

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

Resum

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

Paraules clau

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

Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa

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

Palabras clave

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

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

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

Key words

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

Autors: José M^a Barragán, Ascensió Moreno

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

Referència: Educació Social, núm. 28 pp. 19-40

Adreça professional: Universitat de Barcelona

José M^a Barragán, barragan@ub.edu
Ascensió Moreno, amorenog@ub.edu



El veritable poder de la música (de l'art) radica en el fet que pot transmetre els sentiments d'una manera en què el llenguatge no pot fer-ho, ja que les seves formes significants posseeixen aquesta ambivalència de contingut que les paraules no poden tenir... la música –l'art– és reveladora allà on les paraules són fosques, perquè pot tenir no un contingut sinó un joc transitori de continguts... L'atribució de significats és un joc canviant, calidoscòpic, probablement sota el llindar de la consciència i sens dubte fora dels límits del pensament discursiu.

(Gardner, H. 1987, 73)

Introducció

Institucions i educadors s'han adonat del potencial educatiu en context social de les activitats artístiques

Les arts visuals o plàstiques (o el dibuix i la pintura com se segueix coneixent popularment), la música, o l'expressió corporal, i la seva relació amb els àmbits de la cultura i la comunicació audiovisual (ràdio, vídeo, internet...) són aspectes d'activitat coneguts pels educadors socials. Les activitats artístiques i produccions, en sentit ampli, han estat una font de recursos per a alguns professionals que treballen amb infància i joves en situació de risc social i amb col·lectius en risc d'exclusió. Institucions i educadors, al llarg de la seva trajectòria professional, s'han adonat del potencial educatiu en context social de les activitats artístiques, i realitzen diferents tallers relacionats amb les arts: pintura, dibuix, grafitis, escultura, titelles, teatre, música, dansa, i un llarg etcètera. També és important assenyalar que la intervenció socioeducativa troba en les activitats artístiques interessants possibilitats per a treballar amb una gran varietat de col·lectius socials: en centres oberts, UECs, centres d'internament, en treball comunitari, i en altres tipus de serveis de la xarxa socioeducativa. Aquesta línia d'intervenció present a Catalunya és coincident amb la que es desenvolupa de forma molt diversa a tot el món.

La reflexió sobre el procés de producció pot derivar en una més gran autoconsciència de les pròpies dificultats i possibilitats de realització

Amb dependència de diferents factors (contextuals, estructurals, recursos, etc.) es dissenyen activitats artístiques de diferent tipus però, potser, sense la consciència que aquestes assumeixen un determinat model d'educació artística, i possiblement no es coneixen suficientment bé les possibilitats d'altres perspectives d'aprenentatge artístic. Probablement, el model més conegut o el més accessible, que serveix de referència als educadors és, molt sovint, aquell que promou com a objectius primordials: el desenvolupament d'habilitats manuals, un cert control instrumental, un més gran domini psicomotriu i el desenvolupament, en la mesura que es pugui, d'un cert gust estètic. En els tallers d'art que segueixen aquest model, la realització d'*objectes artístics* pot servir de recurs per a generar un més gran control de les conductes dels usuaris amb dificultats. El control extern inicial, plantejat per l'educador cara a la bona execució de la tasca, en aquestes activitats pot generar l'aprenentatge de capacitats d'autocontrol i de recursos d'autoregulació, ja que l'usuari té un objectiu clar que és la realització d'un objecte; després, la reflexió sobre el

procés de producció pot derivar en una més gran autoconsciència de les pròpies dificultats i possibilitats de realització.

A vegades, aquestes activitats es complementen amb altres de caràcter menys dirigit i més expressiu i/o lúdic (per cert, atenen un altre model d'aprenentatge artístic) però sovint no es coneix amb profunditat el seu sentit educatiu. Una activitat artística pot ser molt divertida i agradable i no per això deixa de ser un afer molt seriós el valor socioeducatiu que té, perquè genera importants aprenentatges cognitius, relacionals, actitudinals, socials, etc. Conèixer millor els diferents models psicològics, educatius i de teories de l'art que donen lloc a diversos models pedagògics aporta una més gran consciència i versatilitat al professional del camp socioeducatiu. Abordarem aquesta qüestió en la primera part de l'article.



La col·laboració interdisciplinària entre diferents àrees i entre diferents professionals, educadors, treballadors socials, art-terapeutes, pedagogs i artistes dona lloc a tot el món línies d'investigació i de projectes d'intervenció socioeducativa amb l'art i altres produccions culturals com a protagonistes. Voldríem, finalment, parlar de projectes i d'altres formes d'intervenció, que serveixen per a promoure i experimentar altres formes complementàries a les anteriors. Les diferents modalitats artístiques, i molt sovint activitats artístiques pluridisciplinàries, ofereixen estratègies i situacions en les quals els individus, educadors i usuaris, s'involucren i interactuen en experiències d'aprenentatge individual i, sobretot, grupal i comunitari. En l'última part de l'article i, almenys de forma testimonial, ens proposem descriure alguns d'aquests projectes.

Els diversos models d'educació artística i producció cultural com a referents per a la intervenció socioeducativa

Com avançàvem en la introducció, un model d'educació artística que serveix de referència a la intervenció sociocultural, i probablement el més difós, és molt sovint aquell que planteja com a objectius primordials el desenvolupament en els usuaris d'habilitats manuals, el més gran domini psicomotriu, i el desenvolupament en la mesura del que es pugui un cert gust estètic. Això no és estrany, perquè aquesta ha estat la tendència d'educació artística més estesa, inclòs l'àmbit més formal de l'escolarització. Ha estat així, probablement per influència de l'ensenyament acadèmic tradicional de l'art i per la necessitat social del sistema econòmic basat en la producció i el consum per a formar individus amb certes habilitats manuals aprofitables per la indústria i un cert gust estètic que desperti determinades necessitats de consum.

Volem insistir en què aquesta manera d'utilitzar els mitjans artístics i la resta de les produccions culturals pot tenir el seu sentit en determinats moments i

Els diferents tipus d'aprenentatge artístic poden ser complementaris i no tenen perquè ser excloents

contextos educatius. Els diferents tipus d'aprenentatge artístic poden ser complementaris i no tenen perquè ser excloents. Considerem que en el marc de la reflexió i la teoria pedagògica es dona, a vegades, un excés de doctrinal en determinades orientacions, no exemptes d'un cert *papanatisme* cap a un suposat model més *progressista*, més *innovador* i més relacionat amb les tendències internacionals. L'equip de professionals, coneixedors del seu entorn, de les seves possibilitats i de les seves limitacions és qui ha de reflexionar i valorar les diferents possibilitats que les teories i els models proposen, i valoraran també l'oportunitat o no d'aplicar-los en una situació concreta. Aquí només pretenem donar a conèixer alguns d'aquests altres models i reflexions sobre el desenvolupament i aprenentatge artístic.

En cada moment històric les orientacions educatives i d'intervenció sociocultural, en general, atenen concepcions culturals predominants en un determinat context. A la promoció de valors socials i ètics, a la situació política i econòmica, a les tendències educatives predominants i, per al cas concret dels educadors d'art, a les mateixes tendències artístiques i estètiques que es prenen com a referència. Moltes d'aquestes determinacions romanen ocultes per a l'educador; sovint s'apliquen maneres de treballar sense conèixer conscientment quines d'aquestes determinacions porten amb elles cada model.

