



MÁSTER UNIVERSITARIO EN ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

EL ARTE EN PROCESOS DE INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA: UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTE EN EL BARRIO PAJARILLOS, VALLADOLID

**ART IN SOCIAL COMMUNITY INTERVENTION PROCESSES: AN ART-
BASED RESEARCH IN PAJARILLOS, VALLADOLID (SPAIN)**

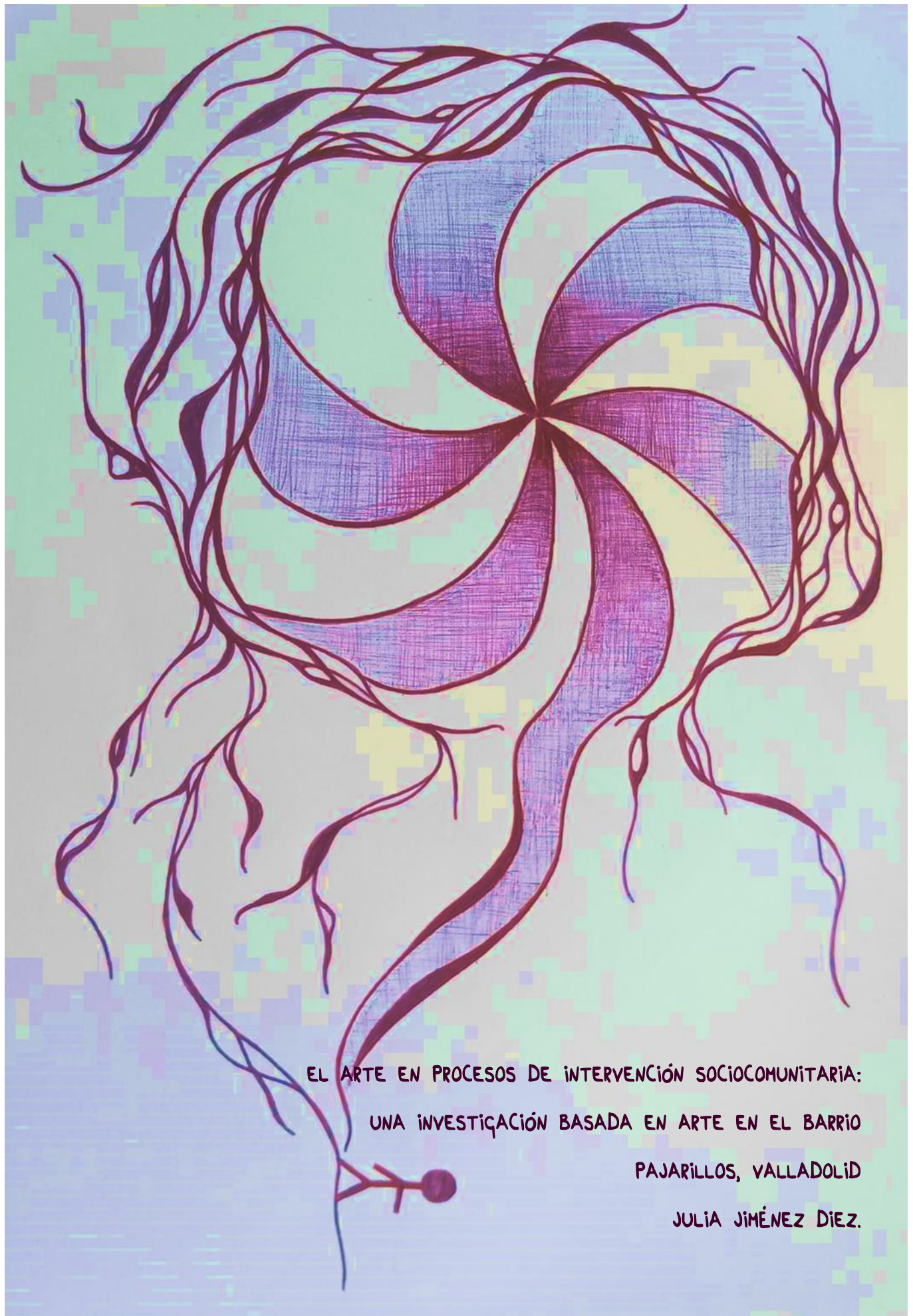
CURSO: 2020/2021

Especialización e investigación en ámbitos culturales

JIMÉNEZ DIEZ, JULIA

Convocatoria ordinaria, JUNIO, 2021

TUTORA: FÁTIMA REGINA CRUZ SOUZA



EL ARTE EN PROCESOS DE INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA:

UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTE EN EL BARRIO

PAJARILLOS, VALLADOLID

JULIA JIMÉNEZ DIEZ.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende comprender las potencialidades que tiene el uso del arte en los procesos de intervención sociocomunitaria en el barrio Pajarillos, en Valladolid. La investigación se lleva a cabo con un diseño que se conoce como investigación basada en arte, y se desarrolla desde dos espacios del contexto comunitario: la Asociación Pajarillos Educa y el CEIP Cristóbal Colón. Así, se desarrolla un taller de teatro como técnica de investigación y se utilizan la observación participante, la entrevista y el grupo de discusión como instrumentos cualitativos. A través de la investigación hemos podido detectar y comprobar que las influencias del uso del arte en este tipo de procesos comunitarios tienen efectos sobre la comunidad, pero a distintos niveles: individual, social y comunitario.

ABSTRACT

This research project aims to discover the potential of the use of art in community social intervention processes in the Pajarillos neighbourhood of Valladolid. The research is developed with a design known as art-based research, and is carried out in two community contexts: the Asociación Pajarillos Educa and the CEIP Cristóbal Colón. The research technique used was a theatre workshop, and the qualitative instruments used were participant observation, interviews and group discussions. Through the research we have detected and verified that the use of art in this type of community processes has effects on the community, and at different levels i.e., individual, social and community.

AGRADECIMIENTOS

Quiero transmitir mi agradecimiento a todo el barrio Pajarillos. Por su acogida y participación, permitiéndome realizar este trabajo.

A mis grupos de teatro del Cristóbal Colón, y a las y los profesionales del centro que han impulsado y posibilitado que se llevara a cabo.

A todos los participantes de los Laboratorios Artísticos de Transformación Educativa, niñas, niños, profes, trabajadores y trabajadoras y persona voluntarias. En especial a Rita, por su trabajo, su dedicación, por estar pendiente de todo.

Agradecer a mi tutora Fátima, su tiempo y su entrega con este trabajo. Por trasmitirme entusiasmo por esto.

A mis amigos, todos. A Álvaro y Alegría por vivirlo conmigo.

A mi familia. Por el esfuerzo y dejarme ser y hacer lo que me gusta.

“Abrir espacios a la creatividad
es dar voz, es reconocer a la persona como un ser capaz.”

(Carnacea, 2011).

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA.....	5
• COMUNIDAD E INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA.....	5
• DESARROLLO COMUNITARIO.....	10
• PARTICIPACIÓN SOCIAL.....	12
• EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA ISC.....	13
2.2. ARTE EN PROCESOS COMUNITARIOS.....	14
• HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LAS ARTES COMUNITARIAS.....	14
• LA INTERVENCIÓN DEL ARTE EN LA COMUNIDAD.....	19
• IMPACTO DE LAS ARTES COMUNITARIAS.....	22
3. CONTEXTUALIZACIÓN.....	24
3.1. EL BARRIO PAJARILLOS.....	24
• ASOCIACIÓN PAJARILLOS EDUCA.....	28
• CEIP CRISTÓBAL COLÓN.....	29
4. OBJETIVOS.....	30
5. MÉTODO.....	31
5.1. DISEÑO.....	31
5.2. PARTICIPANTES.....	32
5.3. INSTRUMENTOS.....	34
5.4. ANÁLISIS DE DATOS.....	35
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	36
7. CONCLUSIONES	50
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
ANEXOS.....	59

1. INTRODUCCIÓN

La intervención sociocomunitaria pretende mejorar la situación social de un conjunto comunitario en búsqueda de la transformación social y el desarrollo de estos (De Juanas, 2011). Implica que los miembros y grupos de la comunidad participen de manera activa en estos procesos con los que se busca alcanzar una organización humana y autogestión de sus recursos y bienes culturales (Guzmán, 2020).

Escuchamos hablar de estos procesos de intervención o desarrollo sociocomunitario desde hace más de un siglo (Cruz y Aguilar, 2002). Pero lo que no ha estado tan ligado a estos procesos es el uso del arte, que desde aproximadamente los años setenta (Palacios, 2009; Nardone, 2010) se ha considerado una herramienta para el desarrollo de personas y grupos (Macaya y Valero, 2018), incluso para la gestión de conflictos sociales (Bang y Wajnerman, 2010). Así, las artes comunitarias o el uso del arte en procesos sociocomunitarios, empieza a ganar fuerza en las últimas décadas, reivindicando los beneficios para la transformación de comunidades (Bang y Wajnerman, 2010). Aun así, la literatura referente reclama más investigaciones sobre este tipo de experiencias, que reconozcan la eficacia de los proyectos, concreten sus beneficios (López-Cao, 2015) y se ajusten a las necesidades comunitarias (Méndez, 2020).

Así pues, esta investigación basada en arte busca comprender las posibilidades de los procesos de intervención sociocomunitaria a través del arte en el barrio de Pajarillos, en Valladolid. La investigación se realiza desde dos espacios del barrio, la Asociación Pajarillos Educa y el CEIP Cristóbal Colón.

El barrio de Pajarillos es un barrio obrero de la zona este de Valladolid, y la zona central de Pajarillos bajos, el 29 de octubre, se encuentra en renovación urbanística debido a la mala situación de las viviendas, lo que lo convierte en un contexto de vulnerabilidad, las condiciones derivadas de esta situación y de su población lo convierte en un contexto de exclusión social (VIIVA, 2019). Todo esto dificulta la convivencia del conjunto del barrio y expone la necesidad de una intervención social, además de una renovación urbanística en la comunidad.

