

**Trabajo de Bachelor para la obtención del título
Bachelor of Arts HES-SO en trabajo social
Haute Ecole de Travail Social
HES-SO// Valais - Wallis**

MUROS *que* FUNEN

EL ARTE COLECTIVO AL SERVICIO DE
LA INTERCULTURALIDAD

Realizado por: D'Andrea Claudia
Promoción BAC 14

Directora de TB : Chantal Furrer Rey
Sion, 11 de octubre de 2017

Agradecimientos

Gracias a Luz González, Abril González, Isabel Prieto, Hernan Prieto, Frederic Concepción, Helena Winterhalter, Cecilia Mestre, Inmaculada Alagarda, Idemar Pernisi, Beatriz Segovia, Ana-Valeria Nievas y Santiago Badt que participaron al primer proyecto de “Muros Que Unen” que confiaron en el proyecto, se comprometieron con él, le dieron vida y en fin de cuenta lo crearon con nosotros.

Gracias a Luis Lerete del MEC quien confió en nosotros y nos presentó al Museo de Migraciones.

Gracias a Irene Cabrera y a todo el equipo del Museo de Migraciones que nos prestaron el lugar físico del Museo tanto para realizar los talleres como para que quede después el mural colectivo a la vista de los visitantes.

Gracias al equipo proyecto, Javier Borroni Santos, Marianela Fernández Villa, Guillermo Fernández Villa, y Marta García Ortiz por haberme apoyado cada uno a su manera en este trabajo.

Menciones

“Las opiniones emitidas en este trabajo comprometen solo a su autora”

“Certifico haber escrito personalmente el Trabajo de Bachelor y no haber usado otras fuentes que las referenciadas. Todas las ideas ajenas usadas como citas o paráfrasis, están claramente indicadas durante los estudios. Aseguro haber respetado los principios éticos tales como están presentados en el Código ético de la investigación”.

Fecha y firma

« Muros Que Unen »
L'art collectif au service de l'interculturalité

Origine et objectifs de ma recherche

Mon Travail de Bachelor part de la volonté d'analyser les impacts d'un projet unissant l'art collectif au travail social, plus spécifiquement à l'éducation populaire. Observant les fortes résistances provoquées par d'importants mouvements migratoires vers l'Europe, nous avons souhaité, avec 4 autres collègues (une travailleuse sociale, un artiste, un producteur de contenus audio-visuel et une journaliste), expérimenter l'interculturalité au travers d'un projet collectif dans un contexte multiculturel. Le nom du projet, « Muros Que Unen », en Français : « Murs Qui Unissent », nous permet de jouer sur le sens : les murs se construisent aujourd'hui pour séparer, nous souhaitons les utiliser pour réunir, comme supports d'œuvres collectives. « Muros Que Unen » est en pleine phase de conception et nécessite aujourd'hui une évaluation participative continue, avec une analyse de ses processus et de ses impacts, afin de pouvoir se développer et gagner en expérience et en confiance. Dans ce sens, mon investigation permet de vérifier les conséquences de la méthodologie et de l'éthique de l'éducation populaire sur la réalisation ou non des objectifs concrets du projet, dont les principaux sont la création d'un espace de résistance contre-hégémonique, le renforcement de l'inclusion sociale avec un groupe multiculturel et la transformation sociale.

Cadre théorique

Je me suis basée principalement sur les concepts suivants pour construire mes hypothèses de recherche : l'interculturalité, l'éducation populaire, le protagonisme, l'empowerment et l'art collectif. Du premier concept, j'ai gardé l'idée de nouveau sens donné au terme « culture » de l'auteure Susan Wright, la définition de l'identité culturelle d'Amin Maalouf afin d'appréhender la multi-culturalité depuis une vision dynamique de l'identité culturelle qui se modèlerait au gré des appartenances individuelles. L'interculturalité, dans ce sens, en suivant la définition d'Emmanuel Jovelin, représenterait le contact entre personnes porteuses de cultures différentes qui à la fois développent un sentiment d'appartenance entre elles et conservent une identité culturelle propre. Ces bases théoriques me font souligner la richesse de l'interculturalité, qui nous pousse à nous questionner sur notre identité, notre subjectivité, mais aussi à considérer la position de l'autre différent, le comprendre, l'humaniser, favorisant ainsi l'inclusion sociale. Afin d'entourer le projet d'un cadre éthique qui soit en adéquation avec nos valeurs et objectifs, nous avons choisi l'éducation populaire, comme guide éthique, méthodologique et pratique. De ce concept je retiens la relation dialogique, horizontale, entre l'animateur et le groupe qui ensemble créent de nouveaux savoirs, ainsi que la relation de pouvoir « oppresseur-opprimé » conscientisée et émancipée au travers de l'action collective. Au cadre de l'éducation populaire, j'ai rajouté celui de l'art collectif, complémentaire et similaire dans son éthique, promouvant la libération, la création d'espace contre-hégémonique et la création de lien social. En effet, l'art suppose la libération de l'énergie créative ainsi qu'une connexion à nos émotions, ce qui, collectivement, représente un pouvoir de transformation puissant.

J'ai profité de mon cadre théorique pour développer et différencier trois concepts à la mode : le « protagonisme », le « pouvoir d'agir » et l'« empowerment ». De ces concepts, je n'ai retenu que le « protagonisme » et « l'empowerment » afin de construire mes hypothèses. J'ai choisi le concept « d'empowerment » qui représente la conscientisation des rapports de domination et du pouvoir dont nous sommes privés, nous menant à des changements individuels dans le sens de notre émancipation. Quant au « protagonisme », je l'ai retenu pour la dimension collective qu'il intègre à la conscientisation et à l'émancipation déjà présentes dans le concept d'« empowerment », mais également pour son origine latino-américaine, ainsi que son adéquation avec le concept d'éducation populaire de laquelle il provient.

Hypothèses et méthodologie de recherche

Grâce à ces concepts, j'ai pu élaborer 4 hypothèses concernant les impacts de notre projet. La première hypothèse est que « Muros Que Unen » favorise un « empowerment » individuel, la seconde qu'il est vecteur d'interculturalité, la troisième qu'il crée un « protagonisme » de groupe et enfin la dernière, qu'il correspond à la catégorie de l'art collectif.

Méthodologiquement, je me suis dirigée vers une approche qualitative, recherchant la compréhension des significations données par le groupe et ses différents acteurs. En lien avec les valeurs portées par le projet, j'ai choisi pour modèle méthodologique la Recherche Action Participative d'Orlando Fals Borda, en cohérence avec l'éducation populaire. Cette méthode rompt la distance entre investigateur et groupe investigué et introduit le concept de démarche scientifique « sentipensante », qui fait allusion à un investigateur capable de se connecter à ses émotions, son humanité et son cœur (« senti ») durant l'investigation, qu'il saura dans un deuxième temps analyser de façon critique (« pensante »). La dimension éthique qu'introduit Fals Borda me paraît essentielle.

D'octobre à décembre 2016 s'est donc déroulé « Muros Que Unen » au « Museo de Migraciones » (Musée de Migrations) du quartier de la vieille ville à Montevideo en Uruguay avec un groupe multiculturel de 11 personnes. A chaque étape de la réalisation du projet, le groupe a participé à cette démarche de recherche participative, au travers de méthodes participatives animées dans le groupe projet, devenu groupe d'évaluation. J'ai complété le recueil de données par la technique de l'observation participante.

1 Terme anglo-saxon tiré du jargon du travail social qui signifie l'émancipation individuel de pouvoirs qui nous dominant et limitent.

2 Terme latino-américain tiré du jargon du travail social qui signifie, pour un collectif, l'action militante de se positionner en sujet de droit, de mettre en avant les inégalités structurelles au travers d'une démarche politisée et marquée par la volonté d'affranchissement du pouvoir dominant d'une société.

Perspectives pratiques

Les perspectives pratiques que m'a offert ce projet sont diverses. J'ai notamment pu expérimenter la position d'une éducatrice populaire/animatrice, tout comme la position d'investigatrice « sentipensante », ce que je souhaite continuer à développer.

Au sujet de la gestion de l'interculturalité, je me suis rendue compte que j'avais mis plus d'énergie sur des dynamiques lors desquelles les personnes tendaient à s'unir, parce qu'actuellement l'individualisme est une tendance, comme le fait de ne se réunir qu'avec des personnes similaires (âge, nationalité, statut social, opinions politiques, etc.). De plus, la volonté (narcissique ?) de vouloir se développer personnellement, de mieux se connaître, de parler de soi, de rechercher à mettre des étiquettes sur des éléments de notre personnalité, pourrait nous faire perdre la volonté de se mélanger à des personnes différentes de nous, heurtant nos valeurs culturelles ou faisant ressortir des éléments de dissonance cognitive. A l'opposé, le fait de décider de conformer un groupe de personnes très différentes, est venu de la nécessité de démontrer l'intérêt et la richesse de la différence, plus que de rentrer dans un processus d'affirmation des identités individuelles, ce qui n'a pas empêché de générer des réflexions personnelles autour de notre propre identité. Du reste, l'analyse a souligné que les interactions avec d'autres identités culturelles enrichissent les identités individuelles puisqu'elles nous poussent à une réflexion critique de notre identité, nous ouvrent de nouvelles perspectives et par là nous apportent plus de liberté.

Au niveau du protagonisme, ce que je retiendrai pour les projets futurs, c'est de prévoir dès le départ un temps dédié à la préparation de l'opération de communication du projet vers l'extérieur et que le groupe puisse exercer ses droits. En effet, nous avons repéré cette lacune, palliée par la suite, en prolongeant la durée du projet.

Une autre chose à prendre en compte au niveau pratique, c'est que les personnes s'étaient préalablement inscrites au projet, en sachant de quoi il traitait dans les grandes lignes. Elles étaient donc intéressées par l'art et/ou la diversité culturelle. Je suis donc consciente de la nécessité de prendre en compte l'inscription volontaire dans les résultats obtenus lors de mon analyse.

Un point important lors du processus a été le fait de cultiver une ambiance groupale en dehors des moments « formels » de l'atelier. Cela nous a permis de gagner en confiance avec les autres, créer un lien au sein de notre groupe et libérer le meilleur de chaque participant dans la perspective de créer ensemble.

Cette investigation m'a donné envie d'expérimenter le projet dans des lieux où il existe des conflits culturels ouverts, afin d'investiguer plus profondément le pouvoir transformateur de l'art collectif et la capacité d'union de « Muros Que Unen », en partant de la séparation effective et en y consacrant une plus longue période qui intégrerait un travail communautaire.

Afin d'enrichir notre expérience, un objectif actuel serait de pouvoir créer un réseau « Muros Que Unen », sous le format d'un page web, où nous téléchargerions du matériel et des retours de nos expériences. De plus, d'autres groupes, professeurs, travailleurs sociaux, artistes ou tout autre type de personnes motivées réalisant des projets similaires ou voulant utiliser la même méthodologie, pourraient également partager leur expérience, afin de nous enrichir mutuellement et développer de nouvelles connaissances.

1. Introducción	10
1.1 Motivaciones	10
1.2 Los objetivos del proyecto “Muros Que Unen”	12
1.3 Pregunta inicial e hipótesis de investigación	13
1.4 Los conceptos elegidos para construir el marco teórico	13
1.5 Metodología	14
1.6 Referencias de la introducción.....	16
2. Capítulo 1: la interculturalidad	18
2.1 Introducción	18
2.2 La clasificación de las personas migrantes	18
2.3 Multiculturalismo en Uruguay	19
2.4 La cultura.....	19
2.5 La identidad cultural	21
2.6 La interculturalidad	22
2.7 Conclusiones.....	23
2.8 Referencias del capítulo 1	24
3. Capítulo 2: la educación popular	25
3.1 Introducción	25
3.2 Ensayo de definición de la educación popular.....	26
3.3 Ética y postura de la educación popular	27
3.4 La pedagogía de la liberación	27
3.5 Oprimidos y opresores.....	28
3.6 De la concientización a la emancipación.....	28
3.7 Metodología y técnicas del educador popular.....	30
3.8 Conclusiones.....	31
3.9 Referencias del capítulo 2	32
4. Capítulo 3: el empoderamiento, el poder de actuar y el protagonismo	33
4.1 Introducción	33
4.2 El empoderamiento	34
4.3 El poder de actuar	35
4.4 Protagonismo.....	36
4.5 Conclusiones.....	37
4.6 Referencias del capítulo 3	38
5. Capítulo 4: el arte colectivo.....	39
5.1 Introducción	39
5.2 Ensayo de definición del arte colectivo.....	40
5.3 Ideología	41
5.4 Metodología del artista comunitario en “Muros que Unen”	42

5.5	Conclusiones.....	42
5.6	Referencias del capítulo 4	43
6.	Plan de investigación	44
6.1	Mi problemática y mis hipótesis de investigación	44
6.2	Tabla de investigación	47
6.3	Referencias del plan de investigación	48
6.4	Referencias de la imagen	48
7.	Hipotesis1: “Muros que Unen” implica un empoderamiento individual.....	50
7.1	Introducción	50
7.2	El caso de Isabel	51
7.3	Conclusiones.....	54
7.4	Referencias	55
8.	Hipótesis 2 : « Muros Que Unen » es un vector de interculturalidad.....	56
8.1	Introducción	56
8.2	Conclusiones.....	60
8.3	Referencias	61
9.	Hipótesis 3 : el proyecto impacta sobre el protagonismo del grupo	62
9.1	Introducción	62
9.2	Desarrollo	63
9.3	Conclusiones.....	66
9.4	Referencias	67
10.	Hipótesis 4: nuestro mural se puede considerar como una obra de arte colectivo.	68
10.1	Introducción.....	68
10.2	Desarrollo	69
10.3	Conclusiones	72
10.4	Referencias	73
11.	Conclusiones del trabajo	74
12.	Referencias del Trabajo	76
13.	Anexo A)	78
13.1	Organización previa de “Muros que Unen”	78
13.2	Desarrollo diario de “Muros que Unen”	80
13.2.1	Primer día: 29 de octubre de 2016	80
13.2.2	Observaciones sobre el uso del espacio durante el ejercicio	81
13.2.3	Segundo día: 5 de noviembre de 2016	83
13.2.4	Tercer día: 12 de noviembre de 2016.....	84
13.2.5	Cuarto día: 19 de noviembre de 2016	84
13.2.6	Quinto día: 26 de noviembre de 2016.....	85
13.2.7	Sexto día: 3 de diciembre de 2016.....	86

13.2.8 Séptimo día: 10 de diciembre de 2016.....	87
13.2.9 Octavo día: 17 de diciembre de 2016.....	88
13.2.10 Los Muros Que Unen.....	88
14. Anexo B)	89

Advertencia: A fin de facilitar la lectura, usaré el masculino como género neutro incluyendo tanto hombres como mujeres.

1 Introducción

1.1 MOTIVACIONES

Mi interés acerca del tema de la migración es algo innato, puesto que está estrictamente relacionado con mi herencia familiar. Al venir de una familia de migrantes, estoy directamente conectada con la migración. Los distintos miembros de mi familia que son de origen italiano, migraron hacia el norte de Italia, Australia, Canadá, Argentina, Suiza, entre otros países. Por lo tanto, tras compartir sus experiencias y las mías pude experimentar las consecuencias de la migración. Por eso, tengo varios ejemplos de estrategias de integración usadas por cada uno, pero también del papel que juega el migrante en esos países. Con mis abuelos por parte de mi madre, pude percibir elementos de choque de culturas, de las dificultades de ser aceptados, y todo el esfuerzo que les supuso el proceso de adaptación que en muchos casos llevó a refugiarse en un comunitarismo con los demás italianos. Sé que experimentaron situaciones de racismo, pero no lo vivieron muy mal, ya que dicen que cuando llegaban extranjeros a Italia tampoco eran bien acogidos. Creo que es una manera de protegerse, porque mi madre sufrió mucho del racismo.

En cuanto a la política suiza, ciertas iniciativas populares federales de esta última década, sin olvidar la dinámica de iniciativas de Schwarzenbach, o sea de la época en la cual llegaron mis abuelos, me confrontan a la persistencia del miedo a las personas extranjeras. Por eso, creo que necesitamos desarrollar un cambio real en las mentalidades, a pesar de que teóricamente, a nivel de integración, nos enfocamos tanto en las personas migrantes como en locales. A continuación un extracto del Oficio Federal de las Estadísticas Suizas, del apartado de las estadísticas de integración:

«La legislación suiza estipula que la integración debe permitir a los extranjeros, cuya estancia es legal y duradera, de participar en la vida económica, social y cultural. Proceso lento que se desarrolla tanto por el lado de las personas a un nivel individual como por el de la sociedad de acogida, la integración debe establecer la igualdad de posibilidades entre personas suizas y personas extranjeras en la sociedad suiza.» (OFS, 2007)

Pero, en la realidad, los migrantes no se integran fácilmente. Solo existen acciones de sensibilización, basadas en la lucha contra el racismo y poco sobre la búsqueda de interculturalidad (limitadas a ciertas áreas de la cultura, que implican pocos riesgos de conflicto como la comida o la indumentaria y aún menos proyectos que favorecen al protagonismo. Estas características demuestran la persistencia de una dominación de la población local sobre la población migrante (Tabin, 1999).

A nivel internacional, las situaciones políticas en países como Eritrea, Siria, Somalia o Afganistán, ponen el tema de la migración en el centro de los debates europeos (OSAR, 2016). Los flujos migratorios aumentan y con ellos las personas migrantes. Las reacciones de los ciudadanos son ambivalentes, algunos están contentos de poder acogerlos y lo ven como normal, cuando otros se radicalizan en contra de su llegada, evocando argumentos nacionalistas, por no decir racistas.

3 « La législation suisse stipule que l'intégration doit permettre aux étrangers dont le séjour est légal et durable de participer à la vie économique, sociale et culturelle. Processus lent qui se joue tant du côté des personnes au niveau individuel que de celui de la société d'accueil, l'intégration vise à établir l'égalité des chances entre personnes suisses et personnes étrangères dans la société suisse » (OFS, 2007)

4 Organisation Suisse d'Aide aux Réfugiés

Tanto para los entusiastas como para los refractarios, la diferencia cultural con las personas migrantes es real. Por este motivo parece necesario para todos aprender a convivir en condiciones armoniosas.

Así, los trabajadores sociales se enfrentan a un nuevo desafío que va a consistir, desde mi punto de vista, en encontrar nuevas soluciones que lleven a visualizar las diferencias como oportunidades en vez que amenazas. En lo ideal, esas diferencias permitirán enriquecerse mutuamente en un clima favorable a la acción ciudadana. Con tal propósito, las siguientes preguntas surgen espontáneamente. ¿Cómo hacer para que la integración sea bilateral e implique tanto a las personas migrantes como a las personas locales? ¿Cómo permitir a las personas migrantes, cuyo recorrido testigua de su fuerza, conservar el protagonismo con el cual llegaron? ¿Cómo hacer para que todos puedan participar en la sociedad con el mismo peso? En fin, ¿cómo promover la inclusión social en el seno de una sociedad multicultural?

Animada por estas preguntas, estoy actualmente colaborando en un proyecto socio-artístico, cuyo proceso se inspira en la educación popular, para lograr realizar una obra de arte colectivo, un mural. El grupo que queremos formar debería ser lo más heterogéneo posible en cuestión de edad, de origen, de cultura, de estatuto social y de sexo para poder experimentar la creación de un grupo de desarrollo intercultural. El arte nos sirve tanto de ayuda metodológica en etapas del proceso grupal, como de objetivo grupal (el mural) y de expresión grupal de sus reivindicaciones. El grupo interdisciplinario iniciador está compuesto por un artista-muralista, una socióloga-comunicadora, un director/comunicador/editor audio-visual y una trabajadora social.

Lo que nos une es la voluntad de proponer un proyecto que subraye la riqueza de la interculturalidad y de la humanidad de manera general. Deseamos fomentar valores tales como el protagonismo, la participación, la apertura de espíritu, la cooperación, la solidaridad, la hospitalidad, la ciudadanía, el cambio y la libertad.

La iniciativa vino de Guillermo, el artista que quiso realizar el mural más grande del mundo. Frente a la dificultad técnica y un viaje a Europa lleno de atentados terroristas y de países donde la multiculturalidad tiene un reconocimiento real su idea evolucionó hacia la voluntad de meterse más profundamente en el tema del arte colectivo. Marianela, su hermana, socióloga-comunicadora, docente en la facultad de comunicación y coordinadora de proyectos sociales para el Instituto Nacional del Niño y del Adolescente de Uruguay propuso su ayuda en cuanto a la comunicación y la búsqueda de fondos del proyecto. Después, se unió Javier, otro uruguayo, que se propuso como encargado de la filmación y la edición del proyecto. No dudó en comprometerse sabiendo que no iba a ganar dinero. Fue en la ciudad de Salamanca (España), donde conocí a Javi que me presentó el proyecto, muy emocionado y con ganas de plasmarlo en un audiovisual que en sí tendría un interés artístico y ético, para dar visibilidad al concepto. Me pareció interesante poder unir arte y trabajo social y de allí pensé en la educación popular (volvía de un curso en Finlandia que había usado el marco de la educación popular), como marco del proceso y lo charlé con Guillermo y Javier que estaban en España. Allí me propusieron formar parte del equipo y ayudarles a concretizar el proceso social del proyecto. En aquel momento se sumó también Marta una amiga educadora social, española que estudiaba en Salamanca. Empezamos a trabajar sobre el desarrollo, el lugar y el proceso de “Muros Que Unen” mientras seguíamos todos en España y después por Skype cada uno desde nuestro país. La oportunidad de irme a Uruguay permitió reunir parte del grupo (Marta no vino) y empezar a concretar “Muros Que Unen” en Uruguay.

Descubrí por primera vez el concepto de trabajo comunitario gracias a una mujer que conocí por casualidad, en un curso de baile en Suiza, durante el invierno de 2012. Me habló de Adalberto Barreto y me recomendó uno de sus libros: El indio adentro de mí. Lo leí y me gustó mucho la concepción del trabajo social y, aún más, el de la terapia que tenía Adalberto

Barreto. Un par de años después descubrí la educación popular a través de una clase dada por mi actual directora de Trabajo de Bachelor, Chantal Furrer Rey. Me encantó la manera de aprender practicando, buscando, descubriendo. Después de eso me puse a leer Paulo Freire y mirar documentales de educación popular. Me gustó mucho. En las prácticas que tuve en España pude experimentar algunas herramientas que usaba mi tutora de prácticas. Pusimos en marcha la animación de un grupo de mujeres empleadas de hogar que querían reivindicar sus derechos. Tuve la suerte de ver el principio del grupo. Por casualidad, volví a experimentar la educación popular mientras estaba siguiendo un curso “erasmus +” sobre la construcción de la paz que se desarrollaba en Finlandia con gente del mundo entero. Todo el curso estaba basado en la ética y las técnicas de la educación popular. Trabajamos diez horas al día durante una semana y me pareció que el tiempo pasaba muy rápido. Me encantó la experiencia y me emocionó mucho el vínculo humano que se había creado.

Por eso, cuando me presentaron el proyecto de “Muros Que Unen”, inmediatamente pensé en un marco tal como la educación popular y en poder contar sobre una directora como Chantal Furrer Rey que pudiera acompañarme. En efecto, como elegí la opción “servicio social” no vi nada del tema de la educación popular en mi semestre de orientación. Sin embargo, no veo mejor marco para favorecer la participación del grupo e implicarlo al máximo en el trabajo.

Fuente de mi motivación, me gustaría aprovechar la experiencia de mi trabajo de Bachelor para realizar una investigación que nos serviría en nuestro proyecto.

