

Afrontar el 'estigma' de la diferencia desde la comprensión de la cultura visual

Encarar o 'estigma' da diferença através da compreensão da cultura visual

Addressing the 'stigma' of difference through the understanding of visual culture

Ana Cañete Correas

ana_c_89@hotmail.com

Máster Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista. Universidad de Barcelona

Fernando Hernández-Hernández

fdohenandez@ub.edu

Sección de Pedagogías Culturales. Facultad de Bellas Artes Universidad de Barcelona

Tipo de artículo: Original

RESUMEN

Este artículo da cuenta de cómo la educación artística para la comprensión de la cultura visual, que se vincula al desarrollo de una experiencia de educación inclusiva con estudiantes de secundaria en el marco del proyecto europeo Creative Connections, permite afrontar la experiencia del estigma de ser emigrante que la mayoría de los participantes llevan consigo como una posibilidad de visibilización, reconocimiento y emancipación.

Palabras Clave: interculturalidad; comprensión de la cultura visual; educación posmoderna; investigar con jóvenes; subjetividades en tránsito.

RESUMO

Este artigo relata como a educação artística para a compreensão da Cultura Visual, que se vincula ao desenvolvimento de uma experiência de educação inclusiva com estudantes do ensino fundamental dentro das bases do projeto europeu Creative Connections, permite afrontar a experiência do estigma de ser imigrante que a maioria dos participantes leva consigo como uma possibilidade de visibilização, reconhecimento e emancipação.

Palavras-chave: interculturalidade; compreensão da cultura visual; educação pós-moderna; pesquisa com os jovens; subjetividades em trânsito.

ABSTRACT

This article reports on how arts education for understanding visual culture is linked to the development of inclusive education based on an experience with high school students as part of the European project Creative Connections. The particularity of this case is that allows young participants facing the stigma of being immigrant not as a limitation but as a possibility of visibility, recognition and emancipation.

Keywords: interculturalism; visual culture for understanding; postmodern education; research with young people; subjectivities in transition.

EL MARCO DEL PROYECTO *CREATIVE CONNECTIONS*

Creative Connections (<http://creativeconnexions.eu/es/>) es un proyecto colaborativo que cuenta con la financiación de la Comisión Europea dentro del programa Comenius (EACEA-517844). Su principal objetivo es el intercambio transnacional entre jóvenes y niños/niñas, en el que participan seis países europeos. Una universidad de cada país del consorcio coordina cuatro centros (dos de primaria y dos de secundaria) para dar énfasis a la voz de los chicos y chicas, especialmente a través de su relación con el Arte Contemporáneo. El programa ha creado un archivo con obras de arte de diferentes artistas pertenecientes a los seis países vinculados al proyecto, con la finalidad de que contribuyan a facilitar un proceso de indagación sobre el significado de la identidad cultural y de lo que puede querer decir ser “ciudadano europeo”. Los jóvenes comparten sus reflexiones en forma de producciones artísticas en una galería on-line para iniciar así una conversación que busca favorecer el intercambio y el diálogo entre los participantes. El proceso reflexivo y de intercambio que corre paralelo al desarrollo del proyecto trata de dar cuenta de cuestiones que van desde la construcción de la identidad hasta otras relacionadas con la propia educación y producción artística.

El grupo de la Universidad de Barcelona, coordinado por Fernando Hernández, tomó la decisión de incluir en el equipo investigador a una tercera figura, quien actuaría como facilitadora y narradora de cada caso. En la experiencia de la que aquí se da cuenta, Ana, como estudiante del máster en *Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista*, fue la encargada de tender un puente entre la universidad y el IES Torras i Bages de l’ Hospitalet de Llobregat (Barcelona). Lo hizo vinculándose a los dos grupos de la asignatura optativa de Educación Visual y Plástica de 4rto de la ESO donde desarrollamos el proyecto junto con su profesora, Marta, siguiendo los principios de la investigación-acción. Además de contribuir al desarrollo del proyecto nos planteamos explorar cuatro cuestiones que tenían que ver con las posibilidades que ofrece la educación de las artes visuales para favorecer que los jóvenes encuentren otro lugar para ser y aprender en

estos tiempos de marginalización de quienes no participan de los valores de los grupos hegemónicos:

- ¿Cuál es el papel de la voz en el proceso de autorizarse y reconocerse los jóvenes en el proyecto?
- ¿Cómo se constituyen las relaciones pedagógicas para posibilitar que todas las voces sean reconocidas?
- ¿En qué medida un proyecto de educación de las artes y la cultura visual puede contribuir al reconocimiento y la emancipación de los jóvenes?
- ¿Cómo aprenden los jóvenes a partir de la educación artística -entendida como comprensión de la cultura visual- modos de ser y de relación que cuestionan las concepciones multiculturales estigmatizadoras?