Cabe destacar que el método de la investigación basada en arte, propuesto por Barone y Eisner (1997) pone el valor el arte y entiende el lenguaje artístico como conocimiento, unido a técnicas propias de la investigación cualitativa, y así, a través de los laboratorios artísticos de transformación educativa que desarrolla la asociación, y un taller de teatro que desarrollamos en el colegio, queremos comprender y explorar las potencialidades del uso del arte en los procesos comunitarios que se empiezan a generar en el barrio. Así además de valorar la experiencia en el barrio, este trabajo puede aportar conocimientos sobre este tipo de proyectos y ayudar a comprender el impacto de las artes comunitarias.

Por supuesto, el texto que presentamos muestra los resultados y conclusiones alcanzadas tras las experiencias vividas con los proyectos investigados, de la mano de participantes y profesionales. Destacamos haber podido comprobar las posibilidades del uso del arte en los

procesos comunitarios, y determinar aspectos, dentro de la comunidad, que se ven afectados. De la misma manera se destaca la relación entre los resultados en nuestro trabajo con experiencias, investigaciones y teorías previas del campo que aportan veracidad tanto a los procesos que se están generando en Pajarillos, como a la propia teoría sobre el arte en la comunidad.

2. MARCO TEÓRICO

Es necesario realizar un repaso por el contexto teórico que encuadra nuestra investigación basada en arte. Así, queremos presentar una fundamentación teórica relevante y que hemos decidido dividir en dos partes: por un lado, la intervención sociocomunitaria y por otro lado, trataremos el uso del arte en este tipo de intervenciones.

De manera más específica, trataremos en primer lugar la intervención sociocomunitaria. Hablaremos en este apartado del propio término comunidad, profundizaremos en la intervención sociocomunitaria y abordaremos dos ámbitos propios de la intervención como son el desarrollo comunitario y la participación social, asimismo trataremos la escuela como un motor fundamental para la comunidad y la intervención en ella.

En el siguiente apartado trataremos el arte en la intervención, así, hablaremos de la historia del arte en su uso social -las artes comunitarias-, referenciaremos los conceptos utilizados a lo largo de su recorrido y definiremos en profundidad el término, haciendo un repaso también por las características y elementos de su intervención y para terminar, revisamos el impacto de estas prácticas del arte, recogiendo algunas de las investigaciones del campo.

2.1. INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA.

- **COMUNIDAD E INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA.**

Si empezamos por el principio, el término comunidad proviene del latín *comunitas* y vienen a referirse a la calidad de lo común, hace referencia a lo que no es privativo, sino que se extiende o pertenece a varios (Cruz y Aguilar, 2002; Romero y Muñoz, 2014). Pero, aun así, y según lo que entendamos por compartido o común, se pueden entender de diversas formas a la comunidad (Cruz y Aguilar, 2002).

Para Romero y Muñoz (2014) las redes de cooperación eran la base de las comunidades, en las que “se daban relaciones sociales que implicaban el despliegue de una actividad colaborativa, a partir de la satisfacción de necesidades” (p.78). Esto que caracterizaba a la comunidad se rompe con la división del trabajo y la creación de relaciones humanas asimétricas desde la diferenciación, con lo que se produce una quiebra del vínculo comunitario (Romero y Muñoz, 2014).

Para De Juanas (2011), la sociedad como ente global transformada por el desarrollo económico y avances tecnológicos, ha generado procesos de individualización que pronuncian los cambios en las relaciones interpersonales. Esta escisión entre la comunidad y la sociedad,

nombrada y reconocida por Ferdinand Tönnies (citado en Cruz y Aguilar, 2002), hace referencia en gran medida, a las diferentes formas de relación que se producen en una y otra. Reflejando los sistemas, la naturalidad de uno -micro-, frente a la organización del otro -macro- (Cruz y Aguilar, 2002). Cabe tener en cuenta esta brecha ente comunidad y sociedad, asumir la importancia de cada una como sistema, en tanto que la intervención se produce en el centro de ambas.

Centrándonos de nuevo en la comunidad, la literatura referente coincide en que el término se ha definido de formas muy diversas desde las diferentes disciplinas de las ciencias sociales que han querido investigarla, como la psicología social, la sociología, la historia o el trabajo social comunitario (Romero y Muñoz, 2014; Gil, 2011). En un intento por agrupar las características atribuidas a la comunidad según las diferentes definiciones, Hillery en 1954 examinó más de noventa definiciones, de las cuales sesenta y nueve contenían los elementos: localidad geográfica, relaciones e interacción social (Cruz y Aguilar, 2002; Romero y Muñoz, 2014). Así, cabe considerar estos elementos como claves en la conceptualización del término.

En base a esto, se busca agrupar más características comunes en las definiciones de comunidad. Así, Cruz y Aguilar (2002) tras la revisión en su trabajo, recogen los elementos recurrentes en las definiciones más cercanas a la intervención social o sociología, que serían:

- El espacio geográfico,
- la población que en él habita,
- interacción social y relaciones,
- sentimiento o conciencia de pertenencia, y
- cierta problemática común y recursos/servicios

Finalmente, las autoras generan su propia definición, recogiendo todos los elementos que venimos viendo, además de otras aportaciones de su trabajo más cercano a la psicología. Definiendo comunidad como:

“una agregación social o conjunto de personas que, en tanto que habitan en un espacio geográfico delimitado y delimitable, operan en redes estables de comunicación dentro de la misma, pueden compartir equipamientos y servicios comunes, y desarrollan un sentimiento de pertenencia o identificación con algún símbolo local; y, como consecuencia de ello, pueden desempeñar funciones sociales a nivel local, de tipo económico (producción, distribución y/o consumo de bienes y servicios), de socialización, de control social, de participación social, y de apoyo mutuo.” (Cruz y Aguilar, 2002, p.45)

Muy cercano a los elementos clave y la definición que elaboran Cruz y Aguilar (2002); Gil (2011) recoge, una serie de características que definen de manera muy similar la comunidad, en base a las cuales realiza una síntesis del concepto, que nos parece muy interesante puesto que pone en el centro el papel de la comunidad en la intervención sociocomunitaria y desde una perspectiva algo más actualizada:

- La comunidad, alude a un grupo social, a una población, que tiene cierta demanda o intereses y que se percibe como parte del grupo, generando un sentido de pertenencia.
- Se vincula a un territorio, tradicionalmente acotado a un espacio fijo, pero que actualmente se entiende con límites más difusos y abiertos.
- Dispone de recursos, siendo el principal la propia comunidad (miembros, motivaciones, capacidades, conocimientos, capital social, etc.)
- Se compone de elementos como recursos o servicios, y de procesos como relaciones o acciones.
- Asume la idea de red, dentro de la comunidad, pero también a nivel intercomunitario. Se impone en la actual sociedad esta idea, entendiendo que las redes sociales o las comunidades de aprendizaje, aportan una nueva visión a lo que se entendía por comunidad en las ciencias sociales.

En relación con la última idea propuesta, Romero y Muñoz (2014) recogen en su trabajo también, la posibilidad de que otros constructos como movimientos culturales y sociales o asociaciones sean considerados comunidades y pueda trabajarse con ellos desde la perspectiva de la intervención comunitaria. A esta idea más plural de la comunidad se suman Congdon y Blandy (2003, citado en Nardone 2010) contemplando comunidades de refugiados o comunidades virtuales. Además, Gil (2011) habla también de la posibilidad de hablar de comunidades, en plural, con una flexibilidad del término que permite asumir la pertenencia simultánea a diferentes grupos y comunidades.

Esta idea nos resulta interesante, en tanto que, el trabajo comunitario, se dará siempre en una comunidad, pero a la que pueden pertenecer subgrupos o pequeñas comunidades que, con sus propias necesidades y conflictos, trabajan por alcanzar otros comunes y por minimizar las diferencias que los separan, desarrollando servicios comunes o generando socialización y apoyo mutuo como venimos hablando.

Conociendo ahora lo que entendemos por comunidad, podemos abordar la intervención sociocomunitaria y los principios de esta, sobre los cuales, se pone en relieve la necesidad de actuar con y para las comunidades y grupos.

Para Quicios (2011) resulta complicado elaborar una definición completa y propia de intervención sociocomunitaria, principalmente porque el concepto viene en sí mismo construido por tres expresiones -intervención, social y comunitario- que en sí albergan distintas formas, como ya hemos comprobado con el término comunidad, según quién y cuándo lo definan.

La autora recoge que, según Gil (1997, citado en Quicios, 2001) la intervención “indica la acción intencional y sistematizada de influir en un proceso” (p. 27) o en los elementos que pretenden generar efectos en aquellos que participan de él. Y añade que “en la intervención se fusionan la teoría con la práctica, y el conocimiento con la acción” (Quicios, 2011, p. 28).

Sobre la segunda parte, entendemos socio- y -comunitaria, términos que ya hemos definido, como la colectividad desde la que se produce la ISC -intervención sociocomunitaria-.

Para De Juanas (2011) la intervención sociocomunitaria:

“pretende mejorar la situación social de un sujeto o colectivo para dar respuesta a una serie de problemas comunitarios buscando en último término la transformación social. Así pues, [...] asume dos tareas básicas, por un lado, la difusión de los beneficios de la prácticas social democrática en la comunidad, y por otro, asegurar que cada individuo, grupo o pueblo pueda participar de manera autónoma y responsable en la creación y deleite de los bienes sociales” (p. 3)

Cruz y Aguilar (2002) proponen en su trabajo unos principios básicos de la perspectiva comunitaria, que consideramos deben asumirse desde la intervención.

- *La construcción social de la subjetividad*, esto es, el individuo se construye con las relaciones en las que asume valores, roles y significados, que construyen su mundo simbólico. Es necesario tener en cuenta en la práctica comunitaria, que estas relaciones con el entorno son cambiantes, que se puede transformar la forma de pensar y estar y, por tanto, el propio mundo.
- *Cambio social*, sería el objetivo último de la intervención, alcanzar la transformación social. Este cambio pasa necesariamente por cuestionarse las estructuras y las relaciones, el cuestionamiento de la realidad es lo que permite modificarla.
- *La acción es colectiva*, cuando hablamos de exclusión social, de discriminación o de injusticias, hablamos de problemas que se construyen en los sistemas y las formas de organización social, por tanto, al igual que hablábamos de una construcción social subjetiva, la acción para generar el cambio debe ser colectiva.
- *Participación activa*, “la participación no es un medio ni un recurso metodológico, es un fin en sí misma” (p. 55). La población o grupo con la que se realiza la intervención debe participar todo lo posible en el proceso.
- *Territorialidad*, la intervención tiene un contexto. Las autoras hablan de espacio geográfico, pero esto ha cambiado en las últimas definiciones de comunidad como hemos podido ver, ya que ahora son entendidas con límites más abiertos que no corresponden únicamente a un territorio (Gil, 2011); aun así, de acuerdo con las autoras, sí cuentan con un contexto sociocultural que permiten evaluar su situación.
- *Prioridad a colectivos*, debe primar la intervención con colectivos en riesgo o procesos de exclusión social asumiendo la prioridad de transformar su situación.

