

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**ARTE PARTICIPATIVO, COMUNIDAD Y EDUCACIÓN
PARA EL COMPROMISO SOCIAL. EL PROYECTO
RETRATO DE UN COLECTIVO VULNERABLE**

PARTICIPATORY ART, COMMUNITY AND EDUCATION FOR SOCIAL ENGAGEMENT. THE
PORTRAIT OF A VULNERABLE GROUP PROJECT

Albert Macaya

Eloisa Valero

Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

Las nuevas formas de arte participativo y comunitario pretenden desarrollar el potencial del arte como herramienta para la justicia social. En este artículo, repasamos algunas referencias destacadas en el devenir histórico de las artes comunitarias y participativas. Este tipo de iniciativas están conociendo una interesante traslación al ámbito de la educación formal, como vehículo de consciencia social entre los más jóvenes. La repercusión real de este tipo de propuestas, sin embargo, ha sido objeto, en los últimos años, de sugerentes controversias. ¿Debemos definir indicadores objetivos para validar con mayor rigor estadístico qué impacto social tiene realmente el arte en contextos sociales, más allá de las promesas bienintencionadas de artistas, comisarios o agentes culturales? ¿O es preferible, por contra, optar por estudiar casos específicos con una mirada cercana, en la tradición interpretativa? La experiencia que proponemos como caso de estudio es analizada, en el presente artículo, desde la segunda opción, la que privilegia la voz de los participantes y se propone dar cuenta de su experiencia vivida. La investigación proporciona evidencias de que los participantes desarrollaron las posibilidades de las formas de arte participativo, y de que la experiencia contribuyó de modo significativo a su reflexión sobre problemas asociados a un colectivo humano determinado, y sobre actitudes como la empatía, la solidaridad y el compromiso.

PALABRAS CLAVE

Artes participativas, Educación artística, Compromiso social

ABSTRACT

New forms of participatory art and community based art seek to develop the possibilities of art as a tool for social justice. In this paper, we will summarize some aspects of the historical evolution of community and participatory arts. These kind of experiences are also being transferred to the field of school education, as a vehicle for social engagement among young people. However, the real impact of such art forms has been the subject of interesting controversies. Should we define objective indicators and engage in statistic studies, in order to accurately assess the actual impact of art in social contexts, beyond the well-intentioned promises of artists, curators or policy makers? Or would be a better option to choose a specific-case approach, based on a close look, in the interpretive tradition? The experience that we summarize in this paper as a case study is analyzed from the second perspective. Our aim is to privilege the voice of the participants in order to elicit, to some extent, their lived experience. The research provides evidences that the participants understood the possibilities of participatory art forms. The experience seems to have contributed significantly to the participant's reflection about the problems of a specific group or community, and to the development of attitudes such as empathy, solidarity and social engagement.

KEYWORDS

Participatory art, Art education, Social engagement

ARTES Y COMPROMISO SOCIAL

Desde el último tercio del siglo XX, se ha venido consolidando el compromiso social como una de las líneas de fuerza del arte contemporáneo. Las diversas formas de *engaged art*, arte público, arte comunitario, *artivismo*, que han aflorado en las últimas décadas tratan de dar respuesta a esa voluntad de compromiso. Dos constantes comunes a muchas de estas nuevas opciones artísticas son la preocupación por explorar formas más participativas de creatividad y la voluntad de vincularse a grupos, colectivos o comunidades específicas. En este tipo de prácticas creativas, la labor del artista se aproxima a lo pedagógico: los artistas trabajan junto a educadores sociales, agentes de planes comunitarios y organizaciones locales. El interés por lo pedagógico en el arte actual se extiende también al comisariado y las propuestas museográficas. Significativamente, en la última década se ha abierto paso la idea de un “giro educativo” en el arte contemporáneo (O’Neill, y Wilson, 2011).

La voluntad de compromiso social es sin duda un punto de inflexión del arte actual en relación a la modernidad. Como es sabido, la consagración del arte como disciplina autónoma se fundamenta en el principio kantiano de la experiencia estética como “contemplación desinteresada”; desligada por tanto de toda finalidad práctica. El arte se proclama autónomo, y alcanza cotas de libertad creativa nunca antes imaginadas. La concepción pulsional e individualista de la creación romántica o la figura antisocial y *outsider* del artista en las vanguardias históricas son algunas consecuencias de esa idea. Frente a todo ello, Benjamin (1934, trad. 1973), postula la necesidad de un arte comprometido en que el artista no se ocupe solo de la producción de “obras”, sino que asuma una “función organizadora” que pasa por un uso intencional de los medios de producción. En la segunda mitad del siglo XX, las formas de arte de que nos ocuparemos en este texto materializarán los postulados del autor alemán. La noción benjaminiana del “artista como productor” (Benjamin, 1934, trad. 1973) es retomada seis décadas más tarde por Hal Foster, que la reformula en los términos “el artista como etnógrafo” (Foster, 2001). La tarea del artista es hoy, según Foster, indagar e integrarse a la manera del etnógrafo en un colectivo o grupo social. Su función deviene en dar voz y visibilidad a una colectividad huma-

na minorizada o vulnerable en foros culturales, museos, centros de arte. En algunos casos los artistas activistas transforman realmente los “medios de producción”, como reclamaba Benjamin: abandonan como escenarios de su actividad la galería o el museo y los sustituyen por el barrio, el hospital, el centro penitenciario.

En la práctica artística del último tercio del siglo XX este ideario se concreta bajo denominaciones como *artivismo*, arte comunitario o *Community Based Art*, *engaged art* y arte público o *New Genre Public Art*, arte útil, *Socially engaged practice*, etc. La evolución de estas nuevas prácticas artísticas hasta hoy ha conocido una rica gama de variantes y matices. No podemos detallar aquí la genealogía de las diversas formas de arte participativo y comunitario en toda su complejidad, pero hay tres referencias inevitables que cabe subrayar: el Artists Placement Group, el nacimiento del movimiento por las artes comunitarias y el Situacionismo. El Artists Placement Group (APG) activo entre 1966 y 1989, fue un colectivo de artistas liderados por John Latham y Barbara Steveni. En el APG el artista asume el rol de aproximar la creatividad a la gente común a través del desarrollo de la actividad artística en un contexto social fuera del sistema de museos, galerías o centros de arte. La nómina de artistas participantes incluye nombres destacados de la escena británica como David Hall, Barry Flanagan, Stuart Bristley y el propio John Latham, que llevaron a cabo “placements” en aerolíneas, hospitales, empresas del sector energético, departamentos gubernamentales. Pese a la intención declarada de situar la labor del artista como facilitador de creatividad en contextos sociales, el APG fue acusado de falta de agenda política (Hudek, 2013).

Sin embargo, la idea de un movimiento por las artes comunitarias de clara vocación social estaba ya en marcha: algunos ejemplos pioneros son bastante conocidos. The Black-e fue el primer centro de arte comunitario de Gran Bretaña, iniciado en 1968. De la misma época son iniciativas como Inter-Act y la Association of Community Artists. El informe del Arts Council de 1974 se hace ya eco de tales iniciativas subrayando la necesidad de apoyarlas desde la administración pública.