Per aquesta raó volem ara assenyalar alguns dels diferents models d'educació artística que influeixen també el treball socieducatiu. En aquest sentit Eisner (1995), un expert en educació artística, assenyala una oscil·lació entre els experts en educació i aprenentatge de les arts entre dos tipus generals de justificació per a l'ensenyament de l'art: les essencialistes i les contextualistes. Els seguidors dels corrents essencialistes consideren que l'art aporta un tipus d'experiència peculiar vinculada a l'expressió, la representació i la sensibilitat i, per tant, promou en l'individu i/o en el grup una sèrie de coneixements, emocions i d'experiències que altres disciplines o àrees de coneixement no generen. Allò que s'aprèn a través de l'experiència artística (ja sigui en la seva dimensió creativa o en la seva dimensió interpretativa) no pot assimilar-se a través d'altres disciplines. Per tant, des d'aquesta visió es recolzaria el valor de l'art com a àmbit de coneixement en si mateix, independentment de la possible contribució a l'aprenentatge en altres àrees o a altres finalitats educatives. En contraposició, els corrents contextualistes dediquen molta atenció a tot allò que es pot aprendre de manera col·lateral a través de l'art. Les finalitats i els mitjans de l'aprenentatge artístic estaran supeditats al context i necessitats del grup educatiu. Per exemple, el desenvolupament instrumental per a altres àrees considerades prioritàries, o per a la futura incorporació al món laboral, o com a activitat per a fomentar l'autoestima o per a dotar a un grup d'una experiència que els permeti una major col·laboració i integració social.

Aquesta divergència potser hagi servit a Eisner i altres autors per a ordenar els corrents de justificació per a l'educació artística. Nosaltres considerem que en la planificació i la intervenció educativa i social s'intenten conjugar tant les necessitats més apressants dels educands o usuaris com els àmbits de desenvolupament i aprenentatge que l'art pot proporcionar. En la pràctica

socioeducativa, els educadors poden fer confluïr les possibilitats que ofereixen les arts amb necessitats i potencialitats dels respectius col·lectius. Es rescaten les metodologies i recursos propis dels diferents llenguatges i pràctiques artístiques atenent les necessitats i potencialitats dels col·lectius que, per altra part, només poden determinar-se en relació amb un conjunt de factors relatius a una cultura i en un context social determinat.



Per a intentar aclarir una mica més la situació, direm que probablement en els contextos més formals de l'escolarització pot ser més adequat el desenvolupament de projectes amb una presència de continguts artístics més gran o més específics de l'art, de la teoria i història de l'art, de l'estètica, de la cultura visual, etc. En canvi l'educador social està més a prop de les postures contextualistes. A banda que el professional consideri que és més o menys important en la formació humana saber Art, l'encàrrec social que rep no és ensenyar a pintar, ni la vida i l'obra d'artistes famosos, ni procediments artístics. Allò que se li demana és que millori la situació individual i social dels individus d'un grup. A través de tallers d'art, l'educador pot treballar hàbits relacionals com saber escoltar o acceptar opinions diferents o maneres alternatives de treballar; valors socials com la solidaritat, l'acceptació d'allò diferent, el desenvolupament de capacitats d'expressió verbal i moltes altres capacitats cognitives i socials.

En qualsevol cas considerem que els models d'aprenentatge i educació artística poden proporcionar idees i propostes tant per als docents en contextos formals com per als educadors o altres treballadors de la intervenció social. Intentarem sintetitzar un petit mapa d'orientacions, per suposat no exhaustiu i amb explicacions a grans trets. Algunes precisions metodològiques més: les denominacions i la distinció entre les orientacions és un tema molt controvertit en aquesta àrea d'estudis. No és possible desenvolupar aquí la distinció entre models segons la referència històrica i geogràfica i, finalment, parlem de tendències d'educació artística centrant-nos especialment en les referides a les arts visuals, impossible fer una altra cosa en aquest text introductori. Al·ludirem a algunes dades que situïn les tendències (Barragán, J.M. 1997). L'ordre en què s'enuncien intenta conjugar les característiques primordials de l'orientació amb un mínim apunt sobre la seva aparició històrica. Cal tenir en compte, tanmateix, que l'aparició d'una nova orientació no significa la desaparició de les anteriors, més aviat dona lloc a noves combinatòries entre diversos plantejaments.

Els models d'aprenentatge i educació artística poden proporcionar idees i propostes tant per als docents en contextos formals com per als educadors o altres treballadors de la intervenció social

Probablement en la nostra cultura, en general i en l'entorn pedagògic en particular, es doni per sobreentès el valor educatiu de l'art, per a passar després a oblidar-se del tema, possiblement o perquè no s'entenen realment i profundament els significats d'aquests valors o perquè es considerin prioritaris un altre tipus d'ells i, en conseqüència, d'aprenentatges. Per aquesta raó les diferents orientacions, tal com les hem ordenat, al·ludeixen a les diverses posicions a l'hora de justificar el valor de l'art per al desenvolupament individual i social.

- *El model academicista o de desenvolupament d'habilitats instrumentals*, ja esmentat anteriorment, és probablement el de més gran tradició a occident.

Ha incorporat una especial atenció a l'ensenyament del dibuix, com a disciplina de la representació gràfica del món visible i com a instrument gràfic de projectació, i a les diverses tècniques i procediments artístics. Sovint, aquest model es complementava amb l'estudi de la història de l'art, entesa bàsicament com la recopilació dels moviments i artistes considerats els més rellevants.

- *El model autoexpressionista que promou el desenvolupament de l'autoexpressió i la creativitat a través de l'art.* Les dues guerres mundials del segle XX suposen, lògicament, un esdeveniment molt transcendent per a les teories i pràctiques d'intervenció social en general i educativa en particular, ja que totes les institucions i teories socials entren d'una o altra manera en crisi. A partir de la segona meitat de segle s'actualitzen una gran quantitat de plantejaments teòrics crítics i propostes d'intervenció social progressistes dirigits a cridar l'atenció sobre el sentit de les *pràctiques d'intervenció* (entre elles, l'educació, l'acció social, la salut, i l'art) en la societat i cultures del *món civilitzat*. Per cert, un clima que ara, a principis del segle XXI, tornem a viure sense atrevir-nos a treure'n conseqüències. Sintetitzant en excés, direm que el desenvolupament de l'orientació d'educació per a la creativitat i autoexpressió és una manifestació més d'una situació històrica i ideològica que inclou: l'expansió dels plantejaments de les aspiracions de la renovació pedagògica que se n'ha arribat a dir *Nova Educació*, *Escola nova* i, posteriorment, *Pedagogia Crítica*; els avenços psicològics en la comprensió dels processos de pensament, emoció i conducta dels individus (especialment la psicoanàlisi, els corrents psicodinàmics i humanistes), i l'evolució del concepte d'art i moviments artístics vinculats a l'*expressió de l'individu*. Es produeix un renovat interès per l'educació artística i estètica que s'integra dins d'aquest moviment més general de preocupació per les qüestions educatives i d'acció social que recuperen la subjectivitat, el món emocional i la identitat grupal i comunitària del subjecte. Aquest corrent també va donar lloc, inicialment a Anglaterra, a la utilització terapèutica de l'art d'una manera intencional i organitzada institucionalment (Dalley, T. 1987). Aquesta orientació d'educació artística, ara coneguda com *autoexpressionista*, i sovint desestimada per ingènua, marca una època en aquesta història per les seves preocupacions pel desenvolupament individual i social dels individus i per la proposta a organitzar l'educació estètica per a tots els individus sense excepció. Molts autors són ja referents com Binet, Decroly, Dewey, Montessori, Cousinet, Ferrière, Lovvenfeld, per exemple, han contribuït a la formació de la teoria i la pràctica d'aquest moviment.