Estas cuestiones responden, además de a la finalidad del proyecto, a un mantra que sobreolaba en la práctica educativa del centro: “Aquí tenemos alumnos inmigrantes, alumnos que llegan a escolarizarse ya en la ESO, alumnos casi analfabetos, alumnos de bajo nivel cultural”. La presencia de jóvenes inmigrantes era mayoritaria (en torno al 70%), pero lo que llamaba la atención era la estigmatización que de esto se hacía. Estigmatización entendida, como señala Delgado (1998: 171), como el fenómeno en que una minoría es acusada por la mayoría “de las desgracias que afectan o podrían afectar la sociedad”. Lo que nos llevó a preguntarnos cómo tener en cuenta desde *Creative Connections* la voz de los chicos y chicas a través del arte contemporáneo para cuestionar este estigma con el que eran representados.

LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES Y LA CULTURA VISUAL EN UN MARCO PLURICULTURAL

El giro cultural en educación se ha caracterizado por un anhelo reformista que busca reestructurar y ampliar sus perspectivas en busca de un modelo educativo mucho más cercano a la experiencia del alumnado y de su realidad social y cultural (Banks & McGee Banks, 1989; Greeson, 2004; Campbell 2010; Boman et al 2012; Ortega, 2013).

Así, la educación cultural ha puesto en entredicho una educación artística esencialista que se caracteriza por el estudio único de las grandes obras de arte (Hernández, 2000; Aguirre, 2000; Freedman, 2006; Bartholeyns et al 2010; Touriñán, 2011; Hernández, en prensa). Frente a la concepción modernista de que una Cultura es sinónimo de una Sociedad, el acercamiento posmoderno a la(s) cultura(s) se focaliza en el doble proceso de aprendizaje vivencial (enculturación) y formalizado (socialización), que además se ramifica de manera dinámica compartiéndose y adaptándose permanentemente (Bullivant, 1993 en Efland, Freedman, Stuhr, 2003).

Pero frente al desafío que plantea la relación entre grupos con diferentes modos culturales de mirar y de mirarse, otros autores (Zizek, 1997; Barbosa, 1998; Colom, 2013) nos advierten del peligro de caer en el esencialismo de renacimientos identitarios que puedan terminar por añadir marginación a las situaciones ya precarias de algunos colectivos sociales, en lugar de llevar a cabo lecturas más caleidoscópicas que eviten una educación neocolonizadora. Esto nos puso en alerta ante la fetichización que se está haciendo de este tipo de práctica educativa, que se presupone inclusiva, pero que en realidad, puede marginar a los alumnos supuestamente *diferentes* por su cultura, como si de “discapacitados culturales se tratara” (Delgado, 2003: 69).

Autores como Manuel Delgado (1999), Rosi Braidotti (2011), Zygmunt Baumann (2011) han definido la(s) identidad(es) como una posición de subjetividad en tránsito. Pero no está de más señalar que no es lo mismo elegir un posicionamiento transitorio de la subjetividad que encontrarse permanentemente en un tránsito impuesto. Porque los chicos y chicas que llevaron a cabo el proyecto, no son solamente inmigrantes, también son estudiantes en un contexto con el que no siempre se comparten y reconocen sus valores. La cuestión del estudiante como el Otro nos obliga a situarnos en el entramado relacional y a explicitar cuáles son nuestros presupuestos acerca de la cuestión de lo educativo, lo artístico y lo multicultural, aceptando que es una situación que depende del contexto, y de todos y

cada uno de los puntos de vista que (re)configuran ‘al Otro’. Lo que reclama, en la educación en general y en la artística en particular, aproximaciones que ayuden a desmitificar cuestiones que vinculan y limitan la cultura a un territorio o a la etnicidad.

APRENDER A MIRAR(SE) DESDE OTRO LUGAR

Nuestro proceso de indagación en el aula se inició pidiéndoles a los chicos que se agruparan de acuerdo a sus afinidades y temas de interés: crisis económica, política, cultura popular, televisión, deportes, medio ambiente... Inicialmente empezaron a pensar en realizar algunos apuntes de forma individual para una futura obra conjunta. Para algunos, estos temas fueron únicamente un punto de partida desde el que se inició un proceso asociativo mucho más complejo y con más implicaciones de las que ellos mismos pensaban, de manera que algunos se reagruparon cuando salieron nuevos temas para explorar.

Cuando tuvieron claro qué tema querían trabajar, llegó la hora de ver cómo podían hacerlo y especialmente, cómo podían materializar sus ideas a partir del trabajo de los artistas que proporcionaba *Creative Connections* en forma de archivo. Pero esta exploración les resultó difícil de afrontar. Por ello les planteamos una propuesta que les ayudara a transitar entre sus ideas, sus temas de interés y su concreción en un proyecto artístico. Como ejemplo les mostramos los conceptos principales que se relacionaban con los modos de ser artista, que estaban presentes en cada uno de los bloques en que se organizaba el archivo que proponía *Creative Connections*: A: cartógrafos de la identidad cultural; B: intérpretes de la diversidad cultural; C: reporteros sobre la cultura; D: guías culturales y E: activistas culturales.