En Estados Unidos podríamos hablar de una situación similar en muchos aspectos. La idea

de un arte comprometido con la comunidad estaba ya presente en el ideario de referentes del arte conceptual como Joseph Kosuth (Kelly, 2017), y se concretó en experiencias pioneras como The Manchester Craftsmen's Guild, fundado en 1968 y operativo desde entonces en la zona de Pittsburgh, The Artists Collective, activo en Hartford desde 1970, o Children's Art Carnival en Harlem, activo también en los 70 en esa zona de Nueva York. Sin embargo, el referente americano más destacado es, probablemente, el colectivo Group Material, fundado en 1979 y que contó con artistas como Doug Ashford, Julie Ault, Felix Gonzalez-Torres o Tim Rollins & KOS.

Son muchos los proyectos de este tipo que emergieron en los años siguientes; baste recordar un par de referencias obligadas como son Judy Baca y Hope Sandrow. La labor de Judy Baca y el Social and Public Art Resource Center (SPARC) se localiza en la costa oeste norteamericana. Su proyecto más conocido es la Great Wall of Los Angeles, un gran mural colaborativo en que los participantes han desarrollado desde 1978 temas como las minorías culturales, la historia alternativa de América, los colectivos LGTBI o las luchas por los derechos civiles. Por su parte, Hope Sandrow y el Artist & Homeless Collaborative, activos en los años 80, desarrollaron proyectos creativos con los sin techo, en particular mujeres. La nómina de artistas que colaboraron incluye nombres como Kiki Smith, the Guerilla Girls o Ida Applebroog.

La tercera referencia inevitable en esta breve genealogía del arte participativo y comunitario sería el movimiento situacionista. La preocupación por trascender la posición pasiva del espectador en las artes estaba ya presente en el París de los años 60. La Internacional Situacionista, en 1957, acuñó la expresión "situación construida". Según sus impulsores, el papel del arte no era ya crear objetos sino situaciones, esencialmente participativas. En sintonía con el ideario desplegado por Debord en su célebre texto la sociedad del espectáculo, la pasividad del espectador de arte era vista como alienación. Por el contrario, la situación construida es "inconcebible sin alguna conexión con una crítica política" (Debord, 1957:7). La realización colectiva de las situaciones construidas lleva aparejada la formulación explícita de la superación de la autoría individual, como forma de resistencia al capitalismo cultural, la burocracia y el consumismo. (Debord, op cit.)

Las experiencias de amplia repercusión que hemos repasado sumariamente confluyen con una preocupación histórica que evoluciona desde la inquietud por difundir la cultura entre las clases desfavorecidas en la tradición de los ateneos populares, hasta las artes como forma de empoderamiento y cohesión comunitaria. Cohen-Cruz (2002) nos aporta algunos ejemplos destacados en las artes escénicas, como los trabajos en las décadas de 1950 y 1960 de Augusto Boal y el Teatro del Oprimido en Brasil, o la WEST Theatre Company, el Murray River Performing Group y el Mill Theatre en los 70 en Australia. En artes visuales, y en el contexto norteamericano, algunas de estas experiencias pioneras podrían incluir Plaza de la Raza, activa desde 1970 en Los Angeles, el Locust Street Art, desde 1958 en Buffalo, el East Bay Center for the Performing Arts, en Richmond, el Boulevard Art Center, Chicago. La nómina de experiencias podría ampliarse indefinidamente. Algunas pueden estar en la mente de todos: junto al ya mencionado SPARC (Social and Public Art Resource Center), AREA (Art/Research/Education/Activism), Tim Rollins & K.O.S., Jose Junior y AfroReggae Arts Corps, ASC! Project y un largo etcetera. También en nuestro país se han ido multiplicando las experiencias de arte participativo y comunitario. En el ámbito museístico podemos mencionar, entre otros, el proyecto "las Agencias" (1999-2002) del MACBA o los programas con comunidades del MUSAC de León (Sola, 2011), y en la acción directamente vinculada a barrios o distritos urbanos, la red Artibarrri, que incluye colectivos como La Fundición, Sinapsis, ArtiXoc o Transductores.

EL IMPACTO SOCIAL DE LAS ARTES: DEBATES Y DILEMAS

En los párrafos precedentes hemos visto cómo participación, autoría colectiva, agenda social, comunidad, son nociones que entran con fuerza en la práctica artística contemporánea, impregnando tanto ambiciosos proyectos creativos y de comisariado como iniciativas locales y activistas. Sin embargo, la proliferación de iniciativas artísticas en esta línea va acompañada de interesantes polémicas y controversias. Polémicas que no podemos ignorar desde una mirada educativa como la que guía este texto. Bishop (2019) nos recuerda una de las contradicciones fundamentales del arte participativo: nace como respuesta al arte convencional y aspira a sustraerse a su sistema de valores, pero a menudo acaba vehiculándose en los

circuitos institucionales del arte. No busca su validación entre los agentes sociales sino entre los culturales. Un ilustrativo ejemplo de tales contradicciones podría ser la discusión que generó la muestra *Culture in Action* en 1993, comisariada por Mary Jane Jacob, que contó con artistas de la talla de Iñigo Manglano-Ovalle, Suzanne Lacy, Mark Dion o Kate Witte Ericson. *Culture in Action* fue criticada por dedicar un generoso presupuesto a proyectos que descuidaban la incidencia social de las propuestas a largo plazo y utilizaban a los colectivos sociales poco menos que como meros comparsas (Scanlan, 1993). De modo análogo, algunas propuestas de arte relacional en la estela de Bourriaud (2017) que pretenden desarrollar la noción de participación, han sido descalificadas en ocasiones como “situaciones construidas” desprovistas de conflictividad al servicio de una “pose correcta” (Castro, 2002).

La evaluación de proyectos artísticos en contexto: ¿mitos o realidades?

Si centramos nuestra atención en las iniciativas locales a pequeña escala, en que un artista o un colectivo trabaja en estrecha colaboración con una comunidad determinada, y normalmente fuera del foco de iniciativas de comisariado de gran repercusión, los debates se plantean en otros términos. Uno de los problemas suele ser demostrar el impacto social de las actividades realizadas. Las aportaciones de artistas y colectivos a contextos sociales han sido justificadas, principalmente, con tres tipos de argumentos: contribuciones al desarrollo individual de los participantes, contribuciones a las dinámicas sociales dentro del colectivo implicado, y contribuciones a la cohesión social y el vínculo con la comunidad. En el primer aspecto, las contribuciones al desarrollo individual se suelen incluir aspectos obvios como los aprendizajes artísticos o el dominio de técnicas, pero también son frecuentes las alusiones a la socialización. En el caso de jóvenes y adolescentes, se subraya a menudo contribución de los proyectos al compromiso de los participantes con su escolarización (Sharp y Dust, 1997; Fiske, 1999; Catterall y Waldorf, 1999) e incluso a la mejora del desempeño académico (Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999; Burton, Horowitz y Abeles, 1999) o la motivación hacia el aprendizaje (Catterall y Waldorf, 1999) también encontramos alusiones a las oportunidades laborales (D.C.M.S., 1999; Williams, citado por Jermyn, 2001) al incremento del sentido de valor personal y la autoestima

(Guetzkow, 2002; Jermyn 2001) e incluso la salud y el bienestar de los participantes (Matarasso, 1997). Por lo que respecta a las dinámicas dentro del grupo se suele hacer referencia a aspectos como el desarrollo de la confianza mutua, el trabajo en equipo (Fiske, 1999), la tolerancia (Guetzkow, 2002) o la apertura al exterior (D.C.M.S., 1999)

