso de humanización y a la formación de personas receptivas, críticas, dialogantes, imaginativas y reflexivas (Dewey, 2008; Eisner, 2004). De ahí, que este estudio aborda el desarrollo de proyectos de intervención psicopedagógica inclusivos basados en el arte por parte de estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I.

Objetivo

El objetivo central de esta propuesta es analizar las transformaciones que provoca, en los participantes y en el contexto, el desarrollo de proyectos de trabajo inclusivos basados en el arte.

Estos proyectos se entienden como servicios a la comunidad en contextos de exclusión y de injusticia social, que permiten abordar contenidos y competencias relacionados con la inclusión y la interculturalidad, la orientación y la investigación educativa. Favorecen entender la relación entre los contenidos disciplinares de las materias del máster.

2. Método

Se trata de un estudio de caso sobre el desarrollo de proyectos de mejora socio-comunitarios. Estos, a su vez, se desarrollan adoptando el proceso de investigación acción participativa (IAP) en cuyo marco general cíclico se inserta la intervención psicopedagógica a través del arte.

En los 10 proyectos desarrollados durante dos cursos académicos han participado 60 alumnos y alumnas del Máster en Psicopedagogía, 4 de las profesoras del mismo, y 6 entidades colaboradoras (cuatro de ellas ubicadas en un barrio deprivado socioculturalmente, un centro de Educación Especial y el Servicio de Atención a la Diversidad de la propia Universitat Jaume I). Todas ellas se sitúan en las afueras de Castellón, en la parte norte de la ciudad.

En el barrio, próximo a la universidad, se lidia con problemáticas sociales y económicas y con situaciones de injusticia y de discriminación social y cultural bastante acentuadas. Es una zona con edificios y casas asistenciales, construidas por la Generalitat Valenciana en los años ochenta, destinadas a personas con bajo poder adquisitivo y mayoritariamente de etnia gitana. La realidad del barrio es bastante compleja y en él se desarrollan interesantes proyectos de mejora de la convivencia. La coordinación de recursos formativos que trabajan en colaboración con las diferentes asociaciones de vecinos se enmarca en un recurso comunitario marco generado en el propio contexto.

Para la producción de la información se han utilizado herramientas de corte cualitativo que permiten obtener datos de las diferentes fases del proceso, como el análisis documental, las entrevistas y la rueda socrática como técnica de diagnóstico social participativo (DSP) (Aguirre et al., 2017).

Cuadro 1. Síntesis del proceso de recogida de la información y participantes

| MÉTODO | INSTRUMENTO | PARTICIPANTES |
|---------------------|---|--|
| Análisis Documental | Cuaderno de Aprendizaje (CA) | 60 alumnos/as Máster de Psicopedagogía (A) |
| Entrevistas | Guión entrevistas montaje audiovisual (EMA) | 4 Profesoras Máster (P) |
| Técnicas DSP | Rueda socrática (RS) | 6 Responsables entidades (RE) |

Fuente: Elaboración propia.

Los Cuadernos de Aprendizaje (CA) permiten la autogestión del trabajo del alumnado en equipos (uno por proyecto) y sirven como instrumento de reflexión, de sistematización del proceso, de seguimiento y de informe-memoria. De estos cuadernos se analizan los datos correspondientes a los apartados: reflexión y evaluación, diálogo con la propia acción, sensaciones experimentadas e impacto en la comunidad.

Un montaje audiovisual, síntesis de los proyectos socio-comunitarios, recoge entrevistas (EMA) al alumnado y al profesorado participante sobre el grado de satisfacción con los proyectos y las oportunidades de aprendizaje.

Una dinámica de DSP como la Rueda Socrática (RS) (Chevalier, Buckles y Bourassa, 2013) nos permite evaluar las percepciones sobre el proceso de intervención y sobre el arte como elemento de transformación. Obtenemos información sobre los proyectos en relación al proceso de desarrollo teniendo en cuenta: la posibilidad de trabajar en un contexto real, la coordinación entre asignaturas, integración de contenidos y competencias, el rol del profesorado en la facilitación y acompañamiento y las intervenciones basadas en el arte. También se obtiene información sobre la autogestión del trabajo en grupo sobre: la relación con las entidades (contacto, comunicación, detección de necesidades, devolución) la gestión del tiempo, espacio y recursos y la organización interna del grupo (toma de decisiones, comunicación entre los miembros y distribución de tareas).

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante un análisis de contenido mixto. Este ha tenido, en primer lugar, un carácter deductivo partiendo de dos temas generales o categorías (transformaciones personales y contextuales) y de las subcategorías establecidas a partir de la revisión de la literatura, tal y como se recoge en el libro de códigos (cuadro 2).

