



PhD. Miriam Cuccu

m.cuccu3@unimc.it

<https://orcid.org/0000-0002-9842-0980>

Doctoranda de investigación en Formación, Patrimonio Cultural y Territorios en la Universidad de Macerata (Italia). Ha obtenido el doctorado en Ciencias Pedagógicas y en Ciencias de la Educación y de la Formación. Estudiosa en los campos de la Pedagogía General, Pedagogía Comunitaria, Pedagogía Intercultural y Oratoria y desarrollo del Liderazgo

Cómo citar este texto:

Cuccu, M. (2024). Educar en Color: Enfoques participativos para una investigación arraigada en las comunidades locales. REEA. No. Especial, Vol. IV. abril, 2024. Pp. 92-108. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 9 de septiembre de 2023.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 8 de enero de 2024.

Publicado: abril 2024.

Dialnet

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

OpenAIRE

DRJI

OJS
OPEN
JOURNAL
SYSTEMS



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



latindex

MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

zenodo

EuroPub

doi

ROAD

i IDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google
Scholar

EconPapers

Academic Accelerator

EuroPub

EDUCAR EN COLOR: ENFOQUES PARTICIPATIVOS PARA UNA INVESTIGACIÓN ARRAIGADA EN LAS COMUNIDADES LOCALES

EDUCATION IN COLOR: PARTICIPATORY APPROACHES FOR A RESEARCH GROUNDED IN LOCAL COMMUNITIES

Miriam Cuccu

Doctora en Ciencias Pedagógicas y en Ciencias de la Educación y de la Formación. Universidad de Macerata. Italia

m.cuccu3@unimc.it

<https://orcid.org/0000-0002-9842-0980>

...

Correspondencia: m.cuccu3@unimc.it

RESUMEN

El artículo recorre la investigación llevada a cabo en el marco del proyecto europeo Ticass (Tecnologías de la Comunicación, la Imagen, el Arte y las Ciencias Sociales) y los ateliers realizados en guarderías y escuelas primarias de Italia y Kenia, donde los lenguajes visuales se exploran en colaboración, con un enfoque participativo y desde una perspectiva transcultural. La investigación estudia cómo co-diseñar talleres de arte establecidos en diferentes contextos y longitudinalmente distantes. Basándose en el paradigma cualitativo de la Investigación-Acción (Stringer, 2007; Koshy, et al., 2010), de la Investigación Basada en las Artes (McNiff, 1998; 2008) y de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1997), las intervenciones implicaron a los profesores en ciclos recursivos de planificación, acción, observación y reflexión para generar trayectorias de proyecto compartidas. El objetivo de los ateliers era la activación de la imaginación y la co-construcción de conocimientos a través de la exploración de los lenguajes visuales con un enfoque intercultural. Fue fundamental la planificación de valoraciones plurales (a través de la observación de los participantes, el feedback, las fotografías y los productos creativos) para poder dar valor a todas las voces copresentes. La recogida de datos mostró un fortalecimiento de la participación activa y de las dinámicas cooperativas entre pares, intergeneracionales e interprofesionales. Además, los lenguajes visuales ayudaron a los/las estudiantes a pasar de ser usuarios a productores activos de imágenes. En conclusión, se presentan cuatro pilares significativos para diseñar itinerarios artísticos en clave creativa y participativa: las infancias en el centro, puesta en valor de las peculiaridades y recursos locales, experiencia significativa (Dewey, 1986) y postura del adulto.

Palabras clave: lenguajes creativos; educación intercultural; enfoque participativo; enfoque comunitario.

Abstract

The book retraces the research conducted with the Ticass European project (Technologies of Communication Imaging, Art and Social Sciences) focusing on the artistic workshop carried out in kindergarten and primary schools in Italy and Kenya, where visual languages are explored in cooperative ways thanks to a participatory approach and a cross-cultural perspective. The research



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

investigates how to design artistic workshops grounded in different cultural contexts. Starting from the qualitative paradigm of Action-Research (Stringer, 2007; Koshy, et al., 2010), Arts-Based Research (McNiff, 1998; 2008) and Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1997), the research involved teachers to plan, act, observe and reflect on the interventions in order to generate shared design trajectories. The workshops objective was to promote imagination and co-construction of knowledge through the exploration of visual languages with an intercultural approach. Plural evaluations were planned – adopting participant observation, feedback, pictures and paintings – so as to give value to all participants' voices. The data collection evidenced an enhancement of active participation and cooperative dynamics among children, both intergenerational and interprofessional. Moreover, visual languages supported students to switch from imagine-users to imagine-producers. In conclusion, four significant pillars are presented to co-design artistic paths in different cultural contexts with a participatory approach: centrality of childhoods, valorisation of local peculiarities and resources, meaningful experience (Dewey, 1986) and adult's posture.