Sin embargo, los argumentos que más se suelen destacar en favor de los proyectos artísticos participativos son los que hacen referencia a su contribución a la cohesión, el empoderamiento o el sentido positivo de pertenencia de la comunidad en que recalán. (Matarasso, 1997; Jermyn, 2001; McCarthy, 2004; Wright et al, 2019)

Matarasso (1997) ha detallado aspectos concretos del fortalecimiento de los vínculos comunitarios, subrayando cómo el contacto intergeneracional contribuye a paliar la auto-segregación de grupos de adolescentes o jóvenes. Los proyectos artísticos comunales en entornos desfavorecidos pueden ser útiles, según Matarasso, para la prevención de las conductas antisociales o la delincuencia. Añade que este tipo de proyectos contribuyen a reforzar la capacidad organizativa de los habitantes de un barrio o localidad, en la medida en que colaboran con entidades o asociaciones locales. La participación de la comunidad se convierte en un motor para la regeneración de lo público. En una línea similar, Crossick y Kaszynska (2016) nos recuerdan que las iniciativas de vocación comunitaria suelen involucrar a líderes y recursos locales, plataformas vecinales o asociaciones culturales. Esta capacidad de los proyectos artísticos de contribuir a vertebrar y cohesionar la comunidad es una idea relevante a que hacen referencia muchos otros autores (Fiske, 1999; Guetzkow, 2002; Jermyn, 2001). Crossick y Kaszynska (2016) afirman que la regeneración de lo público puede traducirse incluso en el aspecto del espacio urbano.

Este rápido repaso puede dar la idea de que los proyectos artísticos en contextos sociales son celebrados como la panacea a todo tipo de problemáticas. Sin embargo, las evaluaciones de los proyectos de arte comunitario son también objeto de discusión. El impacto social de las artes es cuestionado desde lo que podríamos calificar como cultura de la *accountability*: algunos autores han planteado la necesidad de demostrar mejor los resulta-

dos en términos de beneficios sociales de los programas culturales como condición para mantener su financiación pública (Campbell et al., 2015; Selwood, 2006). Sin duda, tal exigencia choca inevitablemente con la dificultad de cuantificar resultados en ámbito social en base a indicadores objetivos. En otros casos, las críticas plantean dudas conceptuales o metodológicas ante el modo en que se realizan las evaluaciones de los proyectos, señalando el riesgo de incurrir en sesgos de confirmación o afirmaciones poco fundamentadas (Belfiore y Bennet, 2010). Un caso prototípico sería la ácida diatriba de Merli (2002) contra el informe *Use or Ornament* de Matarasso (1997); un documento que alcanzó una considerable influencia hace algunos años. Merli consideró que los cuestionarios utilizados estaban plagados de preguntas inconcretas y sesgadas, y formuló críticas metodológicas al informe como la falta de grupos de control o la escasa validez longitudinal del estudio. Merli concluía su texto descalificando a los investigadores que actúan como “nuevos misioneros” que se complacen en el uso de expresiones como “desarrollo personal”, “confianza” o “ensanchar sus horizontes”; denotativas de su propia actitud paternalista. Afirma que aspiran a mitigar la percepción que los participantes tienen de su propia exclusión sin solventar realmente nada. La conclusión es inevitable: las carencias sociales y la exclusión pueden ser eliminadas solo combatiendo las condiciones estructurales que las causan. Estas condiciones no van a cambiar con “benevolentes programas de arte” (Merli, 2002: 112).

Algunos expertos han optado por desarrollar formas de evaluación más articuladas.

Jermyn (2001) plantea algunas claves para una evaluación creíble: clarificar los resultados, evitar la confusión conceptual (términos como “confianza”, “capital social” y “comunidad” son muy comunes, pero a menudo se usan de manera ambigua o inconsistente), detallar resultados específicos, claros y mensurables. Jermyn reconoce las dificultades de la tarea: los estudios realizados pueden no reflejar por sí mismos la complejidad de los impactos sociales, pues no es tarea sencilla establecer relaciones de causa y efecto. Además, los resultados no son inmediatos. Y, finalmente, no es fácil medir el efecto de múltiples intervenciones: ¿cómo determinar qué ha aportado el proyecto artístico y qué es resultado de la acción social o educativa aportada por otros

agentes o instituciones?

Yassi et al. (2016), por su parte, proponen en el ASC! Project que la evaluación no sea un colofón final a los proyectos realizados expostfacto sino un proceso iterativo, que comprendería siete pasos, no necesariamente consecutivos. Estos pasos estarían guiados por siete preguntas: 1, cuál es la finalidad de la evaluación, 2, con quién vamos a contar para llevarla a cabo, 3, cómo vamos a monitorizar el progreso durante el proyecto, 4, qué métodos utilizaremos para la evaluación formal, 5, cómo recoger la información necesaria, 6, cómo analizaremos la información, 7, cómo compartiremos los resultados. Yassi et al. recomiendan identificar indicadores mensurables que avancen hacia objetivos a largo plazo. Esta preocupación por tender a evaluaciones mucho más articuladas y exhaustivas ha llevado a productivas colaboraciones entre colectivos de artistas, administración y universidades. Un ejemplo interesante es el National Art and Youth Demonstration Project de Canadá (Wright, John y Sheel, 2006).

Cuestiones éticas: cómo construir un entramado de voces

El rigor metodológico no es el único problema a considerar. Por el camino surgen innumerables dilemas que pueden cuestionar la seriedad o la ética de las evaluaciones y de los propios proyectos. La complejidad de las relaciones que se establecen en un proyecto artístico comunitario no siempre es tenida en cuenta. Las dificultades en la negociación de acceso a los escenarios del trabajo o las eventuales fricciones con los agentes implicados o participantes quedan a menudo solapadas por los resultados aducidos. Como reconoció el artista Rick Lowe, “se necesita dedicar años a establecer relaciones. Sería un desprecio arrogante hacia una comunidad llegar allí y pensar que puedes captar enseguida todas las complejidades del lugar” (Lowe, citado por Miranda, 2014). Sánchez de Serdio (2008) se ha referido a este problema como la “invisibilización de la relación” en los proyectos artísticos comunitarios. Raramente se detalla cómo se realizó el contacto con los colectivos implicados, cómo fueron las negociaciones para poner en común objetivos y procedimientos, cómo se desarrolló el proyecto en el día a día, ni si durante ese desarrollo fueron necesarias renegociaciones de algún tipo. Tampoco se suele detallar la valoración que cada colectivo implicado hizo del

proceso, ni los beneficios a largo plazo que se obtuvieron. Como si fiáramos toda la credibilidad del proyecto a una supuesta potencialidad intrínseca del arte, se diría que todo fluye de modo mágico.

¿Hacia una evaluación diferente?

Saber hasta qué punto se verifican en la práctica las ambiciosas promesas (implícitas o explícitas) de los programas artísticos no es, pues, tarea fácil. Belfiore y Bennet (2010) han criticado las generalizaciones abusivas y las creencias no fundamentadas que, según afirman, abundan en muchos estudios de impacto de las artes. La posibilidad de medir o evaluar la efectividad de las políticas que pretenden promover la inclusión social a través de la participación en las artes sería poco más que una quimera. La alternativa que proponen Belfiore y Bennet pasa por investigar antes que nada la naturaleza de la experiencia artística desde una fundamentación humanista. El debate en torno al sentido de las artes en la sociedad contemporánea y su lugar en las políticas públicas se vería así enriquecido.