A propósito de la priorización de colectivos, López-Cao (2015) pone sobre la mesa el término exclusión social, como signifiante que permite nombrar situaciones de desigualdad, de desventaja social y económica. No cabe duda, si tenemos en cuenta esto, en que la intervención debe primar sobre aquella persona, grupo o comunidad que “quede fuera de aquellos derechos que habían sido diseñados para el bienestar humano en general.” (López-Cao, 2015, p. 210).

- *Interdisciplinariedad*, la diversidad de factores que conforman la realidad social hace necesario el trabajo en un equipo interdisciplinar, en el que se aporten distintas visiones, pero todos trabajen en pro de unos objetivos sin aislarse dentro de la intervención global.
- *Relación entre teoría y práctica*, debe asumirse una relación entre la acción que se realiza y los conocimientos que la fundamentan.

En relación con los principios que acabamos de ver, Quicios (2011) propone una serie de fundamentos que también deben guiar la ISC, que dice, debe darse desde una acción, un lugar, un momento, unos elementos, unos destinatarios y unas circunstancias. Destacamos además que sus objetivos o son únicamente de carácter reparador, las acciones también pueden ir encaminadas a prevenir, consolidar o impulsar.

Respecto a esto, De Juanas (2011) propone los tipos de actuaciones que pueden generarse a través de la intervención sociocomunitaria; siendo estas: de *tipo preventivo* para conservar, proteger o mejorar la comunidad; de *información, orientación y apoyo*, con el objetivo de promover iniciativas comunitarias, promocionar la cultura o de crear recursos propios; de *tipo terapéutico*, con ese carácter reeducador o corrector del que hablaba Quicios (2011), que podría considerar talleres ocupacionales o modificación de conducta.

- “Cuanto más profunda y sincera sea la implicación y colaboración del destinatario” (p.34) mayor será el efecto de la intervención sociocomunitaria.

Este fundamento de la intervención que destaca Quicios (2011) está completamente ligado al principio de participación activa que recogíamos del trabajo de Cruz y Aguilar (2002). La participación es una parte de la intervención que los autores referentes del ámbito comunitario consideran fundamental. En este sentido García, Ruíz y García (2011) proponen el principio de la participación junto al de subsidiariedad, ambos parten del reconocimiento del individuo o grupo como centro de la intervención “reconociendo su valía y reconociendo que, en la mayor parte de los casos, nadie como uno mismo sabe lo que le conviene; nadie como la propia comunidad conoce sus recursos para un progreso y desarrollo” (p.78).

A propósito de esto último, asumimos, por tanto, que la comunidad se encuentra en el centro de la intervención. Para Gil (2011) la comunidad es el eje, y la concibe en tres formas: principio, medio y fin.

- La comunidad como principio: se recoge como la intervención *en* el seno de una comunidad determinada y *desde* unas necesidades, demandando intereses. La comunidad como principio también requiere de la participación y responsabilidad de los miembros, como de un profesional que forma parte del proceso.
- La comunidad como medio: se refiere a la comunidad como recurso (Marchioni, 2002), destacando la potencialidad propia de la comunidad para alcanzar sus objetivos de transformación.

- La comunidad como fin: nos habla de la intervención *para* la comunidad, su fortalecimiento, su autogestión, y la desaparición progresiva del profesional en vistas de la capacidad de la comunidad para su acción propia.

Con todo esto, entendemos la intervención sociocomunitaria, como una necesidad propia de todas las comunidades y de la sociedad como sistema en que se ocupan. Cabe destacar que a lo largo de esta revisión se ha puesto en el centro a la comunidad como receptor, pero también como actor de su constitución o transformación. Es necesario resaltar que la intervención siempre se priorizará en aquellas comunidades en la que la vulnerabilidad y la exclusión prevalece, sea o no demandada (Quicios, 2011).

- DESARROLLO COMUNITARIO

Desde la intervención sociocomunitaria y a lo largo de su proceso, la forma de actuar con las comunidades ha sido diferente, de hecho prácticamente cada proyecto de intervención sociocomunitaria elabora su propia definición (Cruz y Aguilar, 2002). Esto no parece nada nuevo visto lo sucedido con el propio término comunidad, y en general, con la complejidad por concretar o unificar conceptos en el campo de lo social, y a la cantidad de disciplinas involucradas en la intervención comunitaria (Marchioni, 2002).

Para Romero y Muñoz (2014) el término desarrollo comunitario aparece de la unión de dos procedimientos metodológicos: la *organización de la comunidad* y el *desarrollo de la comunidad*. Por un lado, *la organización de la comunidad* que se desarrolla en Estados Unidos a principios del siglo XX (Cruz y Aguilar, 2002). Para Lindeman (1921, citado en Cruz y Aguilar, 2002) autor referente en el uso de la expresión, la organización correspondía a un esfuerzo de la comunidad para gestionar sus problemas y alcanzar o mejorar en los servicios e instituciones. Esta primera expresión haría referencia principalmente a un crecimiento económico (Marchioni, 2002; Pérez, 2011). El otro desarrollo metodológico del que surgiría el desarrollo comunitario fue el *desarrollo de las comunidades* en África y Asia (Romero y Muñoz, 2014). En los años cuarenta y cincuenta empiezan a desarrollarse programas de este tipo y la Organización de las Naciones Unidas (1955, citado en Cruz y Aguilar) lo define como un proceso para crear condiciones de progreso social y económico para la comunidad, contando con su participación activa, y teniendo confianza en su propia iniciativa.

A partir de este momento hablamos de desarrollo comunitario, aunque para Pérez (2011) se dan cambios hasta llegar a un concepto más actualizado de desarrollo comunitario. Estos modelos serían tres: el modelo *economicista*, con ideas similares a los primeros términos que hemos visto. Un segundo modelo *cultural*, que a partir de los años 70 trascendería el crecimiento económico para centrarse en distintos aspectos de la vida. Este modelo empieza a apostar por otros enfoques hasta ahora excluidos y que también pueden generar impacto sobre la vida (Johansson, 2020). Y, por último, el modelo *del desarrollo humano*, con una perspectiva del desarrollo comunitario más integral e integradora (Pérez, 2011). En este

modelo las personas se convierten en el eje central del desarrollo. En este enfoque es esencial el desarrollo de las capacidades para poder utilizarlas en el proceso (Romero y Muñoz, 2014).

Con todo esto, entendemos hoy el desarrollo comunitario como una intervención en la que se quieren establecer procesos de participación social e institucional que permitan alcanzar objetivos comunes que mejoren las condiciones económicas, sociales y culturales de la comunidad (Camacho, 2012). De forma más específica Erdozaia (1992) recoge en su trabajo la siguiente definición, que, aunque en cierta manera antigua, responde muy acertadamente a un:

“Proceso de desarrollo coordinado y sistemático que, en respuesta a unas necesidades o demanda social, pone en marcha a una comunidad, suscitando su autoconfianza y voluntad para participar activamente en el desarrollo y destino de la misma forma agrupada y organizada, en cooperación. Autoanalizándose, descubriendo sus necesidades, fijándose objetivos a alcanzar, así como medios y modos de hacerlo, a fin de lograr el desarrollo integral de la misma (que incluye desarrollo económico, social, cultural, etc.) y siendo capaz, en consecuencia, de autoasistirse sabiendo satisfacer sus propias necesidades, así como enfrentarse y resolver sus propios problemas” (p. 119).

Romero y Muñoz (2014) plantean que el desarrollo comunitario:

“puede incluir transformaciones físicas, económicas, sociales, políticas o culturales y aunque todas ellas tienen un peso importante para cualquier modelo de desarrollo que se implemente, lo distintivo de esta propuesta, es su finalidad emancipatoria, de ahí que se deba propiciar conciencia crítica en la comunidad” (p. 85).

Como decíamos al principio, en ocasiones, el término desarrollo comunitario asume como sinónimos otros conceptos como: acción social comunitaria, desarrollo local o trabajo comunitario (Pérez, 2011; Guzmán, 2020), para Pérez (2011) igual de validas siempre que su función sea “equilibrar de forma dinámica, interrelacionada y armónica los componentes esenciales del desarrollo humano de pueblos para mejorar la calidad de vida, potenciando la autosuficiencia local [...] bienes, servicios y recursos del entorno” (p. 504).

Para terminar, recogemos en base a lo que Guzmán (2020) describe en su trabajo, que el desarrollo comunitario, responden a procesos sociales, culturales y educativos que:

- Buscan la organización humana y la integración completa de la comunidad.
- Pretenden mejorar la calidad de vida y el máximo desarrollo personal de sus individuos.
- Promocionan la participación social activa y la gestión del tiempo.
- Quieren enriquecer la identidad local y el patrimonio cultural propio.
- Pretenden potenciar los recursos locales y su autogestión y sostenibilidad.

Teniendo en cuenta esto último, resulta necesario que la intervención de la que venimos hablando se realice en dirección hacia un desarrollo de las comunidades, en relación a su calidad de vida, a una participación activa e implicación en la toma de sus propias decisiones,

en definitiva, hacía la autogestión. Así, nos parece interesantes resaltar otro término, también ligado a la ISC y que plantean objetivos muy ligados al desarrollo comunitario y es, la participación social.

- PARTICIPACIÓN SOCIAL

A lo largo del apartado anterior hemos mencionado en varias ocasiones el término participación social o comunitaria, parece interesante hablar de la participación, en tanto que es uno de los elementos necesarios en el desarrollo comunitario o la ISC (Johansson, 2020), y es a través de ella, que la comunidad alcanzará su máximo desarrollo y la autogestión (Erdozaia, 1992; Romero y Muñoz, 2014; Guzmán, 2020).