Basados en esos referentes se les propuso que escogieran las palabras clave que creyeran que tenían que ver con el tema que iban a tratar en su obra o en el enfoque que iban a darle. Se organizó bastante revuelo. Los miembros de un mismo grupo comenzaron a debatir sobre la idoneidad o no de las

palabras que algunos querían escoger (y otros no) y también entre los distintos grupos se oían voces que reclamaban la propiedad de tal o cual concepto. Estaban así dando a la vez sentido a los contextos de producción y observación, al tiempo que actuaban como grupo crítico que validaba sus propias obras, de manera que sus interpretaciones formaban parte de la construcción del conocimiento que ellos mismos estaban generando. Tenían ideas acerca de lo que para ellos era la cultura visual que iban proponiendo sus compañeros y de las imágenes que comenzaban a desbordar las carpetas virtuales de los ordenadores del aula, les hicimos ver que en realidad, lo que estaban haciendo, era crear su “propio archivo” en paralelo al del proyecto. Algo que no siempre ocurrió como habíamos previsto. Hubo desubicaciones, silencios y extrañamientos. Pero eso era también parte de un proceso con subidas y bajadas del que ahora damos cuenta a partir de tres de los ejemplos que se llevaron a cabo.

LOS GRUPOS, LOS PROYECTOS Y SUS PROCESOS

A la hora de decidir cómo dar cuenta del recorrido de los jóvenes dos cuestiones guiaron nuestras decisiones: la primera fue que, como dicen Freedman (2006) y Hernández (2007), la(s) identidad(es) cultural(es) se aprenden, cambian y varían a lo largo de las experiencias de aprendizaje y de vida. La segunda tiene que ver con el reconocimiento que Eisner (1988), Sullivan (2004) y Hernández (2008) hacen de la experiencia artística como una forma genuina de generar conocimiento. Y así había sido nuestro caso, desde el comienzo del proyecto, pasando por las sesiones de reflexión en las que debatieron cómo las cuestiones sociales y culturales también pueden presentarse de manera artística. Si en *Creative Connections* los jóvenes “debían utilizar el Arte Contemporáneo” como punto de partida desde el cual crear y compartir, las producciones de estos chicos y chicas también constituyen imágenes discursivas, que a su vez median otros discursos, de manera que su creación/producción artística, se presenta así como una vía para la comprensión y expresión de estos discursos que constituyen sus identidades.

1. Un ejemplo de aprendizaje asociativo en colaboración

Els Sols es el nombre de un grupo que quiso indagar a partir de los “sentimientos”. Después de explorar temas como el amor, la amistad, la empatía, la envidia, la tristeza... como primera actividad realizaron algunos esbozos a partir de imágenes de la red que encontraban tecleando el sentimiento con el que querían trabajar. Las imágenes comenzaron a desbordar las carpetas virtuales que creaban en los ordenadores del centro para “inspirarse” en los dibujos que estaban haciendo. Estaban creando, en realidad, su propio archivo. Imágenes del tipo “visto en las redes” les sirvieron para, por un lado, hacer que su realidad y sus intereses entraran en el proyecto y en el aula, y por otro lado, como idea incipiente sobre la que trabajar. Las primeras experimentaciones fueron de tipo formal: variaciones en el tema representado y experimentación técnica en sus propios esbozos a partir de editores fotográficos...



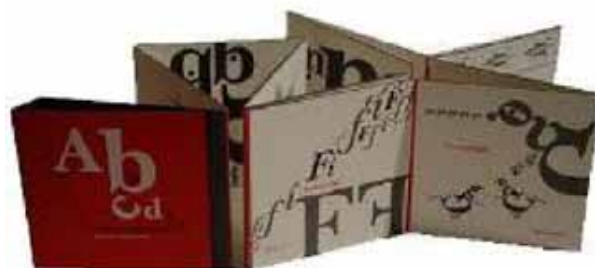
Figuras 1 y 2 – “Cada uno ha escogido las palabras y las hemos ido a representar a través de dibujos y también en frases” (Josselin Abigail). Fotos Ana Cañete.

Pero todavía faltaba darle unidad a la obra que querían crear. En la primera sesión que se organizó para pensar en grupo, además de llevar a cabo una reflexión conceptual comenzamos a familiarizarnos con las imágenes de *Creative Connections*. La sesión se desarrolló interrogando algunas de estas imágenes, no todas, ya que el tiempo de la clase -una hora- es limitado para comentar en su totalidad el extenso archivo. Para intentar solventarlo, se les pidió que escogieran algunas de las imágenes que les interesaran o les llamaran la atención para comentarlas en el aula. Conversamos durante la clase y nos fuimos a casa. Al día siguiente, Abigail había traído varias fotografías sobre “libros de artista” (figura 4).

Las profesoras (Marta y Ana) no entendieron a qué venía todo aquello, pues no le habían explicado en qué consistía hacer un libro de artista, ni habíamos visto ninguno en clase. Al parecer Abigail se había interesado por la obra de *A Butterfly Girl* de Berenika Ovčáčkova (figura 3). Había buscado información sobre la artista y había acabado en algunas webs donde se mostraban más obras suyas y algunos libros de la artista, de donde había sacado la idea de realizar el suyo propio.