1.2 LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO “MUROS QUE UNEN”

“Muros Que Unen” nació de la voluntad de crear más hospitalidad entre las personas, ya que las diferencias permiten crear vínculos enriquecedores. Por ello, queremos que el proyecto favorezca la interculturalidad. Asimismo, nos gustaría cumplir con dos niveles de la pirámide de Maslow: la necesidad de pertenencia y de autoestima (tercer y cuarto nivel). Además, queremos que el proceso del proyecto “Muros Que Unen” se inspire en la ética y la metodología de la educación popular, porque buscamos maximizar el protagonismo y por tanto la participación del grupo en “Muros Que Unen”. Por último, consideraríamos un éxito que el grupo haga suyo el proyecto y desarrolle un espacio dinámico, favoreciendo la generación de conocimiento y la expresión artística grupal en un marco acogedor. Más precisamente, considerando la estética de la obra, se tratará de expresar un mensaje grupal a través del mural.

1.3 PREGUNTA INICIAL E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La cuestión inicial de mi trabajo de investigación es: ¿El proyecto socio-artístico “Muros Que Unen” produce interculturalidad, empoderamiento y protagonismo? Asimismo, ¿Se puede considerar que es arte colectivo?

A través de esta pregunta, buscaremos primero cómo realizar el proyecto de manera respetuosa con la ética de la educación popular usando sus técnicas: dinámicas, juegos, y técnicas participativas. Después determinaremos el impacto de “Muros Que Unen” sobre el desarrollo del protagonismo en el grupo.

La orientación actual de mi hipótesis de búsqueda es que un proyecto socio-artístico colectivo orientado por los preceptos y las herramientas de la educación popular favorece no solo el protagonismo del grupo que participe en el proyecto, sino también la interculturalidad, el empoderamiento individual y la capacidad de realizar una obra de arte colectiva.

1.4 LOS CONCEPTOS ELEGIDOS PARA CONSTRUIR EL MARCO TEÓRICO

Así, este capítulo empezará de manera general con la descripción de los estatutos que caracterizan a las personas migrantes y seguirá evocando la multiculturalidad en Uruguay. Después de eso, trataré las cuestiones de la cultura y de la identidad cultural. Para terminar el capítulo, desarrollaré el concepto de interculturalidad, clave para mi indagación.

El primer concepto que elegí desarrollar es el de interculturalidad. En efecto, el grupo con el cual realizaremos el proyecto “Muros Que Unen” será multicultural. Para desarrollar este concepto, empezaré describiendo la situación de las personas migrantes que lleguen a cualquier país. Así tendré en la cabeza los distintos contextos de la migración. Después describiré la multiculturalidad existente en Uruguay. Seguiré dentro del mismo capítulo con el concepto amplio de “cultura” y el de “identidad cultural”. Al final, me ocuparé del concepto que representa uno de los objetivos centrales de “Muros que Unen”: la interculturalidad.

El capítulo siguiente se dedicará a la educación popular que, por cierto, es un concepto indispensable porque toda la investigación estará orientada por él. Describiré su ética, sus valores, sus presupuestos políticos y hablaré de las herramientas que propone. Gracias a él podré desarrollar “Muros Que Unen”. Otros conceptos actuales vinculados de lejos o de cerca a la educación popular que quisiera investigar son: el protagonismo, el empoderamiento y el poder de actuar. Me gustaría documentarme sobre sus sentidos que de antemano me parecen muy cercanos entre ellos y poder saber cuál(es) de los tres correspondería(n) mejor a “Muros Que Unen”. Para terminar, desarrollaré igualmente el concepto de “arte colectivo”, categoría a la cual el proyecto pretende pertenecer.

1.5 METODOLOGIA

Con el fin de verificar las hipótesis mencionadas, elegí dirigirme hacia una metodología de investigación que implicara la participación del grupo para que correspondiera con la ideología que rodea “Muros Que Unen”. La idea es de desarrollar el proyecto, modificar la realidad para investigar lo que pasa antes, durante y después de esta modificación.

La definición que sigue, dada por Hugon y Seibel (1988, citados por Barbier 1996) corresponde a la metodología de investigación a la que más me quiero acercar, la denominada investigación acción participativa:

«Se tratan de búsquedas en las cuales hay una acción deliberada de transformación de la realidad, búsquedas con objetivo doble: transformar la realidad y producir conocimientos sobre esas transformaciones»

Queriendo tener coherencia con la ética de la educación popular esta metodología aparece como obvia. La Investigación Acción Participativa es una metodología de investigación que conjuga la investigación científica, la acción como “praxis” y la participación real. En Latinoamérica (también hay una corriente europea) esta corriente de los años 60-70, tiene su fundamentación en la educación popular de los años 50 (Fals Borda & Rodriguez Brandao, 1987). Esta nueva corriente de metodología rompe con las ciencias sociales clásicas, positivistas. Esta ruptura epistemológica, se basa en que ya no hay una relación sujeto-objeto, sino una relación sujeto-sujeto, entre la población investigada y el investigador, rompiendo con la observación desde fuera y comprometiéndose con las personas estudiadas (ibid.). Orlando Fals Borda que es el padre de la Investigación Acción Participativa en Latinoamérica, también llamada por sus iniciales “IAP”, afirma que ésta está regida por toda una filosofía de vida ejecutada por sus practicantes. Según él, las personas que usan la IAP tienen que ser “sentipensantes”, saber combinar la reflexión intelectual con el uso del corazón. Asimismo, la participación estimula el proceso de cambio positivo y el protagonismo.

A este efecto, la investigación se realizará en conjunto con el grupo de “Muros Que Unen”, usando metodologías, tales como el grupo de discusión (o discusión de grupo), la observación participante, la observación común, la observación indirecta y las entrevistas informales.

Habrá un grupo de discusión que funcionará como un diagnóstico inicial de la situación del grupo y otro grupo de discusión al final del proyecto, que será el diagnóstico final del grupo. Elegí esta metodología y no el grupo focalizado (focus group), ya que esta última metodología me parecía demasiado directiva, con una presencia e influencia del animador demasiado importante. En efecto, no coincide con la idea de la horizontalidad del poder. Entonces, prefiero favorecer el grupo de discusión, en relación con la teoría del autor Jesús Ibañez (1979), justamente porque ofrece más libertad a sus participantes en lo que concierne desviarse de los temas presentados por el animador y tomar protagonismo en el seno mismo de la discusión. Las reglas a respetar para poder realizar un grupo de discusión son de no superar un grupo de 10 personas (para evitar que se formen varios subgrupos de discusión), tener un sistema de grabación y una persona que tome esquemáticamente un resumen de la discusión sobre un soporte a la vista de todos (ibid.). Además, es preferible disponer las sillas en círculo. En el caso de “Muros Que Unen”, rompo con una regla que no he nombrado antes y que es la de crear un grupo de discusión con participantes de las mismas características (edades, estatuto social) y con participantes que no se conocían previamente.

5 « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. » (Hugon et Seibel, 1988, cité par Barbier, 1996 : p.7)

Para concluir, antes de empezar hay que explicar qué es lo que se va a tratar durante la discusión, de cuánto tiempo disponemos para llevarla a cabo e insistir sobre la importancia de hablar uno a la vez y compartir el tiempo de toma de palabra.

Después de cada ejercicio del taller, se dejarán también momentos de auto-observación para el grupo, iniciando la reflexión con preguntas de tipo: “¿Que les provocó / aportó este ejercicio?”, “¿cambió algo en su manera de ver a los demás?”, “¿cómo definirían al grupo de momento?”

El observador participante, basado en Spradley (1980) citado por Valles (2000), desempeña un papel donde tiene que implicarse a la vez en el desarrollo del proyecto y de manera simultánea tiene que realizar un proceso de “extrañamiento”, para salir del grupo al cual pertenece y poder observarlo tanto desde fuera como desde dentro. Además, tiene que tener un nivel de atención muy alto a lo largo de la observación, para no perderse elementos. Asimismo, el observador participante tiene un registro científico de sus observaciones y usa la introspección natural como herramienta de investigación (ibid.). Además, el autor Junker (1960) citado por Valles (2000), distingue “roles sociales para la observación”: “completo observador”, “observador como participante”, “participante como observador”, “completo participante”.

En el caso de mi investigación, mi rol social para la observación fue el de “observador como participante”, poniendo más el acento en el hecho de observar usando la participación. Tanto los miembros del grupo como Guillermo y Javier fueron, según mi punto de vista, “participantes como observadores”, en el sentido de que predomina la participación sobre la observación. En el caso de Marianela que vino solo un par de veces y no participaba ni en las actividades ni en la animación de los talleres, diría que su papel de observación fue sobre todo “observador como participante”, pero con muy poca participación, sin poder decir tampoco que fuera únicamente observadora ya que no observaba en un laboratorio.

Igualmente, durante los grupos de discusión, tendremos una persona filmando y registrando el audio, una persona del grupo que observará y tomará apuntes, participando en la discusión (“observador como participante”) y otra persona fuera del grupo que sólo tomará apuntes (“completo observador”). El grupo en su conjunto será responsable de auto-observarse como “participante como observador”, pero sin tomar apuntes.

Archivaremos todas las huellas del proyecto, gracias a fotos, la redacción de un diario de campo y todos los comentarios al respecto de lo encontrado en los medios o en las redes sociales.

Se devolverá al grupo el análisis de los datos recogidos en una estancia posterior donde se preverá también la estrategia de comunicación del proyecto.

1.6 REFERENCIAS DE LA INTRODUCCIÓN

BARBIER, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris: anthropos.

BOYER, J., & BARRETO, A. (1996). *L'indien qui est en moi : Itinéraire d'un psychiatre brésilien* (Les passeurs de frontières. Descartes). Paris : Descartes.

FALS BORDA, O., & RODRIGUEZ BRANDAO C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

IBAÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI España.

Office Fédéral de la Statistique. (2016) Récupéré du site:<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/dos2/01.html> (31.05.2016).

TABIN, J. (1999). *Les paradoxes de l'intégration : Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale* (Cahiers de l'EESP 27). Lausanne : Ed. EESP.

VALLES, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid : Editorial Síntesis.

Parte 1: marco teórico

2 Capítulo 1: la interculturalidad

2.1 INTRODUCCIÓN

El deseo de realizar “Muros Que Unen” con un grupo multicultural estuvo desde el principio en nuestro proyecto. En efecto, nuestra inspiración vino de la importancia de los movimientos migratorios en el contexto europeo y su inevitable consecuencia: el encuentro con otras culturas en la vida cotidiana.

Además, una investigación previa que me hizo conocer murales mexicanos realizados justamente para poder comunicar con culturas distintas, me acabó de convencer de que necesitábamos juntar personas de culturas diferentes para componer el primer grupo de “Muros Que Unen”.

Elegí desarrollar los conceptos que cito más abajo para poder llevar a cabo mi papel de animadora de taller frente al grupo, pero también para ayudarnos metodológicamente a elaborar los talleres y poder analizar en el caso de poder llevar a cabo un proceso intercultural. Así, este capítulo empezará de forma amplia con la descripción de los estatutos que pueden llevar a las personas migrantes y seguirá, más precisamente, evocando la multiculturalidad en Uruguay. Posteriormente, trataré la cuestión de la cultura y de la identidad cultural. Para terminar el capítulo, desarrollaré el concepto de interculturalidad, término clave de mi búsqueda.

2.2 LA CLASIFICACIÓN DE LAS PERSONAS MIGRANTES

A fin de determinar las diferencias de estatutos legales que pueden llegar a coexistir en un grupo multicultural, elegí hablar de las causas de migración y de sus consecuencias legales. Eso me permitirá establecer un vínculo entre la identidad cultural y el estatuto legal de los migrantes.

Primero, según la Organización Suiza de Ayuda a los Refugiados (OSAR), el término migración se refiere a: “un fenómeno de desplazamiento masivo de personas de un lugar hacia otro.”. La misma fuente describe a los migrantes como “personas que dejaron su país de origen para establecerse en un país ajeno.”. La diferencia entre inmigrante y emigrante depende de dónde nos ubicamos. Por ejemplo, un suizo que va a vivir a Argentina sería un emigrante en Suiza y un inmigrante en Argentina.

En segundo lugar, los tipos de migración están clasificados en función de las causas de la migración. Las personas pueden desplazarse de un lugar a otro porque tienen un contrato de trabajo, por lo tanto se hablará de una migración laboral. Otras son las migraciones familiares que ocurre cuando una persona migrante que dispone de un estatuto legal hace venir a otros miembros de la familia para así realizar una reagrupación familiar. También puede pasar que una persona con un estatuto legal se case con una persona de otro país e igualmente será considerado como migración familiar. En la última clasificación están las migraciones forzadas. Aquí, entran tanto los refugiados políticos como los migrantes climáticos.

En Uruguay, desde 2006, existe la ley n°18.076 sobre el derecho al refugio y a los refugiados. Según el artículo 2 de esta ley un refugiado es:

"toda persona que:

A) Debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de pertenencia a determinado grupo étnico o social, género, raza, religión, nacionalidad, u opiniones políticas se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o -a causa de

dichos temores- no quiera acogerse a la protección de tal país, o que careciendo de nacionalidad y hallándose a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o -a causa de dichos temores-, no quiera regresar a él.

B) Ha huido del país de su nacionalidad o careciendo de nacionalidad, ha huido del país de residencia porque su vida, seguridad o libertad resultan amenazadas por la violencia generalizada, la agresión u ocupación extranjera, el terrorismo, los conflictos internos, la violación masiva de los Derechos Humanos o cualquier otra circunstancia que haya perturbado gravemente el orden público.”

En Uruguay una clase de migrantes que tiene mucha importancia es la de los retornados: los uruguayos que se fueron y que han vuelto.

2.3 MULTICULTURALISMO EN URUGUAY

Italianos, armenios, argentinos, afrodescendientes, dominicanos, rusos, árabes, judíos, peruanos, libaneses, sirios, españoles, indios, descendientes de charrúas y unos cuantos más, conviven en Uruguay (Arocena & Aguiar, 2007). Sin embargo, tanto a los ojos de los uruguayos como en las representaciones usuales, Uruguay suele aparecer como un país con una cultura homogénea europeizada y con una población blanca. Esto podría ser una herencia del período de presidencia de José Batlle y Ordóñez, quien a principios del siglo XX promovió una política de búsqueda del denominador común entre las distintas culturas que coexistían en Uruguay, con la finalidad de obtener una cultura uruguaya (política de asimilación) (ibid.). A pesar de que esta política puso el acento sobre las similitudes y tenga una gran influencia hasta el día de hoy, las diferencias siguen existiendo. Así, los descendientes italianos continúan reuniéndose con toda la familia el domingo, los afrodescendientes suelen ser la población más aislada y más comunitaria iniciadores de la cultura del “candombe”, los franceses tienen su propio barrio “Trouville”, y también existe una gran variedad de clubes dedicados al mantenimiento de otras culturas como clubes griegos, suizos, dominicanos, peruanos...

La otredad compuesta por los migrantes en Uruguay, para mí, tiene que ser vista desde el objeto antropológico post-colonial de la desigualdad (Arribas et al., 1998). En efecto, los migrantes no tienen la misma facilidad de existencia que los uruguayos ya sea para encontrar trabajo o para insertarse en el sistema educativo (no hay ningún afrodescendiente en la universidad), para encontrar una vivienda... Además, no se les da ninguna voz a nivel del país. Retomando la teoría de Gayatri Spivak (2006), los migrantes en Uruguay no tienen voz de enunciación, son “voces bajas”, están silenciadas por el estado que niega su existencia, por los medios de comunicación, por la universidad...Estos “aparatos privados de hegemonía” en el sentido gramsciano representan las “voces altas”, tienen el poder de expresarse sobre el tema de la multiculturalidad (ibid.).

2.4 LA CULTURA

Los elementos principales que constituyen la cultura son tanto a nivel material, social, normativo, simbólico como moral (Jovelín, 2002). La cultura puede estar considerada como producto, o sea, como los resultados de prácticas culturales de un grupo o sociedad. Estos productos son los rituales, lo que se nota de una cultura. Por ejemplo, los cristianos festejan la Nochebuena, de distintas maneras cierto, pero se considera como un momento especial del año. De forma complementaria, la cultura significa la visión del mundo, el espejo con el cual vemos e interpretamos la realidad. Este espejo o filtro está constituido por nuestros valores,

nuestras ideologías, nuestras creencias y en fin nuestras representaciones. Por ejemplo, suponemos que ciertos cristianos sigan festejando la Nochebuena porque corresponde a su visión capitalista del mundo y otros lo festejan porque creen en Jesús y celebran su nacimiento. El producto es la parte que vemos de la cultura, cuando la visión es la parte oculta del producto, lo que lo motiva.

Estas definiciones me llevan a exponer el concepto de “nuevos significados de cultura” que la autora, antropóloga, Susan Wright (1999) opone al concepto de “viejos significados de cultura”. Para ella, los “nuevos significados de cultura” promueven una cultura dinámica, en interacción permanente con el contexto, objeto de lucha en las relaciones de dominación (quien impone su versión de la cultura como hegemónica o quien resiste a la cultura hegemónica). En este sentido, Susan Wright cita a Street (1993:2): “La cultura es un proceso activo de construcción de significado y de disputa sobre la definición, incluyendo la de sí misma”. Además, añade que cuando la cultura es hegemónica cae en la definición de los “viejos significados de la cultura”, rígida, naturalizada, cerrada, inmóvil. Preciso que la hegemonía es, según Raymond Williams (2009), “todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo.” Hablando de hegemonía, Antonio Gramsci, en su obra, insiste sobre la importancia de crear hegemonías alternativas, nuevas culturas, para luchar contra la cultura hegemónica (Rebellato, 1988).

2.5 LA IDENTIDAD CULTURAL

Procederé a desarrollar el concepto de identidad cultural para entender cómo se construye y cuáles son sus consecuencias en la vida cotidiana. Así podré entender cómo la gente forma su identidad, cuáles pueden ser los conflictos, las dificultades para realizarse a través de las distintas identidades. Eso me va a permitir desarrollar “Muros Que Unen” con consciencia de la complejidad de cada identidad y de cada persona.

La identidad cultural es el punto de encuentro entre todas nuestras pertenencias (Malouf, 2012, citado por Furrer Rey). Estas pertenencias son de dos tipos. Primero el conjunto “abierto” que incluye todas las pertenencias “naturales” de la persona. Por ejemplo, pertenezco al grupo de las mujeres, de los suizos, de los italianos, de la gente que tiene 22 años, de las personas que tienen hermanos y hermanas...(ibid.) El segundo conjunto es el de los grupos “cerrados”. Son los grupos a los cuales elegimos pertenecer. Por ejemplo, soy una estudiante, trabajadora social, bailarina, vegana, amiga, novia...(ibid.)

A veces nuestras pertenencias nos fuerzan a hacer elecciones porque no conseguimos asumir sus múltiples formas. Tenemos el derecho de elegir lo que más nos corresponde en cada pertenencia sin identificarse a una sola y vivir en guerra en contra a las demás. De hecho, en cada momento adaptamos nuestra identidad a la situación que vivimos. Por ejemplo, cuando estoy invitada en la casa de mi cuñada que es muy racista, para evitar problemas con mi hermano y con ella elijo dejar en la puerta mi lado militante y evito hablarle de esos temas (ella hace lo mismo). Eso no me impide cuando estoy con sus hijas (mis sobrinas) y que hablen de compañeros de clase extranjeros empujarlas hacia una apertura frente a la diversidad y a un respeto de todos.

Como lo vimos con “los nuevos significados de cultura” Susan Wright (1999), la identidad cultural es dinámica, fluida y nunca dada sino que está en un constante proceso de desarrollo.

2.6 LA INTERCULTURALIDAD

Con el fin de determinar la definición del término “interculturalidad”, partiremos de su etimología. El prefijo “inter” significa “entre” en el sentido del vínculo y de la reciprocidad de las culturas, pero puede también implicar la separación de las culturas. Esta antítesis entre vínculo y separación subraya el paradojo de la interculturalidad, equilibrio entre culturalismo y asimilacionismo. Jovelin (2002: 21) nos propone la definición siguiente:

«El conjunto de procesos psíquicos, relacionales, grupales, institucionales...
generados por las interacciones de culturas, en una relación de intercambios
recíprocos y en la perspectiva de salvaguardar una identidad cultural relativa de
los compañeros en relación.»⁶

Con “Muros Que Unen” queremos lograr un proceso de interculturalidad como lo define Emmanuel Jovelin. La idea principal que destaco de esta definición es la de “interacción”, pues para que haya interculturalidad, tiene que haber interacciones. Para eso, se tratará de vincular individuos que llevan culturas distintas apoyándome en la definición de la identidad cultural de Amin Maalouf (2012). En efecto, recuerdo que para este autor la identidad cultural corresponde al conjunto de las pertenencias abiertas o naturales (edad, origen, sexo etc) y cerradas o elegidas (oficio, estudios, modo de vida...) de las personas (ibid.). En esta idea, para que un grupo sea pluricultural/multicultural no solo depende de una diferencia de origen, aunque nosotros pondremos también el acento sobre esta diferencia para convocar al grupo. En realidad, bien que pondremos el acento sobre tener individuos de orígenes distintos, también intentaremos tener personas de edades, aficiones y estatutos sociales diferentes para ampliar la heterogeneidad de cultura en el grupo.

En el proyecto de “Muros Que Unen” trataremos de promover una cultura grupal, respetuosa con cada identidad cultural y que permite al grupo trabajar. Esto permitirá arrancar una dinámica de desarrollo en el grupo. Sabemos que, en un grupo por razones de culturas, o no, pueden surgir conflictos, pero poniendo el acento sobre la ética de la hospitalidad pensamos poder hacer crecer un ambiente favorable a interacciones y discusiones positivas. Cuando nos pase intentaremos llegar a un compromiso que satisfaga a todos promoviendo el medio de la negociación. Cuando una persona se enfrenta con otra de cultura distinta pueden pasar dos cosas: se adapta a la otra haciendo un paso hacia ella, un compromiso o exacerba las características que les oponen porque siente que su identidad está en peligro. Me parece muy importante estar atentos a la expresión de conflictos.

Sin embargo, cuando enfrentamos a una persona que lleva una cultura muy distinta de la nuestra en ciertos aspectos podemos vivir un choque. Sobre todo, nos choca la actitud del otro cuando no está en adecuación con nuestros valores profundos. Estos valores hacen parte de nosotros, componen nuestra identidad cultural y nos aparecen innatos.

⁶ « L'ensemble des processus- psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels...-générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. »

Los consideramos como innatos. Tenemos un margen de tolerancia frente a la diferencia, pero pasado este margen, puede ocurrir que nos defendamos negando al otro, mediante el etnocentrismo:

«La actitud más antigua, y que reposa sin dudas sobre fundamentos psicológicos sólidos puesto que tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando estamos en una situación inesperada, consiste en repudiar puramente y simplemente las formas culturales: morales, religiosas, sociales, estéticas, que son las más lejanas de las cuales nos identifiquemos.» (Lévi-Strauss, 1987, p.19)³

La interculturalidad desea justamente huir de las actitudes etnocéntricas, promoviendo una ética acogedora de la alteridad.

2.7 CONCLUSIONES

Bajo el concepto de interculturalidad, presenté varias dimensiones. La primera sirvió para determinar los procesos migratorios de las personas migrantes. Después, evoqué más precisamente el tema del multiculturalismo en Uruguay, desarrollando la negación de la diversidad gracias a la teoría de Gayatri Spivak (2006) sobre las distintas voces de enunciación en función del poder. Luego, presenté una definición de la cultura centrándome en la autora Susan Wright quien habla de “los nuevos significados de cultura” para cualificar una cultura dinámica, en cambio constante, utilizada como herramienta de dominación, objeto de las luchas de poder. Seguí con el concepto de identidad cultural basándome en el autor Amin Maalouf, conceptualizándola de manera muy dinámica a continuación y en coherencia con Susan Wright. Concluí el capítulo con el desarrollo del concepto de interculturalidad definido como un intermedio entre las interacciones con personas de culturas distintas y el mantenimiento de la cultura propia. Esto se podría describir, según mi propia interpretación como un estado en el cual uno está abierto a conocer, compartir, intercambiar y enfrentarse con personas de culturas distintas, nutriendo por la misma su propia identidad cultural en constante construcción/cambio. Así, diría que más que “salvaguardar una identidad cultural relativos de los compañeros en relación” en el sentido de Emmanuel Jovelin (2002) sería reencontrarse con ella, concientizándola y cuestionándola. En efecto, me parece que así nos acercaríamos de la libertad individual de elegir quién queremos ser a lo largo de nuestras experiencias y con una perspectiva crítica sobre estas.