Així doncs, la idea central d'aquesta tendència és la consideració de l'educació artística com a instrument òptim per al desenvolupament de l'individu com a persona. Autors dels més diversos camps han defensat aquesta tesi, recalcant els diferents aspectes que l'educació artística pot contribuir a desenvolupar: l'autoexpressió, la creativitat, la percepció, la personalitat, etc. Les activitats personals de caràcter artístic són considerades idònies per a satisfer les necessitats de l'individu i, alhora, són un mitjà perquè aquest contacti amb l'entorn que l'envolta.

La idea central d'aquesta tendència és la consideració de l'educació artística com a instrument òptim per al desenvolupament de l'individu com a persona

- *El desenvolupament de l'alfabetització visual o del llenguatge visual.*

Els temps van seguir canviant i amb el pas dels anys sembla que ja no es té tan present la crisi cultural feta palesa per les guerres mundials. L'expansió dels mitjans audiovisuals i les ara anomenades TIC (tecnologies de la informació i la comunicació) ja els anys setanta és un fet. La tendència per a l'educació artística autoexpressiva creativa es va anar substituint per un model més orientat cap als aspectes comunicatius de les imatges, relacionats amb els avenços del que es comença a conèixer com *el món de la imatge*. El desenvolupament de la semiòtica i l'aplicació a la imatge visual dels plantejaments lingüístics dona lloc al nom metafòric d'*alfabetització visual*, corrent que té com a principal focus d'expansió Itàlia (Irrsae Piamont, 1994, Lazotti, L. 1983). Era evident que els àmbits audiovisuals, amb especial preponderància de la publicitat aconseguia impactar i transmetre amb eficàcia el contingut dels seus missatges. Emergia com a evident la necessitat educativa de comprendre els diversos llenguatges, que la teoria de la comunicació i la semiòtica s'aplicarien a desentranyar. L'Educació Visual va aconseguir desplaçar la tradicional educació artística. L'art i l'experiència artística deixen de ser el centre dels continguts que ara s'organitzen a l'entorn de la imatge i la comunicació visual. Les obres artístiques són en gran mesura substituïdes pel còmic, el disseny, la fotografia i els audiovisuals. A més, no tan sols es tractava d'aprendre a produir imatges (també el terme creació es desplaça), sinó que l'èmfasi rau en aprendre a llegir aquestes imatges. El problema és que el model analític que s'utilitza fragmenta la imatge en els elements que la constitueixen. Es considera que un aprenentatge sistematitzat a l'entorn dels elements formals (línia, punt, textura, pla, color, llum...) permet l'anàlisi de la imatge com si es tractés d'un text. El problema, òbviament, és que la imatge visual, en primer lloc, no funciona com un text escrit i, en segon lloc, una imatge és molt més que un pla formal. Els referents teòrics són ara la teoria de la percepció i les lleis de la *gestalt*, els elements bàsics del llenguatge visual i plàstic. La morfologia i la sintaxi de la imatge visual proporcionaven les claus per a analitzar la imatge visual, sigui o no sigui imatge artística. La reforma educativa dels noranta al nostre país adoptaria bàsicament aquest enfocament de l'educació visual i plàstica (això de plàstica és una altra història que explicarem en una altra avinentesa).



La imatge visual
no funciona com
un text escrit

- *Educació artística com a disciplina.* Aproximadament, alhora (anys setanta i vuitanta) que es consolida a Europa la idea d'una educació artística centrada en la idea de l'aprenentatge d'un llenguatge visual (paral·lel d'alguna manera a la idea d'un llenguatge verbal) es desenvolupa als EUA una tendència coneguda com a Educació Artística Basada en les Disciplines (DBAE., *Discipline-based Art Education*, estudis promoguts pel Getty Center). Elliot W. Eisner (1972, 2002) recuperant a molts dels autors fonamentals de l'educació i la teoria sobre art i cultura (Arheim, R., Goodman, Langer, Broudy, Chapman, Gardner...) promou un moviment que propugnava una més gran atenció a la planificació i seqüenciació dels continguts de l'àrea artística, de manera que els continguts i els aprenentatges, molt clarament referits a les obres d'art, especialment modernes (com se li ha criticat sovint) s'organitzaran d'acord amb les quatre disciplines bàsiques en Art: l'estètica,

la crítica d'art, la història de l'art i la producció al taller. Aquesta orientació, incorporant a la planificació activitats que relacionen tots els àmbits de les arts visuals, rescata novament l'interès educatiu de l'art com a experiència peculiar i necessària per al desenvolupament individual i social de la persona, però incorpora la necessitat d'un currículum ben organitzat per a no caure en l'ingenuïsmes espontani dels expressionistes dels anys cinquanta. Una bona part dels arguments sobre el valor educatiu de l'experiència artística que anem treballant en aquest article es deuen en bona part a Eisner i Gardner, tot i que sumem també molt especialment les aportacions dels autors que han parlat de la necessitat de comprensió de la cultura visual com a èmfasi educativa actual.

Aquesta orientació ha estat qüestionada darrerament, sobretot pels autors que des d'un marc de pensament postmodern han criticat les limitacions de la proposta d'Eisner, que segons aquests autors crítics, manté una visió de l'art individualista, etnocèntrica, elitista, d'*Alta cultura* en exclusivitat, és a dir, una *visió moderna*, en el sentit de Modernitat com a període ja superat segons les crítiques postmodernes que després veurem. Des d'aquestes noves posicions es prefereix parlar de cultura visual, és a dir, per aquells que consideren que només es tenen en compte educativament els objectes considerats *Art*, i que aquests només representen una determinada selecció cultural de la considerada *alta cultura*.

- *Educació artística postmoderna i educació per a la comprensió de la cultura visual.* Més recentment, s'ha promogut una nova proposta d'educació artística, sota la influència del pensament postmodern. Especialment la desenvolupen autors nord-americans (Efland, A. Freedman, K., Stuhr, P. 2003) i també en el context acadèmic del nostre país (Hernández, F., 2000). Aquesta orientació es relaciona molt especialment amb la idea de deixar de centrar els aprenentatges a l'entorn de l'Art, considerat un fenomen lligat a un tipus privilegiat de producció cultural considerat d'*Alta cultura* i centrar l'atenció en la producció de significat de qualsevol individu o grup (d'aquí el terme que hem sumat a experiència artística, *produccions culturals*), això és la *cultura popular* i la *cultura visual* en sentit ampli. D'aquesta manera els objectius educatius s'ocupen bàsicament de l'anàlisi crítica dels significats socials i culturals que es transmeten en relació amb el context real. S'aborden problemàtiques assenyalades pels denominats *estudis culturals*, i en educació artística es concreten en una especial atenció als problemes de representació i d'interpretació de produccions culturals (que no tan sols Art) relacionats amb les representacions de la dona, els rols socials, els estereotips, el multiculturalisme, els fenòmens de la globalització vinculats a les TIC, etc.

