

De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Do pote ao rizoma: artes visuais como mediação pedagógica para a transformação e inclusão social de pessoas com Desordem do Espectro do Autismo (DEA) | From pot to rhizome: visual arts as a pedagogical mediation for the transformation and social inclusion of people with Autism Spectrum Disorder (ASD)

DARLYN SÁNCHEZ RÍOS | darlyn.sanchez.rios@mep.go.cr
MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA | COSTA RICA

Recibido · Recebido · Received: 18/07/2021 | Aceptado · Aceito · Accepted: 13/12/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i06.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article:

Sánchez-Ríos, D. (2021). De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 6, 61-79.

Resumen:

La propuesta de investigación-acción se presenta como una investigación principalmente de acción social en la praxis reflexiva-teórica, la cual se concreta en una intervención de talleres artísticos durante 4 años en un centro de educación especial del sistema educativo público costarricense, y está enmarcada en el trabajo multidisciplinar que comprende la enseñanza del arte y la comunicación visual, la educación inclusiva y el contexto educativo de la discapacidad, donde los participantes estuvieron involucrados directamente en el trabajo con las artes visuales. La docente investigadora y

educadora de arte y comunicación visual se posiciona en este proceso como docente en un centro de enseñanza especial donde promueve el derecho de las personas con el Trastorno del Espectro Autista a recibir una educación inclusiva e integral desde la óptica de las artes visuales. La finalidad de la investigación fue la de proponer un cambio de paradigma en la educación de estas personas desde su contexto educativo inmediato a través de mediación pedagógica desde las artes visuales, como mejoramiento para su bienestar humano. Valorando aspectos de la práctica como brindarles calidad de vida, su autodeterminación, identificando sus necesidades e intereses y valorando el hecho de desarrollar su creatividad, habilidades cognitivas, motoras y sociales, y promover una mayor autonomía, comunicación y expresión a través de procesos artísticos como vehículos de construcción del conocimiento.

Palabras claves: Rizoma. Mediación pedagógica. Artes visuales. Autismo. Inclusión social. Proceso creativo.

Resumo:

A proposta de pesquisa-ação é apresentada como uma pesquisa de ação principalmente social na práxis teórico-reflexiva que toma a forma de uma intervenção de oficinas artísticas durante 4 anos em um centro de educação especial do sistema público de ensino da Costa Rica, e é enquadrada no trabalho multidisciplinar que inclui o ensino da arte e comunicação visual, educação inclusiva e o contexto educacional da deficiência, onde os participantes estavam diretamente envolvidos no trabalho com as artes visuais. A pesquisadora-professora e educadora de arte e comunicação visual está posicionada neste processo como professora em um centro de educação especial onde ela promove o direito das pessoas com Desordem do Espectro do Autismo de receber uma educação inclusiva e abrangente a partir da perspectiva das artes visuais. O objetivo da pesquisa foi propor uma mudança de paradigma na educação dessas pessoas a partir de seu contexto educacional imediato através da mediação pedagógica das artes visuais, como uma melhoria para seu bem-estar humano. Valorizando aspectos da prática em como proporcionar-lhes qualidade de vida, sua autodeterminação, identificando suas necessidades e interesses e valorizando o desenvolvimento de sua criatividade, habilidades cognitivas, motoras e sociais, promovendo maior autonomia e comunicação e expressão, através de processos artísticos como veículos para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Rizoma. Mediação pedagógica. Artes visuais. Autismo. Inclusão social. Processo criativo.

Abstract:

The research-action proposal is presented as a research mainly of social action in reflective-theoretical praxis, which is specify in an intervention of artistic workshops for 4 years in a special education center of the public education system, and is framed in the multidisciplinary work that it includes the teaching of art and visual communication, inclusive education and the educational context of disability, where participants were directly involved in working with the visual arts. The researcher and educator of plastic arts is positioned in this process as a teacher in a special education center where it promotes the right of people with Autism Spectrum Disorder to receive an inclusive and comprehensive education from the perspective of the visual arts. The purpose of the research was to propose a paradigm shift in the education of these people from their immediate educational context through pedagogical mediation from the visual arts, as an improvement for their human welfare. Valuing aspects of the practice in how to provide quality of life, self-determination, identifying their needs and interests and valuing the development of their creativity, cognitive, motor and social skills, promote greater autonomy and communication and expression, through artistic processes such as knowledge construction vehicles.

Keywords: Rhizome. Pedagogical mediation. Visual arts. Autism. Social inclusion. Creative process.