7 « L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions. » (Lévi-Strauss, 1992, p.19)

2.8 REFERENCIAS DEL CAPÍTULO 1

AROCENA, F. & AGUIAR, S. (2007). Multiculturalismo en Uruguay: ensayo y entrevistas a 11 comunidades culturales. Montevideo: Ediciones Trilce.

ARRIBAS, V.; BOIVIN, M. & ROSATO, A. (1998). Constructores de otredad. Eudeba, Buenos Aires.

FURRER REY, C. (2014). Document sur l'identité culturelle. HES-SO Valais, filière travail social.

JOVELIN, E. (2002). Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social. Paris: L'Harmattan/ Collection le travail du social.

MAALOUF, A. (2012). Les identités meurtrières. Paris : B. Grasset.

REBELLATO, J. L. (1988). "El marxismo de Gramsci y la nueva cultura". En Para comprender a Gramsci. Montevideo: Nuevo Mundo.

SPIVAK, G. C. (2006). "Nuevas ropas para el esclavo" en Revista Ñ, núm 132, 8 de abril, Buenos Aires.

STREET, Brian 1993. "Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process" in Graddol, D.; Thompson, L. And Byram, M. (eds.) Language and Culture. Clevedon, Avon: British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters.

WILLIAMS, R. (2009) Marxismo y literatura, cap.6 "Hegemonía". Ediciones Península, Barcelona.

WRIGHT, S. (1999). "La politización de la cultura" En: Boivin, Rosato, Arribas: Constructores de Otredad. Buenos Aires: Eudeba.

3 Capítulo 2: la educación popular

3.1 INTRODUCCIÓN

Nos pusimos de acuerdo con Marta, la educadora social del grupo iniciador de “Muros Que Unen” para usar el marco de la educación popular en el proyecto. No fue difícil ponernos de acuerdo y convencer a los demás, porque corresponde a nuestros valores y creencias comunes. En efecto, creemos en la capacidad intelectual de cada persona de tener un pensamiento crítico y creativo que le permita tener un impacto transformador de la realidad. En eso, nos acercamos a la filosofía de la praxis, como la filosofía de la liberación de la cual surgió la educación popular.

Pensamos que, para trabajar con un grupo, animarlo a que haga suyo el proyecto, la educación popular es lo que nos hace falta. Además, nos gusta el riesgo creado por la libertad y el cambio. Sabemos que usando la educación popular tenemos herramientas, pero al mismo tiempo no sabemos lo que nos espera. Nos gusta mucho la idea de construir con el grupo la cultura que será nuestra durante el proyecto. Queremos despertar la energía que lleve cada uno para abrir la puerta a la creatividad y a la acción.

Bajo este capítulo describiré lo que es la educación popular y en qué nos servirá en la investigación, desarrollando su ética, sus presupuestos, su metodología y sus técnicas.

3.2 ENSAYO DE DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Hubiera sido más fácil definir la educación popular de manera precisa y fija. Pero, la certitud de estar haciendo correctamente, la seguridad del sentimiento de control caro al ser humano no hace parte de la realidad de la educación popular. En efecto este tipo de pedagogía se construye en conjunto cada vez que la usemos. Es el grupo que hará el proyecto “Muros Que Unen” que decidirá de la definición que quiere dar a la educación popular. Es él que lo creará. Por ello, la educación popular es una forma de pedagogía poco convencional. Por lo menos no se aparenta a la concepción clásica de la pedagogía occidental.

Para adentrar en una definición de la educación popular voy a empezar desde su etimología. En el curso “Introducción a la educación popular”, Chantal Furrer Rey nos presentó una introducción al concepto, que trato de sintetizar aquí⁸. El educador, del latino “e-ducere” significa acompañar (ducere) hacia el exterior, hacia la vida social. El exterior en el sentido de fuera del núcleo familiar. Me parece que la idea que detrás de esta palabra es que el educador (los padres, los profesores, trabajadores sociales) sirve para que la persona se haga autónoma. La educación supone también que las personas tienen competencias que se pueden desarrollar. La palabra “popular” viene del sustantivo “población”. La educación popular se interesa por la población, no se interesa por una élite, sino en la población que sufre, en la población debilitada por el sistema. En el proyecto “Muros Que Unen” poniendo el acento sobre un grupo multicultural, nos interesaremos en el colectivo de las personas migrantes. Como vimos anteriormente, suele ser una población víctima de la relación de dominación existente entre la población local y migrante. La educación popular se opone a la educación tradicional, en el sentido de educación creada por una élite y destinada a una elite. Además, se opone también a la educación bancaria descrita por Paulo Freire (2003), donde llenamos la cabeza de los niños con informaciones todas iguales, impidiendo la reflexión crítica. Lo paradójico es que pretendemos educar haciendo eso, pero ¿cómo se puede pretender conseguir la autonomía de la gente impidiéndole de pensar por sí misma? Luego, en el trabajo social, ¿qué hacemos con las posibilidades dadas por un sistema que no parece realmente querer tener una sociedad hecha por sujetos autónomos?

La educación popular viene a perturbar el orden establecido por la sociedad con sus relaciones sociales. Las personas que usan la educación popular opinan que no es por casualidad que hay personas desfavorecidas. Por esto, el primer reto que tienen es concientizar a las personas de la injusticia de sus condiciones. Más precisamente, como lo dice Paulo Freire, concientizarlas de que están en una relación de dominación “opresor-oprimidos” en la cual ocupan el papel de oprimidos. Se ataca directamente a las relaciones de dominación que existen en la sociedad. En efecto, después de la concientización, viene la segunda meta de la educación popular: la emancipación. No sirve concientizar a la gente si después no se emancipa. A través de la emancipación, visamos la transformación social. Por ello, la educación popular siempre es colectiva.

⁸ « L'intervenant social et l'éducation populaire », document de cours, module A2, HES-SO Sierre, par Chantal Furrer Rey

3.3 ÉTICA Y POSTURA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La pedagogía de la educación popular tiene distintos presupuestos éticos que la definen. De manera general, en el ámbito del trabajo social partimos de la idea de que no sabemos lo que es lo mejor para el otro. El trabajador social acompaña a las personas convencido de las competencias que tienen para elegir su destino. En la educación popular, no se pretende autonomizar a la gente sino hacer que la gente intercambie sus saberes y una sus fuerzas hacia un cambio social. La palabra es el principio del diálogo sin el cual no habría educación popular. El amor también es esencial, el humanismo, sobre todo. Se trabaja desde los temas generadores o sea desde la práctica de las personas en vínculo con el mundo, desde sus pensamientos frente a la realidad. Los temas generadores salen del universo temático de la época, por lo tanto, depende del contexto socio-histórico. Los temas generadores siempre tienen antagonismo. Por ejemplo, el antagonismo de la libertad puede ser la dominación. La situación límite consistirá en sobrepasar la dominación. El enfoque de la educación popular está sobre el colectivo, sobre la interdependencia de la gente para la maestría de su destino. En la educación popular, la evaluación se hace midiendo el camino, el proceso hecho por el grupo.

3.4 LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

En la concepción bancaria de la educación, el educador sabe y los alumnos no saben. El educador llena la cabeza de los alumnos con informaciones que tienen que aceptar como verdaderas porque él sabe y ellos no. Tienen también que saber que estas verdades no cambian, son así. Por eso, se considera que la educación bancaria está al servicio de la deshumanización de las personas. No cree en las posibilidades del ser humano, no lo ama, lo considera como un objeto que se tiene que rellenar de “verdades”. Así, impidiendo a la gente de pensar por sí misma, de tener reflexiones críticas, la sociedad les prepara para estar sometidos al orden establecido. Por ello, la educación bancaria es un instrumento de los opresores para mantener a los oprimidos en sus posiciones de oprimidos. En este sentido es un instrumento de represión.

El enfoque concientizador de la pedagogía de la liberación tiene varios presupuestos. Uno de ellos es que busca humanizar a las personas por el medio de la educación. Esto significa que el educador tiene que tener confianza en el ser humano y en sus capacidades. Tiene que ser un humanista, una persona que ama profundamente al ser humano. Por eso, no hay separación entre el educador y las personas que aprendan. Todos aprenden juntos por el medio del mundo. Con el enfoque concientizador, se considera que para aprender se necesita interactuar con el mundo, descubrir, experimentar con él, porque pensamos que las personas tienen la capacidad de educarse a sí mismas gracias a solicitudes externas e interacciones con los demás. También se considera que el saber viene de la “praxis” de la experiencia práctico-reflexiva que se construye en conjunto con los participantes. El proceso de aprendizaje es circular, parte de la acción sobre la cual se va a hacer una reflexión colectiva a partir de la cual se va a actuar para volver a una reflexión crítica. Por ello, el educador es similar a un compañero de búsqueda en una educación dialógica: a través del diálogo, el educador se educa a sí mismo y educa a los demás. Cada uno educa y es educador. El educador no para de reconsiderar sus conocimientos en la confrontación con los alumnos. No considera la realidad como algo inmovilizado en teorías, sino como algo en desarrollo permanente. La pedagogía liberadora promueve una educación democratizada sin relaciones de dominación.

Es una pedagogía de la libertad porque pretende llegar a un mundo sin relaciones de poder, donde el hombre viva con conciencia crítica de la realidad. Además, en esta pedagogía se plantea una visión holística del mundo. No hay dialécticas entre el mundo y los hombres.

Los dos son interdependientes en el enfoque concientizador. Eso me parece muy interesante cuando vemos lo que los hombres pueden llegar a hacer al planeta y su coste ecológico. Los participantes aprenden a considerar al mundo como una realidad holística que se transforma y la pedagogía le da la oportunidad de poder entender el mundo y analizar su relación con él (Freire, 2001).

3.5 OPRIMIDOS Y OPRESORES

En el marco de la educación popular según Paulo Freire (2001), se parte del presupuesto que hay dos categorías de personas: los opresores y los oprimidos. Esto, es su manera de expresar las distintas relaciones de poder internas en la sociedad. En efecto, en una sociedad donde las desigualdades económicas, culturales y sociales son numerosas y muchas veces ocultadas por la gente que detiene el poder, Paulo Freire (2013) propone educar a través de una educación dialógica y horizontal. Asimismo, desea romper con la dicotomía “opresores-oprimidos”, a través de la concientización colectiva de los oprimidos implicando su emancipación liberadora por el medio de un protagonismo grupal ejerciendo sus derechos. Piensa que el cambio social y la ruptura con esta dicotomía sólo puede venir desde abajo, porque las personas que detienen el poder (“los opresores”) solo asistirían a los “oprimidos” reproduciendo la relación de poder existente, pretendiendo disminuirla. En otros términos, la caridad solo ocultaría aún más las relaciones de poder existentes cuando la conciencia crítica y la acción colectiva de los “oprimidos” fuera liberadora.

3.6 DE LA CONCIENTIZACIÓN A LA EMANCIPACIÓN

La pedagogía de los oprimidos tiene dos etapas fundamentales para la liberación. La primera cuando los oprimidos toman conciencia de su situación. La conciencia, es la capacidad de la persona de ver lo que le rodea con cierta distancia que le permite tener una visión crítica y poner una intención transformadora sobre ella. (Blanco, 1992).

La segunda, una vez superada la dialéctica opresor-oprimido concierne a la persona en camino hacia la liberación o emancipación.

Para emanciparnos necesitamos unirnos por el medio de acciones colectivas. La liberación se puede hacer solo por el medio de la acción colectiva, reflexionando sobre el contexto socio-histórico que nos rodea.

Es difícil categorizar los niveles de concientización de la gente. Citaré los cuatro niveles de concientización de Colette Humbert, porque su ética se parece a la de Paulo Freire y me ayuda a entender los pasos que hay hasta la emancipación de las personas.

El primer nivel es la “conciencia sometida”. Bajo este primer nivel las personas actúan con fatalismo, se sienten impotentes y entran en el orden establecido. No se sienten bien con sus vidas, pero piensan que no se puede hacer nada. Para ellas las relaciones de dominación dependen de elementos irracionales (Dios, la suerte, el destino...). El segundo nivel de concientización es la “conciencia pre-crítica”. Las personas se dan cuenta de su insatisfacción y empiezan a reflexionar sobre su situación. Constatan las injusticias. Tienen enfado hacia los privilegiados de manera general y sin distinciones. Luego en el tercer nivel, llamado la “conciencia crítica integradora” nace la voluntad de determinarse, de decidir de su futuro gracias a sus competencias propias. Reflexionan de manera crítica sobre la información dada por el mundo que les rodea. Al mismo tiempo aceptan las relaciones de dominación. Actúan, pero en el marco dado por el sistema y de manera individual. En el cuarto y último nivel, “la conciencia crítica liberadora”, las personas empiezan a actuar de manera colectiva y fuera del

marco establecido. Quieren cambiar las relaciones sociales existentes y son conscientes de sus propias posiciones socio-culturales.

En el proyecto “Muros Que Unen”, seguramente que habrá gente que se encuentre en cada etapa. Por eso, tendremos que avanzar juntos y tratar de pasar de un nivel a otro de manera colectiva.

Añado el análisis del proceso de concientización realizado por los autores Bernard Dumas y Michel Séguier (2010), porque se interesan directamente en la concientización de un grupo. Según ellos, la concientización tiene 5 etapas hasta el nivel máximo de concientización. Primero, una “toma de conciencia individual” de lo que percibimos como un peligro para nuestra vida, pensamos que nuestros recursos personales no son suficientes para sobrepasarlo. Después, dialogando con la gente nos damos cuenta de que no nos encontramos solos en nuestro problema, que es un problema colectivo. Eso es “la toma de conciencia colectiva”. Así, nace la solidaridad, la puesta en común de los recursos. Luego, nos damos cuenta de que nuestra situación no es una fatalidad, pero que las causas son racionales, socio-políticas: “la toma de conciencia social”. Después del social, viene el político, en “la toma de conciencia política” vamos a buscar alternativas que nos gusten a través de la experiencia colectiva. Al fin, la última etapa, “la concientización emancipadora” durante la cual vamos a llevar a cabo acciones colectivas con el objetivo de operar un cambio.

3.7 METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DEL EDUCADOR POPULAR

Primero, la metodología de la educación popular es participativa. Se pueden usar prácticas participativas a fin de hacer asimilar un concepto dentro de la metodología tradicional, pero no es nuestro caso. Queremos partir de lo vivido por la gente al nivel práctico para abrir una reflexión que desemboque sobre otra práctica que nos llevará a otras reflexiones, etc.

La educación popular, para poner en práctica su ética, dispone de técnicas. Estas técnicas consisten en actividades con un marco poco definido para permitir un alto nivel de participación, de creatividad y de poder en los individuos. Se dice de las técnicas y de la ética que no se puede separar el uno del otro. Las técnicas sin la ética no tendrían sentido, podrían incluso ser usadas a fin de manipular a la gente. Igualmente, la ética necesita de las técnicas para no quedarse como una dulce utopía que no se puede alcanzar (Furrer Rey, 2014) Lo entiendo en el sentido de que una técnica no se puede usar sin estar convencido de lo que queremos cumplir usando cada técnica. Asimismo, la ética no sirve si se usa la metodología tradicional.

En resumen, las técnicas de la educación popular son educativas, grupales, participativas, dialógicas, favorecen la creatividad y las interacciones de los miembros en el sentido de socialización de los conocimientos (Vigil, 1989)

3.8 CONCLUSIONES

En resumen, la pedagogía de la educación popular, tiene como objetivo de emancipar el pueblo de las relaciones de poder. Por ello, las relaciones son horizontales, dialógicas entre participantes y educador popular, lo que recuerda su fundamentación en valores tales como el humanismo, la libertad, la conciencia crítica y el poder compartido entre todos (democracia). Además, promueve la creación de un conocimiento nuevo, saliendo de la práctica reflexiva grupal. En eso, la educación popular promueve el protagonismo: el nivel de participación de la gente tiende a ser elevado por las relaciones horizontales y dialógicas con los organizadores en una relación sujeto-sujeto (y no los organizadores como sujeto y los participantes como consumidores pasivos u objetos). En esto, la pedagogía clásica “bancaria” como la llama Paulo Freire. En efecto, el poder siendo compartido y el saber dinámico, en constante reflexión, viene a confrontar las representaciones, las creencias ancladas en la sociedad, la cultura hegemónica. Entonces, ¿sería el uso de la educación popular una posibilidad de dar lugar a iniciativas contra hegemónicas o hegemonías alternativas en el sentido gramsciano?

3.9 REFERENCIAS DEL CAPITULO 2

DUMAS, B. & SEGUIER, M. (2004). Construire des actions collectives. Développer les solidarités. Lyon: Chronique sociale.

FREIRE, P., & LEFAY, L. (2001). Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution ([Re]découverte). Paris : La Decouverte.

FURRER REY, C. (2014). L'intervenant social et l'éducation populaire". Synthèse de cours, module A2, Introduction à l'éducation populaire.- HES-SO Valais, filière travail social.

VIGIL, C. J. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para Latinoamérica*. Buenos Aires: hmanitas.

4 Capítulo 3: el empoderamiento, el poder de actuar y el protagonismo

4.1 INTRODUCCIÓN

La modernidad tenía un proyecto de transformación de las relaciones sociales importante, el Estado de Bienestar en Europa fue uno de los frutos de estas transformaciones. Aunque la modernidad está considerada como un concepto eurocentrista influyó en Latinoamérica que la tomaba como modelo de desarrollo. Por eso la crisis económica y la crisis del Estado de Bienestar en Europa llegó a Uruguay. A partir de los años 70 en Uruguay se desarrollaron dictaduras totalitarias importantes. Estos procesos implicaron una ruptura de vínculo social en la población, las personas se denunciaban entre ellas, no se podía confiar en los vecinos y el sentimiento de inseguridad creció en el país. El individualismo postmoderno estaba en marcha con su sorteo de desilusiones frente a las esperanzas y los objetivos de la modernidad. La era del consumismo individual para llegar a la “felicidad” se expandió con el capitalismo postmoderno. En este contexto, movimientos de esperanza, de creencias en el ser humano, se desarrollan para luchar contra los efectos negativos de la postmodernidad: individualismo, consumismo alienado, sentimiento de soledad, falta de esperanza en el futuro, desempeño social etc. La idea de nuestro grupo es desarrollar un proyecto que favorecerá el pensamiento crítico a través de nuestra subjetividad, o sea, el hecho de sentir, de pensar y actuar en la realidad que nos rodea, para poder juntarnos en acciones colectivas y participar verdaderamente en la sociedad.

En este capítulo definiré distintos conceptos, que para mí eran similares antes de introducirme en la literatura científica de cada uno. Esto a fin de determinar cuál(es) corresponde(n) a lo que se pretende lograr con el proyecto “Muros Que Unen”. Los tres conceptos que desarrollaré aquí son: el empoderamiento, el poder de actuar y el protagonismo.

4.2 EL EMPODERAMIENTO

En su etimología la palabra empoderamiento significa el proceso de adquisición (em-) de un poder que va a tener un resultado (-miento) (Jouffray, 2010). Es entonces, según mi interpretación, una idea de transformación de la realidad a partir de un poder que tenemos que adquirir. El empoderamiento es una etiqueta que se pone sobre cosas muy distintas. Claire Jouffray (2010) articula dos concepciones que vienen de esta misma etimología. La primera es la concepción del poder y la segunda, la del aprendizaje de este poder. En teoría, el empoderamiento se puede inscribir tanto en la perspectiva colectiva de compartir poder, de construir contra-poderes, como en la construcción de la estima de sí mismo al nivel individual. Se usa mucho el empoderamiento en grupos de mujeres para fortalecer la confianza de cada una, afirmarse y al mismo tiempo reforzarse a nivel colectivo. En India, por ejemplo, se usa el empoderamiento de las mujeres para que se atrevan a pensar por sí mismas, sin consultar a un hombre. En este sentido, el término “empoderamiento” se usa como sinónimo de emancipación, sabiendo que, en su origen latina, “emancipare” significa liberarse de la autoridad paternal.

Entonces, el proceso de “empoderamiento” implica que hubo anteriormente un proceso de “desempoderamiento”, donde se quitó poder a las personas (Arranguren, 2014). Siendo sinónimo de emancipación, el empoderamiento implica entonces la liberación de la relación de dominación impuesta. Para liberarse del poder del otro, la primera etapa es identificarlo. Para eso, se tiene que saber que hay varias categorías de poder: el poder visible, el poder oculto y el poder invisible (ibid.). El poder visible es el poder de transformación y de decisión de las personas de manera perceptible, el poder oculto son las instituciones y organizaciones que impiden este poder. En cuanto al poder invisible, se encuentra en él todo el proceso de socialización, a través de la educación (padres, pares, escuela), de los medios de comunicación y otras instituciones que nos hacen asimilar representaciones como verdades, aunque son injustas (ibid.).

4.3 EL PODER DE ACTUAR

El poder de actuar más comúnmente llamado “DPA-PC”, que significa el desarrollo del poder de actuar de las personas y de las colectividades, fue formalizado por el profesor canadiense Yann Le Bossé. El concepto nació de trabajos realizados sobre el concepto de “empoderamiento”. De hecho, el concepto de “poder de actuar” es una manera de apretar el concepto de “empoderamiento” (Le Bossé & Vallerie, 2006). Le Bossé y Bernard Vallerie (2006), definen el “poder de actuar” como la capacidad de un individuo de llevar a cabo un cambio en su vida. El debate sobre las causas de los problemas sociales, inculpan algunas veces razones estructurales (macro-economía, fuerzas independientes de los individuos) y otras veces inculpan los individuos y sus propias disposiciones (Le Bossé & Vallerie, 2006). Los psicólogos comunitarios usando el concepto de “poder de actuar” pretenden superar esta dialéctica encontrando una síntesis incluyendo los dos puntos de vista (Le Bossé & Vallerie, 2006). Esto nos ubica en cuanto a la visión del cambio según el “poder de actuar”. Los trabajadores sociales o agentes de cambio toman en cuenta el contexto tanto individual como estructural. El trabajador social ayuda al usuario a desarrollar un proceso de cambio hacia la mejora esperada en su vida.

Gracias a experiencias con las cuales se demostró que tuvieron como efecto el poder de actuar de las personas, se pudo establecer un proceso de desarrollo del poder de actuar en cuatro etapas (Le Bossé & Vallerie, 2006). Primero, se determina quiénes son los actores y cuál es su(s) demanda(s) y sus motivaciones: ¿quién quiere qué y por qué? Después, se pregunta cuál es la opinión del usuario sobre el problema, se negociarán las soluciones y el ritmo de realización en conjunto entre el trabajador y el usuario. El tercer fundamento supone la conducta contextual de las acciones. En otros términos, se va a trabajar sobre el presente del contexto de la persona sin necesidad de conocer su pasado y sin actitudes fatalistas, pero concentrándose sobre los obstáculos presentes. Eso implica saber solo lo necesario de las personas. El cuarto presupuesto es la introducción de un proceso conciendizador. La concientización es la última etapa cuando se evalúa el camino realizado y las razones de este avance. La idea es que la persona se dé cuenta de lo que funcionó o no en el proceso para poder reproducirlo en otros contextos. El papel del trabajador social es de ayudar a poner en palabras lo que hicieron.

Me parece muy interesante este proceso, pero no corresponde a lo que buscamos con “Muros Que Unen”. El Desarrollo del Poder de Actuar me parece ser un proceso de cambio individual puntual. En Muros que Unen lo que buscamos no es trabajar individualmente sino en colectividad. Por ello, no me parece el concepto adecuado al proyecto.