Així la revisió de les arts visuals i els altres àmbits de la producció cultural des de l'educació, contribueix també a la formació d'identitats dels educands, individualment i en grup. La idea de cultura visual implica centrar-se en qualsevol tipus d'artefacte que compleixi dues condicions: primera, ser prioritàriament visual (tot i que moltes vegades les imatges es presenten indissolublement unides a elements sonors, verbals, gestos i llenguatges corporals, etc.; i, segona, que sigui constitutiu d'actituds, valors i creences; per tant, de contingut cultural. Per això mateix, els aprenentatges en

educació artística es despleguen sobre un immens territori que va més enllà dels objectes reconeguts com a Art, com pot ser l'art del carrer, mobiliari urbà, la moda, la decoració, la iconografia de les revistes infantils i juvenils, la cultura material (el significat cultural dels objectes per a un grup), etc. Allò fonamental és que aquestes imatges i artefactes han de ser interpretats i compresos en els seus contextos històrics, socials i polítics: en quines condicions socials han sorgit i s'han difós?, com han arribat fins a nosaltres i com afecten la nostra vida quotidiana? Al cap i a la fi, l'interès prioritari no està tant en aquests artefactes visuals per si mateixos, sinó en la seva condició de mitjancers de valors culturals.



La idea ampliada d'experiència artística i producció cultural per a la intervenció socioeducativa

La noció de producció cultural

En l'actualitat, no és que els objectius de l'orientació autoexpressionista hagin deixat de tenir sentit, sinó més aviat que s'han palesat la ingenuïtat dels plantejaments educatius i de les pràctiques educatives als que va donar lloc. El context cultural (social, disciplinari, etc.) ha canviat extraordinàriament en les últimes dècades del segle XX i el que portem del segle XXI. Tant és així, que alguns corrents pedagògics dirigeixen els objectius educatius fins a l'intent, precisament, de proporcionar capacitats als agents socials i especialment educatius (educadors, educands, institucions...) per a comprendre millor aquests canvis; canvis que tenen a veure amb allò individual però també amb allò social i cultural. Aquesta capacitat per a intentar comprendre's i prendre consciència dels significats que compartim o no com a grup a través dels artefactes culturals (art i altres produccions culturals com ja hem dit) es relaciona amb la capacitat de l'individu i del grup de pensar, en la mesura del que es pugui, sobre la seva identitat (altres autors prefereixen parlar de subjectivitat).

Molt breument, aquesta és la idea central d'algunes de les propostes educatives actuals a l'entorn d'una educació per a la comprensió de la cultura visual (Hernández, F., 2000). Les finalitats educatives s'organitzen a l'entorn de la idea d'*ajudar a comprendre la realitat*, "a seguir el procés d'examinar els fenòmens que ens envolten d'una manera qüestionadora i construir "visions" i "versions" alternatives no tan sols davant les experiències quotidianes, sinó davant altres problemes i realitats allunyats en l'espai i en el temps del nostre (el dels adults i el dels nens, les nenes i els adolescents (Hernández, F., 2000, 22). L'educador, aleshores, concep el coneixement com a produït culturalment i reconeix la necessitat de construir criteris amb els educands, d'alguna manera, per a avaluar la qualitat d'aquest coneixement. Aquest procés de dotació de sentit suposa que el docent pot explicar i introduir els estudiants al

Les finalitats educatives s'organitzen a l'entorn de la idea d'*ajudar a comprendre la realitat*

món social i simbòlic i ajudar-los a construir per ells mateixos un marc de representacions que els permeti interpretar els fenòmens amb els que entren en relació (Kincheloe, 1993).

Comprensió, com a objectiu prioritari d'aquesta tendència educativa, s'entén com una capacitat intel·lectual i emocional, una conducta i una actitud que s'espera aconseguir dels educands, en la mesura del que es pugui i que, per tant, implica en l'àrea artística l'objectiu educatiu segons el qual els educands del segle XXI haurien de ser capaços, en primer lloc, d'entendre, cognitiva i emocionalment, els significats que els productes de la cultura visual estan mitjançant. La comprensió implica també entendre que els alumnes poden, aprofitant les experiències anteriors, produir imatges que construeixen significats rellevants per a la construcció de la seva identitat individual o social.

Aquesta idea de comprensió implica que els continguts primordials d'aquesta orientació siguin els conceptes, procediments, actituds i valors necessaris per a la interpretació crítica i la producció conseqüent de significats rellevants en la cultura actual. Interpretació que no solament és visual o verbal, sinó que vincula aquests dos processos. Les capacitats d'interpretació també es vinculen, segons el nostre parer, amb la producció cultural. En el procés de producció d'imatges també es posen en joc capacitats, comprensió de conceptes, procediments i valors que permeten comprendre millor la construcció de significats i les característiques del mitjà que es treballa, és a dir, des de la producció també es generen processos d'interpretació rellevants. La interpretació es realitza d'aquesta manera no tan sols de les imatges existents, sinó també de les resultants del seu propi treball i el dels companys.

Des d'aquesta orientació es proposa que existeixi una veritable vinculació entre la cultura visual i la cultura educativa i d'intervenció social, de manera que aquestes últimes no romanguin en un estat d'aïllament i de desconnexió amb les necessitats i complexitats del món real d'educadors i educands o usuaris.

La perspectiva culturalista proposa que els educadors assumeixin una concepció relativista pel que fa als criteris estètics

La perspectiva culturalista d'aquest model educatiu proposa que els educadors assumeixin una concepció relativista pel que fa als criteris estètics, artístics i sobre el sentit i valor de les produccions de cultura visual, que afecten sens dubte els continguts. Per exemple, si s'està treballant amb imatges artístiques i es planteja una activitat d'interpretació o de producció, l'educador haurà de ser conscient que, explícitament o implícitament estarà treballant amb un determinat criteri estètic, de bellesa, d'estil... que pot coincidir o no amb el de l'obra que s'estigui treballant i amb el criteri dels educands o usuaris. Les idees abans exposades ens permeten treballar amb els diversos grups d'usuaris a través de les variades possibilitats de les produccions culturals temes de desenvolupament individual, social així com a problemes d'identitat o de diversitat (cultural o d'altre tipus).

Nosaltres incorporem en la nostra proposta les aportacions d'una educació per a la comprensió de la cultura visual i el valor de posar en joc el significat de les produccions culturals tant de les instàncies organitzades per a això com

dels grups, en la majoria dels casos anònims i sense veu reconeguda. Però considerem igualment important seguir reivindicant la importància de l'experiència artística com a àmbit important per al desenvolupament individual i social en la línia que assenyalava Gardner en la nota introductòria, aquesta peculiaritat que aporta la simbolització artística, que ens retorni a les activitats de creació o d'apreciació, el valor del joc simbòlic, i el plaer de reconèixer-nos i reconèixer a altres com a iguals (identitat) o com a diferents (acceptar la diversitat). Pretenem ara aprofundir en la idea sobre l'art que considerem, de manera general, més adequada a la intervenció socioeducativa. La perspectiva que recupera el valor *experiencial* de l'art. També pretenem abordar les formes de crear situacions educatives a través de l'art que resultin útils per a l'educador, en la línia ja assenyalada.