Keywords: creative languages; intercultural education; participatory approach; community-grounded.

EDUCAR EM CORES: ABORDAGENS PARTICIPATIVAS PARA PESQUISAS ENRAIZADAS NAS COMUNIDADES LOCAIS

Resumo

O artigo analisa a investigação realizada no âmbito do projeto europeu Ticass (Tecnologias de Comunicação, Imagem, Arte e Ciências Sociais) e os ateliês realizados em creches e escolas primárias em Itália e no Quênia, onde as linguagens visuais são exploradas de forma colaborativa, com uma abordagem participativa e numa perspectiva intercultural. A pesquisa estuda como co-projetar oficinas de arte estabelecidas em contextos diferentes e longitudinalmente distantes. Com base no paradigma qualitativo da Pesquisa-Ação (Stringer, 2007; Koshy, et al., 2010), Arts-Based Research (McNiff, 1998; 2008); (Strauss e Corbin, 1997), as intervenções envolveu professores em ciclos recursivos de planejamento, ação, observação e reflexão para gerar trajetórias de projetos compartilhadas. O objetivo dos ateliês foi a ativação da imaginação e a coconstrução do conhecimento através da exploração de linguagens visuais com abordagem intercultural. O planejamento de avaliações plurais (através da observação participante, feedback, fotografias e produtos criativos) foi essencial para poder valorizar todas as vozes copresentes. A recolha de dados revelou um fortalecimento da participação ativa e da dinâmica cooperativa entre pares, intergeracional e interprofissional. Além disso, as linguagens visuais ajudaram os alunos a passar de usuários a produtores ativos de imagens. Concluindo, são apresentados quatro pilares significativos para desenhar itinerários artísticos em chave criativa e participativa: infâncias no centro, valorização das peculiaridades e recursos locais, experiência significativa (Dewey, 1986) e postura adulta.

Palavras-chave: Palavras-chave: linguagens criativas; educação intercultural; abordagem participativa; abordagem comunitária.

L'ÉDUCATION EN COULEUR : APPROCHES PARTICIPATIVES POUR LA RECHERCHE ORIENTÉE DANS LES COMMUNAUTÉS LOCALES

Résumé

L'article couvre l'enquête réalisée dans le cadre du projet européen Ticass (Tecnologías de la Comunicación, la Imagen, el Arte y las Ciencias Sociales) et les ateliers réalisés dans des garderies et des écoles primaires en Italie et au Kenya, où les langages visuels viennent d'explorer en collaboration, avec une approche participative et dans une perspective transculturelle. L'enquête étudie comment co-concevoir des ateliers d'art établis dans des contextes différents et longitudinalement distants. Basé sur le paradigme qualitatif de Research-Acción (Stringer, 2007 ; Koshy, et al., 2010), de Research Based on the Arts (McNiff, 1998 ; 2008) et de Grounded Theory (Strauss et Corbin, 1997), les interventions impliquaient les enseignants dans des cycles récursifs de planification, d'action, d'observation et de réflexion pour générer des trajectoires de projet partagées. L'objectif des ateliers était l'activation de l'imagination et la co-construction des connaissances à travers l'exploration des langages visuels avec une approche interculturelle. La planification de valorisations plurielles (à travers l'observation des participants, les retours, les photographies et les produits créatifs) a été fondamentale pour pouvoir valoriser tous co-présentés. La collecte des données a montré un renforcement de la participation active et des dynamiques coopératives entre pairs, intergénérationnelles et interprofessionnelles. De plus, les langages visuels ont aidé les étudiants à passer du statut d'utilisateurs à celui de producteurs d'images actifs. En conclusion, quatre piliers significatifs sont présentés pour concevoir des itinéraires artistiques dans une clé créative et participative : l'enfance au centre, la valeur des particularités et des ressources locales, l'expérience significative (Dewey, 1986) et la posture adulte.

Mots-clé: langages créatifs ; éducation interculturelle; approche participative; orientation communautaire.