4.4 PROTAGONISMO

El protagonismo es un término latinoamericano que surgió a partir de los años 70. Tiene sus orígenes en el movimiento de la filosofía de la liberación que animaba filósofos como Enrique Dussel, Arturo Roig o Hanz Hinkelammert que desarrollaron esta filosofía con fuertes improntas políticas y éticas. La idea era de liberar Latinoamérica de la ética hegemónica europea. Hinkelammert dice que estamos viviendo bajo una ética mercantil basada en la acumulación de capital, que para lograr sus metas sacrifica tanto al planeta, como a la mayoría de los hombres (Hinkelammert, 2006). En definitiva sacrificamos la vida con el sistema actual. Arturo Roig querría demostrar la necesidad de un pensamiento que surge del lugar mismo donde se vive la opresión, de los mismos oprimidos (Roig, 1994). Este pensamiento parte de la idea de elaborar su propio proyecto con un discurso autoperseguido que no fuera una herramienta hegemónica (ibid.). Desde el punto de vista del trabajo social nos anima a apoyar el cambio en las instituciones obrando para que los oprimidos tengan el pleno poder de participación en la sociedad civil y luchando contra la victimización existente. Además, esta filosofía nos propone actuar desde las comunidades oprimidas ayudándolas a organizarse. En definitiva, los filósofos de la liberación creen en el poder de transformación desde la unión de las fuerzas individuales en una misma fuerza colectiva (Fóscolo, 2007).

La presentación de esta perspectiva ética nos permite llegar a la definición del protagonismo. El protagonismo es un término polisémico usado en varios sentidos, pero para no entretenernos solo voy a exponer el sentido que me interesa aquí.

El protagonismo entendido desde la educación popular y la filosofía de la liberación es la acción de liberarse de un poder hegemónico por los mismos oprimidos, las mismas víctimas de esta dominación. El protagonismo no es un sentimiento o un pensamiento, sino la misma acción que pone en práctica el sentido crítico, la reflexión de una comunidad. Lo que se quiere lograr con esta acción, que vamos a denominar “praxis” por el sentido práctico reflexivo que implica, es la transformación de una situación de opresión. En nuestro caso, la pintada del mural puede representar una praxis, según el proceso que el grupo habrá desarrollado para pintarlo. Se puede identificar el protagonismo, gracias a la participación de las personas tanto en las decisiones como al nivel práctico. (Vigil, 1989) La denominada “participación protagónica” de Alejandro Cussianovich (s.d) supone negar el poder de los que negaron nuestro poder, tomando una voz de enunciación al nivel político, expresándonos, dando visibilidad a nuestra existencia. Según este mismo autor, para alcanzar un protagonismo colectivo hay que desarrollar rasgos individuales que lo favorezcan:

«Pero el protagonismo como componente y rasgo de la propia personalidad de sujeto y de actor, se nutre de los logros en autovaloración o autoestima, en el desarrollo de la capacidad de iniciativa, de control interno, de competencia, de libertad subjetiva, de asunción de riesgos y en la capacidad de no recluirse ni en la propia comunidad, ni en la propia cultura, ni en las identidades infranacionales.»
(Cussianovich, s.d., p.6)

En el sentido que necesita una buena autoestima me parece que el protagonismo está muy vinculado con el concepto anglosajón de empoderamiento, incluyéndolo como nutrimento de protagonismo. La idea de “la libertad subjetiva” la interpreto como la etapa de concientización según Paulo Freire (2001). En cuanto a la idea de no recluirse ni en la propia cultura ni a la de la nación, lo entiendo como la capacidad a hacer coexistir pertenencias múltiples en nuestra identidad, como lo sugiere Amin Maalouf (2012) en su libro “Identités Meurtrières”.

Este concepto representa uno de los objetivos más importantes de *Muros que Unen*. En efecto, queremos favorecer la participación de las personas del grupo en el proyecto, darle el papel principal para que exprese su mensaje a través de su mural colectivo. Además, queremos

poner el acento sobre lo instituyente (Castoriadis, 2013) para cambiar lo instituido a través de la concientización y la acción colectiva. Para ello, somos conscientes de la necesidad de que la gente se empodere a un nivel individual, que tenga confianza en sí misma, como en el poder transformador del grupo. Asimismo, es necesario que tengan un posicionamiento crítico frente a la sociedad para encontrar las ganas de actuar socialmente.

4.5 CONCLUSIONES

En resumen, el empoderamiento supone la adquisición de poder para adquirir la capacidad de realizar decisiones y cambios por sí mismo. Para eso, anteriormente, la persona se tiene que emancipar de los distintos poderes visibles, ocultos e invisibles que la rodean. Gracias al empoderamiento hay un aumento de la autoestima individual, una liberación de energía que lleva a la creatividad y a la acción.

El desarrollo del poder de actuar de las personas y de los colectivos (DPA-PC), corresponde a un proceso individual puntual donde el trabajador social concentra sus esfuerzos en la negociación con el usuario de un contrato llevándolo al cambio “necesario” en su vida. Me llama la atención porque me parece un acercamiento más bien funcionalista, queriendo hacer corresponder la persona a las esperanzas de la sociedad. Para mí se opone al empoderamiento (que liberaba a los individuos de la autoridad paternal), porque justamente busca amoldar a las personas, cambiándolas para que correspondan a las esperanzas de la sociedad hegemónica ayudada por la institución del trabajo social.

En cuanto al protagonismo, nació en Latinoamérica, de movimientos tales como la educación popular que corresponde a nuestra metodología y ética de “Muros Que Unen”. El protagonismo está vinculado de cerca con el concepto de empoderamiento del cual se nutre igual que de la interculturalidad. En efecto, gracias a una buena autoestima y a una liberación de la energía tapada por las relaciones de dominación, el grupo de “Muros Que Unen” podrá hacer suyo el proyecto gracias a una participación consciente y reflexiva, terminando por conformar un mural fruto de su conciencia, sintetizando la creación de conocimiento colectivo que se habrá hecho a través del proyecto

4.6 REFERENCIAS DEL CAPITULO 3

ARANGUREN VIGO, E. (2014). "Empoderamiento profesional e intelectual en Trabajo Social. Retos futuros." En Revista internacional de trabajo social y bienestar, Azarbe. N°3.

CASTORIADIS, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Argentina: Tusquets editores.

CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, A. (s.d.) Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)

FOSCOLO, N. "Pensando desde nosotros: la ética latinoamericana", en Fóscolo, Norma (coord.): Desafíos éticos del Trabajo Social latinoamericano: paradigmas, necesidades, valores, derechos. Buenos Aires, Espacio, 2007. Cap. V. (pp. 111-132)

FREIRE, P., & LEFAY, L. (2001). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution ([Re]découverte)*. Paris : La Decouverte.

HINKELAMMERT, F. (2006) El sujeto y la ley. Venezuela, Ministerio de la Cultura, Ed. El perro y la rana.

JOUFFRAY, C. (2015). Développement du pouvoir d'agir : Une nouvelle approche de l'intervention sociale (Politiques et interventions sociales). Rennes : Presses de l'EHESP.

LE BOSSE, Y. (2012). Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Québec : Ardis.

MAALOUF, A. (2012). *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.

ROIG, A. A. (1994) "La "dignidad humana" y la "moral de la emergencia" en América Latina", en Sidekun, Antonio (org.): Ética do discurso e Filosofia da Liberdade. Modelos complementares. Brasil, Unisinos.

VALLERIE, B., LE BOSSE, Y. « Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2006/3 (Vol. 39), p. 87-100. DOI 10.3917/lse.393.0087.

VIGIL, C. J. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para Latinoamérica*. Buenos Aires: hvmánitas.

5 Capítulo 4: el arte colectivo

5.1 INTRODUCCION

Me parece fundamental exponer el concepto del arte comunitario porque “Muros Que Unen” pretende pertenecer a esta categoría. En efecto, la idea que tenía el artista del equipo Guillermo Fernández era encontrar una manera de juntar arte y comunidad de personas. Ya había pintado murales donde la gente había participado de manera espontánea. A partir de los eventos que pasaron en Europa con la denominada crisis de los refugiados, se le ocurrió la idea de usar el medio de los murales- los muros que suelen separar- para unir a las personas. Elegimos entrar en la concepción de “Muros Que Unen”, bien que no teníamos la misma representación del concepto. Representamos como dos fuerzas distintas, porque él se preocupa más de la pieza artística del resultado final cuando yo me preocupó del proceso y del papel que se le dará a la gente, además del sentido de la obra. Esto fue la fuente de debates en el seno de nuestro equipo de trabajo. Estoy convencida de que el arte colectivo puede ser una herramienta de empoderamiento, de protagonismo, de expresión política y que puede favorecer la interculturalidad.

En la literatura científica, me resultó complicado encontrar fuentes interesantes sobre el arte colectivo. Por eso, consulté a Claudia Bernardi, una artista muralista especialista internacional del arte colectivo. Ella me recomendó algunos artículos hispánicos e hispanoamericanos y me aconsejó buscar en la literatura anglosajona, lo que hice.

Empezaré este capítulo con una breve definición del arte colectivo. Luego describiré la ideología y la metodología del artista comunitario.

5.2 ENSAYO DE DEFINICIÓN DEL ARTE COLECTIVO

Desde el campo artístico, el arte colectivo se entiende como una forma de creación que se opone a la obra de autor (Palacios, 2009). Esta definición no es la que nos interesa aquí. En efecto, preferimos un enfoque sobre la complejidad del proceso para lograr la conformación de una obra en conjunto. El arte colectivo actual se entiende en parte mirando sus raíces. Es un movimiento que apareció en los años sesenta en Europa y en Norteamérica. Surgió desde la crítica del individualismo del artista como de la concepción elitista de la cultura (Lia Bang, 2013). Estas críticas empujaron a los artistas hacia un cambio de estatuto y hacia nuevos objetivos tales como la expresión de problemáticas sociales a través de su arte y el hecho de relacionarse con poblaciones desfavorecidas (Palacios, 2009).

Emergió de corrientes sociales como el feminismo, el ecologismo y otros movimientos con reivindicaciones sociales. Estas corrientes buscan generar alguna transformación social a través del arte colectivo (puede ser tanto teatro, como arte plástico, murales, música...) (Lia Bang, 2013). Imagino que la corriente de la educación popular puede caer en la categoría de esos movimientos sociales.

De hecho, la idea es de tener un arte participativo y activo que aborde “temáticas compartidas” (que en la educación popular llamamos “temas generadores”) o problemáticas que emergen de la comunidad. Por su trabajo con la comunidad, es creador de vínculo social (ibid.)

Además, el arte es un método que no corresponde a la manera convencional de expresarse en que se conecta con la creatividad y la inteligencia emocional de los participantes. Eso permite abrir el campo de los posibles con la perspectiva de un mundo nuevo. Poco a poco los participantes sienten una confianza nueva en la capacidad de transformación de su entorno. Claudia Lia Bang resume los elementos que evoqué aquí de esta manera:

“Reconocemos en el proceso de creación colectiva del arte participativo un gran potencial transformador a nivel individual, grupal, comunitario y social en lo referente a conformación de vínculos solidarios, posibilitador de nuevas miradas, canalizador de deseos y necesidades compartidos, generador de espacios de resistencia contrahegemónicos, promotor de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros.” (Lia Bang, 2013, p.17)

Detrás del arte colectivo existen también las ganas de democratizar la cultura. En efecto suele ser destinado a un público de élite, dejando de lado a los demás. Además, promueve un arte politizado, que expresa un mensaje y que es fruto de la sociedad civil. (ibid.)

La estética de la obra tiene que ver con sus aspectos sensoriales, pero también en los cambios llevados por ella al nivel del grupo implicado. Los cambios pueden ser al nivel de una problemática social, al nivel de representaciones, de estereotipos comunitarios...En nuestro caso la estética de la obra se jugará primero con el sentido de la vista. Segundo, eligiendo un grupo multicultural, la estética de la obra se podría encontrar desde su consideración como fruto de la interculturalidad o como medio de encuentro intercultural. Son hipótesis que se comprobarán o no en la práctica.

Alfredo Palacios hace hincapié en la necesidad de analizar los impactos del arte colectivo, recopilando la metodología usada en nuestra acción:

«Sólo de esta forma se tendría la posibilidad de valorar la naturaleza real de las prácticas colaborativas, que a menudo suponen conflicto y diferencia, como es propio de la naturaleza del espacio público democrático, pero que suelen presentarse normalmente como proyectos totalmente consensuados en los que no ha existido ninguna relación problemática.» (p.13)

Esto nos lleva a un aporte más en cuanto al hecho de que lo que puede parecer una obra de consenso probablemente haya pasado por momentos de desacuerdos y negociación.

Con “Muros Que Unen”, veo la ocasión de tener una mirada crítica sobre el arte colectivo, y analizar sus efectos sobre el grupo en su contexto de multiculturalidad.

5.3 IDEOLOGÍA

Según Alfredo Palacios la ideología del arte comunitario consiste en:

«Una confianza en la relevancia social del arte y en la posibilidad de alcanzar una auténtica democracia cultural, es decir, trabajar por una cultura más accesible, participativa, descentralizada y que refleje la necesidades y particularidades de las diferentes comunidades. Lo que tiene en común todos estos enfoques es la convicción de que la creatividad posee una fuerza real de transformación social.» (2009, p.3)

El proceso de arte comunitario supone una posición horizontal del artista con la comunidad. Se considera que hay un proceso dialógico entre el artista y la comunidad en el sentido de que pedagógicamente todos aprenden de todos y por eso se generan conocimientos colectivos. Este presupuesto viene del educador popular Paulo Freire, expresado por Palacios (2009). Supone también la creencia en la capacidad de inclusión social y de pedagogía del arte. Insisto en que la capacidad formativa del arte no tiene que ver con la enseñanza del artista a la comunidad, sino de la creación y re-creación de un saber común en cada momento vivido. Así, nos formamos juntos, encontrando nuevos saberes que la creatividad abre en nuestra mente. (Palacios, 2009.)

Hoy en día parece que solo son “artistas” los artistas profesionales. Personalmente, pienso, como lo decía Antonio Gramsci acerca de los intelectuales, que todos somos artistas, aunque solo ciertas personas tengan el papel de artista en la vida cotidiana. En otros términos, no creo que el monopolio de la capacidad creativa pertenezca a los artistas profesionales, sino que es un potencial presente en cada uno de los seres humanos. La citación que sigue de la creatividad corresponde a mis creencias y a lo que queremos lograr haciendo una obra de arte colectivo:

«Entendemos la creatividad como una capacidad universal, una potencia que conjuga novedad y valor. Se expresa intersubjetivamente, a partir de configuraciones complejas que articulan historia y presente en un contexto determinado. La creatividad como proceso subjetivo e intersubjetivo complejo es un recurso humano prácticamente inagotable, es una potencia transformadora, liberadora y subjetivante.» (Lia Bang, 2013, p.21)

Pienso que la creatividad “articula historia y presente”, porque se inspira del pasado individual y colectivo, adaptándolo al contexto del presente, dándole formas nuevas según los pasados y presentes de cada persona, a través de sus interacciones llamadas “intersubjetividades”.

5.4 METODOLOGÍA DEL ARTISTA COMUNITARIO EN “MUROS QUE UNEN”

El arte colectivo tiene varias maneras de ser interpretado por los artistas. También depende de los artistas involucrados. En efecto, para un artista puede ser complicado renunciar al monopolio del protagonismo en la obra para remplazarlo con un protagonismo más integrador del grupo. Guillermo, el artista de “Muros Que Unen” servirá de guía, apoyará aconsejando técnicas, dando seguridad al grupo gracias a su experiencia y al mismo tiempo aprendiendo del grupo, de sus ideas, su creatividad y sus impactos sobre él. Al nivel de la pieza, llevará su toque personal interviniendo en la obra junto con el grupo. Su visión de muralista experimentado favorecerá el logro del resultado esperado por el grupo. En efecto la obra tendrá que expresar un mensaje colectivo y al mismo tiempo ser bonita para los ojos. Por eso, pienso que necesitamos un líder como Guillermo en la etapa de la pintada del mural.

5.5 CONCLUSIONES

Destaqué varias características de las distintas definiciones del arte colectivo, tanto según la concepción de Claudia Lía Bang como según Alfredo Palacios. La primera es el impacto del arte y aún más del arte colectivo sobre la transformación social. Después, vienen la creatividad como elemento universal presente en cada ser humano y la idea de una cultura alternativa. Luego, más bien de Claudia Lía Bang, me quedé con los componentes siguientes del arte colectivo: la creación de “vínculos solidarios”, de “deseos y necesidades compartidas”, de “participación comunitaria”; y de Antonio Palacios me quedo con el concepto de “inclusión social”.

Estos elementos me llamaron la atención, porque corresponden en varios lugares a otros conceptos desarrollados en este trabajo. En efecto, varios elementos parecen compatibles con el arte colectivo en las distintas definiciones de la educación popular, de la interculturalidad, del protagonismo y del arte colectivo. Primero, la idea de poder transformador en arte colectivo me llama la atención en cuanto a la idea de cambio social en la teoría del protagonismo, de emancipación liberadora en la educación popular, además de que me recuerda a la dinamización de las identidades culturales en la teoría elegida para abordar la interculturalidad, lo que también nos reenvía a “los deseos y necesidades compartidas” según la definición de Claudia Lía Bang (2013). La idea de la creación de “vínculos solidarios” como de “inclusión social” me hacen pensar en el sentimiento de pertenencia que se crea cuando el fenómeno de la interculturalidad se vive en un grupo, como cuando un grupo tiene protagonismo.

5.6 REFERENCIAS DEL CAPITULO 4

LÍA BANG, C. (2013). «El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires». *Creatividad y Sociedad*. 20 : 1-25.

BANG, C.,WAJNERMAN, C. (2010). «Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias». *Revista Argentina de Psicología*. 48: 89-103.

PALACIOS GARRIDO, A. (2009). «El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas». *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 4: 197-211.

http://www.ub.edu/hsctreballsocial/sites/default/files/pdfs/recursos/palacios_arte_comunitario_origenes.pdf

6 Plan de investigación

6.1 MI PROBLEMÁTICA Y MIS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación que quiero llevar a cabo parte de varias preguntas. ¿Un proyecto implicando el arte comunitario en el marco teórico-práctico de la educación popular permite el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al grupo en los participantes? ¿Favorece la autoestima? ¿Muros Que Unen favorece el protagonismo de un grupo multicultural? ¿Este mismo proyecto favorece la interculturalidad entre los participantes del grupo? ¿Muros que unen favorece el desarrollo de una cultura común?

Mi hipótesis general es que el proyecto “Muros Que Unen”, tiene 4 impactos 3 grupales y uno individual. La primera hipótesis es que “Muros Que Unen” promueve un empoderamiento individual La segunda es que favorece la interculturalidad. La tercera es que da vida a un protagonismo grupal y la cuarta y última es que “Muros Que Unen” entra en la categoría del arte colectivo.

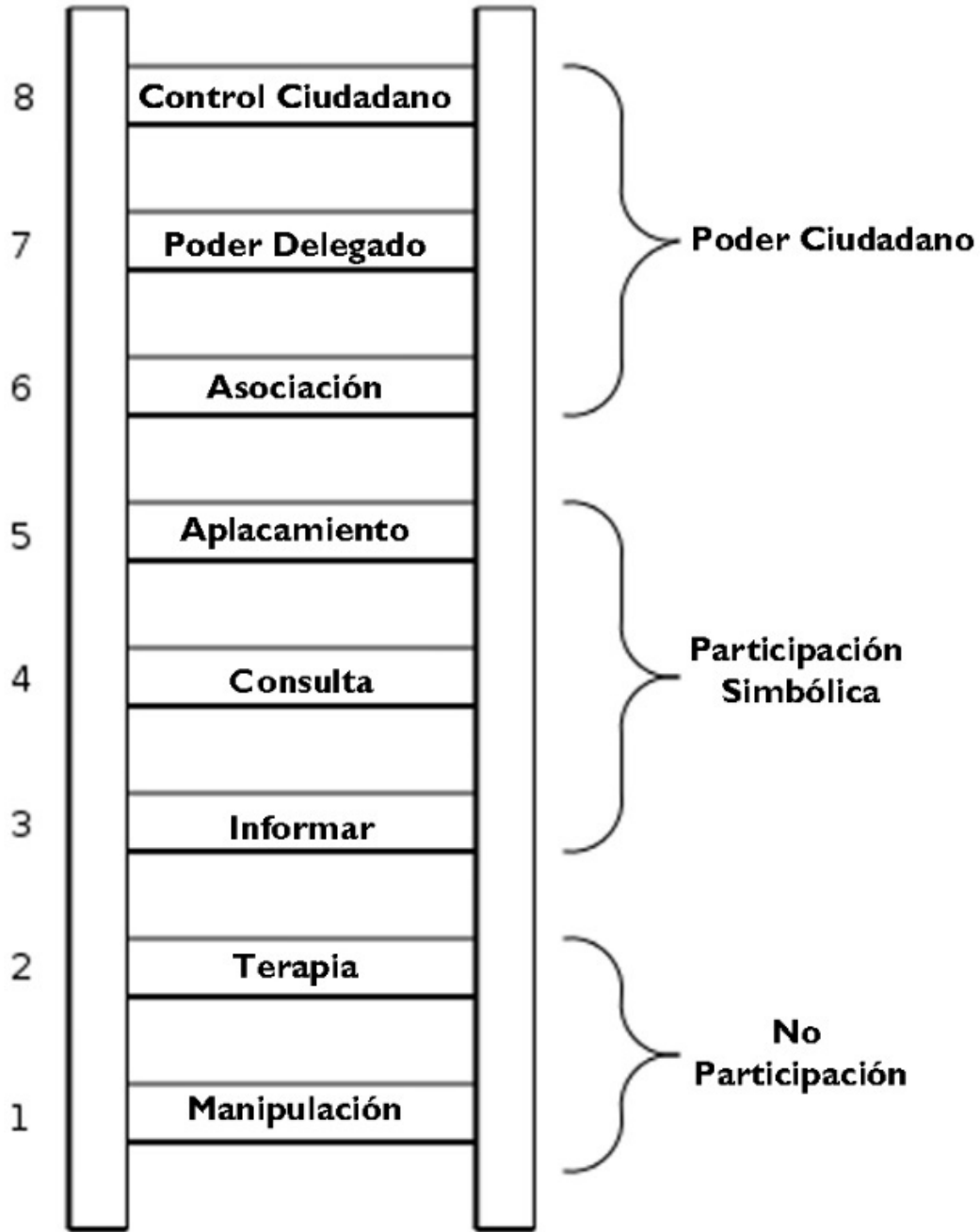
La primera hipótesis es que, “Muros Que Unen” empodera a los miembros. Los indicadores van a ser los cambios positivos en las subjetividades de los miembros. La metodología usada a fin de recoger los datos estará compuesta por la observación participante, por diálogos informales de los cuales guardaré trazas en mi diario y por momentos de reflexión grupal incluidos en los talleres, alternando con la práctica, además de dos grupos de discusión (uno al principio y otro al final del proyecto).

La segunda hipótesis es que gracias al proyecto se crearán contactos interculturales. Vimos que el concepto de interculturalidad en su etimología implica a la vez el vínculo y la separación con otras culturas (Jovelín, 2002). Lo interpreto como la dinamización, el cambio en nuestra identidad cultural por el contacto con otras culturas, pero al mismo tiempo como una continuidad en nuestra identidad. En este sentido, Amin Malouf (1998) define la identidad como una síntesis de nuestras distintas pertenencias. ¿Crearemos un sentimiento de pertenencia, una identidad en común, más allá de las peculiaridades individuales? Así, el sentimiento de pertenencia al grupo se comprobará adentro del concepto de interculturalidad sabiendo que si las personas se sienten pertenecer al grupo significaría que las interacciones adentro del grupo permitieron crear una cultura común. Las metodologías usadas para comprobar esos indicadores serán la observación participativa y la discusión de grupo. En las discusiones de grupo efectuadas al principio y al final del proyecto, interrogaremos a las personas sobre sus pertenencias y sobre elementos de la cultura grupal, durante el proyecto. Por otra parte, la interculturalidad supone mantener su propia cultura, distinguiéndose de las demás, lo que se podrá también determinar gracias a la observación participante y las discusiones de grupo a través de indicadores tales como la presencia de enfrentamientos, desacuerdos y manifestaciones de las identidades individuales. En efecto, unos indicadores pueden ser mantener las pertenencias previas al grupo, pero dinamizándolas creando nuevas pertenencias o anulando otras. En resumen, se observará y analizará el juego de las tensiones entre similitudes con el grupo y la entidad propia de los individuos.