La noció d'experiència artística

El plantejament que volem introduir aquí enllaça primordialment amb dues nocions sobre l'art. La primera sobre la idea d'*experiència artística*, proposem una visió de l'art com a *experiència artística* o estètica que requereix aguditzar els sentits i la sensibilitat, que promou en l'individu o en el grup la recerca de recursos artístics i l'experimentació per a *simbolitzar* d'una forma alternativa al llenguatge verbal, és a dir, per a crear i transmetre significats per mitjà d'altres llenguatges no tan sols discursius, i perquè així es generen recursos (conceptuals, instrumentals, actitudinals i relacionals) que molt difícilment podrien posar-se en joc amb activitats només relacionades amb el llenguatge discursiu o el científic. Voldríem insistir, de totes maneres, en les possibilitats de col·laboració entre les diferents àrees de coneixement i llenguatges per a fomentar aprenentatges rics i diversificats. Hem d'assenyalar que aquesta idea d'experiència estètica no és nova (idea heretada de Dewey, J. 1949, 1959 i ara reelaborada entre altres per Shusterman, R. 1992 i Aguirre, I., 2000). La segona noció és la del *moviment de l'art per a la recuperació o reconstrucció social* (Barbosa, A. M., 2002). Aquest és un plantejament educatiu i artístic, en la direcció d'una perspectiva d'intervenció socioeducativa menys reguladora i més reconstruccionista, un concepte que assenyalava "l'art com a el camí per a recuperar el que hi ha d'humà en l'ésser humà" (...) "per més inhumanes que hagin estat les condicions que la vida els hagi imposat" (Barbosa, A. M. 2002). Per suposat aquesta línia d'acció social cal relativitzar-la sempre en el context i possibilitats reals d'intervenció. És aquesta una posició d'intervenció socioeducativa més ocupada a intentar promoure el desenvolupament de la subjectivitat personal i, alhora, de la consciència més integrada de la identitat i diversitat cultural.

Plantegem que és interessant en el moment present elaborar projectes socioeducatius en els que s'incorpori l'art en forma de situacions que potenciïn experiències artístiques tant de creació com d'apreciació i adreçades tant al desenvolupament de la subjectivitat de l'individu, com de la identitat grupal i comunitària. Acció social des de la consciència de la diversitat cultural i que promogui la participació de l'individu en la comunitat.

Acció social des de la consciència de la diversitat cultural i que promogui la participació de l'individu en la comunitat

Aspectes relacionats amb l'aprenentatge artístic que es poden tenir en compte en la planificació d'intervencions socioeducatives

L'art com a fenomen humà és extraordinàriament complex i té una dimensió individual i sociocultural. És un fenomen en el qual intervenen diferents aspectes que s'interrelacionen en un sistema molt complex. És molt important assenyalar, per exemple, que l'experiència artística té dos moments o contextos diferents: el context de creació i el context d'apreciació.

Ens interessa l'obra artística com a espai potencial de significacions, emocions així com d'espai potencial per a compartir significats i emocions

Per exemple, en l'obra d'art, l'artista crea unes formes a les quals dona un significat que pot ser molt diferent a què li donin els espectadors. Les teories i aproximacions disciplinàries diverses tenen també diferent sentit segons ens situem a un costat o altre de l'experiència: la creació o l'apreciació. Nosaltres, per exemple, anem centrant l'atenció en la dimensió expressiva simbòlica de l'experiència artística, tant en activitats de creació com d'apreciació. Ens interessa l'obra artística com a espai potencial de significacions, emocions, etc., així com d'espai potencial per a compartir significats i emocions amb l'educador i els altres individus del grup i la comunitat. Així entenem la situació educativa com aquella que organitza el professional per a facilitar als seus usuaris les experiències que hem intentat descriure.

La diversitat dels llenguatges artístics: arts, comunicació, producció cultural

Un altre aspecte que podem tenir en compte és la diversitat de llenguatges artístics disponibles com a mitjans per a l'acció socioeducativa. Per a planificar les situacions d'intervenció es pot recórrer a l'experiència artística tenint en compte la diversitat de llenguatges disponibles i, fins i tot, la possible col·laboració entre ells o, fins i tot, la seva integració. Des de l'accepció d'experiència artística que hem assenyalat el que ens interessa en una situació d'intervenció socioeducativa és poder crear les condicions perquè individualment o grupalment els participants puguin incorporar-se en una sèrie d'activitats en les quals es produeixin experiències expressives i comunicatives, manifestacions del món interior i vivències de les relacions amb el món exterior.

Podem elaborar una categorització d'activitats artístiques partint dels llenguatges disponibles segons una tipologia que atén la seva manifestació sensorial i procedimental més evident, tot i que com sempre una categorització sempre resulta parcial i simplificadora, ja que en la realitat els llenguatges o les metodologies i les finalitats de les activitats en els projectes poden aparèixer molt interconnectats. Així podríem assenyalar que: en les arts

visuals o plàstiques es treballa bàsicament a partir d'expressió simbolitzada a través de formes, colors sobre plans o volums; amb la dansa, o l'expressió corporal, la manifestació és bàsicament de moviment corporal; en la música, l'expressió vindrà propiciada per l'experimentació amb el so vocal o instrumental; i en el teatre, la dramatització, les marionetes, predomina la narrativa, la història i els personatges. El límit entre els quatre llenguatges és en molts casos artificial i forçat, atès que actualment la tendència que s'està implantant és cap a la interdisciplinarietat. Per exemple, la *performance* apunta en aquest sentit.



Desenvolupament i aprenentatges individuals, grupals i comunitaris

Recapitulant algunes de les coses assenyalades, l'experiència artística és important per a usuaris i col·lectius amb especials dificultats en el medi social perquè proporciona a l'individu estratègies per a apropiar-se simbòlicament d'aspectes de les seves vides i del seu entorn i sentir-se'n partícip, ja que ha contribuït a crear-lo. Treballar en activitats artístiques permet als individus reelaborar successos i reviu simbòlicament esdeveniments importants, revisar el significat d'experiències viscudes, replantejar imatges... En definitiva, l'art proporciona oportunitats per a apropiar-se al passat i reviu-ho simbòlicament, entenent o processant d'alguna manera possibles conflictes i, fins i tot, atorgant-los un nou sentit. Alhora, es pot crear un nou present, simbòlicament també, i inventar el futur.

L'art proporciona oportunitats per a apropiar-se al passat i reviu-ho simbòlicament, crear un nou present, i inventar el futur

En els treballs col·lectius aquesta experiència individual i de procés intern incorpora a més l'experiència grupal. Això implica la interacció amb els altres i, per tant, la necessitat de desenvolupar relacions de col·laboració, de negociació i, fins i tot, de mediació i de resolució de conflictes. Les situacions d'aprenentatge artístic predisposa cap a l'escolta d'opinions diverses i a l'acceptació i la integració d'allò diferent.