Cruz y Aguilar (2002) recogen en su trabajo un pequeño análisis del término participación en los primeros proyectos de desarrollo recogidos por las Naciones Unidas. Referencian las autoras que la participación de estos proyectos de desarrollo, no se centraba en poner a la comunidad como protagonista, sino como un esfuerzo que hace la población. En esos momentos el desarrollo comunitario se proponía como una acción sobre y para la comunidad, no como una acción con o de la propia comunidad.

A medida que los proyectos y propuestas de desarrollo comunitario aparcan la visión más economicista, y de la participación como recurso (Cruz y Aguilar, 2002), los procesos de participación implican: querer, saber y poder (Méndez y Pérez, 2016) respondiendo esto a la toma de conciencia de problemas y necesidades, el reconocimiento de las capacidades y el compromiso, y la organización colectiva y creación de contextos propios para la transformación. Asumiendo esa visión protagonista que no se contemplaba al principio (Méndez y Pérez, 2016; Contreras et al., 2020).

Para Galeana y Sainz (2006) son necesarios los siguientes elementos para promover la participación:

- Generar procesos de acción colectiva permitan a los sujetos conocer sus propias ideas, objetivos o intereses, para poder sentar la base de la toma de decisiones en su vida y desarrollo.
- Construir proyectos que generen compromiso y corresponsabilidad en la comunidad.
- Fomentar que los individuos sean protagonistas en la solución de sus problemas, provocar cambios positivos en su entorno y en su desarrollo -como individuos y como comunidad-.

Con todo esto se pone a la comunidad como agente activo en su construcción, para que a través de la participación no sea simplemente beneficiaria de las decisiones que se tomen sobre ella, también sea formuladora del cambio de su realidad (Contreras et al., 2020).

En palabras de Méndez y Pérez (2016):

“participar es una acción dinámica, activa, que debe ser propulsada día a día [...] consiste en abrir oportunidades al desarrollo de las capacidades y potencialidades de los sujetos individuales y colectivos para que puedan satisfacer sus necesidades personales y compartidas, propiciando el desarrollo pleno del máximo de conciencia posible en la relación activa, dinámica y multiforme con instituciones y procesos sociales [...] participar significa sensibilizarse, implicarse, decidir y actuar comprometidamente” (p. 11)

Así pues, la participación social se encuentra necesariamente ligada a los procesos de desarrollo comunitario y a la intervención sociocomunitaria, pues como hemos visto, la participación social forma parte de todo el proceso como medio (Contreras et al., 2020), y será en cierta manera lo que permita alcanzar los objetivos de la intervención en su autogestión y toma de decisiones sobre su desarrollo y transformación (Erdozaia, 1992; Romero y Muñoz, 2014; Contreras et al., 2020; Guzmán, 2020).

Estas dos ideas que acabamos de ver forman parte de la intervención sociocomunitaria y, prácticamente podemos considerarlas objetivos en sí mismos para la comunidad y el fin de la intervención en ella. Conoceremos ahora uno de los espacios de la comunidad desde el que se puede llevar a cabo una parte muy interesante de la ISC: la escuela.

- EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

Las escuelas forman parte del espacio comunitario y cuentan, de hecho, con una posición estratégica, que le permite juntar a distintos grupos que forman parte de la comunidad. Además de ser uno de los primeros espacios socializadores al que acudimos todos cuando somos pequeños más allá de la familia (Cruz y Agilar, 2002).

Las prácticas que se generan desde la escuela o el colegio no son independientes de la comunidad, suceden dentro de ella, lo que hace que los procesos de aprendizaje se produzcan de la interacción de personas y espacios propios de la comunidad (Salimbeni, 2011). Para Moreno-Fernández y García-Pérez (2018) esto supone hacer al alumnado partícipe de lo que sucede en su contexto cercano e integrarlo en esas dinámicas.

Como decíamos antes, la escuela y la comunidad están completamente relacionadas, para Salimbeni (2011), sobre todo cuando hablamos de contextos de bajo nivel socioeconómico, minorías y exclusión social. Así pues, la escuela proporciona conocimientos y habilidades para formar parte activa de una comunidad y generar un compromiso con ella (Moreno-Fernández y García-Pérez, 2018). En este sentido, se producen en la escuela los primeros encuentros con otros grupos sociales, desde donde poder promover unas relaciones sociales sanas (Salimbeni, 2011).

Para Alcocer (2013), la posibilidad de trabajar de forma comunitaria desde la escuela es real, apostando por la educación en la participación para favorecer la implicación en la comunidad. El autor se pregunta por la unión de estos dos espacios, y reconoce la interacción de la escuela con el conjunto de la comunidad planteando las siguientes respuestas:

- Educando en procesos participativos desde los primeros años de escuela, para aprender además de otros contenidos, a tomar decisiones, responsabilizarse e implicarse.
- Estando la escuela dentro de la comunidad debe existir una relación recíproca.
- La escuela puede ser un recurso para la comunidad en tanto que cuenta con profesionales especializados y con posibles participantes.
- La comunidad puede enriquecer el currículo educativo de la escuela.

Para finalizar, recogemos que, en el trabajo de revisión que realiza Salimbeni (2011) se reconoce un consenso bastante claro sobre la importancia de generar implicación comunitaria desde la escuela, en la medida en que esta relación puede generar aprendizajes, implicación y participación en ambos sentidos.

Teniendo todo lo mencionado en cuenta, destacamos la escuela como un espacio comunitario desde el que poder llevar a cabo aprendizajes, que a través o no de la interacción con otros agentes comunitarios, permita una conciencia e implicación comunitaria. Así, nuestra investigación atiende a la escuela y proyectos realizados desde este espacio para la posible participación y desarrollo del conjunto de la comunidad.

2.2. ARTE EN PROCESOS COMUNITARIOS

Hemos visto hasta ahora la intervención sociocomunitaria, sus características y objetivos, sus posibilidades desde la escuela. Veremos ahora las posibilidades que alberga el arte y su práctica en la intervención comunitaria, pues lo reconocemos como forma de expresión, como comunicación y como reflejo de la cultura (Ros, 2004).

El arte es, en los últimos años, entendido como una posible herramienta para el desarrollo personal y social (Macaya y Valero, 2018). Por ejemplo, Graves (2011) recoge beneficios como: capacidad de concentración, empatía, resolución de problemas, confianza o interacción, entre otros, con el uso y la práctica del arte. Así pues, parece interesante que generar espacios artísticos compartidos pueda proporcionar desarrollo humano y mediación ante conflictos sociales (Bang y Wajnerman, 2010).

A propósito de esto, nos centraremos en conocer ahora estos circuitos artísticos que se han abierto a las posibilidades educativas, sociales y comunitarias del arte. Contextos artísticos que se han comprometido con las realidades sociales y abren las puertas del arte como un medio colectivo y horizontal (Macaya y Valero, 2018), las artes comunitarias.

- **HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LAS ARTES COMUNITARIAS**

Situamos los inicios del arte comunitario o *community arts*, ya que hablamos de un término de origen anglosajón, aproximadamente en la década de los 70. El desarrollo de estas prácticas empieza a tener lugar según Nardone (2010) por los sucesos históricos que se estaban dando en ese momento en diferentes partes del mundo; ya que Palacios (2009) sitúa este comienzo

en Estados Unidos y en Inglaterra, mientras que Pitts y Watt (2001) y Suess (2006, citado en Nardone, 2010) lo sitúan en Australia.

Debido a las crisis sociopolíticas que se estaba produciendo en el mundo (Nardone, 2010), como “el fin de la Segunda Guerra Mundial y las tensiones políticas entre Occidente y Oriente” (Cedeño, 2017, p. 16), el arte toma nuevos circuitos de la mano de algunos artistas que optaban por prácticas más performativas y conceptuales, que le dieran al arte una oportunidad desde el activismo sociopolítico (Felshin, 2001, citado en Palacios, 2009). A partir de este momento, se empieza a entender el arte como una herramienta potencial para producir transformación social (Palacios, 2009; Bang, 2013).

Pitts y Watt (2001) plantean para comprender mejor la evolución del término, tres momentos clave que son: “democratización de la cultura”, “democracia cultural” y “asistencia social radical”; y que se corresponderían con la década de los setenta, ochenta y noventa respectivamente.

En la década de los 70 “artistas con inquietudes sociales se acercaban a las comunidades marginadas para llevar sus proyectos artísticos” (Nardone, 2010, p. 53). De esta manera se alejaban de los contextos normalizados del arte, y empieza a hablarse de arte *para* las comunidades (Pitts y Watt, 2001), buscando un acercamiento a la cotidianidad humana (Cedeño, 2017) y a generar una relación directa con el contexto comunitario (Flores, 2014). Para Marshall (1982, citado en Palacios, 2009) este momento también podría denominarse “cultura del diálogo”, pues aparece un interés por recuperar la historia y cultura étnica en Estados Unidos, como con la obra *The Great Wall* de Judy Baca. También empieza a desarrollarse el movimiento feminista a través del arte y desde el prisma colectivo, como algunas obras de Judy Chicago realizadas a lo largo de esta década (Palacios, 2009).

Palacios (2009) plantea que en este momento de la historia se dan dos ideas clave para comprender este cambio de forma en el arte: que el significado de la producción artística debe encontrarse en el contexto, y que se produce un interés por integrar al público en la creación.

Unos años después, en la década de los 80 se produce un cambio de paradigma. Los artistas ya no llevan sus proyectos artísticos a las comunidades, sino que las comunidades generan sus experiencias y proyectos artísticos. De esta manera, se empieza una cultura propia, aunque marginal (Nardone, 2010). Esto supuso un cambio, con lo que empezamos a hablar de arte *con* las comunidades (Pitts y Watt, 2001). Para Mercado (2017) esta apertura democrática, suponía para las comunidades recuperar el espacio público.

En la década de los noventa, continuando con el cambio conceptual que ya se había producido en los años ochenta, las comunidades generan su propia cultura. Y en un paso más por la transformación social y la apuesta por el desarrollo de las comunidades, la producción artística pasa de ser únicamente el objeto, a ser también el objetivo para la consolidación de la comunidad (Pitts y Watt, 2001).