A los compañeros les pareció una manera idónea para poder trabajar con las imágenes que ya habían comenzado a buscar/transformar en la red en relación a los “sentimientos” y además vinculaban con otra artista del archivo que también les habían llamado la atención, como Ana García Pineda, cuya obra presentaba el proyecto *Máquinas y Maquinaciones* (2008) era de hecho, una especie de cuaderno de artista (Figura 5).

De esta forma, el grupo se repartió los distintos “sentimientos” con los que querían trabajar y decidieron hacer una tarea doble (que se fue multiplicando): la de realizar una escultura en cartón a modo de gran librería (figuras 1 y 2) (a la manera de los ejemplos que habían encontrado a partir de investigar más sobre Berenika Ovčáčkova) y realizar cada uno su propio cuaderno de artista en relación al sentimiento que iban a trabajar. Estos libros contenían además toda una escenificación de



Figuras 3 y 4. Figura 3 - *A Butterfly Girl* de Berenika Ovčáčkova. Reproducción cortesía del artista para el proyecto *Creative Connections*. Figura 4 - Libro de artista de Berenika Ovčáčkova.



Figura 5 - Ana García Pineda (2008). *Máquina-Lengua*. De la serie *Máquinas y Maquinaciones*.

dichos “sentimientos” que fueron autofotografiándose en una performance fotográfica (figuras 6, 7 y 8) en el mismo instituto y que acabó de dar coherencia a la obra y a todo el proceso de indagación.



Figuras 6, 7 y 8 – Performativizar y representar los sentimientos. Fuente: Trabajos de los estudiantes.

Los chicos y chicas que desarrollaron este proyecto y el proceso de exploración que han llevado a cabo, muestran que esta experiencia ha funcionado como vehículo para la construcción de un significado, de una obra en la que confluyen los intereses de todos los integrantes del grupo y las obras propuestas por *Creative Connections*.

2. De la imitación a la construcción de la identidad cultural. El proceso dialógico entre imagen-contexto.

El grupo de *Campions* decidió indagar a partir de la fascinación grafitera que les produjo encontrarse con la obra de Banksy. Tuvieron claro que querían hacer algo parecido. Pero tenían una dificultad: les gustaría hacer un gran mural con un montón de grafitis pero “solo el Jefferson y el Colmenares saben pintar”. Se arma revuelo en el grupo porque tienen clara la técnica que querían utilizar pero pocos son duchos en materia de grafiti y en general en “esto del dibujo”. El tema que quieren tratar es fútbol, fútbol y más fútbol. Este tema no parece muy atractivo a las profesoras que se preguntan sobre qué implicaciones puede tener el hooliganismo en las construcciones de identidad cultural. Aunque pensándolo bien... seguro que son muchas. Marta comenta cómo se les podría ayudar a enfocar el trabajo para que hicieran algo más “profundo”. Pero lo cierto es que el tema lo han escogido los jóvenes y no, como suele ocurrir en otras experiencias, desde la mirada e intereses de los investigadores-educadores. En este sentido Agirre (en Hernández, 2011: 24) habla de los temas que pensamos que más van con ellos revelan nuestras visiones sobre los jóvenes y “sólo en raras ocasiones los temas de la investigación parten de los propios deseos de saber o de las necesidades e intereses de los jóvenes”. Al respecto

Hernández (2011: 18) se pregunta ¿Cómo tienen lugar, desde esta posición, las experiencias de creación de sentido que fijan lo que “son” los jóvenes? Los investigadores y los poseedores del conocimiento disciplinar suministran a los responsables de la administración [...] una serie de términos que definen a los jóvenes como “en riesgo”, “desafiantes”, “problemáticos”, “fracasados”, “radicales”, “superdotados” etc. Con ello se configuran discursos, por lo general cortos de mira y con connotaciones negativas, que se hacen presente en las escuelas, hogares, centros comerciales y en las manifestaciones de los políticos.

Quizá por eso mismo estábamos infravalorándolos o considerando poco importantes sus propias decisiones o sus intereses (porque en el fondo seguíamos relacionándonos con ellos como personas “en construcción”). Pero la sorpresa no tardó en llegar. Habían estado trabajando para la primera puesta en común copiando dibujos de grafitis que encontraban en internet y...

Hemos buscado un artista para inspirarnos y se llama Banksy y hemos hecho varios dibujos relacionados con fútbol y grafitis de su estilo. Las palabras que hemos elegido están relacionadas también con el deporte: leyendas, los mitos del fútbol, o sea los jugadores, los símbolos, cultura popular, cuerpo físico... y nacionalidad. Ésta la hemos elegido porque en muchos países piensan que todo el mundo juega al fútbol y no siempre ha sido así. Hay muchos países que la gente no conoce y también juegan al fútbol (Felipe y Rodrigo, extracto de vídeo).