Probablemente, la clave sería repensar la naturaleza misma de las evaluaciones. Repasaríamos sumariamente dos experiencias en la línea enunciada por White y Rentschler (2005), cuando proponen tender hacia formas de evaluación holísticas, de carácter no tan instrumental (esto es, centradas en cuestiones “no artísticas” supuestamente cuantificables) como intrínseco: sopesar el resultado en términos de placer, sensaciones, experiencia vivida por los participantes, contando con su voz como elemento esencial.

Aprill et al. (2006) llevaron a cabo una investigación cooperativa auspiciada por Leadership for a Changing World en Chicago, Philadelphia, Seattle, Los Angeles, Brooklyn, y Oakland. La indagación cooperativa es una técnica de investigación participativa en la que un pequeño grupo de participantes utiliza sus propias experiencias para generar conocimientos sobre un tema de interés para todos ellos. En este tipo de indagación, los participantes formulan cuestiones, pactan un programa de acción, intervienen individualmente en ella, y luego, colectivamente, dan sentido a los datos generados por sus acciones. Este ciclo de reflexión-acción-reflexión es repetido varias veces hasta que el grupo siente que ha dado respuesta a sus preocupaciones iniciales. Por su parte, El proyecto Co-Arts, en el contexto

del Project Zero de la universidad de Harvard, se propuso también establecer unos criterios para evaluar la efectividad de las experiencias de arte comunitario desde una perspectiva diferente (Davis, 2010). Co-Arts llevó a cabo entre 1991 y 1996 un estudio circunscrito a seis centros de artes comunitarias. Sin embargo, estos seis centros fueron seleccionados después de un estudio preliminar de cientos de experiencias de arte comunitario en Estados Unidos. El estudio se basa en lo que califica como “narrativas profesionales resonantes” (como opuesto a la evidencia anecdótica o idiosincrásica) y se basa en la triangulación de tres fuentes de datos: entrevista, observación y revisión de documentación escrita. El modelo de eficacia educativa que proponía Co-Arts, por tanto, se fundamentaba en la “autenticidad” y la proximidad de las evidencias recopiladas.

CASO DE ESTUDIO: RETRATO DE UN COLECTIVO VULNERABLE

Hemos repasado algunos referentes destacados de las prácticas artísticas que ponen la justicia social y el compromiso solidario en primer plano, y lo hacen a través de la participación y el vínculo con una comunidad o un colectivo humano determinado. Este tipo de prácticas artísticas están siendo inspiradoras también para repensar el papel de las artes en otro ámbito: el de la educación formal. La educación artística para la justicia social está descubriendo en las propuestas de arte participativo una fecunda línea de trabajo. Hemos visto también como la democratización de este tipo de prácticas ha llevado aparejado el debate sobre cómo evaluar su impacto real como motor de cambio social. Los esfuerzos por realizar evaluaciones más bien trabadas a través de la investigación, en colaboración con la academia, de los que hemos visto algunos ejemplos, son de indudable interés. Pero, como hemos apuntado, algunas voces plantean también la posibilidad de formas de evaluación de corte más interpretativo o etnográfico.

En los párrafos que siguen nos ocupamos de la confluencia de de estas dos ideas. Damos cuenta de una investigación interpretativa sobre las posibilidades del arte para el compromiso social de inspiración comunitaria en un contexto de educación secundaria. Contamos ya con un considerable corpus de experiencias y propuestas educativas en que la participación, la autoría coral y la implicación con un colectivo o comunidad determinada son

los ejes de proyectos artísticos del alumnado. Así, Helguera (2011) incluye el vínculo con la comunidad, la dialogicidad, la participación y la documentación de las indagaciones como componentes de la educación para el arte comprometido socialmente. Krensky y Steffen (2009) argumentan que el arte comunitario, en la educación secundaria, da respuesta a la necesidad de que los jóvenes investiguen el mundo desde el prisma de la responsabilidad social y la participación democrática. Por su parte, Ulbricht (2005) examina diversas dimensiones posibles de la expresión *Community Based Art Education* en el contexto de la educación secundaria. Una de ellas es calificada como etnográfica: los proyectos de arte comunitario e indagación cultural como los que llevan a cabo artistas, etnógrafos o fotógrafos documentales permiten a los estudiantes aventurarse fuera de los muros del aula y examinar activamente los entornos en que viven. Estas iniciativas implementan una aproximación pluralista y democrática a la educación artística. Ulbricht menciona métodos como entrevistas, indagaciones en internet, expediciones fotográficas, incluso el estudio la cultura material del grupo o comunidad investigado. Todo ello como pasos del proceso creativo, en la línea de lo que hacen algunos artistas contemporáneos para dar forma a sus proyectos.

Intervención

En nuestro caso, el proyecto se presentó bajo el título *Retrato de un Colectivo Vulnerable*. La expresión "colectivo vulnerable" pretendía orientar la tarea hacia temas de justicia social, equidad, solidaridad, compromiso cívico. El formato que se consensuó fue el del libro de artista, entendido como combinación creativa de imágenes, intervenciones plásticas y textos. Se centró en un grupo de estudiantes de bachillerato (n=20), compuesto por dieciséis chicas y cuatro chicos, con una media de edad de 17 años. La introducción del tema se basó en referentes que incluían buena parte de los artistas y colectivos mencionados en la primera parte de este texto.

Cada participante decidió a qué colectivo humano iba a dedicar el proyecto. Dado el carácter de la propuesta, debía tratarse de un colectivo que consideraran asociado a algún problema de justicia social, exclusión, necesidad o vulnerabilidad. Los participantes escogieron grupos como inmigrantes subsaharianos, mujeres musulmanas, ancianos, jóvenes

con adicciones, personas con depresión, víctimas de *bullying*, jóvenes con Trastorno de Ansiedad Social, personas con enfermedad mental o población reclusa. Otra de las premisas era que la creación artística sería participativa; que debía contar de alguna manera con miembros del colectivo implicado. Los participantes crearon cuestionarios para recoger testimonios entre los miembros del grupo estudiado, y tomaron fotografías utilizando el encuadre o el desenfoque para preservar la privacidad de sus colaboradores si era necesario. Los cuestionarios derivaron, a menudo, en conversaciones largas a manera de entrevistas semiestructuradas. En algunos casos se exploraron otras formas de co-creación. Así, por ejemplo, un proyecto apelaba a la intervención activa de los receptores del trabajo: los compañeros de clase debían escribir una respuesta a las imágenes recopiladas. En otro caso (personas depresivas) se invitó a los participantes a representar el dolor emocional con un dibujo, un color o una palabra. Las respuestas gráficas se integraron a los textos e imágenes del libro de artista.

Con alguna excepción, la mayoría de preguntas de los cuestionarios se podrían calificar como muy directas y de considerable calado. Algunos ejemplos del tipo de preguntas planteadas serían, en el caso de los inmigrantes subsaharianos:

¿Cómo fue tu viaje hasta España?