• • •

1. Antecedentes- Introducción

Esta investigación sistematiza algunas experiencias exitosas en el ámbito educativo-pedagógico, desarrolladas en un proceso de trabajo realizado en un periodo de tiempo de tres años en un Centro de Educación Especial con personas con autismo (TEA) y otras condiciones de discapacidad asociadas. Se apunta a que, en el contexto de la educación especial, conviven e interactúan personas que presentan algún tipo de discapacidad y que, debido a esta condición, en ocasiones son excluidas de la sociedad. La premisa anterior se convierte así en el detonante de este proceso de investigación para evidenciar la exclusión que viven las personas con alteraciones complejas de su desarrollo, como es el compromiso cognitivo en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), personas cuya condición ha provocado que no sean invitadas a socializar ni a aprender en comunidad, sino que son definidas desde su discapacidad y así apartadas de la sociedad. De lo anterior surgió la pregunta sobre la cual se fundamentó toda la investigación: ¿cómo pasar del paradigma macetario al paradigma rizomático desde una mediación con artes visuales para la transformación e inclusión social de las personas con el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? Los propósitos u objetivos que apuntan a responder y reflexionar sobre a dicha pregunta fueron:

- Establecer puntos de unión entre una mediación artística inclusiva y la condición de TEA.
- Determinar las formas de comunicación y particularidades de cómo interactúan las personas participantes.
- Desarrollar una propuesta de trabajo educativo inclusiva que tome en consideración el papel de las familias en los procesos de aprendizaje y de comunicación de las personas con discapacidad cognitiva en su contexto inmediato.
- Plantear actividades artístico-pedagógicas basadas en las necesidades de aprendizaje y comunicacionales de cada uno de los participantes involucrados.
- Sistematizar las experiencias generadas a partir de dichos procesos para socializarlos a la comunidad educativa universitaria.

Esta construcción fue elaborada desde el lugar de trabajo de la docente investigadora, donde se desempeña como docente del área técnica en artes plásticas en una institución educativa.

A lo largo de esta experiencia de la docente investigadora en los tres últimos años, se ha logrado identificar la vida que llevan estas personas y, a partir de ello, se entra en un cuestionamiento que partió de la pregunta ¿por qué tenemos una actitud de rechazo a lo diferente siendo lo diverso parte de la naturaleza de la especie? ¿Por qué es difícil comprender que todo ecosistema social necesita la diversidad para que haya equilibrio? “Saber que todos estamos conectados a los demás como ecosistemas significa que hemos de mostrar una mayor tolerancia hacia aquellos cuyos sistemas neurológicos están organizados de una forma diferente a la nuestra” (Armstrong, 2012, p. 25).

De lo anterior, se llegó a determinar que la convivencia diaria con personas con TEA denota que por parte de la sociedad en general hay una carencia en la toma de conciencia y un gran desconocimiento o creencias erradas y limitantes acerca de esta condición. Esta problemática motivó a generar desde la labor que ejerce la investigadora dentro de ese contexto, una mediación pedagógica que promoviera esa toma de conciencia, que visibilizara, incluyese y favoreciera una mejor calidad de vida y aceptación social para estas personas.

Se trata de implementar las artes visuales no solo como una asignatura de recreación o para la adquisición de habilidades técnicas, sino como saber transdisciplinar y rizomático que permita la inclusión al mundo social. Es entonces donde la docente investigadora comienza a posicionarse, ante la mirada de los estudiantes y sus familias, como la persona a la cual recurren para contarle sus problemas y, después, la visualizan como la docente de Artes Plásticas. Se trata no solo impartir materia sino de profundizar en las vidas de estas personas y sus familias.

Para lograr dicho acercamiento a esta realidad educativa la investigadora se percató de que la labor del docente iba más allá de ser considerada por el propio sistema como la docente del área técnica, cuyo propósito derivó en crear puentes entre los y las estudiantes y el mundo social, cultural, sin dejar de lado lo educativo. Así buscó posicionarse como docente que no se limitaba a dar clases de artes, sino que daba acompañamiento inclusive con visitas al hogar.

Esto implica visualizar la educación como un proceso con muchas vertientes o bifurcaciones, no puede simplificarse en “transmitir o impartir materia”. Es un proceso que se torna más complejo en la medida en que la docente logra implicarse en esa red de conocimiento colectivo que abarca el conocerse a sí misma y conocer la diversidad de aquellas personas con las cuales se está generando conocimiento, vínculos, afectos y acciones. CENAREC (2014) señala que “la educación es una sola y es para todos(as), pero debe ajustarse a las necesidades de cada estudiante, de manera que la diversidad es entendida como un valor y no como un problema” (p. 56).

Igualmente, en este proceso se partió de la necesidad de promover y generar la socialización de los procesos artísticos y productos finales de las personas participantes de este proceso como una manera de mostrar sus potenciales. La investigación se enfoca en reflejar las capacidades y potencialidades de cada uno de los participantes desde las artes visuales y cómo este saber anómico y rizomático les permite expresarse, aprender, sentirse parte, ser vistos como iguales-diferentes en una sociedad.

Todo se pretende con el afán de ampliar la mirada de la persona con alguna condición o alteración en su desarrollo, generando la oportunidad de crear opciones para cada persona, según sus potencialidades, estilos de comunicación, posibilidades de movimiento o expresión. Revelando que las personas con esta condición no son personas pasivas, ausentes, incapaces, carentes de voluntad, atadas a su silla y a su contexto o a la etiqueta que su diagnóstico les otorga. Sino personas con capacidades creadoras y perceptivas, sociales y sociables que pueden, si creamos los espacios adecuados, poner en práctica. Al respecto, Eisner (2011) acota que

transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de

experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación (p. 20).