INTRODUCCIÓN

Este volumen recorre los cuatro años de *atelier* realizados en Italia y Kenia para poner de relieve las posturas pedagógicas que subyacen a su diseño e implementación, en estrecha conexión con los lugares en que se ponen en práctica, con el objetivo de comprender qué estrategias adoptar cuando cambia el contexto. Estas intervenciones forman parte del proyecto europeo Ticass (Technologies of Communication Imaging, Art and Social Sciences)¹, que entre 2017 y 2021 exploró la importancia de los lenguajes visuales y sus correspondientes capacidades interpretativas, teniendo en cuenta los aspectos tecnológicos, artísticos, educativos y económicos de la comunicación visual.

¹ El proyecto Ticass fue coordinado por la Akademia sztuki w Szczecinie (Polonia) y en él colaboraron: Università degli Studi di Macerata, Polish University Abroad in London (Reino Unido), Stowarzyszenie Edukacja, Nauka, Kultura in Szczecin (Polonia), Univerzita Jana Evangelisty Purkyne v Usti nad Labem (República Checa), University of the Witwatersrand (República de Sudáfrica, hasta febrero de 2018), y Pwani University College (Kenia, desde febrero de 2018).

Dado que el arte y la educación solo pueden surgir en la interacción entre el individuo y el entorno, resulta crucial diseñar espacios que permitan a los niños y niñas participar activamente en experiencias de aprendizaje significativas (Dewey, 1986; Ciarcia y Dallari, 2016) que involucren la mente y el corazón (Lori, 2010). Los *ateliers* ofrecen así un espacio y un tiempo que permiten construir el conocimiento en lugar de reproducirlo, fomentando la colaboración y el desarrollo de capacidades, la exploración de lenguajes verbales y no verbales y la puesta en valor de similitudes y diferencias (Gandini, 2017). Desde esta perspectiva, el grupo de investigación ha sabido diseñar los ciclos de talleres en el jardín de infancia en Italia y en la escuela primaria en Kenia.

METODOLOGÍA

La investigación arraiga en los contextos y se desarrolla en la pluralidad de los lugares que recorre, y gracias a esa pluralidad. Las peculiaridades de los contextos dan espacio a vías proyectuales flexibles y trayectorias no lineales, prestando oídos a las necesidades locales. Las prácticas educativas, las convenciones sociales y el encuentro en sí con los espacios pueden tener distintos grados de sentimientos de familiaridad o de desplazamiento; son movimientos que requieren tiempos amplios para establecer la “sintonía” con las frecuencias del territorio.

La autora de la contribución dio inicio a su participación en las actividades de investigación en 2018, con ocasión de la primera experimentación en Italia². Los procesos creativos se sucedían y generaban inspiraciones e intuiciones mientras, desde Kenia³, llegaban los primeros productos artísticos realizados en lugares educativos heterogéneos y muy disímiles. En el transcurso de los debates internos del equipo de investigación⁴, fueron tomando forma las preguntas que más tarde guiarían la presente investigación:

- ¿Cómo proyectar un taller de arte arraigado en las comunidades locales preservando al mismo tiempo sus objetivos educativos?
- ¿Qué elementos del taller se mantuvieron en Italia y en Kenia? ¿Cuáles se readaptaron?
- ¿Cuáles son las posturas pedagógicas necesarias para el investigador que trabaja sobre el terreno en esta línea de investigación, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los contextos en que se encuentra?

Para responder a estas preguntas, ha sido necesario volver sobre las culturas y prácticas

² En el centro de educación preescolar “Gianni Rodari” de Macerata.

³ En las escuelas primarias de Kilifi y Mnarani “Ocean of Wonders”, “Kilimo Primary School” y “Nazarene Church Academy”.

⁴ El equipo de investigación Visual Ticass de la Universidad de Macerata –Departamento de Ciencias de la formación, el patrimonio cultural y el turismo– estuvo coordinado por la profesora Rosita Deluigi (profesora de pedagogía general, comunitaria e intercultural) asistida por la profesora de psicología del desarrollo Morena Muzi para el diseño y la gestión de las experiencias realizadas en Italia. La realización de los *ateliers* contó con la colaboración de varios tutores (estudiantes de licenciatura y, actualmente, licenciadas en Ciencias Pedagógicas en la misma universidad): Jessica Canestrari, Francesca Mondin y Laura Salvatori participaron en las experiencias italianas y Miriam Cuccu participó además en Visual Ticass en Kenia en 2021.

educativas identificadas en los *ateliers de* ambos continentes⁵ y (dejarse) atravesar por una pluralidad de miradas, aprendizajes, personas y lugares. En este movimiento de idas y venidas, que ha vuelto sobre los cuatro años del proyecto Ticass, ha tenido un lugar central la orientación de ciertos pilares metodológicos que han permitido reconstruir las fases del proyecto y las estrategias implementadas.