La tercera hipótesis es que Muros que Unen favorecerá el protagonismo del grupo participante.

Unos indicadores del protagonismo que definimos son la participación, a través de la toma de decisión y la autonomía del grupo en el proyecto. Para comprobarlo usaremos en conjunto con el grupo la herramienta de la escalera de participación desarrollada por Sherry Arnstein (1969) para evaluar dónde nos ubicamos y comprobar el ejercicio de los derechos del grupo. Pienso que la acción liberadora del grupo podría encontrarse a través de la pintada del mural, lo que

se verificará gracias a discusiones de grupo en torno al mural y sus significaciones. En efecto, pensamos que “Muros Que Unen” da una voz de enunciación (retomando la teoría de Gayatri Spivak, 2006 a un grupo intercultural (la diversidad cultural está negada al nivel institucional/estructural)).



1: Escalera de participación ciudadana de Arnstein (1969)

La cuarta hipótesis es que el mural constituido puede considerarse una obra de arte colectivo en el sentido de Claudia Lia Bang:

“Reconocemos en el proceso de creación colectiva del arte participativo un gran potencial transformador a nivel individual, grupal, comunitario y social en lo referente a conformación de vínculos solidarios, posibilitador de nuevas miradas, canalizador de deseos y necesidades compartidos, generador de espacios de resistencia contrahegemónicos, promotor de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros.” (Lia Bang, 2013, p.17)

Alfredo Palacios hace hincapié en la necesidad de analizar los impactos del arte colectivo, recopilando la metodología usada en nuestra acción:

«Sólo de esta forma se tendría la posibilidad de valorar la naturaleza real de las prácticas colaborativas, que a menudo suponen conflicto y diferencia, como es propio de la naturaleza del espacio público democrático, pero que suelen presentarse normalmente como proyectos totalmente consensuados en los que no ha existido ninguna relación problemática.» (p.13)

Por ello, trataré en mi análisis de detallar y analizar el proceso que llevó a la pintada del mural, incluyendo tanto los momentos de consenso como de desacuerdo.

6.2 TABLA DE INVESTIGACIÓN

Hipótesis	Indicadores	Medios de investigación
el proyecto empodera a los miembros del grupo	Cambios positivos en la vida de las personas: Adquisición de más poder: de decidir, de saber, de expresarse, de tener visibilidad.	Observación participante Grupo de discusión
El proyecto impacta sobre la interculturalidad.	1) Creación de una cultura grupal. 2) Mantenimiento/ afirmación de las identidades personales .	Observación participante. Grupo de discusión.
El proyecto impacta sobre el protagonismo del grupo.	Participación del grupo en el taller, autonomía del grupo en el proyecto e implicación en la toma de decisión.	Uso colectivo de la escalera de participación de Arnstein(1969) en la segunda y última discusión de grupo. Observación participante.
Nuestro mural se puede considerar como una obra de arte colectivo.	Potencial transformador vínculos solidarios/inclusión social deseos y necesidades compartidos espacios de resistencia contrahegemónicos, participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales.	Grupo de discusión. Observación participante.

6.3 REFERENCIAS DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN

ARNSTEIN, S.R. (1969) "A Ladder of Citizen Participation", *American Institute of Planners Journal*, nº 35 (4): págs. 216-224. [<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.pdf>]. (15.08.16)

JOVELIN, E. (2002). *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris: L'Harmattan/ Collection le travail du social.

LÍA BANG, C. (2013). «El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires». *Creatividad y Sociedad*. 20 : 1-25.

MAALOUF, A. (2012). *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.

PALACIOS GARRIDO, A. (2009). «El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas». *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 4: 197-211. http://www.ub.edu/hsctreballsocial/sites/default/files/pdfs/recursos/palacios_arte_comunitario_origenes.pdf. (20.09.16.)

SPIVAK, G. C. (2006). "Nuevas ropas para el esclavo" en Revista Ñ, núm 132, 8 de abril, Buenos Aires.

6.4 REFERENCIAS DE LA IMAGEN

Figura 1: <http://es.slideshare.net/davila1717/86506080-escaleraarnstein1969>. (15.08.16)

Análisis

7 Hipotesis1: “Muros que Unen” implica un empoderamiento individual

7.1 INTRODUCCIÓN

Viviendo en una sociedad postmoderna, hecha de consumismo, de individualismo, de narcisismo, las personas tienden a querer desarrollarse y expresarse individualmente (Lipovetsky, 2003). Por consiguiente, a través del proyecto, insistimos más en el desarrollo colectivo, tuvimos que hacer con las individualidades, con los egos que componen el grupo. Por esta razón me pareció interesante poder dedicar una parte al análisis de los eventuales efectos individuales del proyecto.

Por ello, un efecto que nos gustaría comprobar es el “empoderamiento” individual. Este corresponde a la autoestima personal ganada gracias al poder de decidir lo que uno quiere para sí, la responsabilidad frente a las dificultades, pero también la consciencia de sus recursos personales y de sus fuerzas para poder superar la adversidad.

Para averiguar si “Muros Que Unen” favorece el empoderamiento, usé la observación participante y común, además de las discusiones de grupo y las evaluaciones diarias durante las cuales las personas se expresaban. Los cambios positivos en las subjetividades individuales, en las distintas maneras de pensar, sentir y actuar serán visto como confirmación de mi hipótesis, cuando se puede demostrar que hay una relación de causa a efecto entre “Muros Que Unen” y el cambio destacado.

Voy a organizar mi análisis empezando con el desarrollo del caso de Isabel, porque es el ejemplo que más me asombró en cuanto a la evolución/el cambio en su personalidad. Después hablaré de casos puntuales que surgieron también a lo largo del proyecto que se pudieron observar o que quisieron compartir durante las discusiones de grupo, tales como Ana Valeria, Luz y Beatriz.

7.2 EL CASO DE ISABEL

El empoderamiento es el concepto clave de mi primera hipótesis: “el proyecto tiene un impacto positivo sobre el empoderamiento de los participantes”. Este implica la adquisición de poder que permita la transformación de la realidad. Primero, hay que recordar que se necesita empoderamiento cuando hay una falta de poder. Eso, de antemano parece ser por falta de confianza, de recursos, de motivación etc. Sin embargo, si miramos más allá del individuo, analizando su entorno, podemos comprobar que la estructura de la sociedad le quita poder, lo aliena y es autor de la violencia simbólica de la cual habla Bourdieu, escondida, invisible, aceptada por todos porque se encuentra integrada como normal. Por ello, hay personas que carecen de poder.

El empoderamiento es un proceso que pretende llegar a devolver/dar poder a estas personas. Para eso, la metodología de la educación popular, propone concientizar a las personas a través de lo colectivo y buscar cómo crear un cambio que les permita obtener más poder. La concientización es el elemento inicial: entender que nos están quitando poder y descubrir como empoderarnos. Después, vienen las acciones, las transformaciones que nos permiten ganar más poder.

En este primer capítulo de análisis, me concentraré sobre este proceso, analizando el caso concreto de Isabel. En efecto, creo que fue el cambio más visible en el seno del grupo. Es una mujer que convocamos a través de la ONG “Ida y Vuelta”, retornada de Paraguay desde 5 años, vivió 25 años allí, pero decidió volver a la muerte de su marido.

Cuando se apuntó estaba muy deprimida, necesitaba mucho hablar, contar lo que le pasó en su vida. Recuerdo que un día fuimos con Guillermo para convocar personas y justo aquel día estaba Isabel que le habló durante hora y media, contándole toda su vida y lo que le pasó (las cosas malas).

Cuando llegó el primer día, faltaba de energía, nos dijo que había venido porque su hijo había insistido, pero que le dolía mucho la espalda. Habló mucho, tomando mucho espacio. Su principio en el proyecto fue cargado de intervenciones que la mostraban con pocas ganas, cansada y con poca positividad: “yo no quiero volver a hacer el ejercicio en grupo, ya lo hice sola ya está...soy vaga sabes”, viendo que su grupo se animaba y le preguntaba su punto de vista, le surgió la idea de pegar las hojas individuales en la grande. Allí creo que las solicitudes de los demás miembros incitaron la idea creativa (en la línea de ahorrar energía) de pegar las hojas y vincularlas con elementos de cada persona.

Durante aquel ejercicio en subgrupo había caído con Luz y Frederic, y tenían primero que interpretar los dibujos individuales sobre sus identidades individuales. El dibujo de Isabel, consistía en una carta de presentación y el símbolo de la enfermedad que había contraído y que también era lo primero que anunciaba en su carta, lo primero que destacaba como su identidad. Luz no dijo nada, pero contó que le había sorprendido la primacía de la enfermedad en su identidad. Fue muy fuerte para los dos otros participantes, Luz me confió que se sentía agradecida de que su hija Abril no haya caído en el mismo grupo por la intensidad con que se relacionaban. De hecho, después, cuando estaban realizando la segunda etapa del ejercicio (donde tenían que realizar un dibujo sobre una hoja más grande que juntaría las identidades del subgrupo) se notó que había un ambiente muy tenso a nivel emocional: nadie se hablaba mientras pintaban si no fuera para decir algo importante, la pintura se volvió un compromiso emocional. En un momento, Luz agarró las manos de Isabel. Me contó después Luz que lo había hecho porque Isabel insistía en decirle de escribir, pero ella no quería y tuvo que agarrarle las manos. Vi que Isabel se relajó gracias al gesto de Luz, se le fue la ansiedad y no insistió más en el hecho de decirle a Luz de escribir. Aquel primer día se mostró bastante radical en el grupo, incluso en la evaluación del día donde quiso por ejemplo prohibir una palabra que le parecía

negativa: “tienen que parar de usar la palabra invasión, no fue eso...”, allí hubo una reacción simultánea de varias personas que no coincidían en la necesidad de parar de usar una palabra. No contestó nada y aceptó lo que se decía. El hecho de confrontarse con las opiniones de los demás fue permitido primero por las actividades en subgrupo, donde el subgrupo tenía que organizarse a sí mismo con la libertad que le otorgaba las consignas muy amplias del ejercicio. Después, el espacio de puesta en común también permitió confrontar opiniones describiendo el procedimiento en los subgrupos, además de anécdotas que querían contar. Fue un espacio para compartir donde también pudieron surgir desacuerdos, tales como con la palabra “invadir”.

De manera general, se quejó bastante a lo largo del primer día: le dolía la espalda, no quería “trabajar más” etc.

El segundo día, durante la discusión de grupo, Isabel confesó que estaba viviendo de manera muy aislada cuando empezó el taller, justo estaba empezando a ir a Ida y Vuelta los miércoles de mañana. Los contactos que tenía eran con sus vecinos del edificio, pero muy pocos y superficiales. Nos confesó que se aburría mucho y que no quería hacer nada, desconfiaba mucho en la vida, en los demás, estaba desilusionada de Uruguay, le parecía todo mejor antes de la vuelta, se había acostumbrado al Paraguay donde la gente era muy buena, muy linda, muy “de barrio” como le gustaba a ella. Se quejó también de la administración en Uruguay que considera como muy mala e ineficiente. Se confrontó con otros puntos de vista y entre otros el de Beatriz que afirmó con convicción que uno vive en el mundo que se crea, decide su manera de ver el mundo y su contribución al mundo, le habló también de que a lo mejor lo que veía en los demás era lo que ella llevaba adentro y lo que veía en los demás no era nada más que asunto suyo. Allí, creo que hubo una resonancia en Isabel, se veía que entendía lo que decía Beatriz y de hecho concedió la posibilidad de una responsabilidad personal. El hecho de poder tener una discusión de grupo, larga (una hora), abrió un espacio de expresión, de reflexión crítica nutrida por la diversidad del grupo, pero también una fuente de ideas, conocimientos y reflexiones para todos. Más precisamente, Isabel encontró un lugar donde expresar sus temores, su enojo, su desilusión frente al país etc. Sin embargo, también encontró un lugar donde encontrarse con otras maneras de pensar y retomar confianza en los demás como en sí misma. El hecho de poder expresarse es un paso grande en empoderamiento, visto que la persona no acepta el poder que se le quita, es consciente y quiere emanciparse. Bien que tiene una resignación frente a lo que vive como una impotencia se enfrentó a Beatriz que le dijo todo lo contrario: que desde su nivel podía participar en un mundo mejor y ver las cosas desde un ángulo más positivo sin que sea considerado como falso o “inocente”. Compartiendo sus angustias y rencores se encontró con un panorama de realidades y creencias distintas de la suya en aquel momento, se le abrió un panorama de posibilidades.

Isabel también afirmó que no se podía cambiar nada en el mundo y allí se atrajo el desacuerdo de la mayoría que afirmaba que los pequeños cambios cotidianos contaban y ayudaban a cambiar el mundo o por lo menos nuestro mundo cercano. Durante la parte teatral donde compartían los valores y contra-valores importantes para ellos vi que Isabel estaba muy implicada en el ejercicio y lo disfrutaba realmente. Se implicó tanto para denunciar algo que no le gustaba, como para poner el acento sobre un valor que apreciaba.

El tercer día vino con más energía, motivada, había comprado pintura para la gente y se llevó a su hijo que afirmó tener la curiosidad de saber por qué su madre llegaba tan entusiasmada cada sábado. En el mural en silencio pintó en un estilo abstracto lo que consideraba como un sol y un útero, representando la vida y el (re)nacimiento, la vi muy alegre, de acuerdo con su idea. Se veía que le dolía la espalda, pero hacía un montón de esfuerzos para que no se notara y en ningún momento la vi quejarse. Quedé muy impresionada por la fuerza que salía de ella. A partir de allí, descubrimos otra parte de Isabel. Liberó su creatividad, llegaba

con una sonrisa, vino a ayudarnos cuando tuvimos un día de promoción, actuaba de manera positiva, ya no necesitaba hablar tanto como al principio, propuso varias cosas para el mural y se propuso para ayudar Marianela en la difusión del proyecto ya que en Paraguay había trabajado como comunicadora. Eso fue posible porque quisimos realmente que la gente se involucrara e hiciera suyo el proyecto.

Rinche, la responsable de la ONG Idas y Vuelta me vino a hablar un día para decirme que realmente el proyecto había cambiado a Isabel, que estaba muy emocionada con el proyecto del cual hablaba mucho con la gente que se juntaba en Idas y Vueltas.

En la última discusión de grupo, confió que le había ayudado muchísimo venir allí todos los sábados, que había encontrado un grupo en el cual confiaba realmente y que sentía que tuvo la oportunidad de renacer en el sentido de operar un cambio en su percepción de las cosas. Sentía que su energía se había liberado, para poder expresarse libremente.

En resumen, el proyecto empodera a las personas al nivel del poder de expresión sea hablando (a través de las distintas reflexiones grupales) o al nivel creativo (gracias a las dinámicas de expresión artística: pintura, barro, expresión teatral. Eso sería el poder visible. Al nivel del poder oculto, "Muros Que Unen" permite crear un grupo de personas desarrollando conocimientos juntos, permite el "hacer con" y la presencia de confianza y solidaridad entre las personas. Esto se desarrolló gracias a las dinámicas de grupo viniendo de la educación popular que fomentan el colectivo, el sentimiento de pertenencia y la colaboración. Finalmente, al nivel del poder invisible, que se encuentra adentro de cada individuo, "Muros Que Unen" interviene sobre las creencias, las representaciones de las personas gracias a las discusiones de grupo y los diversos momentos de reflexión grupal.

7.3 CONCLUSIONES

El caso de Isabel, el más visible, demuestra que el proyecto puede realmente ayudar a personas que lo necesitan, potenciando su poder transformador en su propia vida personal, por la fuerza de la unión y del colectivo sobre el individuo. Isabel pasó de vivir de manera aislada, a querer salir, tener una vida más activa, con ganas de hacer cosas, de compartir. Afirmó haber visto un cambio positivo en su vida gracias al proyecto. Gracias a la observación participante, me parece que todo se jugó los dos primeros días del taller, cuando se enfrentaba con otros participantes a través de las distintas actividades requiriendo una alta participación y creatividad por parte de las personas, pero también a través de los momentos de reflexión sobre la práctica, después de cada actividad, en las evaluaciones diarias y en las discusiones de grupo. Durante todos estos momentos, Isabel intercambiaba con los demás, tuvo que colaborar, negociar, discutir y charlar sobre varios temas. Una vez pasado estos dos primeros días, fluyó de manera natural hasta el final del proyecto en una energía creativa, movilizada para el cambio. El empoderamiento fue al nivel de poder visible, permitiéndole expresar su creatividad, sus ideas y sus reflexiones gracias al proceso del taller según la educación popular usando medios artísticos. Asimismo, el poder oculto que ganó fue a nivel de las relaciones creadas con los demás, también favorecidas por las dinámicas de grupo de carácter colaborativo. Para terminar, el poder invisible que ganó se ubica adentro de sí mismo, consiste en la autoestima que ganó a través del proyecto, pero también en los esquemas de pensamiento con los cuales rompió, obteniendo mayor libertad, transformando la frustración en energía creativa.

7.4 REFERENCIAS

LIPOVETSKY, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.

8 Hipótesis 2 : « Muros Que Unen » es un vector de interculturalidad

8.1 INTRODUCCIÓN

La multiculturalidad siendo una realidad de nuestra sociedad postmoderna, el hecho de que esté centrada sobre sí misma a la imagen de Narciso, podría desembocar sobre aún más individualismo si los miembros de las distintas culturas se centraran en la cultura propia rechazando el contacto con otras culturas (culturalismo). Con “Muros Que Unen”, lo que queremos lograr es todo lo contrario: el contacto intercultural entre las personas y grupos de personas, implicando la coexistencia de pertenencias, y por lo tanto la dinamización de las identidades culturales según la definición que le da Amin Maalouf (2012).

En este segundo capítulo, trataré de analizar la existencia o no de interculturalidad como proceso y resultado de nuestro taller. Para llegar a este análisis, usé las metodologías de la discusión de grupo y de la observación participante en torno a los siguientes indicadores: la creación de una cultura común, la presencia de interacciones interculturales y la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo, vivido como una dinamización de la identidad cultural. Se analizará también el equilibrio entre asimilacionismo y culturalismo: adaptarse a la cultura grupal o refugiarse en la cultura propia.

Voy a empezar recordando qué se entiende por el término “interculturalidad” se entiende según Jovelín (2002):

«El conjunto de procesos psíquicos, relacionales, grupales, institucionales... generados por las interacciones de culturas, en una relación de intercambios recíprocos y en la perspectiva de salvaguardar una identidad cultural relativa de los compañeros en relación.»⁵

Entonces los contactos entre los distintos miembros del grupo de Muros Que Unen, en un contexto de horizontalidad (no hay cultura por arriba de las otras) puede estar considerada como un proceso intercultural. Esto significa que el valor de la hospitalidad y de la acogida de la alteridad predomina.

Más precisamente, lo que permite destacar que realmente hay interculturalidad, es el hecho de que se cree una pertenencia al grupo. En efecto, un sentimiento de pertenencia, supone un vínculo entre los distintos miembros, un compromiso hacia el colectivo formado y por lo tanto una identificación a este mismo colectivo y su cultura. De manera paralela, el mantenimiento de la multiculturalidad del grupo en el sentido de no tener el deseo de asimilar los individuos en una cultura grupal, permitirá enriquecer la cultura grupal con las diferencias individuales.

A lo largo del primer día, entraron a conocerse un poco mejor, a pintar juntos, colaborar y reflexionar sobre su manera de organizarse en los subgrupos y lo que se siente frente a la interpretación del otro sobre su arte. El ejercicio individual entorno al hecho de representar en una hoja su identidad permitió iniciar un principio de reflexión que serviría el día siguiente para charlar/discutir en base a nuestras pertenencias. El hecho de, después, tener que interpretar la identidad de los demás gracias a los dibujos y a su comportamiento en los subgrupos permitió a los participantes descubrirse, hacerse una primera representación de la personalidad e

9 « L'ensemble des processus- psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels...-générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. »

identidad de los demás, tomar consciencia de la variedad de identidades culturales presentes. Por ejemplo, se confrontaron al hecho de que la variedad de edades implica que estaban viviendo etapas distintas (estudios, trabajo, divorcio, jubilación, muerte de la pareja) y entonces tenían pertenencias distintas también (estudiantes, trabajadores activos, jubilados, desempleados, divorciados, viudos, padres, abuelos etc), estas etapas de vida llevando una cultura propia. Además, los orígenes y los estatutos migratorios eran variados (una Argentina, dos Españolas, un Dominicano, tres Uruguayos de Montevideo, una Uruguaya de Melo, una Suiza, un Paraguayo y una Montevideana retornada de Paraguay). Asimismo, los estatutos sociales eran muy distintos, se notaba en los barrios donde vivían (los barrios de la ciudad vieja y del centro son bastante precarios y peligrosos de noche, el Prado, el Parque Rodó seguros y con gente con más dinero. Los oficios también permiten determinar el estatuto social de las personas: una bióloga y docente de matemáticas jubilada, una estudiante de medicina, tres estudiantes de liceo, una paseadora de perros, una desempleada, un artista callejero, una tallerista de arte plástico, una artesana y diseñadora y un electricista. De la misma manera, los hobbies, siguiendo la lógica de Bourdieu permiten determinar el estatuto social. De manera general, el primer día se tomó conciencia de la variedad de identidades que iban a componer el grupo.

El segundo día, la discusión de grupo profundizó este conocimiento de los demás, se intercambió alrededor de las pertenencias de cada uno desembocando naturalmente sobre la creencia en el cambio, el poder que tenemos de cambiar nuestro entorno. Aquel día se pudieron destacar valores que animaban el grupo gracias tanto a la discusión de grupo como a la representación teatral: el cambio, la vida, el arte, el amor, la acogida, la hospitalidad. Me sorprendió ver que el grupo se dirigía espontáneamente hacia los valores claves promovidos por la interculturalidad. En efecto, bien que durante la discusión de grupo hubo muchos puntos de vista distintos, sobre todo en torno a la idea de tener o no un poder de cambio sobre el mundo, todos coincidían sobre el hecho de que la vida estaba hecha de cambios y que era algo positivo. Lo que veo es que, a través de esta hora de discusión, se negociaron representaciones, valores y creencias. Eso, fue incitado por el hecho de cuestionar al grupo en torno a sus pertenencias (su cultura) y al hecho de que el tema había sido iniciado el sábado anterior a través del arte.

El tercer día se realizó un mural en silencio (con un fondo de música, según la iniciativa de los participantes). Al contrario del día precedente, solo pudieron comunicar a través de la comunicación no-verbal y por el medio del arte (el mural). Destaqué en la evaluación diaria el hecho de que los participantes se organizaran para llevar comida el sábado siguiente que caía sobre el cumpleaños de Luz y así, terminar almorzando todos juntos. Me parece que organizar algo afuera del taller (a continuación), demuestra que los participantes tienen la voluntad de reunirse, de pasar un momento afuera del contexto del taller (aunque nos quedamos en el MUMI). Luz propuso también al grupo ir a los tambores del Parque Rodó el sábado de noche para festejar su cumpleaños. Me impactó la propuesta de volver a verse dos veces en el mismo día para un grupo que en el momento de la propuesta solo llevaba dos días de existencia. Para mí demuestra que ya se había creado un sentimiento de pertenencia suficientemente fuerte del lado de Luz (y que ella también sienta que los demás estuvieron abiertos) para que lo proponga. Se notaron las diferencias culturales ya que algunas personas no vinieron porque no era una música que les gustaba lo que fue muy bien aceptado por las personas que fueron. Hay que saber que los típicos tambores montevideanos tocan un ritmo que, sin ser monótono, es bastante regular en su ritmo, fuerte en sonido (el ruido puede molestar) y provoca un baile muy “terrestre”. En efecto, en las actividades “extra-proyecto” se apuntaba la gente según sus intereses (y su identidad).