Tanmateix, no resulta fàcil explicar perquè l'experiència artística en qualsevol de les seves modalitats (arts visuals o plàstiques, música, dansa, dramatització...) genera potencialment els desenvolupaments dels que estem parlant, sabem per exemple que en aquest aspecte l'art és similar a l'experiència dels individus en el joc. La motivació gairebé garantida cap a l'activitat artística i el plaer (no exempt, per suposat, d'ansietats lligades amb tots els esforços creatius i d'experimentació) de l'art, potser s'expliquen, com diu Ana Mae Barbosa, perquè "el desig d'aprendre, d'investigar, és anàleg al desig ficcional. A través de l'art, el subjecte, tant en les relacions amb l'inconscient com en les relacions amb l'altre, posa en joc la ficció i la narrativa de si mateix", i continua: (...) "sense una experiència plaent de l'art, per part dels professors (o mitjancers) i alumnes, cap teoria d'art/educació serà reconstructora" (Barbosa. A. M., 2002).

Par a descriure algunes de les capacitats i aprenentatges que es poden desenvolupar a partir de la mena d'experiència artística i el model d'aprenentatge artístic que anem presentant, reordenem unes breus síntesis que elabora Marian Liebman (1987) parlant sobre els jocs artístics i les estructures grupals.

Les activitats artístiques en el treball educatiu individual promouen:

- El desenvolupament de la capacitat de simbolització per mitjans artístics (visuals, musicals, dramatització, dansa...).
- Distensió, plaer
- Ordenació visual i verbal de l'experiència
- *Insight* (adonar-se) autoconsciència, reflexió
- Creativitat, expressivitat, espontaneïtat, inventiva
- Foment de la confiança, reconeixement del propi valor, realització del propi potencial.
- Augment de l'autonomia i de la motivació personal, desenvolupament com a individu.
- Llibertat per a prendre decisions, experimentar, provar idees
- Expressar idees, sentiments, emocions, conflictes
- Treballar amb la fantasia i l'inconscient.

Les activitats artístiques en el treball educatiu grupal i comunitari promouen:

- Consciència, acceptació i valoració per part dels altres
- Cooperació, implicació en una activitat grupal
- Comunicació
- Compartir problemes, experiències i *insights* (adonar-se)
- Descobriments de la universalitat de l'experiència i de la unitat de l'individu.
- Relacionar-se amb els altres en un grup, comprendre l'efecte que produeix el propi jo en els altres i les relacions que sorgeixen.
- Suport social i confiança
- Cohesió grupal
- Examinar temes grupals.

Ens aturarem, tot seguit i a tall d'exemple, en projectes d'intervenció que plantegen experiències artístiques, comunicatives i de producció cultural dirigides al treball comunitari.

Les arts faciliten tant la millora de la situació individual i social de les persones amb dificultats, com la cohesió i el canvi social

A alguns projectes artístics de treball comunitari

Moltes experiències ens mostren com les arts faciliten tant la millora de la situació individual i social de les persones amb dificultats, com la cohesió i el canvi social. Podem citar molts exemples. Sense pretendre ser exhaustius, volem recollir alguns projectes de treball comunitari a través de les arts, que

existeixen actualment a escala internacional. No és la finalitat d'aquest article aprofundir en cadascun d'ells, ni analitzar quin és el seu funcionament, únicament els citem com a exemple. També incloem les dades electròniques dels organismes que els desenvolupen, per tal de facilitar el contacte a possibles persones interessades.

El *Centre for creative communities* (CCC) va néixer l'any 1978 a Londres. És una organització independent i amb molta experiència en el foment i la investigació del desenvolupament comunitari a través de la cultura i de les arts. Recentment, ha desenvolupat un estudi anomenat *Creative Community Building through Cross Sector Collaboration* que investiga la col·laboració entre sectors de la cultura i les arts, l'educació, el desenvolupament comunitari, Joventut, Salut i Serveis Socials en nou països europeus.

- www.creativecommunities.org.uk
- info@creativecommunities.org.uk

Centre *K@2*, (Culture& Information Center) Centre cultural de la perifèria de Liepaja (Latvia) que treballa amb joves a partir de tallers de ràdio, televisió, fotografia, multimèdia, cinema, vídeo o animacions, ha convertit una àrea considerada un barri gueto en un lloc de referència per a qualsevol interessat en la cultura.

- www.karosta.lv
- info@karosta.lv

IMAGO és una ONG colombiana que treballa per la pau i el desenvolupament a partir de la Cultura, amb joves d'escassos recursos, i ho fa des del plantejament que la cultura contribueix als processos de pau, aportant una millor qualitat de vida als sectors menys afavorits, a partir de 3 eixos: pau, desenvolupament i cultura. El projecte acull tres escoles d'arts, d'empresa i economia solidària, i de gestió sociocultural, a una zona deprimida propera a Bogotà. Aquesta organització considera que pot contribuir a la pau, reforçant el teixit social a partir de la formació en valors ètics com la solidaritat, el respecte, l'autonomia, la recerca de solucions pacífiques als conflictes... I ho fan utilitzant les arts com a excusa, com a facilitadores de situacions que els permeten incidir pedagògicament. Entenen la Cultura com un conjunt de codis referents, imaginaris, un conjunt de valors i tots aquells aspectes que configuren la mentalitat de l'ésser humà i, per tant, aquesta incideix en la relació de les persones amb elles mateixes i amb l'entorn. Tanmateix, creua de forma transversal tot el teixit social, facilitant als diferents membres de la comunitat estar junts, créixer junts i construir cultura comuna plegats.

- fimago@tutopia.com
- fundacionimago@telefonica.es

La *Compagnie Graines de Soleil* de París és un projecte teatral que alterna la creació i la investigació artística amb el treball al carrer amb joves, dones immigrades, etc. També han realitzat intercanvis culturals amb diferents llocs del Marroc i d'Europa. La seva meta és descobrir l'univers dels nens del carrer. Per a ells, aquests són un reflex del desordre mundial, del malviure dels adults. Entenen que la carrera del progrés sempre exclou els més dèbils: les dones i



els nens. Malgrat això, els nens tenen una força immensa; fins i tot submergits en l'extrema pobresa material i psicològica, sempre conserven una puresa que els adults hem perdut. Els seus jocs, la seva ingenuïtat i, fins i tot, la seva crueltat ens tornen a la vida. Amb el seu projecte volen obrir debats, reflexions, ser testimonis de les realitats de tots els països, dels homes i les dones de totes les condicions que, a força de silenci i d'exclusió, han oblidat la seva identitat. Lluiten a favor del dret fonamental de la cultura per a tots. Treballen amb dansa i música. I miren de portar el teatre i la pràctica teatral on no sol estar. A través de les creacions, els tallers de formació i els intercanvis culturals, segueix investigant i treballant per la integració social.

- www.grainesdesoleil.com
- grainesdesoleil@hotmail.com

El *Projet de comédie musicale*, al Marroc, sorgeix de L'Association Marocaine pour L'Education de la Jeunesse (AMEJ) a Tànger, l'any 1978, amb l'objectiu de treballar amb els joves nascuts en barris desfavorits, tan vàlids com invàlids. Han creat un projecte, obert a totes les associacions que hi vulguin participar, situades a Europa o la Mediterrània, que defensin la pau i la tolerància entre els pobles, que treballin amb joves, motivats per l'intercanvi cultural, que defensin la no-discriminació social.