Enfoques metodológicos

El primer paradigma metodológico de referencia es la Investigación-Acción, que se centra en la participación social, la resolución de problemas reales y la mejora de las condiciones de vida de los participantes (Dewey, 1930; Corey, 1953; Freire, 1967; Glickman, 1990; Koshy, et al., 2010). El enfoque de la Investigación-Acción es la exploración de las formas en que las distintas personas implicadas perciben, interpretan y dan respuesta a los eventos relacionados con el problema investigado. Esta postura reconoce, por tanto, los límites del conocimiento y de la comprensión de la figura experta y tiene en cuenta la experiencia y la comprensión de quienes viven directamente la cuestión explorada (Stringer, 2007).

Otra metodología de investigación que resulta fundamental es la Investigación Basada en las Artes, es decir, el uso sistemático de un proceso artístico en todas sus formas, desde el arte visual a la poesía, el cine, la danza o la representación teatral, como medio primario para comprender y analizar la experiencia de investigadores/investigadoras y de las personas involucradas (McNiff, 1998; Finley, 2008). En una prolífica conjunción con la Investigación-Acción, la Investigación-Acción Basada en las Artes se convierte en una estrategia que guía las etapas del proceso de estudio utilizando el arte como catalizador para el proceso de mejora, para la obtención de nuevos conocimientos y comprensiones, y para la recogida y análisis de datos de investigación (Jokela y Huhmarniemi, 2018).

Otra de las piedras angulares de la investigación es la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1997), debido a su enfoque en los lugares y fenómenos sociales (Tarozzi, 2008). De hecho, la Teoría Fundamentada centra su atención ya no en la búsqueda de las causas, sino en la comprensión e interpretación del sentido de la acción social para quienes la realizan, explicado a partir de la inmersión del investigador en el contexto examinado y de la búsqueda de la comprensión de los territorios en términos próximos a los de las personas que lo habitan.

Rastrear el *hilo conductor* de las experiencias de Macerata y Kilifi ha supuesto también adoptar una mirada micropedagógica, término utilizado para referirse a la definición de Demetrio:

“(…) un espacio-tiempo determinado dentro del cual tiene lugar una intervención formativa que incluya, por parte del actor-investigador, una atención al descubrimiento progresivo de los componentes en juego, sus conexiones, las reglas que subyacen a los mismos y los puntos de vista de los sujetos que participan en ella” (2021).

⁵ Tras seguir las actividades de Visual Ticass en Italia durante dos años, para la autora de esta contribución se hizo necesario continuar la investigación de campo también en Kenia. Esa posibilidad se materializó en el periodo de febrero/marzo de 2021, gracias a una beca de investigación para la redacción de la tesis de licenciatura en el extranjero.

Procediendo por ampliaciones y focalizaciones, ha sido posible captar aquellos fragmentos que transmiten toda la complejidad de los espacios educativos interrogados.

Las fases del proyecto

Los *atelieres* de Visual Ticass se basan en las fases recursivas de la Investigación-Acción: *planificación, acción y observación, reflexión* (Kemmis y McTaggart, 2005). Cada ciclo de talleres en las escuelas se nutre del constante *feedback* interno del equipo de investigación, que se comparte con los participantes, generando reflexiones y evaluaciones fundamentales para rediseñar las actividades.

La perspectiva inclusiva que subyace al diálogo entre los expertos en investigación y los miembros de las comunidades locales se cuida desde la fase de *planificación*. En efecto, la identificación de las necesidades y de los recursos locales no puede separarse de la escucha de los protagonistas de las comunidades. Al reconocer las peculiaridades, los elementos de desafío y los recursos de los contextos (entre ellos los potenciales no expresados y sumergidos) se activan procesos dialógicos de reconocimiento del poder creativo y transformador de todas y de todos (Freire, 1967).

La fase de *implementación y observación* requiere mantener presente constantemente la coherencia entre los objetivos predefinidos y las acciones implementadas: es importante que el grupo de trabajo sepa moverse con una postura de observación participativa, teniendo en cuenta los retos logísticos, y de garantizar la participación activa de los destinatarios.