Por tanto, la ruta pedagógica a seguir se centró en el contexto y la persona desde sus intereses, necesidades y formas de aprender. Es una ruta conceptualizada desde el punto de vista del pensamiento crítico-rizomático y decolonial. Es decir, “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2012, p.7). Es un intento por reivindicar saberes no oficiales, que han estado excluidos socialmente por no encajar en un modelo de pensamiento occidental que promueve una monocultura donde las realidades y los imaginarios son multidiversos construidos desde lo local y lo multiétnico.

Además, dicha ruta pedagógica está fundamentada en el modelo social de discapacidad, el cual postula que la discapacidad la genera la sociedad a través de las barreras mentales y físicas, no la persona. Donde según Velarde (2012)

en lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él. De este modo, el modelo social atenúa fuertemente los componentes médicos de la discapacidad y resalta los sociales (p.128).

Desde estas posiciones conceptuales se consideró para la propuesta de investigación, que, desde lo epistemológico, la manera en la que cada persona aprende se comunica y expresa, influye en la mediación, el aprendizaje y la vida en general, siendo todos estos factores una heterogeneidad donde el conocimiento es siempre diverso al igual que las personas: abierto, cambiante, se transforma y se expande a otros ámbitos. Acaso y Mejías (2017) mencionan que “reivindicar la producción rizomática del saber es una de las tareas que debemos afrontar en la construcción de la educación del Siglo XXI” (p.118).

Para los estudiantes de este proceso de investigación con quienes se llevó a cabo el trabajo, esto significó partir de la capacidad de cada uno, del estilo de comunicación particular (verbal o no), su aporte en el quehacer diario de aula, la observación de su actuar, lo que les gusta o no, lo que llama su atención. O sea, ellos y ellas aportan desde sí elementos para el proceso creativo. En cada encuentro con ellos y ellas se fueron acentuando pautas a seguir, pistas para la direccionalidad pedagógica.



Figura 1. Imagen de retratos en plumilla elaborados por la docente investigadora, como parte del proceso de reflexión personal de la docente hacia sus co participantes. Referencia grafica del rizoma que enlaza a cada participante como una planta con raíces.

En suma, este proceso investigativo permite mostrar prácticas artísticas inclusivas desde una mediación del arte y la comunicación visual, donde el arte es una producción inmaterial que genera un conocimiento que promueve la toma de conciencia y genera experiencias de aprendizaje vivenciales y rizomáticas diversas que se bifurcan en todas direcciones. Además, consiente una mayor comprensión y acercamiento hacia la diversidad de mis estudiantes con TEA porque me ha permitido visualizar el acto pedagógico como un sistema de presentación de la realidad de estas personas. De ahí la necesidad de plantear este espacio para llevar a cabo una mediación artística con un enfoque disruptivo y liberador, a partir de prácticas tradicionales (pintura, dibujo, escultura, cerámica) y contemporáneas (medios audiovisuales, performance, instalación) de las artes visuales donde existe mucha necesidad de expresión artística y de comunicación visual.

2. Estrategias metodológicas utilizadas

La metodología propuesta para este trabajo de investigación acción lleva el nombre de RizomARTE. Parte de la convergencia entre diversos paradigmas desde un enfoque cualitativo bajo el paradigma educativo sociocrítico, desde la concepción del modelo social de

discapacidad, y responde a una propuesta cuyas premisas parten de la metáfora del rizoma, propuesto en un primer momento por los filósofos de origen francés Deleuze y Guattari (1977) y que fue conceptualizada en el ámbito de la educación artística posteriormente por Acaso (2017), para explicar cómo el conocimiento se da según seis principios de esta estructura y proceso de crecimiento botánico:

1. Principio de conexión: el conocimiento no se genera de forma lineal se genera en forma de red.
2. Principio de heterogeneidad: el conocimiento nunca es igual siempre es diverso.
3. Principio de multiplicidad: el conocimiento no se genera a través de estructuras jerárquicas, sino a través de redes orgánicas descentralizadas.
4. Principio de ruptura significativa: cuando una red se rompe o se interrumpe, no quiere decir que se acabe ahí quiere decir que continua de otra manera recomenzando.
5. Principio de calcomanía: huir de la reproducción irreflexiva.
6. Principio de cartografía: hacia lo que hay que tender, esto es, a la creación de un mapa: el conocimiento como mapa abierto, alterable y flexible, colectivo. (Acaso, 2017, p.118)

Esta propuesta denominada RizomARTE inspiró la labor llevada a cabo por la investigadora desde la óptica de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el proceso tanto de construcción epistemológica como modalidad de investigación que se ajusta a la perspectiva cualitativa y es utilizada en el ámbito educativo para abrir espacios de reflexión, transformación, aprendizaje, cambio y progreso docente (Teppa, 2012). Así, elegir la IAP como tipo de investigación a realizar, permite descubrir el propósito para desarrollar en la propia práctica, en la interacción con los demás, constituyéndome en agente de cambio y participante que vive el proceso de creación de conocimiento de la mano de mis estudiantes.

Se contó con la participación de estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista y que asisten a un centro de educación especial de la provincia de Alajuela (Costa Rica) que están en un rango de edad entre los 16 hasta los 22 años, y cursan el IV Ciclo de Educación Diversificada.