Al día siguiente nos encontramos en el aula. Se acercaron algunos integrantes del grupo para decir que están descontentos con la idea de su trabajo. Que no puede ser que quieran hacer grafiti si sólo uno o dos saben pintar. A Marta van con las dudas técnicas y les propone hacer plantillas en estencil, de manera que puedan trabajar “sin ser grandes dibujantes”.

También se habían fijado en la obra de Dexter Dallwood que se encuentra en el archivo de *Creative Connections*. Su elección estaba justificada. “Podemos pintar una cancha de fútbol y al fondo Barcelona”. Una conexión compositiva. Un grafiti en la pintura. Un solo elemento... Pensamos que era una mirada un tanto ingenua, pero en realidad estaban, como ellos decían, “inspirándose” en una asociación constante entre las imágenes que ellos mismos encontraban en la red. El proceso de investigación que llevaron a cabo muestra una vez más, como en base a sus propios intereses se produjo un aprendizaje mediado por asociaciones de significados sugeridos por la experiencia. Habían establecido conexiones con las obras de arte que proponía el proyecto, las imágenes de los medios y la prensa deportiva y de su propio entorno experiencial para, a su vez, crear sus propias obras, su propio imaginario. La mistificación del proceso creativo “inspirado” se estaba convirtiendo, sin haberlo trabajado específicamente en el aula, en un diálogo bastante autónomo con su contexto. Y es propiamente de su contexto la cancha de fútbol que decidieron incorporar como modelo de su obra: la del propio instituto ¿qué otra conocían mejor? Le sacaron fotos y realizaron un fotomontaje con la ayuda de Marta, con una panorámica de Barcelona al fondo vista desde el Torras i Bages. El nombre del instituto en letras escritas en grafiti marcaba el centro de la composición, como habían visto en la obra de Dexter Dallwood. En el centro de la pista se encuentran Messi y Cristiano Ronaldo disputándose un balón. Y sobre ellos, en estencil, las palabras que interrogaban toda la escena: los mitos, las leyendas y la nacionalidad de una vista estratificada y a la vez superpuesta de imágenes que iban desde su contexto más cercano a la ciudad de Barcelona (y mucho más allá).

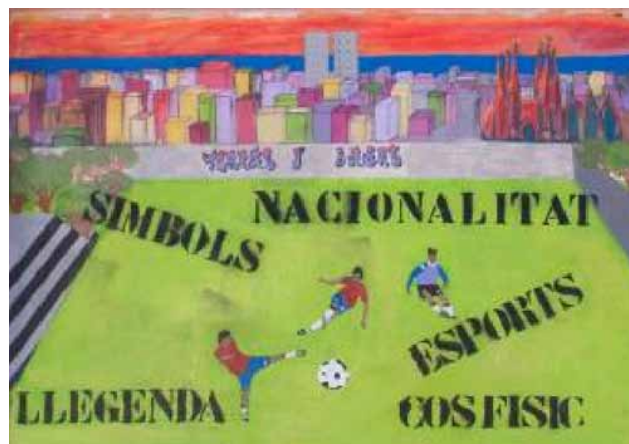


Figura 9 – “La periferia era ahora el centro, dónde se disputaba el gran derbi enmarcado por los altos edificios de la Barcelona central” (Ana Cañete, Memoria del Trabajo Final de Máster).

Esta cuestión encaja con uno de los presupuestos básicos que apoya la educación artística para la comprensión para la cultura visual y es que los jóvenes no crean motivados únicamente por puros valores técnico-formales, sino que lo que buscan es mejorar sus habilidades para desarrollar su propio estilo. Entendiendo por estilo una ilustración visual de la riqueza de matices y referentes que consumen a diario junto con sus intereses y motivaciones personales.

Banksy había sido la conexión primera que habían podido establecer con el archivo propuesto por el proyecto, como elemento conocido y vinculado a su entorno. Aunque pensaron en crear, en primera instancia un mural-graffiti, pronto se dieron cuenta de la incomodidad que les producía tener que trabajar únicamente en base a un presupuesto formal. Así, el deseo de reconocimiento que habían temido que no llegaría a través de la destreza técnica les había impulsado a re-contextualizar una actividad de ocio y un contexto urbano que dejaban de ser “tópicos adolescentes” para convertirse en un ejemplo que revela que la identidad cultural y juvenil es tan compleja como cualquier otra y está muy lejos de poder estereotiparla.

3. De los procesos de resistencia y auto-expresión a la apropiación cultural.

A los componentes del grupo *Sicaris* las bandas latinas les generaban curiosidad y admiración, por eso tuvieron claro desde el principio cual sería su proyecto. De hecho, fue el grupo que antes entregó sus obras. Sí, en plural. En enero habían terminado sus creaciones, frente al parecer de algunos profesores descreídos que preguntaban sorprendidos “¿pero quieres decir que se puede sacar algo de este grupo?”....