- sonitriki@hotmail.com
- amejtanger@yahoo.fr

Music Connections (European Youth Observatory), s'origina a través d'una xarxa d'associacions voluntàries i institucions estatals per tal d'oferir oportunitats positives per a fer música i utilitzar la tecnologia musical amb els joves en risc de delinquir, promogut per l'entitat Birmingham Youth Offending Service, el Community Safety Team i el Matthew Boulton College.

- www.birmingham-yot.org.uk
- info@birmingham-yot.org.uk

La *Fundació Pere Tarrés* desenvolupa diversos projectes de Teatre Social, entre els que podem fer referència, com exemple, el que es du a terme amb malalts d'alzheimer.

A Barcelona, des de finals del 2001, la *Fundació Jaume Bofill* ha estat animant un procés de reflexió a l'entorn de projectes que utilitzen l'expressió artística com a mitjà educatiu amb joves en risc d'exclusió, creant espais de reflexió sobre l'acció educativa amb aquests joves, de recerca d'estratègies innovadores a partir de la creació artística i d'intercanvi entre educadors i altres professionals que des de diversos àmbits d'actuació treballen i estan preocupats per aquests temes i per la inclusió social de tots els joves. Aquest procés s'ha vist enriquit amb la realització de tres jornades obertes sobre *Joves, creació i comunitat* en les que han participat un gran nombre de persones interessades en la temàtica: membres d'entitats, tècnics de diverses administracions, representants d'institucions, artistes, professorat...

- www.fbofill.org
- artibarri@pangea.org

La primera jornada, el novembre de 2001, va servir de punt de sortida, i va permetre un apropament a la situació actual dels projectes artístics adreçats als joves en risc d'exclusió, a Catalunya. Al maig de 2002 va tenir lloc la segona jornada d'àmbit català, en la que van participar al voltant d'un centenar de persones, es van presentar 12 experiències i van tenir lloc diversos debats sobre temes com: Anàlisi de metodologies, Educadors o gestors culturals?, Avaluació dels projectes, Educació artística a l'educació formal, Treball comunitari i en xarxa, i Treball a escala europea. A finals de maig de 2003 es va celebrar una tercera trobada, en aquesta avinentesa de caràcter internacional, en la qual es van presentar quatre experiències estrangeres i vuit de Barcelona, i es va aprofundir en el debat a través de tallers sobre: Art i mitjans de comunicació per al canvi social, Creació artística com a pont entre l'educació formal i la comunitat, Joves, art i cultura de la pau, i Teatre per a la inclusió.



Les experiències de Barcelona, presentades van ser:

En tu casa o dónde, del Casal de joves de Badia del Vallès, experiència de teatre a Badia del Vallès.

- www.diba.es/agda/pijs/Pijsview.asp?Alfa=M&Ens=184
- sarandonga_badia@hotmail.com / jovbadia@sct.ictnet.es

Me han robado el sitio, de l'Associació La Lluna, projecte de Teatre i Educació per a la prevenció de la violència, amb textos elaborats per joves d'instituts de Badia del Vallès.

- asslalluna@hotmail.com

Projecte Leonardo/Ateneu Popular 9 Barris, experiència per a la millora de les condicions laborals i socials dels joves artistes de circ, a Barcelona.

- ateneu9b@telefonica.net

Taller de reportatge audiovisual amb l'IES La Mina, on els joves participants al taller van crear un audiovisual.

- www.iesforum2004.com
- cmayugo@eresmas.com

Projecte Formació Multimèdia i Autoanàlisi Juvenil, de la Comissió de Joves FAVBIC, formació multimèdia amb joves de Pla Bonaira i Gripià (Terrassa).

- avtrini@teleline.es

Pintem l'Ateneu, del Bidó de Nou Barris i col·lectiu artístic Almorranà, projecte de treball mural i flamenc (concerts i edició de CD) amb un grup de joves de l'entorn de l'Ateneu Popular 9 Barris.

- ateneu9b@telefonica.net

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

- www.pangea.org/trinova/documentos/proyectos_madriguera.doc
- avtrini@teleline.es

Contes mestissos, del Grup d'expressió artística del projecte *Emetis*, on el grup d'educadors de tots orígens de l'*Emetis* fan reflexionar a l'entorn de la diversitat cultural i expliquen el seu projecte amb els joves.

- www.senderi.org/sendcast/but14cast/experi3.htm
- info@emetisweb.org

Colours for the blocks, del Casal de joves de Badia del Vallès, disseny i elaboració d'intervencions creatives i artístiques en el casal i el seu entorn.

- www.diba.es/agda/pijs/Pijsview.asp?Alfa=M&Ens=184
- jovbadia@sct.ict.net.es

A partir d'aquestes jornades, es va detectar l'interès per a crear una xarxa que agrupés projectes, professionals, espais, grups o associacions que tenen en comú el desenvolupament, a partir de l'expressió artística, la creació i l'educació, de projectes de caure social. Així neix aquest any *Artibarri* amb l'objectiu d'aplegar la feina que s'està fent a Catalunya a partir de l'eix art-cultura-educació-societat.

Veiem, doncs, com arreu del món hi ha una gran varietat de projectes grupals i comunitaris, vinculats amb les arts. A continuació, volem fer esment d'alguns aspectes metodològics importants per a nosaltres en qualsevol projecte de comunitari a través de l'art, com la necessitat de partir d'un diagnòstic, la idea de procés, de participació, els protagonistes: ciutadania, tècnics i polítics, la integritat de la persona i el treball en xarxa.

A tall de recapitulació

El treball amb persones amb dificultats i amb la comunitat des de projectes artístics i de creació ens mostren la necessitat de vincular la metodologia d'intervenció dels professionals a la idea de *procés*. Els canvis socials no es generen de forma espontània, sinó que perquè aquests siguin profunds i persistents cal treballar al llarg del temps. Aquesta idea de procés facilita la reflexió, la continuïtat, possibilita anar avaluant el desenvolupament del projecte i anar-lo readaptant als canvis i noves situacions que es presentin. El concepte metodològic de procés el relacionem amb el de procés educatiu. Una actuació concreta pot resultar interessant, però perquè hi hagi una evolució individual i social, un procés educatiu, és necessari continuïtat i temps.

Els projectes han de sortir des de i amb la comunitat

Els projectes han de sortir *des de i amb la comunitat*, amb la seva implicació i partint de la realitat concreta. Alhora ha de ser estimulants la *participació* i ha de fomentar la *creativitat* de tota la xarxa, incorporant el canvi social com un procés d'autotransformació individual i comunitari. Si els projectes vinguessin proposats des de fora de la comunitat no els sentiria com a propis i, per tant, seria difícil que s'impliqués en la seva implantació i desenvolupament. Per altra banda, el fet que la comunitat s'impliqui i que el projecte sigui de la

comunitat, garanteix que aquest visqui independentment del professional o grup que el proposa o l'impulsa.

Van adreçats a tota la comunitat, no únicament a persones amb problemes socials. D'aquesta forma afavorim la circulació social dels individus en situació de risc d'exclusió, ja que no els tractem de forma aïllada, sinó com a part d'un conjunt. Alhora, fan un abordatge dels grups respectant la *Integritat de la persona*; és a dir, la intervenció dels professionals no se centra en les dificultats sinó en les potencialitats de tots els individus.