La fase de *reflexión*, que concluye un círculo de planificación e inicia el siguiente, consiste en volver retroactivamente sobre lo sucedido para identificar las consecuencias. Es necesario hacer una pausa y reflexionar, individual y colectivamente, para sentar las bases de un nuevo rediseño a la luz de lo descubierto, de la evolución de las prácticas y de los nuevos conocimientos (Kemmis, et al., 2014).

Dentro de los circuitos participativos, los expertos en investigación y los protagonistas de los tejidos locales se encuentran y ponen a prueba sus respectivas categorías interpretativas, entre conocimientos y competencias negociados y recalibrados a la luz de los lugares objeto de estudio y de las necesidades a las que se ha dado escucha. Cada individuo es portador de un patrimonio de aprendizajes y competencias, que no pueden encontrar un terreno de encuentro si no se establecen, a priori, los lazos de confianza necesarios para caminar juntos. Cuidar relaciones constructivas y duraderas en el tiempo, entre distintas miradas y distintas profesiones, constituye el “humus” capaz de hacer fértil una intervención educativa auténticamente dirigida a las peculiaridades de los territorios.

Entrar en la escuela

Las dos vertientes del proyecto en Italia y en Kenia proceden de la misma corriente

pedagógico-proyectual, sin por ello dejar de estar fuertemente ancladas en sus respectivos contextos.

La experiencia que dio inicio en 2018 al proyecto Visual Ticass se centró en proponer narraciones animadas mediante el uso de imágenes como modo de comunicación e interacción entre adultos y niños (Figura 1). La actividad se llevó a cabo en un centro italiano de educación preescolar con el que ya existía una colaboración científica. Se estableció así la necesidad de ejercitar en mayor medida la imaginación a partir de contextos de estimulación visual (*libros mudos* o libros infantiles con poco texto) y sonora, donde los participantes reinterpretarían sus experiencias y significados, dando voz a diferentes interpretaciones, entre la participación personal y la grupal.

Figura 1

Italia, 2018



Visual Ticass prosiguió entonces su recorrido en Kenia (Figura 2), llevando consigo algunos de los instrumentos y planteamientos utilizados durante la versión italiana. Las narraciones animadas se desarrollaron en sinergia con una experimentación activa de formas y colores, teniendo en cuenta el nuevo contexto y la diferencia en las variables y modalidades del trabajo de campo. En este caso, se llegó a escuelas primarias con las que el diálogo estaba abierto desde el punto de vista de la planificación común aunque, de hecho, no existían experiencias previas.

Figura 2

Kenia, 2018



Los *atelieres*, en su tercera etapa (Figura 3), se pusieron de nuevo en marcha en Italia, desarrollando nuevas acciones en el centro de preescolar donde ya antes se habían realizado, y desplazando aún más el foco de atención hacia la producción artística y creativa de niños y niñas. Las valoraciones y el *feedback* de los talleres realizados hasta el momento llevaron al grupo de trabajo a reconsiderar la importancia de crear el espacio de expresión de una forma más desarticulada, haciendo más periférica la presencia del adulto y situando en el centro las dinámicas de curiosidad, descubrimiento e innovación de los participantes.

Figura 3

Italia, 2018



Las últimas propuestas desarrolladas en Kenia (Figura 5)⁶ tuvieron contacto con el desarrollo del proyecto TPAAE⁷ y estuvieron en sinergia con las acciones de la Kid's session del Festival DUOS. El Festival de Arte y Educación "DUOS" formaba parte del proyecto TPAAE e incluía una línea de investigación que desarrollaba acciones *de educación artística* con niños y jóvenes de ambos sexos del condado de Kilifi, a través de la organización de grupos mixtos de investigadores, artistas, profesores, estudiantes y asociaciones⁸.

⁶ Las escuelas primarias que participaron en actividades en Kilifi en 2021 fueron: "Ocean of Wonders", "Kilimo Primary School", "Nazarene Church Academy", "Kilifi Junior School", "Sea Horse".

⁷ En el marco del proyecto TPAAE (Transcultural Perspectives in Art and Art Education), la Universidad de Macerata, en calidad de colaboradora, investiga el arte contemporáneo en Europa y África Oriental y las formas de *educación artística* en ambos continentes desde una perspectiva transcultural. Para más información: <https://tpaae.eu>.

⁸ Para más información: <https://tpaae.eu/index.php/kids-session>.

Figura 5

Kenia, 2021



A continuación se presenta una visión analítica de las experiencias (Tabla 1), centrada en las coordenadas espacio-temporales y en el número de participantes, para después destacar algunos de los resultados observados.