¿Ha valido la pena dejarlo todo en África para venir a España?

¿La visión que tienes de España es la misma que tenías en África?

¿Qué crees que pueden hacer los jóvenes de España o Europa para cambiar esta situación?

○ en el caso de las mujeres musulmanas,

¿Te sientes integrada en la sociedad?

¿Notas que te tratan de modo diferente a otras personas?

¿Has sufrido marginación, maltratos o insultos?

¿Crees que llevar el pañuelo (hiyab) os hace más difícil encontrar trabajo que a las chicas que no lo llevan?

¿Qué responderías a los que dan connotaciones negativas al uso del hiyab?

Todo el proceso fue objeto de puestas en común en el aula, en diversas fases: presentación y discusión de referentes previos, interacción con artistas invitados, recogida de testimonios, elaboración y resolución formal del libro de artista, exposición de los proyectos en la biblioteca del centro. Así mismo, un blog común recogía las aportaciones de los participantes y algunas de las notas de campo de la docente. Las producciones plásticas de los participantes desplegaron una gran riqueza de recursos expresivos, que merecerían un comentario detallado que no podemos abordar en este artículo. Baste mencionar algunos: Retrato objetivo en plano medio yuxtapuesto a fragmentos escritos de los testimonios, plano detalle y primerísimo plano (ojos de víctimas de *bullying* con intervenciones gráficas de la autora, por ejemplo), encuadre con ocultación o sección del rostro, fuera de campo, desenfoco, contraluz, metáforas visuales con objetos (rostro ocultado con flores en el caso de los enfermos mentales, diana y cuchillos sobre imágenes de las personas con ansiedad por su apariencia física) trazos y texturas expresivos, confrontación imagen fotográfica/dibujo.

Método

La investigación reúne evidencias textuales e imágenes producidas por los participantes, notas de campo de la docente/investigadora implicada y aportaciones de un observador externo del ámbito universitario. Estas evidencias se recogieron en distintas fases del proceso. Stanley y Temple (2008) se refieren a la recogida de datos como la construcción de un “entramado de voces y momentos”. Tal era nuestro propósito al cruzar las evidencias y roles mencionados.

El carácter narrativo de las producciones textuales recopiladas permite privilegiar la voz de los participantes. Hacemos nuestra en este punto el interés actual por la horizontalidad, el relato coral y la participación en algunos nuevos formatos de investigación social, ya sea la investigación basada en las artes, los desarrollos recientes de la investigación etnográfica o la investigación acción participativa. Podemos entender estas propuestas como parte de un debate más amplio que nos urge a repensar aspectos como las jerarquías académicas (investigador/investigados), el monopolio del discurso y el sentido mismo de la investigación (Hernández, 2008, Huber et al., 2013). Esta opción narrativa e interpretativa está deter-

minada por la naturaleza del objeto de estudio. Hemos visto en los apartados precedentes cómo la investigación sobre proyectos de arte participativo y comunal se debate entre la necesidad de un mayor rigor en la definición de indicadores de resultados objetivos y la formulación de metodologías que permitan comprender desde la cercanía lo que ocurre en un contexto específico. Sin duda intuimos en tal debate el eco de disyuntivas harto conocidas en la investigación en ciencias humanas. Nuestra opción es claramente la interpretativa. Pensamos que es aquí aplicable lo que ha escrito Bishop (2019) sobre la documentación de este tipo de proyectos en la práctica artística:

Raramente nos proporcionan más que una evidencia fragmentaria, y no comunican cosa alguna de la dinámica afectiva que impulsa a los artistas a realizar estos proyectos y a la gente a participar en ellos. (El arte participativo) Tiende a valorar lo que es invisible: una dinámica de grupo, una situación social, un cambio de energía, una conciencia elevada. Como resultado, es un arte dependiente de la experiencia de primera mano y, preferiblemente, de larga duración (días, meses, incluso años) (Bishop, 2019: 18-19).

Tal y como expresan Denzin y Lincoln (2008), la noción de investigación como conjunto de prácticas interpretativas que permiten estudiar los procesos en su contexto natural, con el objetivo de comprender e interpretar lo que ocurre en una situación pedagógica en términos de los significados les otorgan los implicados en ella, nos parece inspiradora.

Saura-Pérez (2015) ha ejemplificado el tipo de preguntas que pueden orientar las acciones didáctico-artísticas de sentido social. En nuestro caso, podríamos sintetizar nuestros propósitos en cuatro preguntas de investigación:

¿Qué grado de comprensión muestran los participantes sobre los propósitos y posibilidades del arte participativo y comunitario? ¿Son capaces de utilizarlo en contextos de experiencia próximos?

¿Se constata una contribución significativa del arte participativo a la comprensión de fenómenos sociales entre los participantes? ¿Propicia la indagación y la reflexión entre ellos?

¿Arroja la investigación indicios de que el proyecto ha influido en la actitud de los participantes ante aspectos tales como la solidaridad, la equidad o el compromiso social?

¿Qué tipo de experiencias refieren los participantes en relación al proyecto? ¿Cuál es su grado de motivación e implicación?

Los textos de los participantes fueron sometidos, como es habitual, a procesos de segmentación, codificación y establecimiento de categorías y temas. En sucesivas lecturas, las categorías y temas emergentes dan paso a otros considerados definitivos. La codificación y la categorización son esenciales para dar sentido a los datos recopilados como material “en bruto” (Flick, 2012). La codificación de los textos pone en marcha el proceso por el cual los datos se desglosan, conceptualizan y reorganizan de otra manera (Strauss y Corbin, 2002). Codificación y categorización, por tanto, son pasos esenciales en el propósito de comprender e interpretar una situación educativa. Las categorías y temas en el caso que nos ocupa se sintetizan en el cuadro 1. Su frecuencia de aparición entre los participantes se expresa en porcentajes (por categoría) en los cuadros siguientes.

Cuadro 1

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La categoría intencionalidad reúne las aseveraciones en que los participantes expresan los propósitos o la finalidad que atribuyen a sus proyectos. Destaca cuantitativamente el tema *Visibilizar, concienciar, sensibilizar*, en que se explicita la voluntad de que el trabajo ayude a crear conciencia colectiva sobre las problemáticas del colectivo humano escogido. En relación a este tema, un grupo de aseveraciones va más allá y manifiesta la voluntad de *Incitar al compromiso. Empoderar, ayudar* reúne las aseveraciones en que los participantes entienden su trabajo como un apoyo activo al colectivo escogido. Finalmente, *Incitar a la reflexión*,

el segundo grupo de aseveraciones más nutrido de este bloque, reúne afirmaciones en que los participantes declaran que uno de sus objetivos es poner el tema escogido sobre la mesa y hacer pensar a sus compañeros sobre él.

La categoría *Experiencia vivida* agrupa las aseveraciones sobre cómo los participantes vivenciaron el proceso de trabajo. Aparecen alusiones a dificultades, empatía con el colectivo estudiado, toma de consciencia personal, y, en algunos casos, relación con realidades cercanas al tema.