3. Resultados, análisis y discusión

El proceso de investigación acción participativa fue construido desde el trabajo por proyectos, los cuales fueron conceptualizados desde la metáfora del rizoma e implicó la sistematización de diversos proyectos inmersos en dos categorías: de proyección social y de sistematización de experiencias exitosas dentro del aula hacia fuera de ella, y que según los hallazgos previos y posteriores a su ejecución se denominaron:

3.1. Haciéndonos visibles

Fue un proyecto de proyección social que se dio a nivel regional realizado durante el 2017. El cual fue un proyecto que nos dio la oportunidad de proyectarnos hacia la comunidad. Esto surgió gracias a la invitación de la asesora regional de Artes Plásticas de Alajuela, la cual nos brindó la oportunidad de poder exponer ante la comunidad de Alajuela en la actividad que lleva a cabo la municipalidad de esa provincia cada año sobre proyectos innovadores en materia de reciclaje. Aquí pudimos exponer trabajos a nivel artístico, que reflejaron las potencialidades y particularidades de la población con discapacidad del centro de enseñanza especial de Alajuela durante el año 2017. El segundo proyecto o actividad fue una gira educativa al museo de jade y la cultura precolombina que se llevó a cabo en el año 2017 y que tuvo como fin esa proyección social y visibilización de los estudiantes en espacios de interés cultural.

3.1.1. ¿En qué consistió?, ¿qué y cómo lo hicimos?

Para trabajar este proyecto tomamos cerca de 2 meses y durante los mismos participaron estudiantes de III y VI ciclo de PEC (Problemas Emocionales y de Conducta) y RM (Retardo Mental), en colaboración con los padres de familia. Para comenzar con el proyecto primero, realizo un diagnóstico previo de las habilidades que tienen los estudiantes para llevar a cabo ciertas tareas y procedimientos tales como sujetar, colocar, pegar, recortar, esto lo identifiqué mediante una serie de ejercicios de estimulación cognitiva que van ligados a procesos artísticos como pintar, escupir o modelar, donde se reflejen esas habilidades y formas de aprender de cada participante y según lo observado procedo a sistematizar el proyecto.

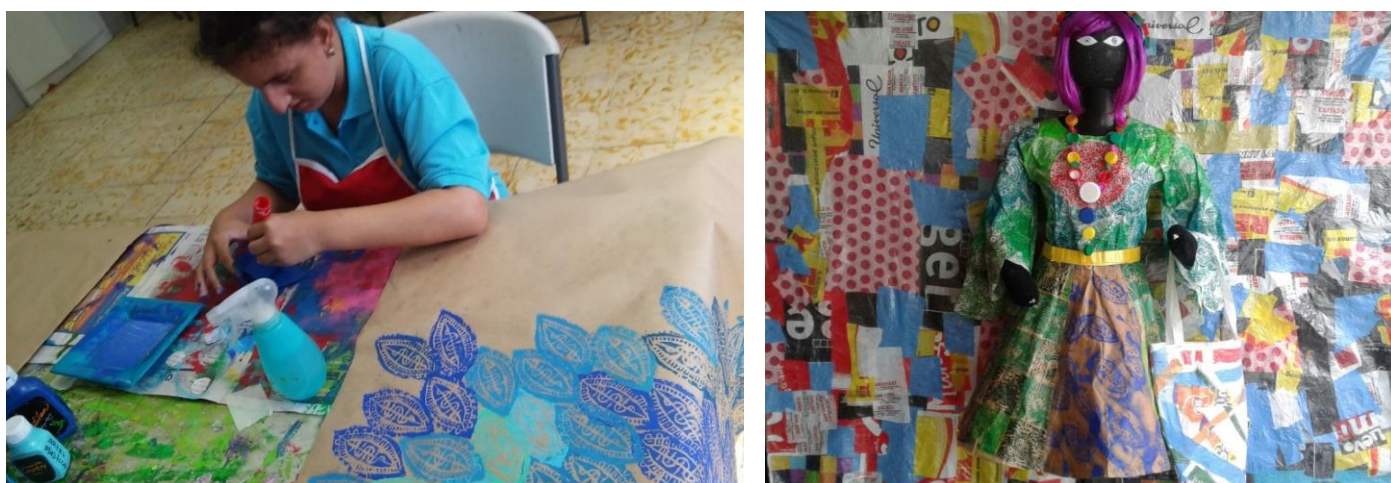


Figura 2. Imagen de proyecto artístico final y estudiante elaborando parte del diseño del vestuario con la técnica de grabado en cartón.



Figura 3. Imagen de madre y padre de familia brindando apoyo conductual, físico y verbal y trabajando de forma colaborativa con estudiantes en la elaboración de los diseños para el proyecto artístico final.



Figura 4. Imagen de resultados finales de los diseños de estampación y experimentación de color con la técnica de grabado de sellos y acuarela realizados por los estudiantes.