Para concretar y abordar aspectos más específicos, se ha realizado un segundo nivel de análisis de carácter inductivo de cada tema, en el que se han categorizado y codificado las

unidades de significado emergentes. A cada segmento o unidad de significado de la información relevada para cada uno de los casos se le ha asignado una única categoría

Cuadro 2. Libro de códigos

| CATEGORÍAS- TEMAS | CATEGORÍAS TEÓRICAS | CATEGORÍAS EMERGENTES |
|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Transformaciones en participantes | Mirada | Incertidumbre como motor |
| | Arte como concientización | Resistencias |
| | Rol profesional | Transformador |
| Transformaciones en contextos | Implicación/Cohesión | Sostenibilidad |
| | Empoderamiento | Sensibilización |
| | Provocar/interpelar | Disrupción |

Fuente: Elaboración propia.

Trabajo de campo: Desarrollo de la intervención psicopedagógica y sociocomunitaria

Dado el carácter ético y social de las materias que impartimos, resulta imprescindible destacar que el servicio prestado mediante los proyectos a las instituciones y entidades educativas y sociales participantes, siempre pretende una transformación de la comunidad. Esta característica enlaza con el hecho de que los proyectos son, a su vez, proyectos inclusivos, porque en todas sus fases, desde la detección de necesidades hasta la evaluación del proyecto, el estudiantado ha de desarrollar una mirada intercultural inclusiva, tanto de los contextos de intervención como de las funciones profesionales.

La propuesta de proyectos inclusivos basados en procesos artísticos, se contextualiza en el primer semestre del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I, de Castellón, desde las asignaturas de “Educación Inclusiva”, “Gestión de la Diversidad Cultural en contextos socioeducativos”, “Orientación Educativa” y “Planificación y Diseño de la Investigación Educativa”, durante los cursos 2017-18 y 2018-19

A lo largo de seis semanas, los proyectos de intervención psicopedagógica basados en el arte se estructuraron en las siguientes fases propias del proceso de IAP:

a) Formulación del problema, demanda de colaboración y toma de contacto con las entidades: Un seminario con la profesora Gloria Jové de la Universitat de Lleida tuvo como punto de arranque la exposición fotográfica ubicada en el hall de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UJI “Con el corazón debajo del zapato” del artista Paco Marco. A partir de las fotografías, que mostraban objetos identitarios de la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón), se provocó la reflexión de los estudiantes sobre conceptos como: cultura, identidad, representación social, negociación de significados y la reconstrucción de la propia identidad. Posteriormente, la interacción didáctica con la colección de mapas escolares del Museo Pedagógico de la UJI, provocó la discusión sobre las diversas miradas de la realidad, las desigualdades, la intertransdisciplinariedad y las relecturas del territorio, para dar paso a la presentación de proyectos educativos y artísticos realizados por los estudiantes de la Universitat de Lleida. El carácter interactivo del seminario consiguió sacar a los estudiantes de su zona de confort y colocarlos en la situación de incertidumbre óptima para iniciar sus propios proyectos.

Tras la toma de contacto con las entidades colaboradoras se realizaron sesiones para planificar cómo se realizaría la detección de necesidades mediante técnicas de Diagnóstico Social Participativo.

b) Detección de necesidades: Las técnicas de DSP como la línea del tiempo, el mapeo social o el árbol de los sueños, entre otras, permitieron obtener información sobre temas o

tópicos que podrían ser objeto de los proyectos (igualdad de género, diversidad cultural, educación emocional, transición a la vida adulta) La información fue triangulada mediante entrevistas con los referentes de las entidades.

c) Planificación y Puesta en acción: Un segundo seminario “Propuestas de Acción desde la Experiencia Artística”, se desarrolló con la colaboración de la profesora Paloma Palau (UJI). El objetivo fue desarrollar propuestas de servicio que atendieran las necesidades concretas de cada entidad, a partir del lenguaje estético y la acción psicopedagógica. Para ello, se mostraron como referentes dos artistas contemporáneos y movimientos artísticos, entre otros, Francesca Pasquali (Bologna, Italia 1980), Chiharu Shiota (Osaka, Japón, 1972) y el movimiento Tape art. A partir de materiales como cintas adhesivas, lana, plástico transparente, globos, objetos (pajitas, embudos, cintas de plástico...), la experiencia artística tuvo como estrategia tres consignas: repetición, desproporción y color. La experimentación con los materiales dio paso a una reflexión sobre el arte contemporáneo y el lenguaje estético como herramientas educativas y de transformación. A partir de ella, los equipos de trabajo representaron artísticamente las necesidades de cada entidad y la posible acción a desarrollar en los espacios previamente seleccionados. A la vista de estos espacios se abrió un diálogo sobre posibilidades de servicio e intervención artística en cada uno de ellos. Finalmente, cada grupo desarrolla la acción en contexto.