Tabla 1

Características de los talleres Visual Ticass

País, Año	Italia, 2018	Kenia, 2018	Italia, 2019	Kenia, 2021
Tipo de taller	Narración y reelaboración creativa individual	Narración y <i>atelier</i>	Narración (parcialmente prevista) y <i>atelier</i>	<i>Atelier</i>
Grupo de investigación	2 profesores universitarios 4 tutoras (estudiantes de pedagogía)	1 profesor universitario	2 profesoras universitarias 4 tutoras (estudiantes de pedagogía)	1 profesora universitaria 1 tutora (estudiante de pedagogía)
Participantes	101 niños/as de 3 a 5 años 10 profesores	352 niños/as y adolescentes de 7 a 13 años	80 niños/as de 3 a 5 años 10 profesores	486 niños/as y adolescentes de 7 a 13 años

		3 dirigentes escolares 14 profesores		5 dirigentes escolares 9 profesores
Tiempos y proporciones numéricas	3 meses (2 talleres/grupo 3:8)	3 semanas (1 taller/grupo 1:50)	3 meses (3 talleres/grupo 3:8)	1 mes (1 o 2 talleres/grupo 2:50)
Instrumentos de recogida de datos	Observación estructurada y participante (Lucidi, et al., 2008; Quarta, 2021) Grabaciones de audio Feedback	Observación de los participantes Elicitación con fotos (Prosser y Schwartz, 2005) Productos creativos Feedback	Observación de los participantes Elicitación con fotografías Productos creativos Grabaciones de audio Feedback	Observación de los participantes Elicitación con fotografías Productos creativos Vídeo Feedback

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En el transcurso de las prácticas, gracias a las observaciones y al *feedback* recogidos, se identificaron algunos elementos caracterizadores que, si bien eran una manifestación transversal de las experiencias entre los dos continentes, se adaptaron a las peculiaridades de los contextos. En esta sección se presentarán las categorías con las que se relevaron estos elementos, fruto de reflexiones compartidas en el seno del grupo de investigación. Estos procesos recursivos han alimentado tanto el diseño de prácticas cada vez más atentas a las necesidades de las comunidades, como el surgimiento de nuevas teorías respecto a lo acontecido, enriquecidas a posteriori por ideas e intuiciones generadas por la continuación de las experiencias entre los dos continentes.

El siguiente esquema (Tabla 2), dividido en dos focos – dinámicas relacionales y producciones artísticas– muestra las categorías transversales y sintetiza las trayectorias evolutivas de las distintas experiencias. A continuación se explorarán los resultados de la cooperación entre los participantes, en la que surgieron dinámicas pluridireccionales y multinivel: entre pares, intergeneracionales e interprofesionales.

Tabla 2

Categorías transversales

Inclusión, participación, compartir			Imagen, creatividad, experimentación	
Dinámicas cooperativas	Compartir espacios y materiales	Narración inclusiva	Lenguaje visual (y sonoro)	Exploración de materiales
Ajustes circulares	Compartir un	El adulto facilita el	De la propuesta a	Materiales

recurriendo a los recursos disponibles.	espacio: de estar juntos a hacer juntos.	proceso de familiarización con los materiales.	la producción activa de imágenes (y sonidos)	deconstruidos y sostenibles, entre la novedad y la familiaridad.
El adulto observa y facilita la experiencia.	Reelaboración creativa: de individual a colectiva.	De narración a partir de álbumes a narración vinculada a las imágenes producidas.	El adulto fomenta la interpretación creativa de los lenguajes visuales.	El adulto fomenta exploraciones autónomas y no prescriptivas.
Resultados abiertos a las comunidades locales.	Materiales en el centro para grupos pequeños.			El adulto facilita el proceso de familiarización con los materiales.
Alianzas educativas a largo plazo.	El adulto media en los conflictos.			

Si durante los primeros talleres de Visual Ticass saber cooperar significaba saber habitar un mismo espacio acogiendo los múltiples puntos de vista vinculados a la narración de *libros mudos*, más tarde se hace importante saber *hacer juntos*. La realización de recorridos destinados a estimular la creatividad y la imaginación abrió nuevas oportunidades a los participantes, animándoles a explorar colores, matices y formas. Una hoja de papel compartida en cada pequeño grupo permitió entrelazar distintos modos de expresión y creatividad, e incluso decorar partes del cuerpo, como las manos, los brazos y la cara en un apasionante intercambio de emociones compartidas. Por el camino, tuvo lugar una apertura al diálogo, al debate y a la posible aceptación de historias y personajes de la fantasía propia y ajena (Pellai, et al., 2002).