Són projectes *lúdics*, on els participants gaudeixen de la seva participació, s'ho passen bé. Els joves en situació de risc social, i altres col·lectius amb dificultats s'adapten millor que altres projectes més formals.



Els protagonistes: ciutadania, tècnics i polítics

Quan parlem de ciutadania no ho fem únicament dels ciutadans organitzats o associats, ens referim a tota la comunitat, i per això és fonamental la informació. Qui no sap no pot participar. Evidentment, no es mobilitzarà tot el teixit social, però cal buscar formes perquè tothom sàpiga alguna cosa del projecte. Pel que fa als tècnics, hi ha treballadors municipals, d'altres administracions, mestres, monitors d'esplais, personal de l'ambulatori, monitors esportius, i tot un seguit de diferents professionals i voluntaris que desenvolupen la seva tasca en un territori. Es fa necessari el *treball en xarxa*, amb el màxim d'*implicació* de tots els tècnics i la *coordinació*. La relació entre els diferents agents serà horitzontal. Això no treu que hi hagin tècnics que liderin el projecte, o determinats aspectes d'aquest, però evitant organitzacions jeràrquiques.

Com en qualsevol tipus de projecte, cal partir d'un *diagnòstic* inicial que ens permeti conèixer la situació real del territori. Aquest diagnòstic ha de ser compartit per tota la xarxa, ja que serà la manera de facilitar la implicació. Si compartim la visió del barri serà més fàcil que ens posem d'acord en els objectius de millora. El diagnòstic significa un treball de camp molt important i permet establir un primer contacte amb tots els agents del barri, la qual cosa serà necessària tant per al coneixement de la situació com per a afavorir la implicació en el projecte.

Com en qualsevol projecte, després del diagnòstic haurem de planificar el desenvolupament del projecte, establint els objectius, la metodologia d'intervenció i els recursos necessaris. Com hem dit abans, cal que aquest procés sigui compartit per tal de garantir la implicació de la comunitat i la seva participació.

Finalment, insistim en què la dificultat de la labor socioeducativa i la complexitat dels recursos, de tot tipus, que es poden utilitzar apunten clarament

cap a la necessitat de col·laboració interdisciplinària i en xarxa de diferents professionals i instàncies disciplinàries, institucionals, etc., per a optimitzar les sempre difícils condicions del treball socioeducatiu. Aquesta afirmació, no per òbvia i reiterada, deixa de tenir vigència i importància.

La integració en els equips de professionals de diferents disciplines permetria una més gran incorporació d'activitats artístiques en els projectes d'intervenció social. Recordem que de la confluència entre les necessitats particulars dels usuaris i la reflexió sobre el model d'educació artística que l'educador social vulgui adoptar com a referència, pot sorgir una nova forma d'afrontar la tasca socieducativa, amb les característiques ja assenyalades (activitats integratives, que van d'allò individual a allò social o comunitari i viceversa, que poden ser lúdiques i gratificants per a tots els participants, inclosos els educadors, etc. L'educador social pot plantejar-se planificar activitats vinculades a diferents models, tot intentant no realitzar plantejaments contradictoris que, a vegades, es produeixen si no es coneixen bé les perspectives o les implicacions que tenen en la pràctica educativa i en la previsió dels processos treball dels possibles usuaris. L'educador pot reflexionar sobre quin tipus d'aprenentatge artístic i, en conseqüència, quin tipus d'intervenció és més adequada al context i tipologia d'usuari.

Per tant, insistim en què els professionals de la intervenció socioeducativa tenen eines valuoses per al seu treball. A través de l'art, l'individu, el grup i la comunitat poden experimentar *situacions de creació* visual i plàstica, musical, teatral, de comunicació audiovisual, etc. en les que és possible desenvolupar l'autopercepció (del món intern, de la mateixa història, de dificultats, de possibilitats, de recursos propis, etc.), la percepció del *món real* (per dir-ho d'alguna manera) i la imaginació d'altres mons possibles (com diria Nelson Goodman, 1979). Alhora, en les *situacions d'apreciació, interpretació i valoració d'obres* o fets relacionats amb les arts, els subjectes o els grups han de desenvolupar recursos per a expressar opinions i, fins i tot, discutir sobre temes que, pel seu caràcter simbòlic, apareixen en bona part desdramatitzats, i d'aquesta manera es propicia també la capacitat d'elaboració crítica, sobre un mateix, sobre els altres i sobre l'entorn.

José María Barragán Rodríguez

Doctor en Belles Arts, Professor titular de Formació en educació artística de la Universitat de Barcelona.

Director del departament de Dibuix de la Facultat de Belles Arts.

Director del Màster d'art-teràpia de la UB.

Ascensió Moreno

Educadora Social, Doctora en Belles Arts.

Professora de Formació en educació artística de la UB. de Barcelona

Bibliografia

Aguirre, I. (2000), *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Universidad pública de Navarra.

Barbosa, A. M. (2000), "Arte, educación y reconstrucción social", a *Cuadernos de Pedagogía*, 312, Educación Artística. Praxis. Barcelona.

Barragán, J.M. (1997), "Educación Artística: Objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias", a *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Angle. Manresa.

Cardús, S. (2000), *El desconcert de l'educació*. Edicions La Campana. Barcelona.

Curran, J.; Morley, D.; Walkerdine, V. (Coms.) (1998), *Estudios Culturales y comunicación*. Paidós. Barcelona.

Dalley, T. (1987), *El arte como terapia*. Herder. Barcelona.

Efland, A.D.; Freedman, K.; Stuhr, P., (2003), *La educación en el arte postmoderno*. Paidós. Barcelona.

Eisner, E.W. (1995), *Educar la visió artística*. Paidós. Barcelona.

Gardner, H. (1987), *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. Barcelona.

Gardner, H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple intelligences*. Basic Books. New York.

Graeme Chalmers, F. (2003), *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós. Barcelona.

Giroux, H. (1996), *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Paidós. Barcelona.

Hargreaves, A. (1998), *Una educación para el cambio*. Octaedro. Barcelona.

Hernández, F. (2000), *Educación y cultura visual*. Octaedro. Barcelona.

IRRSAE Piemont, (1994a), *Educació artística. Actualizació científica*. Eumo. Barcelona, Vic.

IRRSAE Piemont, (1994b), *Educació artística. Propostes didàctiques*. Eumo. Barcelona, Vic.

Kincheloe, J. (1993), *Toward a Critical Politics of Teacher*. Bergin & Garvey. Wesport.

Lazotti, L. (1983), *Educación Plástica y visual. El lenguaje visual*. MEC. Mare Nostrum (1994). Madrid.

Mirzoeff, N. (2003), *Una introducción a la cultura visual*. Paidós. Barcelona.

Parcerisa, A. (2001), *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó. Barcelona.

Pérez Gómez, A. (1999), "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", a *Cuadernos de Pedagogía*, 225. Praxis. Barcelona.

Shusterman, R. (1992), *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*, Blackwell. Massachusetts.

Trilla, J. (1992), *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós. Barcelona.