d) Seguimiento y reflexión sobre la acción: Los equipos de trabajo realizaron la documentación y un proceso de sistematización de las acciones con el apoyo del Cuaderno de Aprendizaje, la realización de clips de videos y fotografías.

e) Evaluación, propuestas de mejora y difusión de la experiencia: Varias sesiones de presentación de los proyectos permitieron mostrar públicamente los productos y abrir el debate y la reflexión sobre los contenidos abordados. El último día de clase se realizó una presentación interactiva y evaluación colaborativa de cada proyecto desarrollado. Se realizó una reflexión conjunta en torno a los objetivos, proceso y resultados de cada proyecto, compartiendo la experiencia entre todos los grupos de trabajo y el profesorado de las asignaturas implicadas. El segundo año, la presentación pública, junto con las entidades colaboradoras, tuvo forma de Congreso con el título de “Educación global, inclusiva y con equidad” en colaboración con la ONG Paz y Desarrollo con la temática de igualdad de género.

3. Resultados

3.1. Proyectos sociocomunitarios contra la injusticia social: contenido y alcance

En el curso 2017-18 se desarrollaron cinco proyectos:

1. “La leyenda de las emociones”. Entidad: centro educativo (P1 17-18). En una escuela, donde la convivencia es un tema prioritario por las características del contexto, estudiantado del máster y alumnado diseñaron y pintaron en el suelo del patio del colegio un laberinto gigante para recorrer contando historias e identificando sus emociones. El juego en sí pretendió empoderar al alumnado en la tarea de identificar las propias emociones en un laberinto narrativo y artístico.

2. “El rincón del perdón”. Entidad: centro educativo de educación compensatoria (P2 17-18). Se ofrecieron herramientas y estrategias, tanto al alumnado como al profesorado, para

buscar alternativas pacíficas en la resolución de conflictos, enseñando pautas para el autocontrol que pudieran ser extrapoladas a situaciones del barrio. A partir de grafitis, se diseñó un espacio del patio en el que el alumnado se expresaba libremente y se sentía escuchado y valorado. La experiencia estética fue parte de la transformación de los conflictos a través de la expresión artística.

3. “Bioluminiscencia”. Entidad: Centro de educación especial. Inserción Laboral (P3 17-18). El objetivo fue que el alumnado de pre-taller se motivara ante nuevos retos, se plantearan metas y sueños en relación al mundo laboral y desearan conseguirlos. La intervención dio como resultado final un gran mural collage inspirador, que situaron en las zonas comunes para motivarse cada día. El impacto provocado sobre la entidad fue alto, pues las herramientas de orientación elaboradas con el alumnado están siendo utilizadas por ellos y por sus tutoras para trabajar contenidos de iniciación a la vida adulta e inserción laboral.

4. “Conoce el PAD!”. Entidad: Unidad de apoyo educativo de la Universidad (P4 17-18). El objetivo fue transformar el contexto, creando todo un camino de huellas y frases hacia el Servicio de Atención a la Diversidad para hacerlo visible a la comunidad universitaria. El proyecto se completó con una video-creación de sensibilización hacia la diversidad, que se colgó en las redes sociales de la propia universidad.

5. “Relación-Arte”. Entidad: Centro de educación especial (P5 17-18). Este proyecto sirvió principalmente para que chicas y chicos trabajaran conjuntamente. Juntos diseñaron distintas zonas del patio y las decoraron artísticamente pensando en la diversidad de maneras de divertirse, relacionarse, relajarse. El alumnado rompió los estereotipos de género y sintió como propio este espacio de socialización y aprendizaje.

En el curso 2018-19, fueron cinco los proyectos que se realizaron con objeto de adentrarse en el tema de la igualdad de género desde el arte:

6. “Una ventana al *Racó Màgic*”. Entidad: Centro de ocio infantil (P6 18-19). Se trabajaron los estereotipos de género como algo que existe en nuestras mentes, que son moldeados socialmente y que nadie tiene definido al nacer. Así la acción se enfocó en torno al objetivo de crear un producto final - un *Collage* - con el que los niños y niñas del centro visualizaron la diversidad de niños y niñas de todos los lugares del mundo rompiendo con su idea de estereotipada de género.

7. “Valoración de la mujer”. Entidad: centro educativo de educación compensatoria (P7 18-19). Su intervención artística consiguió sensibilizar al alumnado de la ESO del valor que tienen las mujeres de su entorno. A partir de la estampación de los nombres y sentimientos que las mujeres más importantes para ellos y ellas les transmitían (madre, tía, hermana, abuela, prima, amiga) reflexionaron sobre la influencia que han tenido en cómo son y en su día a día, porque valorar a una persona es respetarla cada día del año.