3.2. Gira educativa: “Desplazar el conocimiento a otros lugares”

Este proyecto surge de la inquietud e iniciativa de propiciar la inclusión social de estas personas en un contexto fuera del institucional y para poner en conocimiento suyo y de sus familias la existencia de lugares de interés cultural, además de permitirles gozar de experiencias estéticas y vivenciales generadas en un contexto museístico. Es así como este proyecto permitió a los y las participantes y a sus familias conocer sobre la cultura ancestral de su país y se fomentó un proceso de inclusión y de accesibilidad cognitiva desde el espacio del museo. Permitiéndoles ser visibles y reconocidos desde su neurodiversidad, como ciudadanos en igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento en espacios públicos.



Figura 5. Imagen de Estudiantes y docente de artes visuales, interactuando con los recursos didácticos proporcionados por el museo de jade y oro.

3.3. Bifurcaciones

Acoge una serie de proyectos realizados entre el 2018- 2019 y parte de la metáfora del rizoma donde existen múltiples caminos que seguir para un mismo fin. En este caso se refiere a la construcción del conocimiento y de experiencias a través de diversos proyectos que derivan en prácticas descentralizadas, pero cuya meta común es estar conectados de una u otra forma, y en constante transformación. Respondiendo así a ese principio de ruptura significativa y de multiplicidad del posicionamiento pedagógico y metodológico RizomARTE, donde los proyectos y actividades surgen a la luz de lo que los y las estudiantes me muestran y yo voy detectando en relación con sus necesidades de creación y comunicación. Se potencia así sus

capacidades psicomotrices y habilidades cognitivas y sociales desde las artes como vehículo de construcción y reconstrucción del conocimiento. Este proceso ha sido determinante para esa proyección social que he buscado desde el principio al emplear las artes visuales como mediación pedagógica y para la transformación social. Durante el proceso creativo, continúo con una sistematización similar a la anterior en cuanto al estudio de los recursos, apoyos para los estudiantes y participación familiar y proyección social. Por lo tanto, los lenguajes, los espacios, materiales y manifestaciones artísticas son diversas y se expanden en muchas direcciones conceptuales y de formato. Asimismo, se hace énfasis en el uso de la imagen fotográfica como recurso investigativo de manera documental que le permite al lector no solo imaginar desde el texto escrito, sino desde la imagen como texto que aporta a la narración del documento.



Figura 6. Imagen de familiar apoyando al estudiante desde el trabajo en el hogar en un proyecto en arcilla.



¹Figura 7. Imagen de Estudiantes elaborando e indagando en diversas propuestas artísticas desde sus propios intereses de expresión y comunicación visual.

3.4. Procesos Adentro y Afuera

3.4.1. ¿En qué consistió, que y como lo hicimos?

El siguiente proyecto muestra una serie de prácticas artístico-pedagógicas llevadas a cabo en diferentes escenarios de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la institución educativa, que tiene como fin evidenciar desde la metáfora del rizoma la posibilidad que tienen estas personas de desarrollar diversas experiencias de aprendizaje desde otros contextos como el familiar y el institucional. Y que consistió en llevar a cabo diversos procesos creativos que se abordan desde la diversidad de manifestaciones artísticas, respondiendo a esa diversidad en el quehacer y ser en esa búsqueda de transformación personal y social a través de las artes visuales. Donde manifestaciones artísticas como el grabado, la escultura o el trabajo de cerámica con torno, les permiten a los jóvenes con TEA controlar la ansiedad y conductas autolesivas, estereotipadas motoras, como de aleteo o balanceo o un uso de la fuerza desmedido recurrente. Les permite canalizar sus fuerzas y desviar tales conductas por medio de estas técnicas, ya que el grabado al igual que la escultura, demandan un uso de la fuerza mayor que otras técnicas.

¹ Parte importante de migrar de paradigma es crear una ruptura tanto en la teoría como en la praxis de la labor educativa, y vincular el trabajo que se realiza en el centro educativo con el hogar donde el padre o madre de familia pueda conocer las habilidades y destrezas e intereses de expresión y comunicación que posee el estudiante con discapacidad psicosocial en este caso.



Figura 8. Imagen de Estudiantes experimentado y creando a partir de material reciclado en diferentes expresiones artísticas dentro y fuera del aula de clases²

3.5. El aprendizaje como rizoma: las lecciones aprendidas y desaprendidas



Figura 9. Imagen de metáfora visual de las reflexiones del proceso de investigación acción participativa elaborada por Sánchez 2019.

² Estimular los intereses adecuados a las capacidades de cada persona depende en gran medida de que esa mediación pedagógica responda de manera integral tanto de la óptica del arte, como desde la vida misma, depende del uso y escogencia de ciertos recursos materiales y espacios que respondan a esas capacidades no al revés. Así se trabaja desde la óptica del modelo social de discapacidad que nos plantea que los espacios, los recursos y las propias personas sin una discapacidad, deben adecuarse a las personas que presentan una condición de discapacidad.