La categoría *Aprendizajes* incluye temas acaso previsibles como la profundización en el *Conocimiento del tema*, dado que hubo una fase de indagación previa a la realización del trabajo creativo; pero también aparecen cuestiones reveladoras como *Consciencia de la complejidad del tema* y *Dimensión social del tema*. En la primera, los participantes enuncian reflexiones sobre lo multidimensional y difícil que ha resultado ser la problemática del colectivo al que pretenden dar voz. En el segundo, expresan la consciencia que han cobrado de hasta qué punto el tema tratado tiene una raíz y una trascendencia social mayor de la que ellos y ellas sospechaban de entrada.

Finalmente, la categoría *Valoración* reúne las aseveraciones en que los participantes evalúan el resultado de sus proyectos, tanto en cuanto a *Desarrollo conceptual del tema* como a *Resolución formal y/o estética* de los trabajos.

La comprensión del sentido que tiene el arte participativo de vocación social entre los participantes parece clara, así como las posibilidades en su puesta en práctica por ellos mismos. El bloque *Intencionalidad* da de ello abundan-

tes testimonios: catorce participantes se refieren a la voluntad de visibilizar el colectivo escogido y sus problemáticas. Son frecuentes las expresiones “crear consciencia”, “dar voz” o “sensibilizar”. Diez participantes se proponen invitar a la reflexión a través de sus proyectos, mientras que otros tres declaran querer incitar al compromiso a sus pares. Seis van más allá y hablan de empoderar o ayudar activamente al colectivo estudiado. Parece pues clara la comprensión del arte como herramienta para promover el cambio social. Iva y Oscar¹ nos proporcionan dos ejemplos de los términos en que se expresa la primera idea.

El objetivo de nuestro proyecto es sensibilizar a la sociedad sobre las personas con depresión y dar a conocer que ésta no sólo se da sólo en jóvenes, sino en gente de todo tipo.

La voluntad de compromiso se manifiesta en aseveraciones como las que proponen Irene y Paula, mientras que la aseveración de Miren apunta voluntad de empoderar al colectivo

(Queríamos) Sensibilizar sobre este tema. Hacerles ver que siempre estarán con nosotros. Hacer que se den cuenta de que todo se puede superar con el tiempo

Mejorar el respeto y la atención de los inmigrantes de África, que se les mire de otra manera

Quería dar voz a las mujeres musulmanas que viven entre nosotros. Romper el estereotipo social.

El bloque *Experiencia vivida* proporciona interesantes indicios de cómo fue la recepción de la propuesta entre los participantes. Como es lógico, el proyecto hubo de confrontar dificultades; la mayoría de ellas relativas al acceso al colectivo escogido o en forma de dudas sobre la resolución formal de los proyectos. Sin embargo, algunas dificultades apuntan al corazón mismo de la experiencia vivida. Así. Por ejemplo, en referencia a la fase de indagación con sus entrevistados, Noa afirma:

¹ Los nombres que aparecen en este texto no son los nombres reales de los participantes. Han sido cambiados para preservar su privacidad.

No es nada fácil hacer este tipo de preguntas, es un tema mucho más difícil de tratar de lo que yo pensaba.

La empatía con la comunidad o colectivo elegido se manifiesta implícitamente a menudo, pero seis participantes hablan de esa experiencia de modo explícito, como en el caso de Irene:

Una de las cosas que más me ha gustado ha sido poden empatizar con los entrevistados. Pero también ha sido un punto complicado, porque no era fácil hacer las preguntas.

Probablemente, el tema más revelador del bloque *Experiencia vivida* sea el de las aseveraciones referidas a su propio proceso de *Toma de consciencia*. Se intuye una notable dosis de reflexión sobre el tema estudiado. Un par de ejemplos nos los proporciona la forma en que Daniel y David verbalizan lo que han experimentado durante su indagación; con un grupo de personas con depresión en el primer caso y con ancianos de su entorno en el segundo:

Nosotros, a diferencia de la gente que sufre depresión, tenemos una base en la cual apoyarnos para luchar en nuestro día a día. No sabíamos que la depresión puede afectar a los mayores, ya que suponíamos que estos, teniendo experiencia de la vida sabrían afrontar mejor una situación difícil.

Con este trabajo hemos aprendido que cada edad se ha de vivir, también la última etapa de nuestros años. Hemos aprendido que en esta sociedad a los mayores les falta algo, algo para sentirse cómodos en la calle y, además, que no se sientan apartados de la era digital. Todos nosotros hemos de aprender a escuchar a nuestros mayores, prestarles mayor atención y quererlos, porque gracias a ellos somos quienes somos.

Tres participantes hablan explícitamente de la conexión del tema escogido con su propia experiencia vital o con la de personas cercanas. En ese caso el proyecto se valora especialmente como una oportunidad de aprender a partir de vivencias propias. Paula lo expresa con estas palabras:

Es un trabajo que me ha hecho muchísima ilu-

sión, porque muchos de los entrevistados son amigos o conocidos y escuchar en primera persona sus historias para llegar a España y la realidad que encontraron ha sido impactante.

No menos revelador parece el bloque *Aprendizajes*. Como veremos, el tipo de aprendizajes que los participantes declaran haber adquirido es bien diverso, desde los aprendizajes académicos previsibles en este tipo de proyecto hasta auténticos aprendizajes de vida, ciertamente en la línea de cobrar consciencia de problemas de justicia social y vulnerabilidad. Trece participantes manifiestan haber ampliado su conocimiento del tema escogido. A partir de una curiosidad inicial o una relación personal con el tema, afirman que la indagación y la creación plástica les permiten profundizar en dimensiones que no conocían del colectivo estudiado. A partir de un interés difuso por la depresión, David afirma:

Hemos descubierto que realmente hay una gran variedad de motivos por los que una persona puede sufrir depresión, y que se manifiesta de formas diferentes en cada cual

Este mayor conocimiento de la temática estudiada apunta, en ocho casos, hacia la comprensión de la complejidad del tema abordado, y en seis, a su dimensión social. Después de aproximarse al colectivo de inmigrantes africanos, Víctor parece más consciente de la complejidad de su tema, hasta el punto de poner en guardia a sus pares contra los prejuicios:

Antes de juzgar a alguien tienes que conocer todas las situaciones y, sobre todo, que a veces debes levantar un poco la cabeza para ver el mundo que te rodea, o diferentes realidades para enriquecer más la tuya, en cosas muy importantes como el respeto o la empatía. También hemos aprendido lo que sienten cuando están camino de España, por ejemplo, que prefieren morir a volver donde vivían.

Como decimos, a menudo el proyecto evidencia la naturaleza social de los problemas asociados a un colectivo determinado. Tras su proyecto con personas que padecen depresión, y con mujeres musulmanas residentes en

España, David y Marta, respectivamente, concluyen:

Parece que la depresión esté directamente relacionada con nuestra sociedad, que la enfermedad no sea del individuo sino de la sociedad

Aunque conocía situaciones injustas que le ocurren a esta parte de la sociedad, he aprendido que hay todavía mucho por mejorar en la aceptación de personas que son de otras religiones.

Un cuarto bloque de aseveraciones es de carácter valorativo. Dieciocho participantes evalúan su nivel de desempeño en las tareas del proyecto, su resultado final o su nivel de desarrollo del contenido conceptual del tema. Son frecuentes las valoraciones que expresan satisfacción por el resultado obtenido, en la línea de lo que expresa Viviana:

De lo que llevamos de curso ha sido mi mejor trabajo. Sé que hay algunos errores de presentación que podría haber evitado, pero por lo demás estoy muy satisfecha con lo que he aprendido con este trabajo y con el resultado final.