8. “CasArte”. Entidad: Centro social de mujeres gitanas (P8 18-19). En este centro donde se reúnen varios grupos de mujeres del barrio para hacer talleres diversos, se desarrolló una acción performativa a partir de la costura de un velo de novia, para la reflexión y evidencia de que las tareas del hogar que realizan, por el simple hecho de ser mujer, las invisibilizan como personas. Mediante la costura de instrumentos y objetos cotidianos en la vida diaria de estas mujeres, se representó el lastre que estos significaban para ellas, de manera que quedaban atados en un velo que cubría a un maniquí. Finalmente, el velo se levantó y se liberaron de esas tareas que se les asignan por el simple hecho de pertenecer

al género femenino. Fue un gran trabajo de diálogo, reflexión y concientización de las mujeres del barrio a partir de una actividad cotidiana para ellas.

9. “Cambio de mirada”. Entidad: Recurso formativo para el empleo juvenil (P9 18-19). Se planteó la perspectiva de género con dinámicas participativas de diagnóstico social. El alumnado se posicionó como un grupo a favor de la igualdad, aunque se observó que conocían muy bien la teoría relacionada con la igualdad de género, pero no la ponían en práctica debido a la influencia familiar y social. Se decidió de manera consensuada, reflexionar primero y expresar después mediante una actuación teatral los diferentes roles machistas y cómo poder romperlos. Una performance grabada en video en la plaza central del barrio, fue el producto de la sensibilización de estos jóvenes, que quisieron seguir haciendo teatro para transformar sus realidades.

10. “El futuro es nuestro”. Entidad: centro educativo de educación compensatoria (P9 18-19). El tema fue la libertad de elección del futuro laboral/académico de las niñas. Ello se trabajó partiendo de su contexto más inmediato, que era el trabajo de compra-venta de fruta de sus familias. A partir de dos grandes fortalezas del grupo, el trabajo cooperativo y la diversidad del alumnado, se organizó un pequeño taller de arte, teniendo las frutas como materia prima y *leitv motiv*.

3.2. Transformaciones en los participantes

A partir del desarrollo de proyectos inclusivos basados en el arte, los participantes mencionaron algunas transformaciones vividas tanto personales como profesionales.

Una nueva mirada sobre los contextos y las personas

Los estudiantes se refirieron a la oportunidad de enfocar con una nueva mirada los contextos y las personas, rompiendo estereotipos y prejuicios y obligándoles a salir de su zona de confort:

Hemos aprendido a pensar diferente, a no ver las cosas como se espera que las veamos, punto importante para saber enfrentar el contacto con el barrio sin prejuicios. (A, CA, P7 18-19)

El primer día íbamos con una venda en los ojos puesta a traición por los prejuicios de la sociedad sobre la sociedad gitana, ya que nuestra mente se centraba en el miedo a exponer un tema de género en una sociedad que creíamos que no era consciente de sus barreras. Al empezar a mostrarnos sus opiniones, descubrimos que eran muy conscientes de lo que querían cambiar, pero el problema era que no sabían cómo hacerlo. (A, CA, P8 18-19)

Nos ha servido para destruir estereotipos y salir de nuestra zona de confort. (A, RS, P2 17-18)

También destacaron la importancia de mirar a la persona y no a las etiquetas, descubrir sus capacidades y potencialidades:

Trabajar con ellos nos ha hecho pensar más en sus capacidades que en sus limitaciones ya que pueden hacer más cosas de las que pensamos e incluso mejor que nosotros (había muy buenos dibujantes, pintores o muy habilidosos en el taller de cerámica). (A, CA, P3 17-18)

¿Cómo unas mujeres que nos dijeron que no tenían educación eran capaces de usar tales máquinas que requerían paciencia, determinación y creatividad? Lo infraordinario salió a luz cuando “lo habitual” que ellas hacían todos los días, resultaba que no era ni tan fácil, ni tan ordinario. Fue otro pasito más del cambio de mirada. (A, CA, P8 18-19)

Consideraron a las personas participantes como productoras y receptoras activas de conocimiento, convirtiéndose en co-creadoras de significados a partir de sus experiencias, contribuyendo así a su empoderamiento y a la transformación mutua:

(...) al reconocerle como interlocutor válido, se le da confianza en sí mismo y en los demás y, por tanto, se potencia su autonomía. Es decir, se favorece que desarrollen criterios propios por los que regirse, aunque falte la parte crítica de lo dado como normal en su propia comunidad. (A, CA, P1 17-18)