En su proceso de aprendizaje y trabajo vemos como pasaron de sus “votos de silencio” a las foto y vídeo-(re)creaciones de los procesos de iniciación en algunas bandas latinas y a la investigación acerca de la articulación de su simbología. El comienzo fue similar al de los grupos anteriores: definir sus intereses acerca de lo que querían investigar. Se empaparon de información y quisieron visionar y presentar algunas películas. Su preferida fue la de Óscar González (2010) *Destino Mara*. Pero habían otras: de Andrés Lozano Pineda (2008) *La Gorra*; la de Jorge Franco (2005) *Rosario Tijeras*. Ana les recomendó también la de Barbet Schroeder (1999) *La Virgen de los Sicarios*. Hasta aquí todo bien, los “problemas” comenzaron cuando Marta y Ana les preguntan si ya han visto alguna de las películas... y la respuesta cada día es la misma: no. De pronto nos preguntan si pueden hacer un estudio en el barrio sobre la seguridad de la zona. Ahora ya no sabemos si están fascinados por las bandas o si les tienen pavor.

Al preguntarles qué es lo que les interesa realmente de trabajar el tema que han elegido dicen que quieren criticar la falta de seguridad que sienten que hay en el barrio. ¿Realmente lo sienten así? Contestan de manera afirmativa: esto es lo que es y lo que se dice. Ante la pregunta de si para realizar ese estudio tienen alguna idea de cómo presentarán el trabajo, la “obra”, sus caras, su silencio y su indecisión -que va durando ya varios días- dicen que no. Se les propone revisar el archivo de *Creative Connections* para ver si encuentran alguna idea (así había sido como habían comenzado a trabajar los otros grupos y había dado resultado).

Al final de la clase ya lo han decidido. Van a pintarse el cuerpo como L. Tatarová y van a imitar los tatuajes de la banda de los Maras. Marta les dice que antes de pintarse les buscará algo de información sobre pintura corporal, especialmente por cuestiones higiénicas y de salud. Para que no se dañen la piel. Les da también el nombre de algunos blogs que hablan sobre pintura corporal, por si eso les da ideas, y pide a Ana que les escriba una guía sencilla para que obtengan fotos de calidad. Nos ponemos manos a la obra. Ese mismo día les enviamos la información y pocos días después una parte del grupo ya ha terminado la tarea ¡y en casa! Además no solo se han fotografiado (figuras 9 y 10), han filmado todo el proceso de realización simulando los procesos de iniciación de dichas bandas. En las fotografías podemos ver a Carlitos posando para la cámara con la piel dibujada con simbología mara. En los vídeos se ve el proceso de elaboración de esa pintura corporal a modo de tatuaje, como si de un rito de iniciación se tratara.



Figura 10 y 11 – Tatuaje, estigma y reconocimiento. Fuente: Trabajos de los estudiantes.

Aparentemente, la elección de la palabra “estigma” para designar de manera generalizada al tipo de marca corporal ejecutada en Grecia y Roma, como signo de esclavitud, competía tanto al uso frecuente de este vocablo para referirse a la técnica de tatuar la piel como a la imposibilidad de remover la cicatriz; ambas cuestiones ratifican el fin estigmático de la marca en el cuerpo y dieron lugar a diferentes interpretaciones etimológicas y asociaciones semánticas de las palabras estigma y tatuaje (Martínez, 2011: 150).

De la misma manera, el grupo de “las chicas”, más interesadas por la dimensión lingüística de los signos maras, las llevó a buscar los equivalentes en letras del abecedario de los signos que las bandas utilizan. Su encarnación opta por ser, en lugar de pintura corporal, proyecciones de estos signos encima de la piel posteriormente fotografiada (figuras 11 y 12). Estas obras recuerdan a su vez a otras obras, especialmente de artistas mujeres como es el caso

de Mona Hatoum (1988) *Measures of Distance* o *Speechless* (1996) de Shirin Neshat.

Fascinados ante semejante idea no podíamos dejar de ver en aquellas auténticas performances que el “problema idiomático”, que es “conflictivo” dentro de la institución, era para ellos un campo de batalla en el que poder conjugar y codificar múltiples códigos y múltiples significados. Del mismo modo, que el chador también remite al mismo tiempo a la reclusión y a la libertad de acceder a la vida pública, aquellos chicos y chicas se autodenominaban inmigrantes, negros o términos similares, que eran a la vez signos de estigma y resistencia. Es interesante ver como en todas estas obras, aunque diversas, es el cuerpo el que encarna los conflictos sociales (en) del propio sujeto ¿No es esa una noción muy similar a la que Delgado daba de la estigmatización? ¿Estaban performando fotográficamente precisamente eso? (Recordemos también la experiencia fotográfica que lleva a cabo el grupo de *Els Solts*).