Llegó el cuarto día, fue especial porque terminamos en un rincón del MUMI por la presencia inesperada de una jornada de la Intendencia de Montevideo que ocupaba todo el espacio. Igualmente, pudimos conversar en torno a lo que se querría en nuestro mural haciendo una

lluvia de ideas. Almorzamos juntos en un ambiente agradable, se notaba que las personas estaban cómodas. Me parece que fue un evento importante para el sentimiento de pertenencia al grupo. De hecho, terminamos creando un grupo Whatsapp con todo el grupo. Insisto sobre este hecho, porque en Uruguay, no se suele intercambiar fácilmente números de móvil. De noche, con Frederic, Guillermo, Idemar, Cecilia, Beatriz, Luz y Abril nos fuimos a los tambores, organizándolo en el grupo Whatsapp para que todos lo sepan. Fue un momento privilegiado para el grupo poder compartir esta actividad. Charlamos sobre nuestras vidas personales durante el corte de los tambores, sentados en el pasto: las personas se siguieron abriendo al grupo a través de la conversación, dirigiéndose cada vez más hacia un sentimiento de pertenencia a este.

Al quinto día, nos reunimos en un parque debido a la fumigación del MUMI (hay muchas cucarachas en Montevideo). Lo que me parece interesante destacar para subrayar la creación de interacciones interculturales es el hecho de que llegaron al parque y automáticamente empezaron a charlar de todo (lo que habían hecho el día anterior, adónde iban después del taller, un lugar que descubrieron) y eso independientemente de las edades, los orígenes, el sexo o el estatuto social. De entrada, estaban programando para ver si había gente motivada para ir a un festival de arte después del taller, para ver una obra de teatro el martes etc. Se aparentaba a cualquier grupo de amigos con muchas ganas de compartir momentos juntos, lo que me hace pensar que la identidad grupal estaba cada vez más fuerte. Preciso que las personas participaban en función de sus intereses y entonces de sus identidades individuales.

Después, el mismo día se profundizó una charla en torno a los resultados dados por la lluvia de ideas para el diseño del mural. Lo que me marcó recordando la interculturalidad, fue el hecho de que quisieron hacer una crítica positiva del mundo, expresando los valores y la ética grupal al mundo exterior a través del mural. Nuestro mural iba a ser el fruto de la interculturalidad, en el sentido que haya nacido de las interacciones de las distintas culturas y al mismo tiempo de la cultura grupal. Cuando se decidió sobre la manera de representar la utopía grupal en el mural, pude destacar la confianza entre los distintos participantes, gracias al hecho de que se atrevían a decir lo que pensaban de las ideas de los demás y que la crítica parecía estar aceptada sin problema mayor. A través de las ideas manifestadas se exponían partes de las identidades de cada uno.

El día 6, nos volvimos a reunir en el MUMI. Pintamos un borrador del Mural que se iba a realizar.

El séptimo, pusimos el barro para los relieves, pintamos el fondo con los colores del arcoíris, se pintaron también el corazón del centro, los árboles y el "útero". Las personas salieron muy orgullosas del resultado del mural. Se mandaron muchas fotos en el grupo Whatsapp. Después de la actividad, nos fuimos con varias personas a un festival artístico.

El octavo día descubrimos que parte del barro no había aguantado la humedad de la tormenta de la semana anterior y había caído. Lo solucionamos juntos, seguimos pintando y luego realizamos una discusión de grupo durante la cual volvimos al tema de las pertenencias. Con unanimidad destacué que las personas se sentían pertenecer al grupo. Hubo también varias personas que agradecieron al grupo, porque sentían que había sido terapéutico encontrarse en él.

La regularidad en los talleres, para mí, pueden demostrar que hay un sentimiento de pertenencia al grupo. En efecto, el compromiso de las personas hacia el grupo (y sus metas), viene del interés hacia el contenido de los talleres, pero también creo que la carga emocional de la pertenencia al grupo con lo que eso implica (compartir, encontrar un lugar donde expresarse siendo escuchado, confrontar sus opiniones en un ambiente respetuoso...) tuvo su peso. De hecho, varias personas lo confirmaron verbalmente, agradeciendo a los demás su presencia

y su papel en su vida o simplemente evocando lo bien que le había hecho el grupo. Creo que el hecho de usar la educación popular fomentó el bienestar de las personas en el grupo promoviendo a través de sus dinámicas la colaboración, la negociación y la expresión a partir de la diferencia cultural. En efecto permitió que más allá de las diferencias crearan una cultura común.

Más precisamente, a través de los espacios de reflexión grupal, se creó una conciencia de grupo, hecha por valores, representaciones, reivindicaciones y luchas comunes. En efecto, confrontando opiniones, compartiendo ideas, el grupo se empezó a conocer y eligió una dirección como grupo. En otros términos, se conformó una cultura común en el grupo sin ocultar las identidades culturales individuales que justamente enriquecen la cultura grupal.

Lo que ha podido sesgar la experiencia es el hecho de que el taller se hacía bajo inscripciones libres, lo que puede implicar una apertura a las culturas de los demás ya que el taller estaba presentado como un proyecto intercultural. En efecto, si bien había diferencias, nadie se presentó con una cultura radical y rígida, sino que todos respetaban sin ofensa personal el punto de vista de los demás lo que puede haber sido por esta voluntad de participar del proyecto desde el principio.

8.2 CONCLUSIONES

Durante el proceso de “Muros Que Unen” se pudieron constatar interacciones interculturales entre las personas presentes, en el sentido que los intercambios se hacían entre hombres y mujeres de edades distintas, de orígenes distintos y de estatutos sociales distintos. Lo que lo favoreció fue la metodología de la educación popular, orientando a las personas a expresarse, a colaborar, a conocerse a sí mismas y a los demás. En efecto, cada dinámica usada ayudaba a enraizarse más profundamente en la interculturalidad, tanto en el sentido de conocimiento de sí mismo, como en el sentido de interacciones con los demás. Gracias a las interacciones entre los participantes, a través de dinámicas de expresión artística, como de momentos de reflexión grupal, se empezó a conformar una cultura común, compuesta por unos valores, unas representaciones, unas creencias y una ideología grupal. Para terminar, identificándose a esta cultura, gracias tanto a una carga afectiva como a un razonamiento racional, las personas desarrollaron un sentimiento de pertenencia al grupo, lo que dinamizó las identidades culturales presentes, añadiendo un parámetro común entre todas las identidades: la pertenencia al grupo. En efecto, cada uno desde su identidad supo contribuir al grupo, llevando sus particularidades. El hecho de conformar un grupo con identidades muy distintas enriqueció la cultura grupal y se presentó en reacción a la tendencia a juntarse solo con gente parecida. Eso, sin por lo tanto perder su identidad en la experiencia. Por eso, creo que se puede decir que el proyecto permite desarrollar competencias interculturales: acoger al otro tal como es, enfrentar nuestras ideas y sentirse pertenecer más allá de las diferencias con nuestras identidades individuales. En definitiva, el hecho de usar el medio del arte ayudó a conectar a las personas emocionalmente, cuando las partes más reflexivas enfrentaban las diferentes identidades.

8.3 REFERENCIAS

JOVELIN, E. (2002). *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris: L'Harmattan/ Collection le travail du social. 341 p.

MAALOUF, A. (2012). *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.

9 Hipótesis 3 : el proyecto impacta sobre el protagonismo del grupo

9.1 INTRODUCCIÓN

En Uruguay, la educación popular tuvo un desarrollo creciente, gracias a intelectuales tales como José Luis Rebellato que creía en ella. Nosotros, con “Muros Que Unen”, estamos convencidos de que la educación popular es la metodología que nos hace falta. En efecto, promueve valores con los cuales concordamos (la autonomía, el humanismo, la libertad, la conciencia crítica, el protagonismo...) y nos provee también de técnicas y dinámicas a este efecto.

Entonces, como basamos el taller sobre la teoría de la educación popular quiero comprobar si “Muros Que Unen” favorece el protagonismo en el grupo participante. Por lo tanto, mi hipótesis para este capítulo es que “Muros Que Unen” impacta sobre el protagonismo del grupo.

Para investigarlo, usé la observación participante además de grupos de discusiones y evaluaciones diarias de carácter reflexivo. Voy a organizar este tercer capítulo empezando con un resumen de la definición del protagonismo y seguiré el análisis de sus indicadores según los resultados de la investigación (observación y lo relatado en los momentos de reflexión grupal). El principal indicador será la escalera de participación de la trabajadora social Sherry Arnstein. Empezaré mi desarrollo con una breve descripción del protagonismo y de sus indicadores. Después desarrollaré lo que salió de la última discusión de grupo y terminaré haciendo paralelismos con momentos del proyecto (según la observación participante), recordando el proceso que nos llevó al estado final citado previamente.

9.2 DESARROLLO

Recuerdo que el protagonismo se manifiesta gracias al poder compartido (relaciones horizontales), al empoderamiento de las personas en la participación tanto al nivel reflexivo como al nivel de la práctica, espejo del compromiso del grupo y de su poder en “Muros Que Unen”, significa también la emancipación frente al poder hegemónico a través de un estado de concientización y de creación de saber en el grupo que le permite arrancar una acción transformadora, correspondiendo al protagonismo (Vigil, 1989). Alejandro Cussianovich añade a la definición del protagonismo la importancia de tomar una voz al nivel político, existir y defender sus proposiciones, su visión frente a la visión dominante, ganar voz para expresarse en cuanto a temáticas que nos tocan, pero de las cuales no se nos pide nuestra opinión (s.d).

El indicador que usé fue la escala de participación de Arnstein (1969) En efecto, el protagonismo corresponde a la participación, porque el hecho de participar verdaderamente significa que adquirimos distintas formas de poder: el poder de elegir, de crear, de proponer, de cambiar o de expresarse.

La escala de Arnstein (1969), en la figura de la pág. 40, representa las distintas escalas de participación posible. Usamos esta herramienta, al final del proyecto, para determinar con el grupo su nivel de participación en el proyecto. Durante la segunda y última discusión de grupo que tuvo lugar al final de los ocho días de taller, todos afirmaron sentir que el proyecto era suyo (nadie sentía que era solo nuestro), Isabel precisó que no sentía que era solo el del grupo, sino que también el del equipo proyecto (Guillermo, Javier, Marian y yo), lo que los demás confirmaron. Beatriz dijo que sentía que participaba verdaderamente del proyecto y que, por esto, entre otras cosas, tenía muchas ganas de acudir cada sábado. Coincidimos sobre el escalón de la “asociación” donde el poder está compartido entre organizadores y participantes (reemplazando los términos “estados” y “ciudadanos”). En efecto, funcionamos como una asociación de personas donde las cosas se negocian en cada etapa y donde la palabra de un organizador no vale más que la de un participante, bien que la propuesta del proyecto haya venido de los organizadores. En la escala de Sherry R. Arnstein (1969), los 3 últimos escalones corresponden al ejercicio de un derecho, en nuestro caso, el ejercicio del derecho a expresarse y a participar como ciudadano en la sociedad.

De manera general, la participación del grupo fue posible gracias a la ética de la educación popular, en la cual influyó la posición de Guillermo, de Javier, de Marian y la mía como organizadores. Cuidábamos de no ubicarnos como líderes en el grupo, dejando al grupo encontrar sus propios líderes. De hecho, al principio, se notaba que esperaban de nosotros este papel, pero poco a poco algunos líderes aparecieron, distintos en función de la actividad. Por ejemplo, Beatriz y Santiago se destacaban como líderes de la concepción del mural, cuando en los momentos de reflexión lideraban más Luz e Isabel. En los momentos de expresión corporal Idemar era el líder. Otra cosa, fue la ayuda de las dinámicas que solicitaban la participación dando mucha libertad a las personas, pero también despertando la necesidad de crear y pensar por sí mismas.

El primer día, durante la dinámica entorno a la identidad dividida en una parte individual y otra en subgrupos, destaqué que las personas nos preguntaban mucho cómo tenían que hacer, qué usar, si estaba bien lo que hacían...Por lo tanto, para evitar de crear una relación de dependencia donde lo que hacían me tuviera que gustar y donde yo decidiera de si fuera correcto o no, dejaba libre el ejercicio diciendo que no había manera de equivocarse, que tenían toda la libertad (adentro de la consigna de base). Esta libertad de interpretación suscitó un poco de ansiedad que tuvieron que superar. Sin embargo, permitió que salieran cosas muy distintas de cada subgrupo e individuo. En efecto, esta manera de hacer les permitió experimentar individualmente y juntos su manera de expresarse artísticamente. Eso se hizo desde el principio, pero hay que precisar por ejemplo que los primeros días, me encargaba de marcar el ritmo del taller con las distintas actividades, eso con una actitud que se quería en adecuación con la del educador popular: actitud de guía a través de las dinámicas, de un co-participante en una relación dialógica de construcción de conocimientos. En resumen, el espacio dado a los participantes para opinar, tomar iniciativas y criticar fue dado desde el primer día.

El segundo día, durante la discusión de grupo, tuvieron la ocasión de desarrollar temas importantes para ellos (a partir del tema de las pertenencias) y debatirlos: qué quieren en el mundo, qué rechazan, lo que les parece injusto, las causas que defienden etc. Esta actividad permitió crear una cultura grupal, planteada como una alternativa a la cultura hegemónica tan criticada. Esta parte correspondería a la "concientización" de la cual habla Paulo Freire (2003). Después, pudieron poner en práctica su reflexión a través de las pequeñas obras teatrales, mostraron su crítica de la sociedad, de manera positiva como negativa, dando importancia a la hospitalidad, la aceptación del otro distinto, dejando afuera la hipocresía, la discriminación y el rechazo/la marginalización de las personas alejadas de la norma.

El tercer día, durante el ejercicio del mural en silencio, tuvieron que colaborar y comunicar sin usar la palabra, ejercicio que llevó al grupo a experimentar la comunicación no verbal y prestar (o no) atención a "sentir a los demás" con otros canales preferenciales que el del oído. Se desarrolló después una reflexión en torno al cambio provocado por el silencio, como se comunican ideas sin hablar, como se arma una idea/dirección juntos para poder concientizar el proceso que se desarrolló. De allí, el grupo tomó confianza en su capacidad de realizar una obra de arte colectiva: lo había logrado sin charlarlo en aquel ejercicio. En aquel momento se favoreció la confianza del grupo en su propio éxito, lo que nutrió justamente el protagonismo del grupo.

A partir del cuarto día hasta el octavo, desarrollamos el diseño del mural y su pintada. Para concebir el diseño, el grupo se organizó solo, agarrando una hoja y empezando a tirar ideas de lo que se quería representar (escribiendo en la hoja, sin dibujar). La idea que tuvieron fue de realizar una crítica positiva del mundo, positiva en el sentido de representar el mundo que quieran y no el mundo que no quieran. Determinado esto, decidieron asociar las palabras y lo que se contó a una representación gráfica. Allí también consiguieron organizarse sin que nosotros tuviéramos que dar más que nuestra opinión como los demás y en el caso de Guillermo y Beatriz su opinión de artistas profesionales. Lo mismo pasó durante la pintada del mural. Todos intervinieron de una manera u otra en el mural.

Por ello, creo que se puede decir que la participación del grupo fue verdadera ya que su poder de decisión en el proyecto fue real. Además, “Muros Que Unen” dio un espacio para que el grupo se expresara más allá del grupo de Muros que Unen: un mural que quedará en el MUMI donde el personal insiste en demostrar la fuerza del proceso grupal detrás de la obra.

Sin embargo, la crítica y el fallo en cuanto a la producción de protagonismo creo que fue en el hecho de no haber previsto desde el principio unos cuantos días del taller que se hubieran dedicado a la parte “comunicación y difusión” del proyecto para que el grupo pueda llegar al punto final de su experiencia abriéndole nuevas perspectivas futuras para poder ejercer sus derechos y tener una participación ciudadana que iría más allá del grupo.

9.3 CONCLUSIONES

Para resumir, el protagonismo es un concepto latinoamericano, principalmente fruto de la educación popular, cual fue el marco de “Muros que Unen”. Significa que un grupo o una colectividad de personas concientizaron relaciones de dominación y otras alienaciones en una voluntad emancipadora, basándose en la acción reflexiva. Entonces, un sinónimo de protagonismo podría ser la participación verdadera, sin alienación ni engaño, con el objetivo de crear una cultura alternativa a la “impuesta”: la cultura hegemónica. A este efecto, se necesita la adquisición de distintos poderes tales como el poder de expresión, de decisión, de cambiar, de pensar, de crear etc.

En el caso del proyecto de “Muros Que Unen”, facilitamos espacios de reflexión (discusiones de grupo, charlas informales, reflexiones sobre los distintos ejercicios, evaluaciones diarias). Estos espacios de reflexiones grupales permitieron empezar un proceso de concientización a través de la creación de un conocimiento grupal y así, de una cultura alternativa. Además, actuamos (los organizadores) para favorecer la participación del grupo, fomentando una relación dialógica donde las decisiones se toman según la negociación y los mejores argumentos y no según el poder. Para terminar, ofrecemos la oportunidad de expresión hacia el exterior, primero gracias al mural en el MUMI, segundo a través del plan de comunicación planeado con el grupo. Creo que es por estas razones que el grupo se categorizó en el sexto escalón de la participación: “la asociación” según Sherry Arnstein (1969).

En perspectivas futuras, para obtener más participación y entonces más poder para llegar a que el grupo ejerce totalmente sus derechos, lo que deseamos hacer a través de reuniones suplementarias (después de las vacaciones del verano) es aprovechar de las ganas de seguir que emanan del grupo para dar la luz a otras acciones o a otros grupos, según su propia iniciativa, pero sobre todo, difundir el mural colectivo y su mensaje hacia el exterior. Para esto, pensamos en un día donde haríamos una lluvia de ideas que servirían para llevar acciones colectivas. En otros términos, buscaremos juntos, medios para afirmar el poder del grupo, ejercer sus derechos y expresar sus valores, sus creencias e ideales hacia el exterior (el barrio, la ciudad, la intendencia...).

9.4 REFERENCIAS

ARNSTEIN, S.R. (1969) "A Ladder of Citizen Participation", *American Institute of Planners Journal*, nº 35 (4): págs. 216-224. [<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.pdf>]

CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, A. (s.d.) Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)

VIGIL, C. J. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para Latinoamérica*. Buenos Aires: hvmánitas.

10 Hipótesis 4: nuestro mural se puede considerar como una obra de arte colectivo.

10.1 INTRODUCCIÓN

El narcisismo de la sociedad postmoderna tiende a dividir a las personas, instaurando competencia entre los artistas, haciendo del arte un objeto de consumo dirigido a clases elitistas de la sociedad. En efecto, en pocos casos la gente común puede acceder a este mundo, por cuestiones de dinero, pero también porque no les llega, no le ven la chispa y en cierto punto tienen razón, detectan que algo falla. A saber, frente a la segregación operada por los críticos de arte, hay numerosos artistas con mucho talento y sin ninguna posibilidad de acceder a estas galerías. Una salida posible que se está presentando ahora en Uruguay son los colectivos de artistas: se unen para incentivar acciones de arte con pocos recursos económicos, pero con un impacto importante sobre su principal destinatario, la población. Así, en el barrio humilde de la Teja en Montevideo, el año pasado, se reunieron más de 80 artistas para pintar cientos de murales en todo el barrio. Esto creó un movimiento de gente en el barrio, saliendo a la calle para ver a los artistas trabajando, charlando con ellos, niños con pinceles contribuyendo a los murales etc.

Con el proyecto de “Muros Que Unen” se quiebra la asociación del arte como empresa elitista para ponerlo al servicio del pueblo. Se quiere demostrar que el grupo participante puede expresarse a través del arte, que todos somos artistas, más allá que todos no lo seamos en términos de oficio. Además, queremos subrayar el poder de transformación y de unión del arte colectivo.

A través del análisis que sigue, vamos a comprobar si “Muros que Unen” corresponde a un proceso de arte colectivo tal como lo concibe la autora Claudia Lía Bang, cuya definición corresponde a los objetivos de nuestro proyecto. Iremos descomponiendo su definición por partes para poder analizar nuestro proyecto, según los datos recogidos durante las discusiones de grupo y gracias a la observación participante.

10.2 DESARROLLO

El arte en general, nos permite conectar con nuestras emociones: favorece el desarrollo de la inteligencia emocional (Lía Bang, 2013). La autora Claudia Lía Bang (2013) le da la definición siguiente que corresponde a lo que queremos lograr con “Muros Que Unen”:

“Reconocemos en el proceso de creación colectiva del arte participativo un gran potencial transformador a nivel individual, grupal, comunitario y social en lo referente a conformación de vínculos solidarios, posibilitador de nuevas miradas, canalizador de deseos y necesidades compartidos, generador de espacios de resistencia contrahegemónicos, promotor de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros.” (Lia Bang, 2013, p.17)

En este análisis vamos a comprobar si el proceso de “Muros Que Unen” y sus resultados, corresponden a esta definición que elegimos por su adecuación con la ética de la educación popular y entonces la ética de nuestro proyecto.

Para empezar, el potencial transformador del arte colectivo estuvo presente tanto a los niveles individuales como grupales. Individualmente, se pudo comprobar un empoderamiento de las personas en el análisis de mi primera hipótesis: “Muros que Unen implica un empoderamiento individual. En efecto, a través del caso de Isabel se demostró que el proceso elegido, basado en la educación popular, gracias a momentos de reflexión sobre las dinámicas a carácter artísticas (de expresión corporal o de artes plásticas), pero también gracias a discusiones de grupo, se pudo encontrar un espacio de expresión personal, canalizador de emociones, pero también un lugar donde recibir apoyo y empatía. Además, estos espacios de reflexión, sobre nuestro arte, sobre lo que queremos representar, permite entrar en momentos de negociación, donde los individuos tienen que enfrentarse a otras personas, con otras identidades culturales (en el sentido de conjunto de nuestras pertenencias según Amin Maalouf, 2012). Estas discusiones fomentaron la dinamización de nuestra identidad, transformándola gracias a las discusiones con los demás. A nivel colectivo, en nuestro caso, es más difícil comprobar el poder transformador del arte colectivo desde la situación inicial ya que la mayoría no se conocía previamente. Sin embargo, pude comprobar un cambio al nivel de la actitud participativa grupal a través de mi tercera hipótesis: “Muros Que Unen” implica un protagonismo grupal”. En efecto, la evolución del grupo fue importante: se conformaron como grupo, tomaron confianza, negociaron una cultura grupal, crearon juntos etc. Esto, desembocando sobre nuevos espectros de posibilidades como grupo y otros grupos futuros, lo que al mismo tiempo corresponde a la noción de “promotor de participación comunitaria”.

Los vínculos sociales y solidarios aparecieron rápidamente, creo que la presencia de actividades artísticas realmente ayudó. En efecto, varias veces sentí el compromiso emocional de las personas en las distintas obras que crearon juntos. De hecho, siempre quedaron orgullosos de sus obras colectivas aun las más pequeñas y ni hablo de la sensación increíble que da el hecho de haber realizado un mural en conjunto y haber compartido todos sus sábados durante dos meses. La solidaridad en los vínculos apareció, gracias al arte, pero también gracias a los momentos de reflexión, a veces momentos de confesiones lo que está estrechamente relacionado con el vínculo social en sí. La diferencia que entiendo entre “vínculo” y “vínculo solidario” es que el segundo, además de crear un vínculo, se siente comprometido con el bienestar del otro y contribuye a su bienestar. Voy a dar el ejemplo específico de Helena, que acogió a Abril y Luz en su casa de vacaciones, pero de manera general el ejemplo de todo el grupo en el cual las personas se cuidan entre ellas con mucha confianza lo que hizo que varios de ellos confesaron estar muy agradecidos por lo que les dio el grupo.