3.5.1. La incertidumbre en el acto pedagógico

El mayor reto de la mediación pedagógica es convivir y aprender bajo una nube de incertidumbre al no saber cómo, dentro de las interacciones entre los participantes y la investigadora, crean desde la individualidad y la colectividad. Es un espacio de aprendizaje permanente para todos: para ellos y para ellas porque retan a sus propios cuerpos y sentidos yendo un poco más allá; y para mí porque me ayuda a comprenderlos y a ayudarles a compartir con los demás. Nuestra creación conjunta gira en torno a la persona no a los contenidos de un programa, porque como he mencionado con anterioridad he centrado mi práctica educativa desde un posicionamiento disruptivo haciendo hincapié en que los y las estudiantes no son los que deben adaptarse a un programa de estudios, sino más bien los programas de estudio deben responder a la realidad del estudiantado. Para la investigadora en este proceso es clave, mediar desde y para de los intereses y las necesidades de cada participante, esto se traduce en aspectos como los descritos donde tuve que adaptar la actividad y brindar los apoyos y estímulos necesarios para que se generase una experiencia y aprendizaje significativos.

Desde la experiencia de la investigadora en el ámbito de la creación y la enseñanza artística se fue descubriendo que existen dos tipos de personas creadoras, unos de mentalidad o pensamiento de tipo visual y otro de pensamiento háptico. En los años que tengo de trabajo con personas que presentan un trastorno en el desarrollo cognitivo como el autismo, he podido ir revelando en la praxis y en la convivencia y observancia participante que tuvo la docente acompañante con estas personas, de que su capacidad creadora definitivamente se encuentra dentro del marco de un tipo de pensamiento artístico háptico. Porque las personas con TEA perciben la realidad de manera mucho más sensorial que una persona promedio, es decir a través de muchos estímulos, no solo visuales sino también táctiles. Como subrayan Lowenfeld y Brittain (1972) el tipo háptico “utiliza las sensaciones musculares, las experiencias kinestésicas, las impresiones táctiles y todas las experiencias del yo para establecer una relación con el mundo exterior” (p. 280).

3.5.2. Las artes visuales transforman la educación

Las artes visuales, como parte de la mediación y no solo como contenido, han permitido evidenciar la manera en que las personas en condición de discapacidad con las que se trabajó, evidenciaron una transformación desde lo individual a lo colectivo, otorgándoles la oportunidad de ser personas activas que —aludiendo a la metáfora de investigación— pasen de ser *personas macetas* a *personas rizomas*, que puedan desplazar el conocimiento, sus cuerpos y sus saberes a otros ámbitos.

En su proceso de creación, los estudiantes reflejan que poseen gran capacidad de expresión y diversidad. Cuando participan en los procesos artísticos pueden ser ellas y ellos mismos. El arte les ha permitido acceder a experiencias únicas y placenteras, y también han podido construir conocimientos de la mano de sus docentes acompañantes. Acaso y Mejías (2017) explican la importancia del recurso visual dentro de la mediación artística cuando enfatizan que este uso casi exclusivo del lenguaje oral y escrito nos ha alejado de la posibilidad de vernos a nosotros mismos y a nuestros estudiantes como productores culturales dentro del terreno de lo visual; como mucho, los profesores que han llegado a verse a sí mismos como intelectuales

se perciben como creadores de textos, dictados y charlas que se han explicitado verbalmente en las aulas. Por esta razón, para transformar la educación necesitamos las artes, y necesitamos llegar mucho más allá (p.141).

3.5.3. Rol entre el docente y familias en el proceso educativo de los estudiantes

Por otra parte, cabe acotar que en esta labor de transformación y de inclusión social de las personas con TEA es importante contar con una red de apoyo, no solo institucional que abarque desde el trabajo de terapeutas del lenguaje y profesores de otras especialidades, sino también el trabajo con padres y madres de familia, el cual se ha mostrado de alta importancia. Hacerlos partícipes de los procesos que llevan sus hijos e hijas en el centro educativo puede aportar a un mayor conocimiento acerca de los programas, modalidades y servicios educativos que reciben sus hijos. Muchos no tienen conocimiento de qué se les enseña a sus hijos e hijas. “Se debe dar a los padres la oportunidad de conocer el proyecto del centro y participar en las decisiones sobre los programas directamente dirigidos a sus hijos y en la preparación de las distintas formas de atención a la diversidad” (Wang, 1998, p. 36).

El rol docente debe ser un rol activo, de alguien que acompaña, motiva y estimula los intereses adecuados a las necesidades reales y particulares de cada persona, según su condición de discapacidad. El profesor que no solo debe cumplir con su labor desde lo académico, impartiendo conocimientos ya prediseñados por un programa, sino que debe estar involucrado en todo aquello que concierne no solo al proceso educativo sino también a lo que le pasa al estudiante. Hay que recordar que trabajamos con personas que sienten, que piensan, que toman decisiones, y que eso también nos afecta a nosotros como seres humanos que también tenemos nuestras particularidades.

Se trata del profesor que abraza el proceso de aprender y convivir. Todo nos influye y nos afecta de una u otra manera. Acaso y Mejías (2017) afirman que “este es el momento de construir prácticas centrifugas transformadoras de lo social; la expresividad que sale hacia afuera, que se expande y que entra en conexión directa con la realidad, obligándonos a abandonar el carácter especialmente propositivo de las artes para convertirlo en un motor de cambio social” (p. 91).