La Diana. La Beli. La Concha. Estas personas se han transformado con nosotras en La Llar. Todas las personas que interactuamos allí nos llevamos un pedacito de experiencia, un poco más de sabiduría para nuestras "mochilas vitales". No sabíamos lo que íbamos a encontrarnos en La Llar, y pasó lo más inesperado: nos encontramos como en nuestro hogar. (A, CA, P8 18-19)

El arte como concientización y transformación

Las profesoras destacaron las posibilidades de lo artístico y la performatividad como interpelación crítica, cuestionamiento de lo hegemónico e iniciativa para el cambio:

La propuesta que surgió fue realizar una performance y la hicieron en la plaza del barrio, para escenificar diferentes situaciones sociales en las que se sienten oprimidos, atados, representándolas con cuerdas, envueltos en situaciones de tensión que, en un momento dado, cuando son conscientes de la situación y toman la iniciativa de cambiar, de transformar su vida, se rompen. (P, EMA)

Y el alumnado aprendió a tomar referencias estéticas para impactar, cuestionar, expresar y repensar la cotidianeidad

Nos hemos basado en la obra de Maimuna Feroze Nana, una artista pakistaní con residencia en Milán (Italia), cuya obra es una crítica impactante hacia la sociedad, en la que trabaja a partir de objetos utilizados a lo largo de la vida cotidiana y los remodela con el fin de evidenciar sus usos y revalorizarlos. (A, CA, P8 18-19)

Consideramos que hemos utilizado el arte gráfico, musical, visual, tecnológico y cinético corporal. No entendemos el arte como una mera actividad plástica, sino para pensar. (A, RS, P4 17-18)

Sin embargo, tener que integrar el arte en la propuesta de intervención también generó resistencias en algún equipo que esperaba realizar la intervención psicopedagógica con herramientas más clásicas y que se ajustaba más a la imagen de profesional que tenían previamente y que consideraban más eficaz.

Creemos que nos ha limitado a la hora de planificar la acción para la entidad. Otro tipo de intervención podría llegar más a los alumnos y a la comunidad. (A, RS, P2 17-18)

Una oportunidad para repensar su futuro rol profesional

El estudiantado se vio en la necesidad de reinterpretar la figura del psicopedagogo como profesional, pensando en abandonar el rol de experto y pasando a concebirlo como un generador de oportunidades, estrategias y contextos para la justicia social:

Lo primero que hemos tenido que abandonar es nuestra perspectiva, o explicado de otra manera, que las mujeres gitanas se enfrentan a una múltiple discriminación: por ser mujeres en una sociedad patriarcal y por pertenecer a una minoría étnica que es muy discriminada en nuestro país. Consideramos que teníamos que entender perfectamente esto para abandonar un rol "paternalista" de ir a decirles cómo tienen que ser y qué cosas tienen que hacer. (A, CA, P6 18-19)

No estábamos allí para salvar a nadie, sino, ante todo, escuchar. Y hacerlo atentamente. (A, CA, P8 18-19)

Nos permite el empoderamiento, así como una toma de conciencia del papel del psicopedagogo como agente transformador de contextos con un rol de acompañante. (A, CA, P1 17-18)

La incertidumbre, motor de aprendizaje:

El aprendizaje situado nos ha servido mucho en esta experiencia(...) El hecho de enfrentarnos a un nuevo entorno diferente al que estamos acostumbradas hizo que lleváramos con nosotras sentimientos de miedo y muchas dudas, además de algunos prejuicios que sin darnos cuenta la sociedad nos había impuesto. (A, CA, P10 18-19)

1º Miedo, al empezar el proyecto por las expectativas generadas respecto al tipo de alumnado al haber realizado en clase una lluvia de ideas sobre el Barrio. 2º Inseguridad y frustración, al no saber cómo llevar a la práctica de manera unificada el tema del arte y el género, 3º Superación ante un nuevo reto (...). (A, CA, P10 18-19)

3.3. Transformaciones en los contextos

Las transformaciones en las entidades y sus comunidades fueron mucho menos referenciadas por los participantes. La corta duración de las intervenciones y la complejidad contextual, llevaron a los participantes a considerar que la repercusión en las entidades fue satisfactoria, pero con un alcance limitado en la comunidad.