Los jóvenes se sitúan, actúan, hacen cosas que les permiten improvisar y experimentar con imágenes y escenas propias y ajenas. Son ingredientes y recursos distintivos de esa performance fotográfica: el control corporal, la sonrisa, la seriedad, la posición, la gracia, el movimiento, la suavidad, la furia, la dignidad, la juventud, el colorido, entre otros, y, si se pudiera introducir la expresión de otros elementos sensoriales, habría que añadir, el tono de voz, las risas y otros sonidos y resonancias (Buixó, 1998: 183-184).



La autoexpresión en el propio cuerpo encarna la interpretación que hacen del entorno social y cultural, apropiándose. Lo que nos lleva a recordar, en relación a la educación para la comprensión de la cultura visual, que el arte actúa aquí como una vía de expresión de las preocupaciones de estos jóvenes. Quienes interpretan su experiencia de relación de manera metafórica, pero no con un objetivo terapéutico, sino social y cultural, ya que sus emociones no son estrictamente personales sino una personalización de cuestiones sociales y culturales que realmente les preocupan.

Figura 12 y 13 – “La institución es para ellos un campo de batalla en el que poder conjugar y codificar múltiples códigos y múltiples significados” (Ana Cañete, Memoria del Trabajo Final de Máster). Fuente: Trabajos de los estudiantes.

AUTODEFINIDOS

Fernando Hernández (2000) comenta que una de las finalidades de la educación artística para la comprensión de la cultura visual es evidenciar el recorrido por las miradas entorno a las representaciones visuales de diferentes culturas. Con la finalidad de confrontar críticamente a los estudiantes con ellas, e investigar así, acerca de las representaciones y exclusiones de la historia visual (y de la visualidad) de occidente, para así indagar sobre sus propias representaciones y exclusiones. Desde esta posición los chicos y chicas del Torras i Bages, a través de la observación de imágenes de múltiples ámbitos (no sólo las procedentes del archivo de *Creative Connections*) junto con las reflexiones colectivas en clase, han podido establecer asociaciones que les/nos han ayudado a reflexionar sobre el mundo en general y sobre el efecto que tienen sobre nosotros mismos las distintas concepciones acerca de “lo cultural”.

Pensamos entonces que han podido aprender que la(s) cultura(s) y los momentos culturales, son aspectos que participan de nuestra construcción identitaria, mediando nuestras relaciones y a su vez cuestionando y constituyendo nuevas concepciones sobre lo que entendemos que es la identidad cultural. Este proceso incide en la forma de entender el conocimiento, ya no como algo estanco, sino como algo que construimos a través de las experiencias visuales que se solapan y se asocian y que ya no obtienen su forma a través de la presunta existencia de una cualidad estética inherente. Lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿qué tiene que ver esta imagen conmigo?

Poder contribuir a expandir los sentidos de la cultura visual, ha permitido a los jóvenes desarrollar un sentido de autoría en el que la producción artística ha sido un camino para la comprensión y el aprendizaje. Esto ha sido así, porque durante su proceso han podido experimentar con múltiples conexiones –creativas, críticas, formales, emocionales... y a través de la expresión de sus ideas. Lo que a su vez les ha hecho conscientes de las motivaciones, intenciones y capacidades artísticas de los demás compañeros.

Es importante reflexionar aquí también, acerca del papel que ha tenido el grupo, como entidad corporeizada de la dimensión relacional que la educación artística para la comprensión de la cultura Visual posibilita. Con relacional nos referimos a la que se establece, por un lado entre el sujeto y las imágenes, dialogando entre éstas y su contexto (el de la propia imagen). Pero por otro, el que nos hace comprender que al ser parte de distintos momentos culturales (como algo lábil y no conceptualmente cerrado), estamos en disposición de saber cómo nos relacionarnos con nuestro entorno. Porque en nuestro caso, cabe recordar, que las obras no son fruto de un joven en concreto, sino de unos procesos creativos que son en sí mismos colectivos. Esto ha fomentado los procesos dialógicos que la propia comprensión para la cultura visual propone. De esta manera es como pudimos trascender la resistencia inicial ante el proyecto, en la que, por mucho que quisiéramos hablar o comunicarnos, no estábamos en la misma (pre)disposición para hacerlo.

En el grupo, cada uno se situaba y se recolocaba en función de las relaciones que establecía con el Otro y con las imágenes (del Otro). De este mismo modo, nos ocurría a nosotros en las reuniones del proyecto, cuando proponíamos medidas de actuación y nos aconsejábamos durante el proceso. Como dicen Petry y Hernández (2013) basándose en Lacan, una investigación se basa en parte en los deseos y en el lugar que éstos ocupan dentro de la investigación, así como del resto de inquietudes y deseos de los demás investigadores del equipo. Por eso, una investigación se constituye también en una red de relaciones. Del mismo modo, en la relación que establecieron las profesoras, hubo también negociaciones y continuas recolocaciones, igual que en las teníamos ambas con los chicos y chicas y también entre los propios compañeros participantes en la gestión de *Creative Connections*. De hecho, en una de las sesiones finales que organizamos para conversar acerca de lo que el grupo había aprendido con el proyecto, todos concluyeron en que se había aprendido sobre todo a trabajar en grupo.