También son frecuentes los comentarios sobre la resolución formal del proyecto o las cualidades artísticas o expresivas que perciben en él los implicados, un hecho sin duda esperable en el contexto de una asignatura de educación artística. Un par de ejemplos del redactado de este tipo de aseveraciones nos los proporcionan Iva y Pol; la primera centrándose en la resolución plástica y el segundo en las metáforas empleadas:

Creemos que las imágenes han quedado muy bien, sobre todo por el contraste de blanco y negro y gracias a cierta dosis de edición, ya que podemos apreciar los pequeños detalles de la piel. La parte formal del trabajo nos ha quedado como esperábamos. Sencilla, elegante, sincera.

En este trabajo las personas son como dianas, y los comentarios como cuchillos, para dar a entender que hacen daño. Esta composición de diana y cuchillos no solo se puede utilizar en mi tema, sino en cualquiera en que haya víctimas y el comentario que les afecta.

En términos generales, la investigación revela que los participantes comprendieron y fueron capaces de poner en práctica las posibilidades de la creación artística como vehículo del compromiso social, al hilo de las propuestas de arte participativo y comunitario reseñadas. Las aseveraciones de las categorías *Intencionalidad* y el tema *Toma de consciencia* dentro del bloque *Experiencia vivida* nos parecen elocuentes al respecto. La voluntad de visibilizar la problemática asociada a un grupo humano y de incitar al compromiso entre sus pares aparece reiteradamente en los textos y se plasma de modo muy evidente en las producciones plásticas. Tanto las aseveraciones de la categoría *Intencionalidad* como las de *Aprendizajes* muestran la importancia que los participantes otorgan a la indagación previa que realizaron con los miembros de la comunidad o grupo social escogido. En sus textos, los participantes hacen referencias frecuentes a las respuestas obtenidas en los cuestionarios o entrevistas que realizaron. La conexión entre la indagación previa y la producción artística posterior parece indiscutible; hasta el punto que la mayoría de creaciones plásticas buscan la interacción de texto e imagen apoyándose en citas literales de los entrevistados.

El bloque *Aprendizajes* y en buena medida también *Intencionalidad* y *Experiencia vivida* nos proporcionan abundantes testimonios de lo que los participantes creen que les ha aportado el proyecto. Destacaríamos los subapartados *Consciencia de la complejidad del tema* y *Dimensión social del tema*, en el bloque *Aprendizajes*, y *Toma de consciencia* dentro de *Experiencia vivida*. En ellos vemos a los chicos y chicas razonando sobre el colectivo estudiado y comprendiendo progresivamente problemas sociales más allá de los tópicos y lugares comunes. Una comprensión que pasa por la experiencia directa y el uso de las artes como mediador cognitivo.

Uno de los propósitos de esta investigación era sospesar cómo habían vivenciado los participantes la participación en el proyecto. Las evidencias reunidas nos llevan a interpretar la experiencia como altamente significativa. No parece que la experiencia haya sido acogida con indiferencia por ninguno de los implicados. Creemos poder afirmar que no se trata, a ojos de los participantes, de una tarea escolar sin más. La elocuencia de las producciones artísticas y la frecuencia en los textos de reflexio-

nes sobre la empatía, la voluntad de ayudar y empoderar, de visibilizar, concienciar e incitar a los demás a la reflexión, nos hacen pensar en una experiencia de mayor calado. En relación a esta idea, destacaríamos también las alusiones de los chicos y chicas a la relación del tema con su propio contexto de experiencia personal.

CONCLUSIONES

Las nuevas formas de arte participativo y comunitario han permitido, en las últimas décadas, replantear aspectos esenciales de la creación artística como la autoría individual o la superación del "objeto artístico" como única forma de plasmación del proceso creativo. Han resultado ser una interesante vía de exploración del sentido social de las artes, y han posibilitado nuevas formas de involucrar a audiencias, que han pasado de espectadores a participantes o co-autores. Su popularización ha dado lugar a sugerentes debates. Hemos visto como algunos estudios pioneros sobre el impacto de las artes en contextos comunitarios atribuían beneficios individuales y sociales destacados a los programas de colaboración con artistas o colectivos culturales. Hemos visto también como algunas de esas evaluaciones han sido tachadas de ingenuas, paternalistas o poco creíbles. Este hecho ha propiciado un notable volumen de literatura sobre cómo se debe evaluar el retorno social de las artes. Mientras que para algunos éste es un problema de rigor metodológico, para otros la dificultad principal radica en la naturaleza misma del objeto de estudio: es ciertamente difícil definir indicadores objetivos o cuantificables de temas complejos y de contornos difusos como la contribución de las artes a la cohesión en una comunidad o el sentido positivo de pertenencia a ella. Necesitamos, por tanto, evaluaciones orientadas a la comprensión interpretativa, obtenida desde la cercanía a realidades específicas.

En la educación formal, El arte participativo de voluntad comunitaria está aportando elementos inspiradores a las nuevas prácticas de educación artística (Ulbricht, 2005, Atkinson y Dash, 2005; Krensky y Steffen, 2009; Helguera, 2011, Saura Pérez, 2015). La investigación que hemos reseñado pretende inscribirse en la línea interpretativa a que hemos hecho referencia, analizando un caso específico desde la proximidad. Se centra en un caso de estudio en educación secundaria post-obligatoria. La primera pregunta de investigación que nos

planteábamos era qué grado de comprensión muestran los participantes sobre los propósitos y posibilidades del arte participativo y comunitario, y sobre la capacidad de utilizarlo en contextos de experiencia próximos. La respuesta afirmativa parece clara en ambos casos. Como hemos apuntado, aparece insistentemente entre los participantes la voluntad de visibilizar, denunciar, concienciar, pero también promover la reflexión o mostrar solidaridad y/o empatía. En cuanto a la segunda pregunta, sobre si la investigación constata una contribución significativa del arte participativo a la comprensión de fenómenos sociales entre los participantes y propicia la indagación y la reflexión entre ellos, los resultados parecen también claros. Hemos visto cómo los participantes, a lo largo del proyecto, muestran una progresiva consciencia de la complejidad de los problemas que analizan y de su dimensión social. Como se ha comentado en el apartado 3.1, la indagación formó parte inherente del desarrollo de los proyectos, dado que interactuaban con miembros del colectivo estudiado mediante entrevistas, cuestionarios, y en algún caso, creaciones artísticas.

La tercera pregunta de investigación, sobre si el estudio arroja indicios de que el proyecto haya influido en la actitud de los participantes ante aspectos tales como la solidaridad, la equidad o el compromiso social, parece tener también una respuesta clara. Las aseveraciones sobre la toma de consciencia en esa línea están bien presentes, sobre todo en los bloques Experiencia vivida e Intencionalidad.

Finalmente, la cuarta pregunta era la referida al tipo de experiencias descritas por los participantes en relación al proyecto y su grado de motivación e implicación. Probablemente, el tono reivindicativo de las numerosas alusiones a la voluntad de crear consciencia o promover la reflexión en relación al colectivo escogido, es suficientemente elocuente al respecto. Así mismo, las referencias a la empatía y la voluntad de ayudar o empoderar al grupo analizado tampoco son compatibles con la indiferencia o la falta de implicación. Cabe sumar a estos aspectos, algunas referencias explícitas a la relación personal de los participantes con el tema escogido.