Desde que se iniciaron estas particulares formas artísticas, pero con más intensidad en la última década del siglo XX, se empiezan a crear enseñanzas regladas sobre este tipo de prácticas, primero en Estados Unidos y después en muchos países de Europa, formando a artistas para implicar a grupos y comunidades en procesos de mejora personal y comunitaria (Palacios, 2009). A finales del siglo XX, por tanto, se gesta esta nueva corriente artística, el arte comunitario, con la idea principal de que el arte y la creatividad son una herramienta para la transformación social y la promoción de beneficios comunitarios (Bang, 2013).

El arte como medio, herramienta o recurso para la intervención social, cultural y comunitaria se ha descrito a lo largo de su historia de formas diferentes. En parte, esto se debe a su utilización simultánea en distintas partes del mundo, y a los pequeños matices en sus acepciones (Palacios, 2009).

Para Flores (2014) todos los términos que veremos a continuación, en relación con el arte comunitario, formarían parte de una misma corriente de prácticas artísticas, surgidas desde movimientos sociales, que desarrollan sus proyectos desde una comunidad concreta y con un objetivo de transformación social.

En este sentido, nos encontramos con términos como desarrollo cultural comunitario (*community cultural development*) concepto propuesto por Adam y Goldbard (2001). Estas prácticas enfatizan según Nardone (2010), su carácter de acción social y de participación desde los términos “desarrollo” y “comunitario”, y “cultural” asumiría una acepción más amplia que el arte, para Flores (2014) con una visión generalizada de la creatividad. Aunque no enfatice sobre el término arte, este concepto es el más generalizado y utilizado dentro del arte comunitario.

Cercano a este término, aparece también Desarrollo comunitario basado en arte (*Art based community development*) con el que Cleveland (2002, citado en Flores, 2014) hace hincapié en el espacio comunitario en el proceso de creación. Nos encontramos también con el concepto de Prácticas artísticas colaborativas, esta idea enfatiza el trabajo conjunto y la colaboración (Kester, 2004). Se centra en la consecución de una transformación a largo plazo con un impacto en la creación de redes y de nuevas políticas (Flores, 2014).

Términos como Arte para la transformación (Bang y Wajnerman, 2010; Forrester, 2017) o Arte participativo (Bang, 2013; Cedeño, 2017; Matarasso, 2019) han aparecido también definiendo este tipo de prácticas artísticas colectivas. De hecho, el término Arte participativo, tiene mucha relevancia aquí, puesto que para autores como Matarasso (2019), éste, se asume como el nuevo arte comunitario.

Parece importante destacar el término Arte público de nuevo género, acuñado por Susan Lacy, y que da nombre a prácticas artísticas realizadas durante los años sesenta y setenta (Flores, 2014). La artista se cuestionaba el arte en sus formas más tradicionales, y unida al movimiento del trabajo comunitario y con colectivos vulnerables (García-Oliveros y Durán, 2015) generó esta nueva vertiente artística a la que nombró *New genre public art* (Susan Lacy, 1995).

Palacios (2009) resalta la importancia de este último término mencionado, para el origen de las prácticas artísticas comunitarias, y propone que este sería el antecesor o el término primario.

Ahora, conociendo estos términos que designan diferentes formas de intervenir comunitariamente a través del arte, comprobamos los matices que diferencian unas de otras, pero como recoge López-Cao (2015) todos reúnen el carácter contextual, colaborativo y social. En palabras de Palacios (2009) todos tienen en común “la convicción de que la creatividad posee una fuerza real de transformación social” (p. 199).

Así pues, podemos agrupar estas prácticas en el término del que veníamos hablando, artes comunitarias (Flores, 2014; Méndez, 2020) con el que estas otras expresiones que hemos visto establecen conexiones y pueden resultar complementarias (López Cao, 2015; Palacios, 2009; Nardone 2010; Pitts y Watt, 2001). Por tanto, en el arte comunitario cabe tener en cuenta las dificultades para definir el término de una única forma (López Cao, 2015).

Palacios (2009) habla del arte comunitario como:

“un tipo de práctica que busca una implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y, sobre todo, que favorece la colaboración y la participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra” (p. 199).

La definición que ofrece Palacios efectivamente responde a las dimensiones que se han ido planteando en el recorrido del arte comunitario, pues sabemos tras lo descrito hasta ahora, que estas prácticas involucran una expresión artística, una intencionalidad de mejora social y una población o contexto determinado que participa o colabora.

Nardone (2012) nos ofrece una definición que consideramos bastante específica, ya que a lo largo de su trabajo busca precisiones que permitan conocer el arte comunitario desde una visión completa. Así pues, el arte comunitario:

“es el conjunto de acciones y prácticas artísticas de carácter social y procesual, realizadas por grupos u organizaciones de o para una comunidad, con una base comunitaria [...]. Hace posible la producción artística, envolviendo la participación de grupos de artistas comunitarios en un proceso creativo, y a la vez se trabaja en conexión con artistas profesionales integrados. Si bien puede perseguir logros estéticos, implica principalmente un intento de mejora social a través del arte. Es enseñado o realizado fuera del ámbito de academias o institutos convencionales.” (p. 79)

Incluye además en la definición concreciones sobre los elementos que forman parte de la intervención de arte comunitario;

“Puede incluir diversos lenguajes artísticos (artes visuales, teatro, música, danza, video, así como multimedia, circo y creación literaria). Puede tratarse de experiencias creadas o impulsadas institucionalmente, o por grupos de artistas, o por asociaciones con fines sociales y/o culturales. Los espacios donde se llevan a cabo las experiencias son diversos

[...]. Puede tratarse de una diversidad de experiencias como talleres, artesanías, grupos de teatro, orquestas, etc. Los fondos pueden provenir de variadas fuentes [...] Si bien la población es amplia, se focaliza en grupos específicos, en sus necesidades y preferencias” (p. 80)

Aunque como ya hemos mencionado, el término es muy amplio y asumimos la diversidad en las intervenciones artísticas comunitarias; la definición que nos ofrece Nardone (2012) reúne muchas variables que permiten al arte comunitario desarrollarse de diferentes formas.

En términos generales, pero poniendo énfasis en su potencial social y comunitario, Méndez (2020) nos dice que:

“El arte comunitario se caracteriza por la intención de crear redes y lazos que solidifiquen el entrono comunitario, que promueva el desarrollo social y cultural de territorios específicos, desde los intereses y las necesidades de sus habitantes. [...] La obra facilita elementos para el encuentro y produce relaciones, [...] es un pretexto para la experimentación, el encuentro, la formación, la generación de conocimiento y la reflexión.” (p. 8)

Al igual que Méndez en este fragmento, Bang (2013) recoge, resaltando la dimensión social y comunitaria de estas acciones artísticas, aquellas características en que se diferencian de los contextos normativos y eruditos del arte. Así pues;

- Se produce una participación comunitaria, desde la propuesta de intervenciones activas.
- Rescatan y revalorizan expresiones artísticas populares propias de las comunidades, culturas y grupos con los que se trabaje.
- El proceso puede incluir a todo tipo de población, desde niños hasta mayores en situación de vulnerabilidad.
- La creación se trabaja desde las problemáticas sociales del grupo.
- La creación participativa se presenta y puede abarcar más participación en ese momento.

Con esto, muchos autores resaltan como esencia del arte comunitario, el hecho de que la práctica se centre en la participación y en la colaboración de la comunidad (Lowe, 2000, citado en Nardone, 2010; Bang y Wajnerman, 2010; Sempere, 2011) y que tiene posibilidades reales de transformación. Siguiendo a Méndez (2020), favorece la generación de vínculos y la reflexión; y proporciona un espacio en el que es posible construir redes y transformar los imaginarios (López Cao, 2011). Consideramos pues, que la práctica se construye alrededor de la creación comunitaria o colectiva (Sempere, 2011).

A propósito de la creación comunitaria, una de las cuestiones más relevantes en las que los autores discrepan a la hora de definir con exactitud la práctica del arte comunitario, es en la importancia del proceso frente al producto, y viceversa. Este conflicto es nombrado por

primera vez por Adams y Goldbard (2001). El conflicto entre el producto y el proceso de la propia creación ha generado controversia entre los propios trabajadores del arte comunitario.

En este sentido, Palacios (2009) dice que el arte comunitario busca “por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social” (p. 199). De la misma forma Sempere (2011) afirma que el componente estético del arte comunitario queda en un segundo plano. En contraposición, Forrester (2017) afirma que, en sus intervenciones, el propio resultado dota a la comunidad de vida e identidad; y para Kester (2004, citado en Palacios, 2009) es necesario tener en cuenta el aspecto estético de la producción, como se tiene el aspecto social del trabajo en el proceso.

Concluimos que, en el arte que se crea dentro de una intervención comunitaria, es tan importantes el proceso de creación, por su participación e implicación, como el producto, por su carácter estético como un objetivo más del proyecto. Para López Cao (2011) al igual que asumimos objetivos personales, sociales y comunitarios, asumimos también objetivos estéticos con respecto al producto que se crea. Al igual que Sempere (2011), que, aunque deja la estética en segundo plano dice que la intervención debe responder y aportar al campo personal, social y artístico. En este sentido, nos parece necesario que la creación alcance unos mínimos estéticos al menos para los propios participantes, para que estos se identifiquen con su creación, y dimensionen los efectos transformadores que ha tenido para ellos el proceso (Bang y Wajnerman, 2010; Alonso, 2016).

Para Matarasso (2019) nadie pretende ser mediocre en su creación, todo aquel que participa en una obra comunitaria quiere crear algo bueno, pero únicamente ellos pueden decidir lo que significa bueno. En palabras de López-Cao (2011) “el arte aplicado a la mejora social no es por ello menos arte” (p. 124).

- LA INTERVENCIÓN DEL ARTE EN LA COMUNIDAD.

La intervención del arte comunitario, como hemos visto puede tomar distintas formas, siempre que asuman la expresión artística, y las condiciones colaborativas, contextuales y sociales (Palacios, 2009; López-Cao, 2015). En este sentido, tendremos en cuenta las posibles variantes y matices en las prácticas de arte comunitario, considerando, por ejemplo, las cuestiones que reflejaba Nardone (2012) en su definición. Además de elementos como el lenguaje artístico que se decida emplear, quién pone en marcha el proyecto o el espacio donde se realice. Existen ciertas cuestiones del método que limitan las prácticas de arte comunitario, teniendo en cuenta, las distintas formas de intervención dentro de la corriente de las artes comunitarias.