Tanto en Italia como en Kenia se observaron diferentes formas de organizar y gestionar la autonomía, en que los niños más pequeños recibían apoyo de los de más edad. Concretamente, durante los últimos *ateliers* en Kilifi, surgieron procesos de *tutoría entre pares* entre niños y niñas de distintas edades. En algunos casos, los niños mayores apoyaron espontáneamente la distribución de materiales y la mediación lingüística *inglés-kiswahili*. Algunos de ellos también asumieron el papel de tutores de las actividades, sustituyendo o acompañando a los adultos. Esta colaboración transformó la relación profesores-alumnos, normalmente orientada al respeto de la autoridad, para iniciar trayectorias de corresponsabilidad. Las dinámicas de cooperación intergeneracional también trascendieron los límites de los *ateliers* con ocasión del Festival DUOS, que se nutrió de movimientos espontáneos de colaboración entre todos los participantes –pequeños y mayores– y culminó con la instalación de una exposición de arte al aire libre.

La presencia de los profesores adquirió matices diferentes: en Italia fue más marginal, ya que se esperaba la participación de pequeños grupos de clases mixtas que participaran en los *ateliers* de

forma rotatoria, mientras el resto de las secciones continuaba con las actividades ordinarias. En Kenia, en cambio, en un contexto en que todos los miembros de la clase participaban, para organizar los grupos fue decisivo prestar apoyo logístico, supervisar los procesos y que el *feedback* se compartiese a varias voces.

Además de mediar en la presencia del investigador “Otro” –irremediamente blanco y extranjero–, los profesores participaron activamente en la experimentación con los colores, aspecto que generó nuevas formas de encuentro con alumnos y alumnas, basadas en el aprendizaje compartido y en el placer de descubrir. La adaptación del *atelier* a los diferentes espacios disponibles también fue siempre fruto de decisiones conjuntas entre investigadores y profesores, encaminadas a resaltar los puntos fuertes de los contextos y a superar sus puntos críticos, como las elevadas ratios numéricas, el tamaño de la clase, la iluminación y las características de los pupitres. Los talleres se situaron alternativamente al aire libre o en el aula, creando islas de trabajo para grupos reducidos.

Por último, las dinámicas intergeneracionales sacaron a la luz la interacción interprofesional entre profesores con diferentes bagajes de experiencia, dando pie al inicio de una reflexividad sobre los lenguajes artísticos que alimentó el círculo de planificación y puso en valor las competencias y el potencial creativo experimentados por algunos profesores, poniendo de relieve su generatividad.

Por el cuidado de la actividad proyectual intercultural

Partiendo de las categorías ilustradas en el cuadro anterior, se esbozaron cuatro pilares que, a lo largo de los cuatro años de Visual Ticass, han supuesto una guía fundamental para navegar por unos contextos locales diversificados:

- *Centralidad de las infancias*, declinadas en plural (Pescarmona, 2020) para dar espacio a las diferentes voces e interpretaciones de las infancias y de los modelos educativos existentes, preservando la posibilidad de que los niños/as sean protagonistas de los procesos y expresen su potencial creativo.
- *Puesta en valor de las peculiaridades y recursos locales*, para crear *atelier* caracterizados por una configuración cooperativa en que, al compartir espacios y materiales, se aprende a gestionar los conflictos como forma de afrontar las dificultades relacionales (Novara, 2011).
- *Experiencia significativa* de arte y aprendizaje, para garantizar una exploración no prescriptiva de colores y herramientas, y reservar tiempos suficientemente amplios para emprender caminos originales que respeten los puntos de vista de los participantes (Gandini, 2017).
- *Postura del adulto* presente en los *ateliers*: un adulto no intrusivo que respete el mundo interior del niño/a, que ofrezca oportunidades de aprendizaje sin sustituir a los protagonistas de la experiencia, capaz de delegar su autoridad y el control del grupo de clase en favor de más centros de trabajo y aprendizaje (Comoglio y Cardoso, 1996).

CONCLUSIONES

Las categorías transversales y los pilares esbozados en esta contribución describen los elementos que han sabido persistir a lo largo de las ediciones de Visual Ticass, en sinergia con contextos dinámicos y diversificados. Estos resultados no habrían sido posibles sin un enfoque participativo a partir del co-diseño entre docentes e investigadores, y que ha generado acciones cooperativas basadas en las competencias y en las identidades de todas y de todos. Estos elementos hicieron posible el inicio de diálogos interculturales con varios lenguajes.