Los deseos y las necesidades compartidas en el grupo, se reconocieron desde la primera discusión de grupo, donde las personas expresaron su deseo de ver un mundo más justo, alegre, con vida, mucho arte y amor. Algunos lo expresaron en una crítica negativa hablando de lo que no les gustaban y otros de manera positiva hablando de los valores que le eran caros. De esta manera, pude ubicar deseos y necesidades compartidas en el grupo, tales como la necesidad de encontrar un espacio de expresión, el deseo de participar en la mejora del mundo, la necesidad de vincularse emocionalmente, la necesidad de crear etc. Es decir que se conformó una cultura grupal a carácter utopista, generadora de energía positiva. De la misma manera, comprobé la presencia de resistencia contra-hegemónica: a través de una propuesta alternativa a la cultura dominante, la cultura grupal, resistente en varios puntos. En efecto, pude destacar varios elementos grupales de resistencia contra-hegemónica sobre todo frente al capitalismo: la importancia de la naturaleza ante los valores materialistas, la vida como criterio de elección (y no los beneficios) y la visión del arte como una herramienta de expresión de la vida, directamente fruto de ella y a su servicio.

Para realizar las distintas dinámicas de expresiones artísticas tuvieron que “poner su cuerpo en acción” para tomar acciones que reflejan las reflexiones y les susciten otras más. De hecho, para realizar el mural, objetivo final del proyecto, tuvieron que ponerse a pintar colectivamente, en función de lo decidido anteriormente gracias al desarrollo de una reflexión grupal.

Para explicitar el proceso que dio luz a nuestro mural colectivo hay que mirar tanto los días 4-5-6-7-8 durante los cuales nos concentramos oficialmente sobre el tema del mural, como los días anteriores cuando se estaba conformando una cultura colectiva de la cual saldría el mural. En efecto, los primeros días fueron ricos en desacuerdos, discusiones y afirmaciones de distintos puntos de vista (de distintas identidades). Esto pasó a través de las dinámicas de los tres primeros días y de la primera discusión de grupo. A través de las dinámicas y de la primera discusión de grupo, se sembró una reflexión individual sobre nuestras propias identidades individuales, se inició una reflexión en torno al arte, el hecho de interactuar con los demás, descubrir las distintas identidades presentes, determinar valores y “contra-valores” comunes, charlar en torno a nuestras pertenencias, nuestros valores etc. Todo esto nos permitió ver poco a poco nacer una conciencia grupal que tenía mucha probabilidad de reflejarse en el mural ya que el arte es el reflejo de uno. De hecho, el tercer día durante la dinámica del “mural en silencio”, las personas fueron espontáneamente hacia la creación de una representación de los valores de la sociedad utópica, cosa que, según el grupo, había grandes oportunidades de que volviera a pasar el cuarto día en el mural oficial. De hecho, pasó con un consenso unánime. Sin embargo, a pesar de este consenso basado en el trabajo sobre nuestras diferencias durante los días anteriores, nos encontramos muchas veces en desacuerdo en cuanto a “qué” y “cómo” representar esta cultura alternativa erigida como utopía grupal. En estos casos, las personas lo gestionaron negociando y argumentando sus propuestas hasta que el grupo quedó convencido y estuvo demostrado que era lo mejor para el mural colectivo. Así se fue conformando el mural.

Hablando de la estética concreta del mural, se pueden destacar en él ciertas características del arte colectivo según Claudia Lía Bang (2013). Primero, el potencial transformador y el espacio de resistencia, están presentes a través del “sueño”, de la utopía grupal, representada con el mural entero constituido por los elementos fundamentales del mundo ideal del grupo: la naturaleza (agua, sol, tierra, plantas), la energía vital y el amor todopoderosos (el corazón), la transformación y el renacimiento (el feto, sol), la acogida, la hospitalidad y la igualdad de derecho (mujer negra, también usada para ir de manera positiva en contra del racismo y la desigualdad de género), los colores del arcoíris usados para el fondo expresa la diversidad (de todos tipos), la heterogeneidad como una riqueza. El mural corresponde a una propuesta de alternativa a la cultura dominante. Además, todos los elementos del mural coinciden en “deseos y necesidades compartidos” del grupo, o sea que la propuesta contra-hegemónica es fruto de una conciencia y un trabajo grupal. El hecho de poner el cuerpo en acción junto a

otros cuerpos, no es algo que se ve directamente (bien que un ojo experto pueda distinguir distintos estilos), pero que se vivió en la creación de la obra: todos contribuyeron en una o varias partes.



3: Mural final terminado

10.3 CONCLUSIONES

A través del proyecto, se quiso llevar a cabo un proceso de arte colectivo que sea lo más participativo posible, para poder sacar lo mejor de esta herramienta que es el arte en un grupo. Comprobamos el poder transformador del arte colectivo, su carácter unificador de las personas, tan distintas que sean, que permite que se unan reconociéndose a través de una utopía común en nuestro caso. En efecto, acabamos un mural representando el horizonte ideal para el grupo, en resistencia o más bien en respuesta a la cultura hegemónica: universal, capitalista, de masas.

La realización de esta obra de arte colectivo, corresponde al sentido de la definición de Claudia Lía Bang, gracias a un proceso trabajado desde la educación popular, promoviendo el poder compartido, la reflexión ética sobre la práctica y la relación dialógica entre todos. Para esto, constituimos dinámicas de expresión a través del sentido de la identidad cultural, empezando en un encuentro con si mismo (dibujar su identidad), siguiendo en el intercambio con los demás, la profundización de lo que cuenta para uno (momentos de reflexión grupal, discusiones de grupo, negociación en las actividades grupales), de sus convicciones profundas para terminar creando nuevos sentidos, valores y creencias que constituyen una cultura alternativa (el mural, la última discusión de grupo, lo que se dará en pos proyecto).

10.4 REFERENCIAS

LÍA BANG, C. (2013). «El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires». *Creatividad y Sociedad*. 20 : 1-25.

MAALOUF, A. (2012). *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.

11 Conclusiones del trabajo

A través de este trabajo de fin de grado quise analizar los impactos de un proyecto de arte colectivo llamado “Muros Que Unen”. La investigación se organizó en torno a 4 hipótesis de distintos impactos: el primero un empoderamiento individual, el segundo la interculturalidad en el grupo, el tercero un protagonismo grupal y el cuarto y último la pertenencia a la categoría del arte colectivo. El marco tanto metodológico como ético de nuestro proyecto fue la educación popular desarrollada por Paulo Freire. Entonces, para ser coherente con el marco del proyecto, elegí la metodología de investigación conocida como “Investigación Acción Participativa”. En su versión latinoamericana estuvo desarrollada por Orlando False Borda quien inventó el término de “sentipensante” para cualificar la postura del investigador. De esta metodología guardé la ética y la postura, me gustó sobre todo el papel del grupo en la investigación. Más precisamente, usé la observación participante y las discusiones de grupo como técnicas de recogida de los datos.

Los resultados de mis búsquedas teóricas y de la investigación me permitieron ampliar mis conocimientos teóricos tanto sobre la educación popular, como sobre conceptos como el protagonismo, el poder de actuar el empoderamiento o sobre los conceptos de cultura, identidad cultural e interculturalidad.

Sobre la interculturalidad, pude descubrir varios puntos de vista y definiciones, pero lo que guardaré será la definición de los nuevos sentidos del término “cultura”, según Susan Wright, la definición de la identidad cultural según Amin Maalouf y de la interculturalidad según Emmanuel Jovelin. Esto, porque me permite tener una visión de la cultura dinámica, en constante cambio lo que corresponde a la opinión que tengo personalmente de la cultura en una sociedad donde tenemos la posibilidad de elegir entre muchas identidades y desarrollar nuestra identidad a lo largo de nuestra vida. Además, estas bases teóricas, permiten argumentar la necesidad de la interculturalidad como enriquecimiento de la identidad personal, pero también como perspectiva de sensibilización al lugar del otro, su humanidad, sus problemáticas cotidianas, favoreciendo la inclusión social de todos.

Gracias a mis búsquedas, diferencié los significados de tres términos frecuentemente empleados en trabajo social: el empoderamiento, el poder de actuar y el protagonismo. Tres términos que de antemano me parecían iguales, pero que descubrí finalmente muy distintos en sus fundamentaciones y objetivos. Pude constatar la influencia de los contextos socio-históricos en los cuales cada uno estuvo desarrollado. Así, el contenido dado a palabras que por su traducción podría suponerse similar (“empowerment, pouvoir d’agir et protagonismo”) en realidad resultó muy diferente y no se puede tomar como una traducción, sino que son realmente conceptos independientes a pesar de algunas similitudes. Así, el empoderamiento, concepto anglosajón, parte de la toma de conciencia de una relación de poder en la cual uno se encuentra desfavorecido y por esto desarrolla un proceso de adquisición de poder a través de su propia subjetividad. El protagonismo, concepto latinoamericano relacionado a la educación popular, parte también de la concientización de relaciones de dominación, de desigualdades, pero tanto durante la etapa de concientización como la etapa de la acción se manifiesta en procesos colectivos. Para terminar, el poder de actuar, el que más se distingue, busca mejorar la situación de las personas gracias a la concientización de lo que les falla en sus propias subjetividades para integrarse al sistema, lo que no corresponde a la perspectiva liberadora que queremos lograr con “Muros Que Unen”. Por esto, construí mis hipótesis a partir de los conceptos de empoderamiento individual y de protagonismo.

De manera general, la mezcla entre arte colectivo y educación popular me pareció interesante. En efecto, el arte en sí necesita una liberación de la energía creativa, lo que busca también la

educación popular, liberadora en todos los sentidos. Asimismo, el arte permite la conexión con nuestras emociones, lo que, de manera colectiva, provoca conexiones emocionales entre las personas. Además, la educación popular favorece la reflexión crítica, la construcción de una cultura nueva a través de la concientización crítica. Los dos juntos permiten a la vez una conexión emocional en el grupo y crear conocimiento juntos.

Al nivel de las perspectivas prácticas, este trabajo me permitió experimentar la educación popular desde el punto de vista del animador, crear un proceso alternando dinámicas y reflexiones, aprender a cuestionar el grupo sobre su experiencia y posicionarme como educadora popular e investigadora “sentipensante”. El posicionamiento me pidió encontrar preguntas para estimular la reflexión grupal y entrar en una reflexión dialógica con el grupo según una división horizontal del poder.

En cuanto a la interculturalidad, me di cuenta de que puse más energía sobre dinámicas donde las personas tendían a la unión, porque me parece que actualmente una tendencia mayor de la sociedad es el individualismo de las personas, el hecho de juntarse solo con personas iguales (edad, nacionalidad, estatuto social, opiniones políticas etc). Además, la voluntad (¿narcisista?) de querer desarrollarse más individualmente, de conocerse más, de hablar de sí mismo y de la búsqueda constante de etiquetas para nombrar elementos de nuestra identidad hace que las personas suelen perder ganas de juntarse con personas distintas que no estarían de acuerdo con su propia identidad. Al contrario, juntando deliberadamente personas muy distintas, sentía la necesidad de demostrar el interés de la diferencia, más que de entrar en un proceso de afirmaciones de las identidades individuales, lo que no impidió provocar reflexiones individuales en torno a su propia identidad. De hecho, la experiencia nos demostró que las interacciones con otras identidades culturales enriquecían las identidades individuales cuestionándolas, llevándonos a una reflexión personal sobre nuestra propia identidad.

En cuanto a la cuestión del protagonismo, en proyectos futuros habrá que prever directamente en el proceso mismo (lo que no se hizo con nuestro proyecto y que tuvimos que añadir después) días del taller para organizar la comunicación del proyecto hacia el exterior y que el grupo pueda ejercer sus derechos.

Otra cosa que habrá que tener en cuenta en experiencias posteriores es que las personas se inscribieron sabiendo de qué iba el proyecto (las líneas generales), o sea que nos llegaron personas interesadas por los temas artísticos y/o por las situaciones de interculturalidad, esto en una voluntad de crear en conjunto con otras personas. En efecto, nuestro folleto de difusión hablaba del mural colectivo, del ambiente multicultural y del proceso alternando expresión creativa y reflexión crítica. Entonces, hay que saber que los resultados obtenidos son para un grupo inscrito de manera voluntaria a un proyecto presentándose como “intercultural y artístico”. Habrá que ver lo que pasa en otro contexto y adaptarse.

Lo que me pareció importante a lo largo del proceso y que guardaría, fue cultivar un ambiente grupal afuera de los momentos “formales” del taller. En efecto, fue un buen medio de crear vínculos con el grupo y demostrar que el placer de estar juntos iba más allá del taller. Creo que es esencial en la creación de vínculo para conocer y conocerse con el otro en la perspectiva de seguir creando juntos.

Esta investigación me dio ganas de experimentar el proyecto en comunidades donde existen conflictos culturales confirmados, para poder investigar más profundamente sobre el poder transformador del arte colectivo y la capacidad de unión de “Muros que Unen”, partiendo de la separación efectiva y sobre un período más largo.

En la perspectiva de enriquecer nuestra experiencia, un objetivo actual sería poder crear una red “Muros que Unen”, tipo página web, donde subiríamos material y devoluciones de nuestra experiencia y que otros grupos, docentes, educadores, artistas o todo tipo de personas

motivadas del mundo se lancen en una experiencia similar de arte colectivo y comparta su experiencia gracias a la red. Así nos podríamos enriquecer los unos de las experiencias de los otros.

12 Referencias del Trabajo

ARANGUREN VIGO, E. (2014). "Empoderamiento profesional e intelectual en Trabajo Social. Retos futuros." En Revista internacional de trabajo social y bienestar, Azarbe. N°3.

ARNSTEIN, S.R. (1969) "A Ladder of Citizen Participation", *American Institute of Planners Journal*, nº 35 (4): págs. 216-224. [<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.pdf>]. (15.08.16)

AROCENA, F. & AGUIAR, S. (2007). *Multiculturalismo en Uruguay: ensayo y entrevistas a 11 comunidades culturales*. Montevideo: Ediciones Trilce.

ARRIBAS, V.; BOIVIN, M. & ROSATO, A. (1998). *Constructores de otredad*. Eudeba, Buenos Aires.

BARBIER, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris: anthropos.

BANG, C., WAJNERMAN, C. (2010). «Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias». *Revista Argentina de Psicología*. 48: 89-103.

BOYER, J., & BARRETO, A. (1996). *L'indien qui est en moi : Itinéraire d'un psychiatre brésilien* (Les passeurs de frontières. Descartes). Paris : Descartes.

CASTORIADIS, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Argentina: Tusquets editores.

CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, A. (s.d.) Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)

DUMAS, B. & SEQUIER, M. (2004). *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*. Lyon: Chronique sociale,

FALS BORDA, O., & RODRIGUEZ BRANDAO C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

FOSCOLO, N. "Pensando desde nosotros: la ética latinoamericana", en Fóscolo, Norma (coord.): *Desafíos éticos del Trabajo Social latinoamericano: paradigmas, necesidades, valores, derechos*. Buenos Aires, Espacio, 2007. Cap. V. (pp. 111-132)

FURRER REY, C. (s.d.) « L'identité culturelle ». HES-SO Valais, filière travail social.

FURRER REY, C. (2014). « L'intervenant social et l'éducation populaire". Synthèse de cours, module A2, Introduction à l'éducation populaire.- HES-SO Valais, filière travail social.

FREIRE, P., & LEFAY, L. (2001). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution ([Re]découverte)*. Paris : La Decouverte.

HINKELAMMERT, F. (2006) *El sujeto y la ley*. Venezuela, Ministerio de la Cultura, Ed. El perro y la rana.

IBAÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI España.

- JOUFFRAY, C. (2015). « Développement du pouvoir d'agir » : Une nouvelle approche de l'intervention sociale (Politiques et interventions sociales). Rennes : Presses de l'EHESP.
- JOVELIN, E. (2002). *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris: L'Harmattan/ Collection le travail du social.
- LE BOSSE, Y. (2012). « Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ». Québec : Ardis.
- LÍA BANG, C. (2013). «El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires». *Creatividad y Sociedad*. 20 : 1-25.
- LIPOVETSKY, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- MAALOUF, A. (2012). *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.
- Office Fédéral de la Statistique. (2016) Récupéré du site:<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/dos2/01.html> (31.05.2016).
- REBELLATO, J. L. (1988). "El marxismo de Gramsci y la nueva cultura". En *Para comprender a Gramsci*. Montevideo: Nuevo Mundo.
- ROIG, A. A. (1994) "La "dignidad humana" y la "moral de la emergencia" en América Latina", en Sidekun, Antonio (org.): *Ética do discurso e Filosofia da Libertação*. Modelos complementares. Brasil, Unisinos.
- PALACIOS GARRIDO, A. (2009). «El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas». *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 4: 197-211. http://www.ub.edu/hscstreballsocial/sites/default/files/pdfs/recursos/palacios_arte_comunitario_origenes.pdf
- SPIVAK, G. C. (2006). "Nuevas ropas para el esclavo" en Revista Ñ, núm 132, 8 de abril, Buenos Aires.
- STREET, Brian 1993. "Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process" in Graddol, D.; Thompson, L. And Byram, M. (eds.) *Language and Culture*. Clevedon, Avon: British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters.
- TABIN, J. (1999). *Les paradoxes de l'intégration : Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale* (Cahiers de l'EESP 27). Lausanne : Ed. EESP.
- VALLERIE, B., LE BOSSE, Y. « Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2006/3 (Vol. 39), p. 87-100. DOI 10.3917/lsdle.393.0087.
- VALLES, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid : Editorial Síntesis.
- VIGIL, C. J. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para Latinoamérica*. Buenos Aires: hmanitas.
- WILLIAMS, R. (2009) *Marxismo y literatura*, cap.6 "Hegemonía". Ediciones Península, Barcelona.

13 Anexo A)

13.1 ORGANIZACIÓN PREVIA DE “MUROS QUE UNEN”

Para dar vida al proyecto “Muros que Unen”, tuvimos que pasar por distintas etapas. La primera fue encontrar “socios” que nos puedan ayudar de cualquier manera. En agosto empezamos las solicitudes para estas citas. Nos dirigimos primero al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) por correo electrónico los cuales nos recibieron en sus oficinas. A pesar de la falta de recursos económicos para el año 2016, nos pusieron en contacto con una conocida de ellos, Irene Cabrera directora del Museo de Migraciones de Montevideo, con el objetivo de llegar a un público multicultural y, a lo mejor, obtener un lugar de desarrollo de “Muros Que Unen”. Nos dieron también la oportunidad de integrarnos en jornadas culturales organizadas y financiadas por el MEC en el interior del país con distintos liceos, organizando talleres temáticos. Esto nos serviría para adquirir experiencia antes de empezar con “Muros Que Unen” y aceptamos.

Aquel mismo día tuvimos una reunión con varias personas del Ministerio de Desarrollo Social a las cuales, también, nos habíamos dirigido por correo electrónico. Se interesaron en el proyecto y nos invitaron a participar de un llamado para un fondo de incentivo económico que sería en diciembre para realizar en el año 2017. Su interés por el proyecto fue tal, que habiendo llegado fuera de fecha para las financiaciones oficiales, nos propusieron ayuda con materiales (pintura, pinceles, cinta, lápices, hojas etc.) que les habían quedado de otros proyectos que habían financiado este mismo año.

Al día siguiente tuvimos una reunión con el Centro Cultural de España, conocido por financiar proyectos artísticos. El responsable, personaje apasionado de arte y de apariencia nerviosa, nos presentó sus dudas en cuanto al hecho de que la obra de arte colectiva que le presentamos pueda tener una coherencia estética y un aspecto interesante, sabiendo que estaría conformada por varias personas, varios egos, y entre ellas personas sin el estatuto profesional de “artista”. Básicamente, le parecía poco realista y poco concreto (no podíamos enseñarle el diseño del mural como no iba a ser nuestro) para que pueda confiar en nosotros e invertir dinero. Por eso, nos propuso encontrarnos después del piloto para volver a charlarlo.

La semana siguiente nos juntamos con el equipo del MEC para presentarle nuestro proyecto a la directora del MUMI, Irene. Se disculpó por no poder aportar una ayuda financiera, pero insistió para que “Muros Que Unen” se realice y tenga lugar en el Museo ubicado en la Ciudad Vieja de la ciudad. Para esto, nos adaptamos a sus disponibilidades, que serían todos los sábados, desde el 29 de octubre hasta el 17 de diciembre. Además, Irene, nos puso en contacto con Rinche, responsable de la ONG “Ida y Vuelta” que trabaja en ayuda a personas migrantes todos los miércoles de 10:00 a 13:00 en el MUMI. A partir de allí, fuimos casi todos los miércoles con el objetivo de presentar nuestro proyecto a las personas y llegar a un máximo de gente. Llevábamos planillas de inscripciones, papeles donde se preguntaban datos de contactos para transmitir informaciones, la edad, el oficio, el lugar de nacimiento, la fecha de llegada a Uruguay, lo que les atrae del taller... Asimismo insistíamos en la importancia de la disponibilidad semanal los sábados de 12:00 a 14:00 por lo menos. Este horario en la realidad, fue así el primer sábado, luego terminamos siempre con el cierre del Museo a las 16:00.

Nos juntamos también con algunas embajadas para que nos ayudaran con la convocación de la gente: fuimos a la embajada suiza, alemana e italiana. Resultó que el embajador de Suiza era un “vecino” mío, soy de Leytron y vivía en Chamoson, y nos consiguió ir al club suizo de Montevideo para presentar nuestro proyecto. Las demás embajadas se encargaron solas de la difusión.

El taller también fue publicado en Facebook, el MUMI lo publicó en su página web, la Intendencia de Montevideo lo publicó en una página donde pone los eventos disponibles en Montevideo y pegamos algunos folletos en la ciudad como en un bar peruano, un bar cubano, el Mercado Agrícola, la universidad, el MEC, la embajada de Venezuela, etc. En resumen, la idea era tener un grupo lo más heterogéneo posible, lo que pensamos haber conseguido.

Acudió al taller, de manera regular y sistemática, un grupo de 11 personas (teníamos 19 inscritos) compuesto por: Frederic, un dominicano de 28 años, llegado en Montevideo el mes anterior al inicio del proyecto, ejerciendo como electricista y viviendo en la Ciudad Vieja (barrio humilde con mucha delincuencia debida al consumo de pasta base); Idemar, 59 años, viviendo en un balneario cerca de Montevideo, vegano, trabajando en instituciones sensibilizando a los jóvenes a vivir en un mundo limpio en relación con el reciclaje, nació en Montevideo pero vivió en varios países a lo largo de su vida; Isabel, 57 años, nacida en Uruguay, retornada desde 5 años al país, después de haber vivido 25 años en Paraguay, desocupada por enfermedad, vive en la Ciudad Vieja; Hernan, 17 años, hijo de Isabel, estudiante de liceo y empleado en McDonald's, nació en Paraguay y se vino a Montevideo en el barrio de la Ciudad Vieja hace 5 años, se integró a el grupo el tercer día porque estaba con ganas de ver porque su madre llegaba con tanto entusiasmo a casa los sábados y terminó viniendo cada sábado; Helena, 61 años, nació en Uruguay pero tiene antepasados suizos de St-Gall, retornada en Uruguay desde los 80 después de haber vivido en Alemania y en Francia, viajó mucho, bióloga, vive en el barrio del Centro de Montevideo en su propio piso, se va a ir seis meses a Mexico dentro de poco; Cecilia, 22 años, estudiante de medicina, vino a Montevideo para estudiar hace dos años, pero creció en Melo en el interior de Uruguay, vive en el barrio del Prado, un barrio seguro con muchas mansiones y un parque muy grande y bonito; Ana Valeria, 37 años, tallerista de artes plásticas, de Montevideo, vive en el barrio de Sayago, barrio de la periferia que no es peligroso, pero no se recomendado salir solo de noche, muchos perros barriales, varios asentamientos en su periferia; Beatriz, 32 años, diseñadora gráfico y artista plástica, nacida en España en Castilla y La Mancha, en Montevideo desde 4 años, vive en el barrio de la Ciudad Vieja; Santiago, 17 años, terminando el liceo, vive en el barrio de la Blanqueada, barrio residencial, cerca del centro, nació en Montevideo y nunca salió del Uruguay; Luz, 43 años, nació en Buenos Aires, vivió 20 años en España en Alicante y vino a Uruguay en 2013, paseadora de perros desde que está en Uruguay; Abril, 12 años, hija de Luz, nació en Alicante, en España, está en Uruguay desde los 3 años, entra en el liceo el semestre que viene, vino con su madre desde el principio, Luz querría compartirlo con Abril y como le gustó quiso seguir viniendo.