Teniendo esto presente, revisamos el método en los proyectos de arte comunitario y los elementos que lo fundamentan. Para López-Cao (2015) el proyecto de creación comunitaria nos pide diseñar un método, que nos hace responsabilizarnos de él, nos obliga a elegir y a reflexionar, y este método se centrará en el grupo “en su capacidad de iniciarse en el proyecto,

en su disposición” (p. 126). Esta idea nos parece muy importante, ya que toma como centro los objetivos del proyecto para con el grupo y su realidad, y la posibilidad de transformarla.

El elemento principal e indispensable que debe asumir la intervención es la creación, más allá de la disyuntiva proceso vs. producto. De hecho, para Bang y Wajnerman (2010) la creación es el propio proceso y que debe, además, asumir una función estética. El propio proceso - creación- estaría diferenciado en tres dimensiones consecutivas: *el proceso grupal, el proceso artístico, la circulación en lo comunitario* (Bang y Wajnerman, 2010):

- En el *proceso grupal* es importante tener en cuenta lo que puede aportar cada persona al grupo, y se trabaja en la temática que el colectivo siente como necesidad (Bang y Wajnerman, 2010). Se debe estar atento a aquellos temas que revolotean por el grupo, para poder canalizarlos y focalizar al grupo hacia ello (del Río y Collados, 2013).
- El *proceso artístico* materializa aquello que el grupo imagina sobre su propia realidad, desde la expresión y el aprendizaje artístico. En este proceso de transformación se insertan y se unen lo artístico con lo social (Bang y Wajnerman, 2010; López-Cao, 2011).
- Por último, *la circulación de la obra por lo comunitario*; esta parte del proceso al igual que a las autoras nos parece fundamental, principalmente, porque hace tanto al proceso como a la creación “multiplicador del efecto transformador” (Bang y Wajnerman, 2010, p. 94). Es decir, la creación y su proceso tienen efecto sobre los participantes del mismo, pero establecen conexión y lazo también con el resto de la comunidad (Bang, 2013). El grupo se identifica con la creación y el resto de la comunidad lo reconoce como suyo.

López-Cao (2011) refleja también esta dimensión del proceso, diciendo que trabajamos con el grupo dentro y fuera; dentro, con las propias potencialidades del grupo, y fuera para visibilizar, generar lazo social, establecer más vínculos comunitarios y estar presentes.

Pues bien, al igual que la creación y los procesos en los que se desarrolla, la intervención del arte comunitario precisa necesariamente de personas. Por supuesto hablamos del grupo o comunidad, pero también de profesionales que guían o acompañan este proceso.

En este sentido, Williams (1995) habla de artistas y participantes como involucrados, en muchos casos se hacía referencia a los participantes de las comunidades como “no artistas” - del inglés *nonartist*- (Matarasso, 1997; Adams y Goldbard, 2001). Desde una perspectiva más cercana al arteterapia, López-Cao (2011) no habla del papel del artista como profesional, sino como acompañantes, pudiendo ser artistas, arteterapeutas o educadores. A propósito de esto, Kester (2004, citado en Palacios, 2009) afirma que la figura del artista podría compararse con la de un trabajador o educador social.

Uniendo ambas formas, Sempere (2011) plantea que en el proceso de creación comunitaria interaccionan tres visiones: la del artista, la de los participantes -comunidad- y la del facilitador.

Con respecto a la comunidad, se establecen grados de implicación, para Sempere (2011) los participantes y la comunidad se mueven en una línea de intensidades de participación, es “un abanico de intensidades de autonomía y de participación activa que abre diferentes itinerarios del desarrollo personal” (p. 118).

De esta forma, Lacy (1995) ilustra los grados de participación, pero refiriéndose no solo a la comunidad sino a todos los implicados. En primer lugar, se situarían aquellos que originan la idea, en los que cae la mayor responsabilidad; en segundo lugar, estarían los colaboradores más cercanos, fundamentales y necesarios; en tercer lugar, estarían aquellos “sobre, para y con quienes se crea la obra” (p. 179). Detrás de estos, quienes sin participar tienen una relación directa con la experiencia, en quinto lugar, estarían aquellos que actúan como público y sienten los efectos de la creación y, por último, quienes acceden a la obra a través de relatos y recuerdos.

También, Nardone (2012) establece una clasificación que va desde un *nivel bajo de participación*, con la implantación de proyectos desde fuera; *nivel intermedio*, co-creación entre artistas y comunidad; *nivel alto de participación*, en este nivel se da cooperación del propio grupo en la planificación.

Si nos centramos en el papel que toman los y las artistas en este tipo de intervenciones, parece lógico pensar que fueron estos profesionales los precursores de las acciones artísticas colectivas o comunitarias. En los 70 se palpa una tendencia artística hacia el activismo (Palacios, 2009) y entonces “artistas comprometidos socialmente y sectores de la comunidad se relacionan creativamente, y piensan sus problemáticas y temáticas compartidas a través de un proceso creativo colectivo” (Bang, 2013, p.3). Para López-Cao (2011), en este punto, el artista deja de ser creador para convertirse en “el agente que cataliza un pensar común”. Según Hernández-Navarro (s.f., citado en López-Cao, 2015) el artista, ya como actor social implicado, se sitúa dentro de la propia realidad.

También parece necesario mencionar a los acompañantes, facilitadores o educadores sociales a través del arte, que mencionaban López-Cao (2011) y Sempere (2011). Para la primera, el acompañante es simplemente eso, alguien que está ahí durante el proceso, “tiene la capacidad de escucha y observación atenta, y está para que el grupo construya su percurso creador” (p. 124). En esta línea, es lícito hablar del papel de mediador artístico o educador que propone Moreno (2016). Esta figura acompaña de manera respetuosa al grupo, y en este sentido parece interesante la idea de respetar los ritmos del grupo y atender a las dificultades a nivel relacional y artístico.

Hemos visto, que algunos autores no hacen referencia a esta última figura profesional, y aunque no indispensable, consideramos que aporta ciertas habilidades en cuanto al trato grupal o comunitario, y una visión socioeducativa que puede enriquecer mucho el proyecto.

Para terminar, al igual que hablamos de método o de elementos necesarios en la intervención, resulta casi una obligación hablar de evaluación en los procesos de arte en la comunidad. Así, López-Cao (2015) señala que:

“no solo es importante el desarrollo de un marco teórico crítico, también es necesario un estudio de los beneficios que las prácticas colaborativas aportan a la sociedad. Si lo que se busca con estos proyectos es intervenir para mejorar una problemática social o conseguir unos beneficios educativos es lógico que el resultado de esa intervención pueda ser evaluado.” (p. 219).

En este sentido, es importante documentar y evaluar los procesos de la intervención, las metodologías con que trabajamos, las conexiones y las repercusiones de la colaboración entre los implicados (López-Cao, 2015). Para Méndez (2020) es necesaria la evaluación constantes de estos proyectos comunitarios, pues de esta manera se fortalecen las intervenciones y resulta más sencillo modificar las estrategias emprendidas para generar mejoras. La observación es una parte muy importante de este proceso de evaluación; que para Méndez sería evidenciar las experiencias reales de estos proyectos comunitarios. Esto permite saber si la intervención ha sido correcta y conocer “la efectividad de las acciones artísticas con función social” (López-Cao, 2011, p. 126).

Teniendo esto en cuenta, es preciso documentar y analizar las acciones del arte comunitario, construir un camino y referenciar las experiencias previas (Palacios, 2009). Para permitir así nuevos proyectos y formas de hacer, y para que “las acciones no se queden en una serie de actividades automáticas que poco reconocen las necesidades del contexto y que son ajenas a un objetivo comunitario” (Méndez, 2020).

Por tanto, concluimos que es necesario revisar, analizar y evaluar las intervenciones de arte comunitario que se realicen, determinar su impacto y poder centrarse en la comunidad y en los objetivos de transformación que esta puede llegar a alcanzar. En definitiva, generar conocimiento y evidenciar los beneficios que pueden aportar las prácticas artísticas comunitarias.

- IMPACTO DE LAS ARTES COMUNITARIAS.

A propósito de lo mencionado al final del apartado anterior; respecto a la evaluación de los proyectos artísticos comunitarios o participativos, y a la necesidad de generar más evidencias y conocimiento sobre sus posibilidades, veremos ahora en qué medida se trabaja por sistematizar los beneficios tangibles de estas prácticas (López-Cao, 2015).

En este sentido, las primeras referencias a la investigación en el campo de las prácticas artísticas comunitarias corresponden a Matarasso (1997), en su trabajo *Use or ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. Tras el análisis de cerca de unos 60 proyectos, el autor propone formas de investigar y sugiere una categoría aplicable a estas acciones

(Nardone, 2012). Las categorías que presenta Matarasso (1997), considerado uno de los autores más influyentes en el campo, son:

1. Desarrollo personal: a nivel individual en relación a las habilidades sociales, confianza o educación.
2. Cohesión social: la conexión y conocimientos que se establecen entre grupos a nivel intercultural o intergeneracional.
3. Empoderamiento comunitario y determinación: en relación con procesos organizacionales e iniciativas de tipo comunitario.
4. Imagen local e identidad: como el sentimiento de pertenencia por el lugar y los grupos de convivencia
- 5 imaginación y visión: relativo a la creatividad, la actividad artística y formar parte de las experiencias.
6. Salud y bienestar: respecto al propio beneficio del arte en la educación, la calidad de vida o el disfrute.

En la misma línea, Williams (1995) elabora un listado con elementos clave, que son: construcción y desarrollo de comunidades; aumento del capital social; activación del cambio social; desarrollo del capital humano; y mejora del desempeño económico.