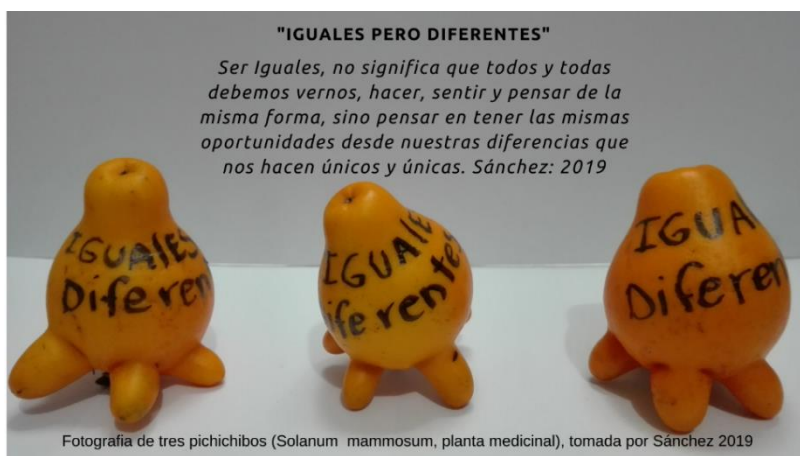


Figura 10. Imagen de metáfora visual de las reflexiones finales del proceso de investigación acción participativa elaborada por Sánchez 2019.

4. Consideraciones finales

A la luz de lo expuesto y reflexionado en este proceso de investigación acción participativa, facilito mi punto de vista respecto a los propósitos de este posicionamiento pedagógico, paradigmático, epistemológico, heurístico y ontológico, el cual he venido describiendo, narrando, reflexionando y problematizando desde lo que he considerado mi metáfora de investigación: “De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”. Dicha búsqueda pedagógica realizada a través de las artes visuales abrió la puerta para que las personas en condición de discapacidad interactúen desde su neurodiversidad.

De los aportes pedagógicos de investigación el proceso realizado toma como premisa de fondo promover una educación inclusiva y de transformación social, empleando la mediación pedagógica desde el arte no solo como contenido sino como formato y vehículo de construcción del conocimiento ayudando en la visibilización y potencialización de las capacidades de la población en condición de discapacidad intelectual. La idea fue dar un paso fuera del modelo rehabilitador hacia un modelo social y rizomático, que supone que el aprendizaje suceda en cualquier momento y en cualquier lugar. Según afirma López (2006)

el arte se convierte así en motor de posibilidades humanas, de experiencia humana sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Estado ambiguo, posible y abierto, revela la inmensa potencialidad del ser, frente a la pobreza y limitación del ser en la sociedad que le margina. La creación restaura al individuo a la vez que lo enfrenta a lo impronunciable, recrea al individuo en cada obra convocada y ofrece por ello posibilidad (p. 9).

Es así como desde la implementación de la mediación pedagógica de las artes visuales como vehículo para generar conocimiento desde un paradigma rizomático emergente, se propone una descentralización del saber reivindicando otros que han sido negados por no calzar en estándares de normalidad, en un sistema que se empeña en estandarizar y enajenar al ser humano que aprende. Este cambio de paradigma que se produce en el mundo del arte es uno de los cambios que debemos desplazar hasta la educación: la demanda de que la producción de conocimiento, y no la técnica, es elemento central que hay que abordar (Acaso y Mejías, 2017, p. 69).

Esto involucra hacer ver al mundo de que existe una cultura de la discapacidad donde se visibiliza, integra y acepta la pluralidad neurológica como componente humano que enriquece nuestras sociedades en general y, el proceso educativo, en particular.

“Ante tales consideraciones, cabe afirmar que, si las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, la acción educativa requiere considerar todas estas individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Arnaiz, 2000, p. 7). El reto está entonces en alejar la educación del modelo estructuralista estigmatizador y excluyente, heredado de la modernidad, superar la educación bancaria que intenta “normalizar” a los sujetos en busca de la docilidad y la tecnificación. Porque en esos modelos la diversidad neurológica, sexual, étnica y hasta socioeconómica son ignoradas.

Así se debe aspirar a una educación inclusiva que acoja estas diversidades desde un enfoque humanista e integrador que influya en la comprensión y la empatía entre las personas, según sean nuestras características neurodiversas. Ulate (2013) menciona que al asumir la “educación

inclusiva” nuestro reto es complejo y profundo. Implica hacer autorreflexión: ¿quién tiene la potestad de definir quién soy? ¿Por qué me incomoda la condición de ciertas personas? Pero además, ¿quién soy yo para definir quién es de determinada manera, y quién no lo es? ¿Por qué los grupos “minoritarios” han tenido que someterse a reglas de quienes se suponen normales? La realidad es que no se trata de minorías que no encajan en la sociedad, es un asunto de diversidad, porque en este planeta, en esta vida, “lo común es ser diferente” (p. 14).