El grupo proyecto está compuesto por Marianela, 43 años, nacida en Montevideo, socióloga y comunicadora, viviendo en Sayago, nacida en Uruguay, viajó bastante y estudió varios años en Madrid; Guillermo, 28 años, muralista, diseñador, nacido en Montevideo, vive en el barrio Colon (periferia norte de Montevideo, similar a Sayago), hermano de Marianela, Javier, 28 años, comunicador, editor, productor y director audiovisual, nacido en Montevideo en el barrio de Colon, estudió seis meses en Salamanca.

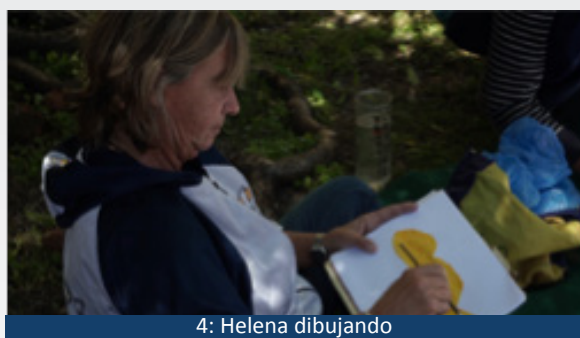
13.2 DESARROLLO DIARIO DE “MUROS QUE UNEN”

13.2.1 Primer día: 29 de octubre de 2016

El primer día, la gente llegó de manera impuntual, al mediodía solo estaban Helena y Ana Valeria, varias personas se perdieron, así que charlamos mientras llegaba la gente. Nos instalamos en el pasto el clima estaba perfecto, el marco perfecto para empezar el taller.

Cuando parecía que habían llegado todos, introducimos el taller y les pedimos firmar una hoja de aceptación para la filmación y otra hoja representando el compromiso y el consentimiento aclarado en participar en un trabajo de fin de grado gracias a la conformación de conocimiento colectivo. Ya que era tarde les propusimos empezar realizando una composición artística individual y colectivo entorno a la identidad dejando libre el lugar donde realizarlo (el espacio disponible siendo grande podían perfectamente aislarse si quisieran).

En la primera etapa tenían que poner sobre el papel su identidad cultural, lo que les representaba, usando todo el material que querían.



4: Helena dibujando



5: Grupo dibujando



6: Cecilia dibujando



7: Beatríz dibujando



8: Grupo dibujando



9: Grupo dibujando

13.2.2 Observaciones sobre el uso del espacio durante el ejercicio

Dos se pusieron en la mesa con sillas, a los dos extremos de la mesa: Frederic y Isabel. No se hablaron y quedaron centrados en ellos mismos. Beatriz se aisló en otra parte del pasto a 50 metros de los demás. La otra parte del grupo se quedaron juntos en el pasto y siguieron charlando entre ellos mientras pintaban alternando con momentos de silencio.

En la segunda etapa les propusimos formar dos grupos de 3 y uno de 4. Tuvieron que adivinar lo que la otra persona quiso representar, decir de su identidad en su hoja (A3).



10: Beatriz, Guillermo y Abril dibujando en grupo



11: Luz, Isabel y Frederic dibujando en grupo



12: Valeria, Helena, Idemar y Cecilia dibujando en grupo

El primero grupo constituido fue: Idemar, Cecilia, Ana Valeria y Helena. Se quedaron en la manta. Pude ver que Cecilia reconoció en el dibujo de Helena que era Rocha, lo que sorprendió mucho a todos. Se quedaron todos contentos con la interpretación de los demás.

El segundo grupo estuvo constituido por: Isabel, Frederic y Luz. Trabajaron en la mesa.

El tercer grupo: Guillermo, Abril y Bea. Trabajaron cerca de la muralla después de la mesa del segundo grupo. Lo del dibujo de Guille e interpretación de Beatriz.

Luego, la idea era de realizar una creación artística comuna adentro del mismo grupo integrando las distintas identidades sobre una hoja más grande.

Todos quedaron en el mismo sitio menos el tercer grupo que se fue más lejos en el pasto.

En el primer grupo, Helena propuso poner palmeras porque considera que la representaban. Por eso empezaron todos a pintar cosas de la naturaleza que les gustaban. Mientras pintaban hablaban de sus viajes en el mundo, aprendieron a conocerse de manera ligera a través de los lugares que conocían. Cada uno pintó una parte de la hoja que dividieron en 4 sin haber hablado. Cada uno dispuso del mismo espacio en la hoja que de manera implícita se separaron en 4 partes iguales.

En el segundo grupo, por la iniciativa de Isabel, decidieron pegar las hojas individuales, en la hoja grande. Luego a partir de allí Luz pinto entre las hojas, usó la palabra “invadir” para hablar de su gesto, lo dijo en broma. Frederic añadió la bandera de República Dominicana y Isabel un símbolo que se encontraba también en su dibujo personal. Luz unió a todos con la flor que aparecía en el dibujo de Frederic, haciéndolo a su estilo.

En el tercer grupo, trabajaron sobre conceptos que les vinculaban entre ellos añadiendo pintura que representaría una energía universal uniendo esos conceptos.



13: Exhibición de trabajos en grupo



14: Exhibición de trabajos en grupo



15: Exhibición de trabajos en grupo



16: Exhibición de trabajos en grupo

Terminamos con un feed back de las dos horas, cada uno expresó su estado con una palabra. En resumen, quedaron contentos de haber venido y se notaba que la ansiedad al llegar sin saber lo que les esperaba de manera concreta (el folleto indicaba algo muy general) había disminuido.



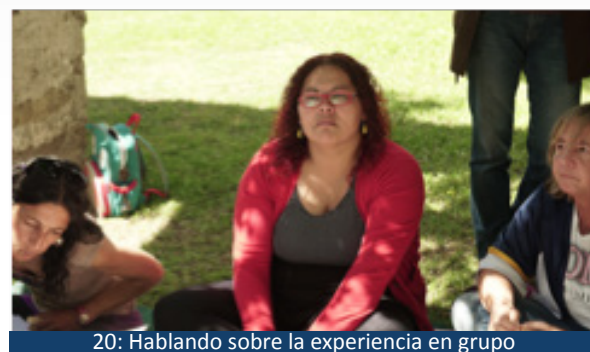
17: Hablando sobre la experiencia en grupo



18: Hablando sobre la experiencia en grupo



19: Hablando sobre la experiencia en grupo



20: Hablando sobre la experiencia en grupo

13.2.3 Segundo día: 5 de noviembre de 2016

El segundo día empezamos con la dinámica del nombre, asociando gesto y nombre y entremezclando todo. Seguimos con la primera discusión de grupo la cual se generó entorno a lo que son nuestras pertenencias.

La última actividad fue de ponerse en grupos y con la herramienta de la representación dramática representar un valor caro al grupo y otro “contra-valor” que les molesta mucho, que quieren criticar.

Se representaron: la discriminación, la hospitalidad, la hipocresía, la integración, el rechazo.



21: Hablando sobre la experiencia en grupo



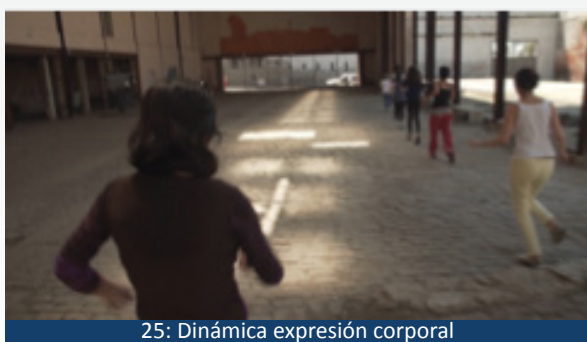
22: Luz compartiendo su opinión en grupo



23: Bea compartiendo su opinión en grupo



24: Isabel compartiendo su opinión en grupo



25: Dinámica expresión corporal



26: Santiago, Helena y Guillermo haciendo la dinámica

Observación sobre las representaciones: coincidían en los valores y contra-valores representados, llegaron ellos solos a esta conclusión, deduciendo que la palabra puesta sobre los valores y contra-valores no eran las mismas pero el propósito sí.

Nos despedimos con una palabra cada uno, se quedaron charlando allí un rato, hicimos dos entrevistas individuales después del taller para ponerla en el audiovisual.

13.2.4 Tercer día: 12 de noviembre de 2016

La gente llegó un poco cansada hubo una fiesta en la ciudad vieja el día anterior.

Empezamos con la dinámica de organización grupal con las preguntas, para permitir que se conozcan mejor, ellos mismos preguntaron cosas, resultó muy divertido. Luego seguimos con la actividad del banco de peces y se desplazaron por todo el espacio, se divirtieron, se notaban las personas más extrovertidas, algunas actuaban realmente como peces, otras solamente seguían.

Arrancamos la actividad del día: el mural en silencio. Después de haber expuesto la idea, colgamos el papelógrafo en el mismo lugar donde se pintará el mural definitivo. Tomaron la iniciativa de poner música.

Después charlamos sobre lo que se hizo, como se sintió cada uno, cada uno expresó lo que quería.

Estaba previsto charlar sobre lo que se iba a querer plasmar en el mural final, pero preferimos dejarlo para la semana siguiente y que la gente se vaya a su casa pensando tranquilamente y con energía.

Observación: Idemar propuso un terreno en su pueblo para gente que quiere ir a campar. Luz propuso ir a hacer casas de barro, Cecilia estaba interesada. La semana siguiente como iba a ser el cumpleaños de Luz propuso una salida, para quien quisiera, a los tambores.

Terminamos con una palabra cada uno y nos separamos.

13.2.5 Cuarto día: 19 de noviembre de 2016

Llegamos al MUMI y constatamos que había un imprevisto: un evento organizado por la intendencia con aproximadamente 200 personas en el mismo lugar que nuestro taller. Irene (directora del museo) nos dijo que no había ningún problema que podíamos compartir el espacio, pero que teníamos que evitar hacer mucho ruido. Cuando llegó la gente del taller, nos vino a echar una mujer de la Intendencia de Montevideo diciendo que el lugar estaba reservado solo para ellos. Intentamos una negociación explicando que no íbamos a hacer ruido y que nos íbamos a adaptar a la presencia de la intendencia. No quiso escuchar nada se fue a hablar con Irene quien nos confirmó que nos podíamos quedar. Lo irónico fue que el brainstorming que iban a hacer era entorno a lo que se podía hacer para favorecer la interculturalidad...

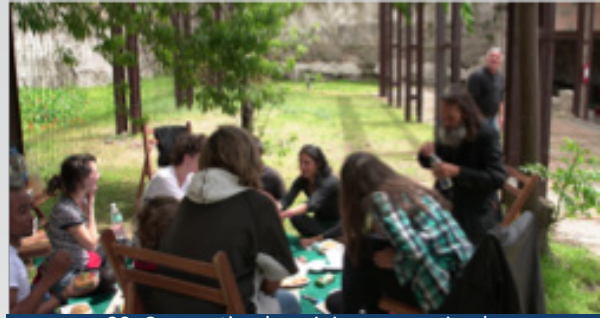
Entonces cambiamos un poco el programa, nos pusimos en un rincón del lugar y retomamos la charla sobre el mural en silencio y a partir de allí destacamos lo que se quería poner en el mural final. Coincidieron en representar el mundo que les gusta, un horizonte utópico que consideran ser también una crítica a la sociedad, aunque no lo hicieron de una manera "negativa".

Al final, llegaron a la decisión de poner un corazón en el centro, representado el amor necesario en la vida, arboles por la naturaleza, un feto símbolo de re-nacimiento, de cambio, una mujer negra, símbolo de integración y hospitalidad, una fuente de agua, símbolo de vida. Pusieron como prioridad la vida, la naturaleza y el arte como expresión de la energía vital. Estos elementos saliendo del corazón con un fondo hecho por los colores del arcoíris correspondiendo a la diversidad en todos los sentidos imaginables.

Terminamos con una comida ofrecida por Irene, que en realidad estaba destinada a la intendencia que pagó la jornada, así que nos propuso aprovechar ya que había comida de sobra.



27: Mapa conceptual



28: Compartiendo opiniones y merienda



29: Merienda compartida



30: Vista del evento de la IMM

13.2.6 Quinto día: 26 de noviembre de 2016

El quinto día, nos avisaron el día anterior al taller que iba a haber una fumigación en el Museo y que no podremos dar el taller. Por ello, decidimos reunirnos en la plaza Zabala, una plaza tranquila y con sombra, ubicada en la Ciudad Vieja a cinco minutos del MUMI.

Empezamos charlando de en general, de las actividades que nos interesaban, de lo que hicimos en la semana, etc.

Luego, nos centramos de manera tranquila en el diseño del mural, disfrutando de la plaza. Se trabajó en comenzar a concretar el diseño y que íbamos a representar en el mural, hablamos de los colores, de lo que se quería lograr. Concluimos en realizar un borrador de tamaño real para el próximo taller. Idemar propuso utilizar barro para realizar el fondo del mural, con el fin de darle relieve.

Finalmente nos fuimos en grupos en función de a donde teníamos previsto ir después, personalmente algunas personas me ayudaron a encontrar un mate que quería comprar para enviar a mi familia...

13.2.7 Sexto día: 3 de diciembre de 2016

Empezamos con la dinámica del nudo, metáfora de la dificultad de realizar un mural en común.

Después de haber charlado un rato sobre lo que se hizo hasta allí se realizó el borrador del mural final. Decidimos, entre otras cosas, que el mural se hará en una tabla de madera por una cuestión de comodidad, para poder transportarlo adentro del museo si se ven problemas con la húmeda. En un principio la idea es realizarlo afuera y dejarlo en una de las paredes del patio interior del museo, aunque podría llegar a trasladarse al interior del museo.



31: Preparando el mural final



32: Bea y Guille preparando la pintura



33: Preparando el barro



34: Trabajando en el bosquejo



35: DIntercambio de opiniones sobre el bosquejo



36: Bosquejo terminado

Criticamos el borrador lo que había que cambiar, lo que se tenía que pensar.

Terminamos con el feed back de la jornada expresándonos brevemente cada uno.

13.2.8 Séptimo día: 10 de diciembre de 2016

Arrancamos directamente, preparamos juntos el material, preparamos el barro, etc.

Todos se activaron: aplicar el barro en la parte del corazón, las ramas del árbol, empiezan a hacer el fondo, a pintar las partes, se ayudan a servirse pintura, se interrogan sobre como hacer las cosas, algunos se ponen a observar, etc.



37: Claudia, Guille, Luz, Vale, Santiago y Abril



38: Preparando los materiales



39: Santiago por dibujar el corazón



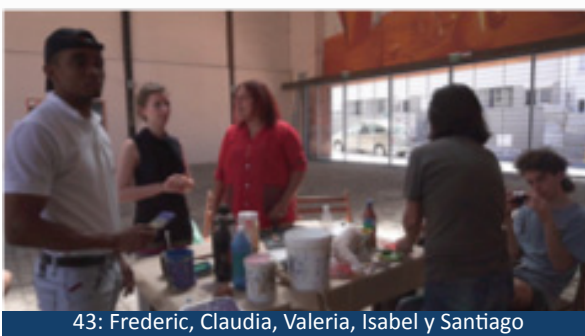
40: Valeria y Guille pintando



41: Abril y Guille haciendo el arbol de venas en barro



42: Guille y manos pintando



43: Frederic, Claudia, Valeria, Isabel y Santiago



44: Isabel y Guille pintando el fondo

13.2.9 Octavo día: 17 de diciembre de 2016

El último día de taller. Arrancamos temprano en la mañana y nos fuimos a las 16:00 con el cierre del Museo.

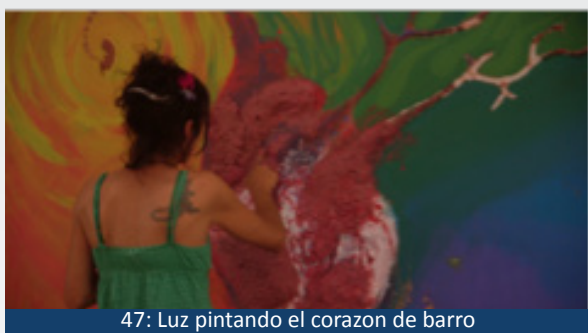
Nos avisaron cuando llegamos de que parte del barro se había caído por una tormenta fuerte que hubo en la semana (el mural está afuera, debajo de un techo, pero se ve que la humedad y el barro no eran compatibles). Por eso nos atrasamos buscando una solución para repararlo (no queríamos renunciar a los relieves). Seguimos pintando.



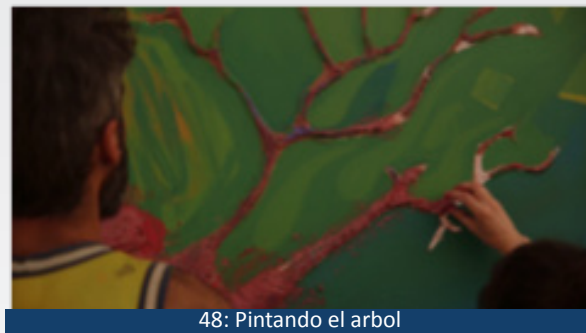
45: Picando papel



46: Luz, Abril, Bea y Helena



47: Luz pintando el corazon de barro



48: Pintando el arbol

Hicimos una pausa con comidas para picar.

Seguimos con la discusión de grupo, hablamos entorno a las pertenencias de cada uno, lo que cambió el proyecto, el sentimiento de pertenencia al grupo, el protagonismo que tuvieron en el proyecto, la evolución en el grupo, los individuos.

13.2.10 Los Muros Que Unen

Tenemos previsto volver a vernos por asuntos relativos al proyecto luego de las vacaciones de verano o sea en marzo. El grupo manifestó su interés en seguir en marzo.

Para empezar, tenemos previsto retocar la pintura del mural, ya que no se acabó del todo. Se podría igualmente pensar en modificaciones según las voluntades del grupo.

Después, otro asunto muy importante, la organización de un brindis final para dar visibilidad al proyecto. Marianela e Isabela quedaron en verse para organizar una línea directora de comunicación del proyecto. Javier trabajará el audiovisual que presentaremos en esta ocasión y que colgaremos en línea.

14 Anexo B)

Tabla organizacional del proyecto: extracto (la tabla tiene 13 páginas)

MUROS QUE UNEN							
Primer día, etapa de la formación del grupo							
Hora	Duración	Objetivos	Actividad	Consignas	Quién hace qué ?	Huellas previstas	Material a preparar
	5'		introducción	En la introducción nos presentamos brevemente, agradecemos a la gente de querer participar con nosotros en la experiencia y exponemos el programa del día.	El equipo se presenta		Lista de cosas que decir.
	20'	-divertirse -crear un ambiente grupal -favorecer la creatividad -atreverse, soltarse	"El nombre"	1º giro: cada persona asocia su nombre y un gesto. 2º giro: lo mismo, tratar de memorizar el gesto de los demás, repetimos todos juntos el gesto después de la persona. 3º giro: la animadora empieza diciendo el nombre de alguien, esta persona va a hacer el gesto de la animadora y decir el nombre de otra persona que tendrá que efectuar el gesto de la persona que dijo su nombre etc. Al final igual se les da una hojita donde nos pondremos los nombres para facilitar.	1animador :Clau 1observador: Guille Guardiano del tiempo: Guille	Apuntes del observador	Cuaderno y bolígrafo para el observador que tome apuntes.
	15'	-entrar en relación con otros miembros -concientizar nuestras expectativas -expresarse	"Expectativas"	FEED BACK Individualmente, pensar en nuestras expectativas, lo que para nosotros representará un desafío/ desafíos al nivel personal, charlarlo en grupos de 3, uno escucha, otro toma apuntes mientras habla la persona. En plenario ponerlo en flip charts que dejaremos en el salón y colgaremos cada día del taller para que estén visibles.	1Animador 1Observador Guardiano del tiempo	Las presentaciones Apuntes del observador Listado de las expectativas	-Cuaderno y bolígrafo para que el observador tome apuntes -Hojas A4 y A3 Material para dibujar (lápices, borradores,...) -revistas, tijeras -Adhesivo para colgar las hojas
	50-60'	-compartir nuestra cultura -iniciar un diálogo intercultural -desarrollo de la creatividad -	"Punto Negro"	Individualmente recibimos una hoja con un punto negro en algún borde que tendremos que integrar en nuestro dibujo. La idea es de dibujar y presentarse bajo el tema de "yo y mi cultura" (mis normas, mis valores, mis creencias, mis rituales). (15') Después en grupos de 3-4 personas, primero se interpreta cada dibujo y luego la persona presenta lo que quiso decir. 15' Luego, se incluyen los dibujos de todos en un dibujo, representando todas las culturas presentes e incluyendo una parte con lo común de las culturas.15' Presentarlo en plenario 15'	Animador: Clau Observador: Clau, Javi Guardiana del reloj: Clau		
	10'	-apreciación del proyecto -indicadores que sirven para la tesis.	Evaluación del día	FEED BACK Expresarse sobre cómo se sienten, que les gusto o no, cualquier cosa que quieren decir a los animadores o al grupo. Se pedirá una palabra por persona escrita en un post it, después si quieren pueden desarrollar.	1animador 1observador	Post its colgados en el cuaderno	- post it - lápices, bolis

ANEXO 3

FOLLETO PROMOCIONAL

PROYECTO

MUROS que FUNEN

TALLER DE INTERCULTURALIDAD
A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN
ARTÍSTICA

EN QUÉ CONSISTE?

SE TRATA DE 8 TALLERES EN LOS CUALES REALIZAREMOS DIVERSAS DINÁMICAS DE EXPRESIÓN CORPORAL, JUEGOS Y PROCESOS DE GRUPO QUE CULMINARÁ EN LA REALIZACIÓN DE UN MURAL DISEÑADO POR LOS PROPIOS INTEGRANTES.

POR QUÉ PARTICIPAR?

BUSCAMOS DEMOSTRARNOS QUE PODEMOS CREAR ALGO EN CONJUNTO SIN IMPORTAR NUESTRAS DIFERENCIAS, Y QUE SON ESTAS DIFERENCIAS LAS QUE ENRIQUECEN LA EXPERIENCIA Y EL PRODUCTO FINAL.

QUIÉNES PUEDEN PARTICIPAR?

CUALQUIER PERSONA MAYOR A 18 AÑOS, BUSCAMOS CONFORMAR UN GRUPO DE 15 PERSONAS LO MÁS DIVERSO POSIBLE.

COMUNICATE CON NOSOTROS A TRAVÉS DE **WHATSAPP 091922974**
O AL CORREO **PROYECTOS@CONTRALAPARED.UY**

COMIENZO SÁBADO 29 DE OCTUBRE

FECHAS:

29/10-5/11-12/11-19/11-26 /11-3/12-10/12-17/12

MUSEO MUMI - BARTOLOMÉ MITRE 1550

DE 12 A 14HS