El impacto de nuestro proyecto va dirigido más a la entidad que a la comunidad, aunque sí pensamos que las personas con las que hemos trabajado han comentado su experiencia en casa de manera positiva, y tal vez también ha llegado nuestra intervención a la comunidad... quién sabe. (A, CA, P7 18-19)

Una oportunidad de implicación y cohesión social

El alumnado destacó positivamente los beneficios de los proyectos basados en el arte para mejorar la implicación y la cohesión social

Es una experiencia muy gratificante y la cohesión entre todos los miembros también. (A, RS, P8 18-19)

Siempre han estado implicados y receptivos con el proyecto (las entidades). Siempre hemos realizado la técnica del espejo para contar con sus impresiones durante el proceso. (A, RS, P9 18-19)

Sensibilización, agencia y empoderamiento

Desde el punto de vista del profesorado, la oportunidad de ofrecer un servicio a la comunidad es motivo de empoderamiento de los participantes con respecto a las posibilidades de transformación

Visto en conjunto, cuando se expusieron los proyectos y las entidades acudieron a ver cómo el alumnado explicaba qué se había hecho, con quien, y las conclusiones, creo que fue un momento más de empoderamiento, de sentir que ese aprendizaje que habían hecho los alumnos de la universidad se había convertido en un servicio a la comunidad, un servicio de sensibilización y de agencia. Se dieron cuenta de que estaba en sus manos tomar conciencia y pasar a la acción para transformar las relaciones desde la perspectiva de género. (P, EMA)

Sostenibilidad

Los participantes tuvieron diversas experiencias y opiniones sobre la sostenibilidad del proyecto en la entidad cuando finalizara la acción, mostrándose, por una parte, muy satisfechos de su uso y repercusión y por otra expresando dudas razonables sobre su durabilidad.

El impacto provocado sobre la entidad fue alto. (...). Sabemos de mano de las tutoras, que el recurso está siendo utilizado por las familias de los alumnos y por ellas mismas. (A, CA, P3 17-18)

Uno de los objetivos principales era aumentar la participación en el centro escolar y el trabajo cooperativo entre el alumnado, sobre todo, entre personas de diferente género. Este objetivo se puede decir que, durante el proceso se ha conseguido a corto plazo, porque una vez finalizada nuestra intervención seguramente ellos continúen con su dinámica en el aula, es decir, separados por género en los talleres. (A, CA, P5 17-18)

El arte como irrupción de lo ajeno: interpelar, provocar...

Los proyectos fomentaron una reflexión sobre el arte contemporáneo y el lenguaje estético como herramientas educativas y de transformación, sus usos y respuestas inesperadas. Supuso una disrupción en el contexto que hizo reflexionar a participantes y profesionales.

Consideramos que la expectación y la respuesta que el contexto proporcionó a la acción representada fue un poco brusca. Los comentarios y las sensaciones que nos transmitían eran burlescas, sobre todo hacia el grupo de jóvenes que protagonizaba la interpretación. Quizás esta era una de las respuestas a la que nos exponíamos por el hecho de llevarse a cabo en la plaza del barrio. A pesar de esto, queremos destacar la parte positiva que pudimos apreciar en esos instantes. Creemos que esa situación que provocamos con nuestra intervención hizo reflexionar al contexto en general de las actitudes y las miradas sobre el rol de la mujer. (A, CA, P9 18-19)

4. Discusión y conclusiones

En cuanto a las transformaciones en el contexto, las valoraciones de los proyectos desarrollados muestran un impacto positivo en las comunidades en las que se han llevado a cabo, aunque reconociendo un alcance limitado, que por otra parte era previsible debido a la corta duración de la propuesta. Sin embargo, teniendo en cuenta esta limitación, los beneficios de la acción en el contexto se ha centrado sobre todo en la transformación de percepciones sobre la capacidad de cambiar la propia realidad, de ser protagonista del propio destino. La implicación que ha supuesto para los participantes de las entidades compartir la propuesta creativa con el alumnado del máster se ha convertido en un proceso incipiente de concientización y empoderamiento para la comunidad. Aunque es cierto que las transformaciones en el contexto han sido limitadas, el carácter participativo y creativo de la intervención ha producido una cierta sensibilización hacia la toma de conciencia de la propia agencia para interpretar, reflexionar y comenzar a transformar el entorno inmediato y sus condiciones. El alcance de este tipo de proyectos basados en el arte ya se ha documentado en distintas experiencias en las que se ha trabajado con personas en riesgo o en exclusión social, desarrollando en ellas tanto habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un desarrollo verdadero de la autoestima y el autoconcepto (García Morales, 2017).

El arte, en este sentido, ha actuado como un catalizador crítico de manera intertextual, junto a otros lenguajes. Supone una mirada provocativa y transgresora de la psicopedagogía contra discursos racistas, sexistas y segregadores, que en algunos casos ha funcionado como un agitador de alianzas comunitarias, presentando mundos posibles y alternativos al status quo y cuestionando bajas las expectativas laborales, los estereotipos de género o la invisibilización de ciertos colectivos sociales y productivos (McLaren y Jaramillo, 2010). Por tanto, los proyectos inclusivos basados en el arte hacen repensar los modelos de relación cultural, tratando de emancipar a la ciudadanía dándole herramientas para tomar conciencia crítica y recursos para generar cambio (Escaño, 2014).