La perspectiva intercultural de los *ateliers* ha hecho que la experiencia educativa sea aún más desafiante y compleja, pero también rica en potencialidades y posibilidades. Diseñar intervenciones interculturales requiere, por lo tanto, una postura crítica y situada para promover el diálogo entre las diferencias en las trayectorias educativas basadas en las peculiaridades locales; aprender a estar en la situación, a descentralizarse, a hacerse cargo de una educación problematizadora (Freire, 1963) con la conciencia de que la prefiguración de acciones educativas solo puede tener lugar a través de competencias, reflexiones y acciones compartidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ciarcia, P., Dallari, M. (2016). *Arte per crescere*. Edizioni Artebambini.
- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Libreria Ateneo Salesiano.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Teachers College Press.
<https://psycnet.apa.org/record/1954-03171-000>
- Demetrio, D. (2021). Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione (recensione di Giorgio Macario). *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, (2), 149-150.
<https://www.mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/download/1324/1062>
- Dewey, J. (1930). The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action. *The Journal of Philosophy*, 27(1), 14-25.
https://www.pdcnet.org/jphil/content/jphil_1930_0027_0001_0014_0025
- Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131728609335764>
- Finley, S. (2008). Arts Based Research en J. G. Knowles y A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 71-81). Sage Publications.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=srUCmBP98dEC&oi=fnd&pg=PA71&dq=Finley,+>

[S.+\(2008\).+Arts+Based+Research&ots=H1szGc07tC&sig=pNxgGXwEzHgaq0kvJjGdZ7nieS4](#)

Freire, P. (1967). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Gandini, L. (2017). L'atelier: una conversazione con Veà Vecchi en C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 302-314). Edizioni Junior.

Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Allyn and Bacon.
<https://eric.ed.gov/?id=ED283286>

Jokela, T., Huhmarniemi, M. (2018). Art-Based action research in the development work of arts and art education en G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi y T. Jokela (Eds.), *The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design* (pp. 9-25). Pohjolan Painotuote Oy.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63653/Sivut%209-25_Jokela.Timo?sequence=1

Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). Sage Publications.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=46c3b4a37632b0cf3c33a95bd0bdb09e81f0fce4>

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-4560-67-2>

Koshy, E., Koshy, V., Waterman, H. (2010). *Action Research in Healthcare*. Sage Publications.
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4913306&publisher=FZ7200>

Lori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education Science & Society*, 1 (2), 37-49.
https://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/52

Lucidi, F., Alivernini, F., Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il Mulino.
<https://iris.uniroma1.it/handle/11573/167356>

McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Jessica Kingsley.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LX8v339W1MsC&oi=fnd&pg=PA10&dq=McNiff,+S.+\(1998\).+Art-based+research&ots=kDZBkuxXQ1&sig=TCr1t4MxaS160kMyrSjYESGQIVM](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LX8v339W1MsC&oi=fnd&pg=PA10&dq=McNiff,+S.+(1998).+Art-based+research&ots=kDZBkuxXQ1&sig=TCr1t4MxaS160kMyrSjYESGQIVM)

McNiff, S. (2008). Art Based Research en J. G. Knowles y A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29-40). Sage Publications.

Novara, D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Edizioni Sonda.

Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002). L'empowered peer education come modello di educazione tra pari. *Animazione Sociale*, 12, 79-91.

Pescarmona, I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia* (pp. 1-148). Progedit.

<https://iris.unito.it/handle/2318/1759504>

Prosser, J., Schwartz, D. (2005). Photographs within the Sociological Research Process en J. Prosser (Ed.), *Image-based Research* (pp. 115-130). Falmer Press.

<https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203980330-11&type=chapterpdf>

Quarta, S. (2020). L'osservazione partecipante: uno strumento di conoscenza della complessità sociale. Ledizioni.

<https://www.torrossa.com/it/resources/an/4863868>

Strauss, A. y Corbin, M. J. (1997). *Grounded Theory in Practice*. Sage Publications.

Stringer, E. T. (2007). *Action Research Third Edition*. Sage Publications.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos' è la grounded theory*. Carocci.

<https://iris.unitn.it/handle/11572/60024>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Aportó la totalidad de la idea y la redacción científica del texto. Además de la corrección y estilo, unido a la metodología de la investigación.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.