Estos procesos pueden reseguirse en todos los casos que hemos expuesto y en los que hemos dejado por cuestiones de espacio. Primero, buscando las emociones y resonancias que nos suscitan las obras de "Otros" -los artistas en este caso- e intentando relacionarlas con inquietudes propias, que permitan hacer emerger otras imágenes. Una vez que establecíamos cuál era la conexión conceptual que vinculaban las representaciones sobre las que se interesaban y aquello sobre lo que querían indagar, buscaban una manera de representarlo ellos mismos, haciendo que se preguntaran acerca de cómo un concepto determinado se ha narrado o se representa y qué otras formas hay de hacerlo.

La visión que ofrecemos aquí de *Creative Connections* no pretende ser, en ningún caso, un resumen de lo que ha sido la experiencia del proyecto en general, ni de lo importante que ha sido participar en él. Lo que nos gustaría compartir es que de las experiencias que hemos presentado y que nos han hecho reflexionar acerca de las distintas concepciones sobre la identidad cultural que se manejan en un contexto educativo conceptualizado como multicultural y en el que las identidades de los jóvenes se encontraban en posiciones de subjetividad en tránsito, el lector, quien quiera que sea, pueda reflexionar también sobre las aportaciones que la educación artística para la comprensión de la cultura Visual puede aportar al debate multicultural, permitiéndonos salir al encuentro con nuestros propios intereses y cuestionarnos conceptos naturalizados problemáticos como los que construyen nuestra subjetividad.

Así pues, establecer puentes con la "realidad" dando forma a la comprensión que tenemos del mundo y posicionándonos en éste, nos permite ser conscientes de la capacidad de la que disponemos para hacer escuchar nuestras voces y salir de los tránsitos que más que escogidos, nos vienen impuestos. Lo que dibuja un camino para vincular la educación a través de las artes y la cultura visual con las situaciones, encrucijadas y tensiones a la que los jóvenes (y los adultos) nos enfrentamos en estos tiempos de reconfiguración de las relaciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIRRE, I. (2000) *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Ideas para una Revisión Pragmatista de la Experiencia Estética. Navarra: Universidad Pública de Navarra.

BANKS, J. A. & MCGEE BANKS, C. A. (Ed.), (1989). *Multicultural Education Issues andm Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

BARBOSA, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.

BARTHOLEYNS, G.; Dierkens, A. & Golsenne, T. (ed.) (2010). *La Performance des images*. Brussels: Brussels University Press.

BAUMAN, Z. (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity.

BOMAN, K.M., Danzig, A.B. y García, D.R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of research in education*, 36, 1-316.

BRAIDOTTI, R. (2011). *Nomadic Theory. The Portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University Press.

BUIXÓ, M. J. (1998). Mirarse y agenciarse: espacios estéticos de la performance fotográfica. En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. 52, pp.175-189.

CAMPBELL, D. (2010). *Choosing Democracy: a Practical Guide to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

COLOM, A.J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural. En Grupo SI(e)TE. *Educación, Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 143-162). Barcelona: Octaedro.

DELGADO, Manuel (1998). *Diversitat i Integració. Lògica i Dinàmica de les Identitats aCatalunya*. Barcelona: Empúries.

_____ (1999). *El Animal Público*. Barcelona: Anagrama.

_____ (2003). El "Disapacitado Cultural". En *Cuadernos de Pedagogía*. 326, pp. 69-70. Disponible en: <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx> .

EFLAND, A.; FREEDMAN, K. & STUHR, P. L. (2003). *La Educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.

EISNER, E. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, Juny-July, pp. 15-20.

FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum Estética y la Vida Social del Arte*. Barcelona: Octaedro.

GRESSON, A. (2004). *America's Atonement: Racial Pain, Recovery Rhetoric, and the Pedagogy of Healing*, NY: Peter Lang.

- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2007). *Espigadors de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2008). "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación". En *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- _____ (Coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: Cuestiones Temáticas, Metodológicas, Éticas y Educativas*. Barcelona: Esbrina. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- _____ (en prensa). Pedagogías culturales: El proceso de constituir(se) en un campo que vincula conocimiento, indagación y activismo. En Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. *Pedagogias Culturais imagens e artefatos visuais que educam*. Santa Maria, Brasil: ufsm.
- MARTÍNEZ, S. (2011). *La Piel como Superficie Simbólica. Procesos de Transculturalización en el Arte Contemporáneo*. Málaga: Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401-422.
- PETRY, P. & HERNÁNDEZ, F. (2013). Ideais e Alteridade em uma Pesquisa sobre a Relação dos Jovens com o Saber. *Estilos da Clínica*, 18, pp. 1-21.
- SULLIVAN, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- TOURINÁN, J.M. (2011). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? Encuentro de Teoría de la Educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré). Publicado en SI(e)TE (2013). *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- ZIZEK, S. (1997). Multiculturalism, or, the cultural logic of multicultural capital. *New Left Review* (225), 28-51.