El proyecto Retrato de un colectivo vulnerable se suma a las experiencias que en estos momentos se están abriendo paso en centros de educación secundaria. Experiencias que aspi-

ran a ampliar los horizontes de la educación artística incorporando principios y métodos de trabajo del arte basado en comunidades y participativo. Pensamos que el análisis interpretativo de la experiencia nos induce a una mirada esperanzada ante las posibilidades de las artes para promover la solidaridad y la consciencia social entre los jóvenes.

REFERENCIAS

- Aprill, A., Holliday, E., Jeffers, F., Miyamoto, N., Scher, A., Spatz, D., Townsell, R., Yeh, L., Yorks, L. (2006). *Can the Arts Change the World? The Transformative Power of the Arts in Fostering and Sustaining Social Change: A Leadership for a Changing World Cooperative Inquiry*. Leadership for a Changing World Program. https://wagner.nyu.edu/files/leadership/26_PuedeElArteCambiarElMundo_1.pdf
- Atkinson, D. y Dash, P. (2005). *Social and critical practice in art education*. Institute of Education Press.
- Belfiore, E. y Bennett, O. (2010). Beyond the "Toolkit Approach": Arts Impact Evaluation Research and the Realities of Cultural Policy&Making. *Journal for Cultural Research*, 14 (2), 121-142. <https://doi.org/10.1080/14797580903481280>
- Benjamin, W. (1973). *Dicursos interrumpidos*. Taurus.
- Bishop, C. (2019). *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectadoría*. T-e-e Taller de Ediciones Económicas.
- Bourriaud, N. (2017). *Estética relacional*. Editorial Adriana Hidalgo.
- Burton, J., Horowitz, R. y Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. En Fiske, E. (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Campbell, P, Cox, T. y O'Brien, D. (2016). The social life of measurement: How methods have shaped the idea of culture in urban regeneration. *Journal of Cultural Economy*, 10 (1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/17530350.2016.1248474>

- Castro-Florez, F. (2002). Escaramuzas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 107-119. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202220107A>
- Catterall, J. S. y Waldorf, L. (1999). Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE): Evaluation Summary. En Fiske, E. (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Cohen-Cruz, J. (2002). An introduction to community art and activism. *Community Arts*. http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2002/02/an_introduction.php
- Crossick, G. y Kaszynska, P. (2016). *Understanding the value of arts and culture. The AHRC Cultural Value Project*. Arts and Humanities Research Council. <https://ahrc.ukri.org/documents/publications/cultural-value-project-final-report/>
- Davis, J. H. (2010). Learning from Examples of Civic Responsibility: What Community-Based Art Centers Teach Us about Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education* 44(3), 82-95. University of Illinois Press. <https://doi.org/10.1353/jae.2010.0001>
- D.C.M.S. (1999). *Arts and Sport, Policy Action Team 10: A Report to the Social Inclusion Unit*. Department of Culture, Media and Sport. https://www.artshealthresources.org.uk/wp-content/uploads/2020/05/1999-PAT10-Report_Arts-sport-and-leisure.pdf
- Debord, G. (1957). Rapport sur la construction de situations. <https://www.erudit.org/en/journals/inter/1900-v1-n1-inter1102296/46876ac.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Dreeszen, C., Aprill, A. y Deasy, R. (1999). *Learning Partnerships: Improving Learning in Schools with Arts Partners in the Community*. Arts Education Partnership.
- Fiske, E. (Ed.) (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real*. Akal
- Guetzkow, J. (2002). How the Arts Impact Communities: An introduction to the literature on arts impact studies. *Working Paper Series*, 20. Center for arts and cultural policies studies. <https://www.mvgeorgia.org/wp-content/uploads/2015/07/art-and-community.pdf>
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. Pinto Books.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huber, H. J., Caine, V., Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Hudek, A. (2013). Staging Dissonance: Artist Placement Group's Performative (Non-) Exhibitions. *Journal of curatorial studies*, 3 (2). https://doi.org/doi:10.1386/jcs.2.3.302_1
- Jermyn, H. (2001). *The Arts and Social Exclusion*. Arts Council of England. https://www.artshealthresources.org.uk/wp-content/uploads/2020/12/2001-arts_social_exclusion_review.pdf
- Kelly, S. (2017). Joseph Kosuth in conversation. *3rd Dimension Magazine*, 20. <https://www.brandstrup.no/news/joseph-kosuth-in-conversation>
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. Co-media.
- McCarthy, K. F. (2004). *Gifts of the muse: reframing the debate about the benefits of the arts*. RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG100.html>

- rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf
- Merli, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International Journal of Cultural Policy*, 8 (1), 107-118, <https://doi.org/10.1080/10286630290032477>
- Miranda, C. A. (2014). What Rick Lowe's MacArthur Grant win means for art and social practice. *Los Angeles Times*, 19 sept. 2014. <https://www.latimes.com/entertainment/arts/miranda/la-et-cam-what-rick-lowes-macarthur-grant-win-means-for-social-practice-art-20140918-column.html>
- O'Neill, P y Wilson, M. (Eds.) (2011). *Curating and the educational turn*. Appel Arts Center.
- Sánchez de Serdio, A. (2008). Prácticas artísticas colaborativas: el artista y sus socios invisibles. *Revista DHuarte.*, 3, 17-18
- Saura Pérez, A. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 6, 765 – 789. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571046.pdf>
- Scnlan, J. (1993). Culture in action. *Sculpture Chicago. Frieze*, 5.
- Selwood, S. (2006). A part to play? The academic contribution to the development of cultural policy in England. *International journal of cultural policy*, 12 (1), 35–53.
- Sharp, C. y Dust, C. (1997). *Artists in schools. A handbook for artists and teachers*. National Foundation for Educational Research.
- Sola, B. (2011). DEAC MUSAC y el trabajo con las comunidades. En Macaya, A., Ricomà, R. y Suárez, M. (coord.). *Art, museus i enclusió social*. El mirall múltiple. MAMT Pedagògic
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Ulbricht, J. (2005). What is community-based art education? *Art education*, 58 (2), 6-12.
- White, T. y Rentschler, R. (2005). Toward a New Understanding of the Social Impact of the Arts. *8th International Conference on Arts & Cultural Management, HEC, Montreal*. http://neumann.hec.ca/aimac2005/PDF_Text/WhiteTR_RentschlerR.pdf
- Wright, R., John, I., Sheel, J. (2007): Lessons Learned from the National Arts and Youth Demonstration Project: Longitudinal Study of a Canadian After-School Program. *Journal of Child and Family Studies* 16(1), 48-58. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9067-4>
- Wright, R., John, I., Alaggia, R., Duku, E. (2019): Do Community Arts Programs Promote Positive Youth Development?. *Critical Social Work*, 9 (1). <https://doi.org/10.22329/csw.v9i1.5763>
- Yassi, A., Spiegel, J.B., Lockhart, K., Fels, L., Boydell, K. y Marcuse, J. (2016). Ethics in Community-University-Artist Partnered Research: Tensions, Contradictions and Gaps Identified in an 'Arts for Social Change' Project. *Journal of Academic Ethics* 14, 199–220 <https://doi.org/10.1007/s10805-016-9257-7>