Es importante tener en cuenta estas categorías que presentan los autores, basadas en sus investigaciones, pero es preciso tener en cuenta las investigaciones que se han podido desarrollar con posterioridad, con la intención de completar y actualizar el trabajo de Matarasso (1997) o de Williams (1997) y de generar más evidencias en la apuesta por los beneficios sociales y comunitarios del arte. El propio Matarasso recoge en su trabajo más reciente: *A Restless Art. How Participation won, and why it matters* (2019), la poca relevancia que se dio a su trabajo y que se da al arte comunitario en general; aun recogiendo más de 50 prácticas artísticas diferentes, realizadas en distintos países, contando con más de 25 profesionales de la investigación y metodologías multidisciplinares.

Así pues, queremos ahora reflejar los hallazgos de otras investigaciones a través de experiencias reales más actuales. Para esto, en base a algunas de las categorías de Matarasso (1997) y Williams (1995), reconociendo por un lado los beneficios a nivel individual y por otro, los beneficios grupales y comunitarios, recogeremos los resultados y conclusiones de otros trabajos.

Así, en relación al desarrollo personal y humano, Gentle (2020) concluye que la experiencia artística comunitaria proporciona autonomía y, que se establecen conexiones con el Yo. En esta línea Malchiodi (2005) afirma que el acto de la creación artística proporciona placer, en consonancia con lo expuesto por Matarasso (1997) que reconoce el propio disfrute de la actividad como un beneficio de la práctica artística.

Se reconoce igualmente el desarrollo personal, como la mejora del estado anímico (Kay, 2000; Ramos y Sanz, 2010), de la autoestima y el empoderamiento (Alonso, 2016; Gentle, 2020). Matarasso (1997) propone en otra categoría la relevancia de la creatividad, y a nivel individual, se apunta al desarrollo de capacidades y habilidades artísticas (Williams, 1995; Preciado, 2016). Desde el trabajo artístico comunitario en la escuela, Macaya y Valero (2019) apuntan a la consciencia sobre el propio aprendizaje, el compromiso cívico y la reflexión crítica.

Por otro lado, en relación a los beneficios que pueden generar estas prácticas a nivel social, y sobre la comunidad, siguiendo a Matarasso (1997) y Williams (1995) se reconoce que el arte comunitario puede favorecer las conexiones grupales y fortalecer los vínculos, generando sentimientos de pertenencia e identidad (Gentle, 2020; Fernández, 2017; Ramos y Sanz, 2010; Mediero, 2018). Asimismo, se potencia la participación y promoción social (Alonso, 2016; Kay, 2000) y el activismo social en experiencias posteriores (Gentle, 2020; Ramos y Sanz, 2010). Kay (2000) destaca la importancia del papel de estos proyectos en la regeneración de zonas y comunidades en exclusión social.

Por supuesto no se recogen aquí todas las investigaciones y experiencias de arte comunitario, pero nos permiten establecer un marco de referencia más amplio para conocer y sistematizar los beneficios individuales y sociales que se pueden alcanzar en la práctica de este tipo de experiencias.

Hemos presentado hasta aquí el marco teórico que conduce nuestra investigación sobre el arte y la intervención sociocomunitaria, ahora pasaremos a describir de manera concreta el contexto en el que se lleva a cabo, las características que lo acompañan y describiremos los espacios y proyectos sobre los que se centrará el trabajo.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

3.1. EL BARRIO PAJARILLOS

El barrio de Pajarillos está situado al este del área de Valladolid. La zona de Pajarillos bajos constituye la parte más cercana al centro de la ciudad, su trama urbana está separada de la trama ciudadana por la vía del ferrocarril (VIVA, 2019). La construcción del ferrocarril en 1860 supone un obstáculo para el acceso al barrio desde el centro de la ciudad (Red Pajarillos, 2007). A principios del XX, la ciudad de Valladolid necesita más espacio; dejando atrás el terreno de huertas y campos por lo que el barrio era conocido, Pajarillos empieza a convertirse en calles y viviendas (Red Pajarillos, 2007).

A mediados de siglo, se llevan a cabo muchas construcciones, y empiezan a alojarse los trabajadores de las fábricas cercanas (La Tribu Educa, 2018) como la FASA RENAULT, que supuso una expansión para la economía de la ciudad, y atrajo a muchos trabajadores y personas inmigrantes (Red Pajarillos, 2007). Pajarillos se convierte en un barrio obrero. El primer grupo de viviendas construido es del Grupo 29 de octubre en 1964, son viviendas muy baratas debido a la simplicidad y poca inversión en su construcción (Red Pajarillos, 2007). A partir de ahí comienza la expansión de barrio.

Una parte muy importante en la consolidación del barrio de Pajarillos es la Asociación vecinal La Unión, que ha aportado mucho a las mejoras en el barrio desde que se iniciaron las construcciones (La Tribu Educa, 2018). En la actualidad, la Red Pajarillos, Pajarillos Educa y el conjunto de centros educativos del barrio apoyan y continúan con esta labor por la mejora del barrio.

En la actualidad, el conjunto de Pajarillos cuenta hoy con unas 90 hectáreas en las que residen 18.226 habitantes, su estructura poblacional es de 8.789 hombres que corresponde al 48,2% de la población total del barrio y 9.437 mujeres que corresponde con al 51,7%, según el portal estadístico del Ayuntamiento de Valladolid (2021). Para conocer un poco más la población de Pajarillos, recurrimos a datos recuperados del Portal Estadístico del Ayuntamiento de Valladolid, el documento que elabora el Equipo Social ARU del 29 de octubre y el informe del Mapa de la Felicidad de Pajarillos de López y Somarriba (2020). Así pues, vemos en el gráfico que recogemos a continuación, extraído el portal estadístico del Ayuntamiento de Valladolid (2021), los datos del padrón del Barrio de Pajarillos por edad y género;

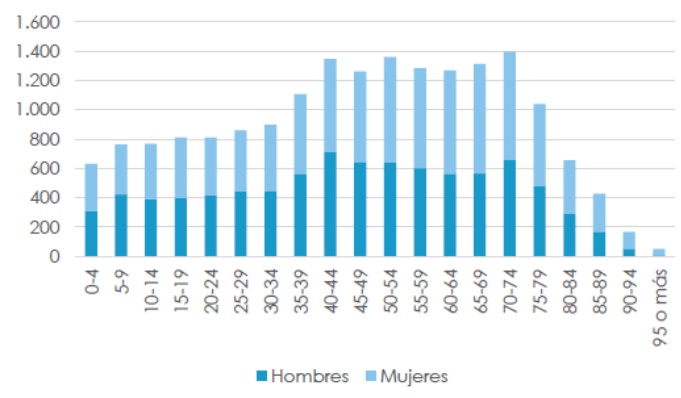


Figura 1. Gráfico población. Edad y género. Datos del Padrón municipal 2020.

Apreciamos una mayor presencia de mujeres, sobre todo en las más altas franjas de edad. Y se observa también que el grueso de la población se sitúa entre los 35 y 75 años.

También a partir de los datos del portal estadístico del Ayuntamiento de Valladolid (2021), sabemos que Pajarillos cuenta con un 8,8% de población extranjera, y de las poblaciones extranjeras que conviven en el barrio predominan la marroquí, la búlgara y la rumana. Como vemos a continuación;

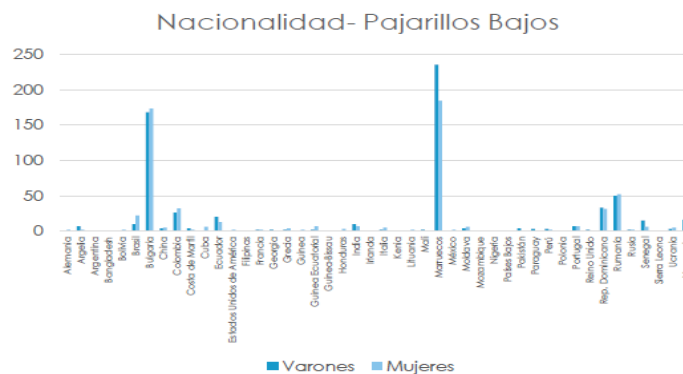


Figura 2. Gráfico población. Nacionalidad. Datos de Padrón municipal 2020.

Nos parece interesante recoger en esta contextualización los datos que recaban López y Somarriba (2020) con un análisis sociodemográfico para el informe del Mapa de la Felicidad de Pajarillos, puesto que se realiza a través de la propia valoración de los convivientes sobre su barrio y su felicidad - las relaciones entre los vecinos, el clima del barrio, la confianza en los demás o la ayuda que pueden recibir de gente cercana-. La muestra corresponde concretamente a 550 habitantes de Pajarillos, y el estudio fue realizado con cuestionarios creados y aplicados por alumnos y profesores del Cristóbal Colón.

En este sentido, los datos dicen que un 93,1% afirma tener alguien a quién recurrir si tiene un problema; con respecto a la confianza en personas desconocidas, un 78,7% dice no confiar en aquellos que no conoce; para terminar, con respecto a la colaboración y participación con el barrio solo un 14,29% dice participar activamente con las asociaciones. Estos datos permiten reflejar las relaciones entre los vecinos del barrio y en general la percepción y sentimiento en relación con la sociedad (López y Somarriba, 2020).

Una parte muy importante del Informe es la percepción de los vecinos con respecto a los espacios comunes. Así, la encuesta hace referencia a las “zonas más peligrosas”, “zona que menos te gustan”, “zona donde eres feliz”, etc. Estas preguntas de tipo abierto se han representado en nubes de palabras que permite recoger todas las respuestas dadas, reproduciendo las más repetidas en tamaños más grandes (López y Somarriba, 2020). Así pues, los resultados del informe, tanto en la pregunta “zonas más peligrosas”, como “zona que menos te gusta”, la respuesta más repetida ha sido 29 de octubre, en contraposición con las zonas felices en las que aparecen el parque, la casa o el centro. Estos datos que recoge el

Estos datos nos hacen conocer la realidad del 29 de octubre en contraposición con lo referente a la totalidad del barrio de Pajarillos; pues, en la barriada convergen altos índices de desempleo y bajos niveles formativos. Además de las condiciones en las que se encuentran las viviendas, y la propia valoración que hace el resto del barrio de la zona. Todo esto condiciona los estilos de vida y convierten al 29 de octubre en una zona de vulnerabilidad y exclusión social (VIVA, 2019), lo que hace necesaria la renovación urbanística de la zona, pero también una intervención social, educativa y comunitaria con los miembros de la barriada para su inclusión en la vida del resto del barrio y su cuidado.