En consecuencia, debemos profundizar nuestra reflexión para genuinamente comprender el educar de manera inclusiva y crear oportunidades para quienes no las tienen, desde y para la atención a la diversidad. Ello implica un trabajo en conjunto familia-institución-docentes porque no basta con que el docente aspire a la transformación, requiere confabular con las familias y recibir de la institución educativa donde labora todo el apoyo administrativo, de visión y gestión que ello implica. Solo cambiamos cuando en conjunto compartimos una visión que hacemos misión y realidad en el día a día.

Se trata de ajustarnos a las distintas realidades de la población con discapacidad y sin ella — priorizando a quienes más necesitan de nuestros apoyos—, para responder a esa diversidad desde sus particularidades hacia un proceso educativo multidimensional. Desde esta concepción. Arnaiz (2000) asevera que

es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (profesores, padres, alumnos, autoridades, ...), puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro del grupo (p. 7).

A esto se añade que habría que cuestionarnos sobre el papel que ha jugado el currículo en la labor docente, el cual tradicionalmente se ha asumido como un instrumento cuyo ideario se fundamenta en posicionar unos saberes sobre otros. Sin dejar espacio para la persona y su proceso de desarrollo-aprendizaje, generando grandes cantidades de documentos que abogan por la inclusión, pero apenas un simulacro de promoción hacia la vivencia verdadera de esta en los escenarios educativo, familiar y comunitario.

Trabajar la metodología por proyectos-procesos permite establecer modos divergentes de construir y conectar el conocimiento, entre todos los y las participantes. Porque dentro esta metodología de RizomARTE se parte del pensamiento rizomático, donde el aprendizaje se da en muchas direcciones y se asume desde las particularidades de cada uno y cada una, abriendo la posibilidad de que el aprendizaje no sea restringido por ninguna idea preconcebida de cómo se crea, en este caso, desde los procesos artísticos. Según afirma Agra (2003):

Los proyectos describen ese encuentro educativo: identifican una situación de trabajo artístico, un tema o material con el que enfrentarse, una tarea que debe iniciarse... pero no especifican lo que ha de aprenderse, hasta dónde puede llegarse: se espera de los alumnos respuestas imaginativas, diferentes, divergentes... Los profesores proponen o simulan contextos de trabajo, cada alumno pone en juego sus capacidades para encontrar una respuesta o significado personal, una opción - productiva, crítica o de reflexión estética- singular y propia. (p. 68).

REFERENCIAS

- Acaso, M (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Paidós.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles: El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Acaso, M y Mejías, C (2017). *Art Thinking: Como el arte puede transformar la educación*. Editorial Paidós.
- Agra, M.^a. J (2003). La formación artística y sus lugares. Radiografía de la Educación Artística. Educación Artística. *Revista de Investigación*, 1, 58-72.
- Armstrong, TH. (2012). *El poder de la neurodiversidad: las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Paidós.
- Arnaiz, P. (2000). *Atención a la diversidad*. Editorial EUNED.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). (2014). *La educación especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. –2 ed.-san José, C.R: procesos litográficos de Centroamérica, 2014.
- Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Gutiérrez, F. (2013). *Educación como praxis política*. Editorial siglo XXI.
- López, M. (2006). *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*. Editorial Fundamentos
- Lowenfeld, V. Brittain, L. (1972). *Desarrollo de la capacidad Creadora*. (5 q edición. ed.). Buenos aires, argentina: Editorial Kapelusz.
- Teppa, S. (2012). *Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria: Intervenir la práctica pedagógica para transformar la sociedad y lograr la evolución del docente-investigador*. Editorial Académica Española.
- Ulate, A. L. (2013). *La inclusión: una forma de Vida*. UMBRAL número XXXIII, II semestre, 2013, San José, Costa Rica.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15 (1), 115-136.
- Walsh, C.(Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes De Resistir, (re)existir Y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea.
- Araújo, A. T. (2020). *Criatividade e Processos Criativos: metáfora elementar de uma experiênci formativa na Licenciatura das Artes Visuais*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Artes Visuais/UFPE.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortes Editora.

- Barbosa, A. M. (2020). *Entrevista no Congresso Internacional de Arte Educação* (Canal EMAC UFG, no youtube) <https://www.youtube.com/watch?v=o0S5pqG-O50>
- Cosentino, A. C. (2018). *Fantasma do corpocasa: refazendo significados afetivos por meio da performance*. Dissertação defendida no PPGAV/UFPE/UFPB.
- Couto, M. (2009). *O Fio das Miçangas*. SP: Companhia das Letras.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale Uiveristy Press/New Haven & London
- López performFernández-Cao, M. (2011). *Mulier me fecit: hacia un análises feminista del arte y su educación*. Horas y Horas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: essays on education, the arts, and social change*. New York: Jossey-Bass a Wiley Company.
- Lynch, D. (2015). *Em águas Profundas: criatividade e meditação*. RJ: Griphus Editora.
- Hooks, b. (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, L. H. C. & Correa, A. (2016). A arte relacional e a participação do público: aproximações poéticas do período de 1960-70 com a 27ª Bienal de São Paulo. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 21 (2), 254-278. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2016v21n2p254>
- Wosniak, F. & Lampert, J. (2016). Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais, *Revista Geart*, 3(2), 258-273. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.62933>