Como señala Saura Pérez (2015) “podemos fomentar una actitud reflexiva, estimular respuestas plurales y creativas y desarrollar el pensamiento crítico, procurando evitar la pérdida de derechos humanos que el proceso de globalización pueda llegar a generar” (p. 771). Los proyectos basados en el arte promueven, pues, el cambio, conectando las necesidades de la comunidad con sus recursos y capacidad de sostenibilidad desde el respeto al entorno y de accesibilidad. Permiten percibir los problemas sociales derivados de la injusticia social y razonar de forma crítica posibles soluciones colaborativas (Moreno, 2016). Si bien se aprecian parcialmente estas potencialidades en los resultados de los proyectos desarrollados, hemos de ser prudentes en su generalización y su alcance, puesto que no siempre se produce una sintonía entre culturas e inercias institucionales y los objetivos entre profesionales y entidades, lo que hace que la intervención desde la nueva mirada no sea eficaz y se cuestione su legitimidad en el ámbito educativo formal (Acaso y Megías, 2017). El empoderamiento de los participantes y la transformación del contexto pueden estar condicionados por las restricciones académicas del propio proyecto, las resistencias profesionales a la integración de nuevos saberes y a las tensiones entre la perspectiva pedagógica y política del uso del arte como herramienta de transformación (Álvarez, 2017).

Respecto de las transformaciones producidas en los participantes, se puede decir que los proyectos desarrollados mediante el arte permiten al alumnado del máster trabajar en equipo y en colaboración con la entidad seleccionada, siguiendo un proceso de investigación acción participativa. Ello exige que cada sesión ha de estar perfectamente preparada y coordinada con el personal de las entidades, lo que provoca aprendizajes experienciales sobre: colaboración, integración, superación de dificultades en la interacción personal y llegar a consensos de forma casi inmediata, dada la premura temporal que exige el desarrollo del proyecto. Por tanto, los estudiantes han valorado positivamente cómo el trabajo en equipos les da la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y cooperativas, como son el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación y el respeto, necesarios en la formación de profesionales de la educación comprometidos con los principios de inclusión e interculturalidad para la transformación social (Sales, Traver y Moliner, 2019).

Otro de los aspectos más valorados es la posibilidad de trabajar en red con la comunidad, al colaborar con otras instituciones educativas y entidades sociales que ofrecen al estudiantado posibilidades de transformación y compromiso. Ello permite ampliar y enriquecer las experiencias de aprendizaje, así como el desarrollo de competencias profesionales, gracias a la relación del alumnado con otros profesionales, en el análisis crítico de las condiciones de aprendizaje y la comprensión compleja de los factores de exclusión e injusticia. El enfoque de los proyectos desde el arte ha querido ser transgresor y reivindicativo, lo que le ha proporcionado al alumnado herramientas para cambiar su mirada y repensar su posición. La propuesta de investigación-acción participativa supone partir de una decolonización de su discurso profesionalista (Ortíz-Ocaña, 2017), “dando cabida a diversos escenarios o contextos y diferentes culturas” (Bolívar, 2012, p. 11).

En cuanto al profesorado universitario implicado, el desarrollo de los proyectos ha supuesto una innovación en nuestra práctica y una oportunidad de vincular la formación universitaria con la realidad de los centros en los que podrán desarrollar su trabajo los futuros psicopedagogos/as. El objetivo último centra el enfoque de justicia social en el reconocimiento de la diversidad desde la representación y redistribución de recursos,

vinculando educación inclusiva e intercultural con la formación de la ciudadanía crítica y la educación global (Escarbajal, 2011).

El reto de coordinar proyectos basados en el arte para la formación de profesionales de la psicopedagogía, se concreta en la colaboración entre educadores y artistas que ayudan a vincular la acción psicopedagógica con la experiencia artística, en las distintas fases de los proyectos. Al inicio, planteando las posibilidades transformativas del arte, en la planificación de la acción para pensarla desde la experiencia y lenguaje estético y al final, para difundir los proyectos realizados.

Los futuros psicopedagogos y psicopedagogas encuentran en este contexto una forma de comunicarse y expresarse que extrapolan a otras situaciones de aprendizaje. A través del arte van tomando decisiones conceptuales respecto al color, textura y tamaño de sus materiales que van manifestando su propia identidad y fortaleciendo la capacidad de abstracción simbólica, puesto que los materiales, los objetos utilizados para la propuesta artística, dejan de tener un significado explícito para apropiarse de la carga simbólica que cada participante le ha concedido (Palau, 2014, 2015). Estos son construcciones conceptuales que van a incorporar a su bagaje formativo y experiencial. Las valoraciones finales sobre el proceso de intervención y su vinculación al arte son, en general, positivas, puesto que permiten desarrollar competencias psicopedagógicas en contextos reales, desde una perspectiva inclusiva e intercultural, atendiendo a las necesidades de una comunidad. Sin embargo, la relación entre psicopedagogía y arte desconcierta de entrada a los futuros profesionales y les obliga a mirar y a entender la relación educativa desde la igualdad, la creatividad y el dinamismo de las relaciones socioculturales (Saura Pérez, 2018). Pero eso es exactamente lo que pretendemos.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguado, T., Ballesteros, B. y Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity. A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63. <https://doi.org/10.1080/10665680303500>
- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver, J. (2017). *Técnicas para la participación democrática: La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Álvarez, M. (2017). En la encrucijada: Las potencialidades y los desafíos de la investigación de acompañamiento en procesos colaborativos entre la escuela y el museo. En P. Martínez (Coord.), *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas para una educación situada* (pp. 157-172). Madrid: CA2M.
- Blanco, R. (marzo, 2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión en la *II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Chevalier, J., Buckles, D. y Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action: Le planification et l'évaluation participatives*. Ottawa: SAS2 Dialogue.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós. <https://doi.org/10.1080/00313830308603>
- Eisner, J. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384.
- Escaño, C. (2014). Alterglobalización para la cultura (digital): Repensar el modelo hegemónico. *Revista Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, 2, 19-21.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.10
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- García Morales, C. (2017). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad Revista de investigación*, 1, 1-12.
- Jiménez, M. (2011). Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas con condición de discapacidad. *Educación y Ciudad*, 21, 69-83.
- Jové, J. (2009). Art i qualitat de vida. *Arts: Revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 30, 54-57.
- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. y Vincens, L. (febrero, 2013). Artistry en formación de maestros y la docencia como arte. Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Comunicación presentada en el *Simposio Internacional: Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Universitat de Barcelona.
- Lorente, E. y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132.
- McLaren, P. y Jaramillo, N. (2010). Las artes, la estética y la pedagogía crítica. En R. Gutiérrez y J. C. Escaño (Ed.), *Actas III congreso internacional de educación artística y visual. pensamiento crítico y globalización* (pp. 37-60). Málaga: SPICUM.
- Moreno, C. (2016). MeTaEducArte. Educando desde el arte para la justicia social. *Opción*, 32(10), 326-345.
- O'Sullivan, S. (2006) *Art encounters deleuze and guattari: Thought beyond representation*. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230512436>
- Ortiz-Ocaña, L. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Revista Praxis*, 13(1), 93-104. <https://doi.org/10.21676/23897856.2112>
- Palau, P. (2014). Reflexiones en torno al arte, la educación y el género. *Dossiers Feministes*, 19, 7-21.
- Palau, P. (2015). La instalación. Metáfora de las relaciones sociales entre los espacios y los materiales. En VVAA (Comp.), *Actas V Congreso internacional de educación artística y visual* (pp. 719-729). Universidad de Huelva.
- Picazo, G. (2007). Aprender a observar la sociedad a través del arte contemporáneo. En R. Huerta y R. La Calle (Eds), *Espacios estimulantes* (pp. 55-66). Valencia: Ed. PUV.

- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Sales, A., Traver, J. y Moliner, O. (2019). Investigación-acción participativa: Ciudadanía crítica y vinculación al territorio. En B. Ballesteros (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-264). Madrid: UNED.
- Saura Pérez, A. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 31(6), 765-789.
- Saura Pérez, A. (mayo, 2018). ARTEspacios UAM: Educación artística para la justicia social. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*. (pp. 73-76). Madrid: RILME.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Taylor, D. (1993). Negotiating performance. *Latin American Theatre Review*, 6(2), 49-57.
- Vidiella, J. (2006). Performatividad y poder. Políticas de representación e identidad: Corporización y performance. *Revista DCO*, 7, 6-8.

Breve CV de las autoras

Odet Moliner

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (España). Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I de Castellón, imparte docencia en las titulaciones de Maestro/a y Máster de Psicopedagogía. Coordina el Doctorado en Educación y su línea de investigación está vinculada a la educación inclusiva y a la transformación de centros escolares. Es miembro del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) e investigadora del LISIS (Laboratoire International sur l'inclusion scolaire). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>. Email: molgar@uji.es

Auxiliadora Sales

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular del Departamento de Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar, de la Universitat Jaume I, en Castellón. Ha centrado su investigación en educación intercultural inclusiva, formación del profesorado, investigación-acción y cambio escolar. Forma parte del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica), con el que ha desarrollado proyectos de investigación sobre la construcción de la escuela intercultural inclusiva y de participación comunitaria y ciudadana para una escuela incluida en el territorio. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-0401>. Email: asales@uji.es