La zona del 29 de octubre es fundamental para la intervención que realizan algunas entidades en el barrio. Por un lado la Asociación Pajarillos Educa realiza en el Centro Social Santiago López, situado en el corazón de la barriada, proyectos socioeducativos con todo tipo de población, que contaremos con más profundidad a continuación y, por otro lado, el Cristóbal Colón, como centro escolar de referencia de la zona por su situación geográfica.

- ASOCIACIÓN PAJARILLOS EDUCA

La Asociación Pajarillos Educa forma parte de la Red Pajarillos, esta última conforma un espacio de intervención coordinada entre distintas asociaciones y entidades del barrio para desarrollar iniciativas comunes. Mostramos su estructura en el anexo 1.

Pajarillos Educa nace en el curso 2017-2018, en este momento se plantea la necesidad de crear nuevas formas de trabajar, y surge así la asociación como un programa integrado dentro de la Red Pajarillos. Su objetivo es construir modelos de Ciudadanía-Educación-Acción que potencien la cohesión social y participación comunitaria.

El Plan de Acción (2018) se justifica sobre la II estrategia de educación ambiental de la Junta de Castilla y León 2016-2020 aprobada por el acuerdo 35/2016, y también se sustenta sobre los ODS, Objetivos del Desarrollo Sostenible, que propone la ONU con el horizonte 2030 para erradicar desigualdades y promover la sostenibilidad. Así, las acciones planteadas por el Plan de Acción quieren trabajar para contribuir a los ODS; 3, 4, 5, 10 y 11. Los objetivos del Plan son:

- Ampliar las posibilidades educativas para evitar el abandono escolar y mejorar la inserción sociolaboral.
- Generar innovación educativa para fomentar el espacio comunitario y la sostenibilidad.
- Sensibilizar sobre la acción local para fomentar la convivencia y la igualdad.
- Potenciar el respeto, la interculturalidad y la diversidad del barrio.

Se desarrolla un Plan de Acción Comunitaria en el que se recogen todos los proyectos y acciones que se realizan. Interviniendo en distintas áreas para abarcar la máxima población posible: Intervención social y educativa con menores; Área de la mujer; Área intergeneracional; Área de ocio y tiempo libre los fines de semana; Área de entidades sociales

y centros educativos; Área de desarrollo local y difusión cultural. Se desarrollan en su mayoría en el Centro Social Santiago López, situado en el centro del 29 de octubre.

Cabe destacar que la mayoría de los programas y proyectos de la asociación trabajan a través de la metodología de Aprendizaje-servicio, con grandes beneficios para la socialización y la construcción de aprendizajes reales y significativos (López-Dóriga y Martín, 2018). Además el desarrollo de estos proyectos contempla implicar a sus miembros en proporcionar algo al conjunto de la comunidad.

En la investigación que presentamos en el este trabajo nos centramos en el Área de intervención social y educativa con menores, esta área de intervención se traduce en los Laboratorios de Arte y Transformación Educativa (LATE).

En estos laboratorios se trabaja el aprendizaje de distintos lenguajes artísticos, en este caso de circo y cine, además tienen un espacio para realizar apoyo escolar y realizan también asambleas en las que tratan cuestiones referentes al grupo, intereses o cuestiones que se consideren relevantes trabajar con ellos. La coordinación de los laboratorios crea grupos heterogéneos con los participantes, con la intención de trabajar la convivencia de niños y niñas de la barriada del 29 de octubre y otros niños y niñas del barrio de Pajarillos.

Así pues, se pretende con el LATE, que los niños y niñas del barrio realicen actividades y dediquen más tiempo al aprendizaje y a la socialización. Fomentar unos horarios más normalizados, reducir el absentismo, favorecer la convivencia y la normalización de los espacios y mostrar a la comunidad lo creado y lo aprendido durante el curso en la semana cultural del barrio que se realiza a principios de verano.



Figura 4 y 5. CEIP Cristóbal Colón y Centro Social Santiago López.

- **CEIP CRISTÓBAL COLÓN**

El colegio Cristóbal Colón es un centro público de educación infantil y primaria situado en el barrio de Pajarillos, en la Calle Cigüeña 26, muy próximo a la barriada del 29 de octubre, siendo el centro escolar referente para las familias que allí conviven. Las circunstancias de la barriada se trasladan también al colegio; al que acuden niños en riesgo de exclusión social y situación de vulnerabilidad. Al igual que la asociación y la Red Pajarillos, el Cristóbal Colón trabaja para

reducir el elevado abandono escolar que hay en el barrio y el incesante absentismo en el colegio.

Debido al alto porcentaje de nacionalidades extranjeras y de etnia gitana en el colegio, el absentismo y las necesidades especiales de aprendizaje el colegio se atiene a la ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. En base a esta Orden el Colegio puede generar modificaciones en el currículo adaptadas a los niveles de aprendizaje y adaptaciones que generen intereses en el alumnado.

En el curso 2020-2021, hay matriculados en el colegio unos 200 estudiantes, teniendo en cuenta que no están incluidas las matriculaciones realizadas una vez comenzado el curso. Pese al gran número de matriculaciones, la asistencia habitual de estudiantes de aproximadamente de unos 100, la mitad del alumnado matriculado. Como vemos, la problemática del absentismo persiste en el colegio. Además en este curso, la falta de asistencia se ve agravada por la situación de la Covid-19, por la que muchas familias dejan de llevar a sus hijos al colegio.

Con todo esto, el colegio y la asociación, desde la Red Pajarillos trabajan por reducir el absentismo y mejorar las posibilidades laborales de los niños y niñas del barrio, pero más en concreto del 29 de octubre. A través de actividades que, desde la educación formal del colegio, y desde la educación no formal de las actividades extracurriculares de Pajarillos Educa, fomentan interés, y motivación para que sigan estudiando y puedan desarrollarse en aquello que les guste.

En relación a esto último, destacamos el proyecto “Aula teatro”, como una pieza relevante en la investigación. El proyecto formaría parte de las modificaciones curriculares del colegio en relación con su programa, formando parte del área curricular de lengua y enfocado a trabajar con 3º y 4º de primaria. Especificamos en el apartado de diseño de la investigación los objetivos y más cuestiones del proyecto como técnica para el trabajo de investigación.

A través de esta contextualización, conocemos el lugar en el cual se sitúa nuestra investigación y proyectos en los que se centra. Así, procedemos a mostrar este trabajo con el que buscamos conocer la influencia del uso de las artes en la intervención sociocomunitaria en el barrio de Pajarillos, en Valladolid.

4. OBJETIVOS

En base a lo planeado hasta ahora, la pregunta que nos hacemos en este trabajo de investigación es: ¿Cómo puede el arte fortalecer los procesos de intervención sociocomunitaria?

Partiendo de nuestra pregunta de investigación, el objetivo general de la misma sería:

- Comprender el papel que puede tener el uso del arte en los procesos de intervención sociocomunitaria.

Asimismo, los objetivos específicos que nos planteamos son:

- Analizar una experiencia de intervención sociocomunitaria que utiliza el trabajo artístico.
- Valorar la utilidad que tiene el arte en los procesos comunitarios desde el punto de vista de sus participantes y profesionales.
- Identificar la influencia de las experiencias artísticas sobre los participantes y la propia comunidad.

5. MÉTODO

5.1. DISEÑO

El diseño de la investigación que se desarrolla en este trabajo se realiza con un método conocido como Investigación Basada en Arte con orientación cualitativa (Barone y Eisner, 1997). Así pues, este método fundamenta las artes y distintos lenguaje artísticos como conocimiento útil y fusiona las especialidades artísticas con estrategias propias de la investigación cualitativa. Parece muy interesante tener en cuenta que se establece una relación directa entre este tipo de investigación y las prácticas artísticas sociocomunitarias (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

Con esto, Marín-Viadel y Roldán (2019) establecen que en la IBA -Investigación Basada en Arte- se combinan varios elementos como un lenguaje artístico, una disciplina, y una estrategia metodológica, relacionada con diseños cualitativos. En este sentido, la investigación que realizamos gira en torno a tres disciplinas artísticas como son el teatro, el cine o el circo, y utilizamos tanto instrumentos del método cualitativo como técnicas propias de la investigación basada en arte.

Teniendo esto en cuenta, nuestra investigación pretende comprender las potencialidades del uso del arte en un proceso de intervención sociocomunitaria en el barrio de Pajarillos, en Valladolid. Dentro de nuestra investigación tenemos en cuenta dos espacios desde los cuales podremos conocer e investigar el proceso de ISC a través del arte que se lleva a cabo en el barrio, estos espacios son, como presentamos en la contextualización, el colegio Cristóbal Colón y la Asociación Pajarillos Educa.

En este sentido, resulta interesante tener en cuenta la escuela como espacio comunitarios para poner en marcha proyectos que tengan como objetivos la convivencia o el cuidado del medio comunitario. Así pues, el proyecto “Aula-teatro” supone un espacio de trabajo perfecto en el que integrar cuestiones como las que acabamos de mencionar. Así pues, el proyecto como técnica de investigación basada en arte, desarrolla dinámicas y actividades del teatro en las que trabajar la educación emocional, el conflicto entre compañeros, el cuidado del medio o la expresión oral y corporal.

De manera más concreta, el proyecto “Aula-teatro” de desarrolla con los cursos de 3º y 4º de primaria, este último dividido en dos clases. Se realiza una hora semanal de taller con cada uno

de los grupos. La duración total de taller son 12 sesiones que se realizan entre noviembre y marzo. Se recoge lo sucedido en los talleres del Aula-teatro a través de la observación participante que concretaremos mejor en el apartado de instrumentos.

Además del proyecto de teatro, como decíamos, la investigación se realiza también sobre los Laboratorios Artísticos de Transformación Educativa (LATE), área de intervención con menores de la Asociación Pajarillos Educa. En este caso, la investigación se realiza a través de un grupo de discusión y dos entrevistas en profundidad, dirigidos a conocer las visiones tanto de artistas y profesionales, como de los niños y niñas que participan.

A continuación, se muestra un cuadro que hemos creado para mostrar de manera sencilla el contexto, los espacios desde los que se realiza la investigación, técnicas e instrumentos utilizados.

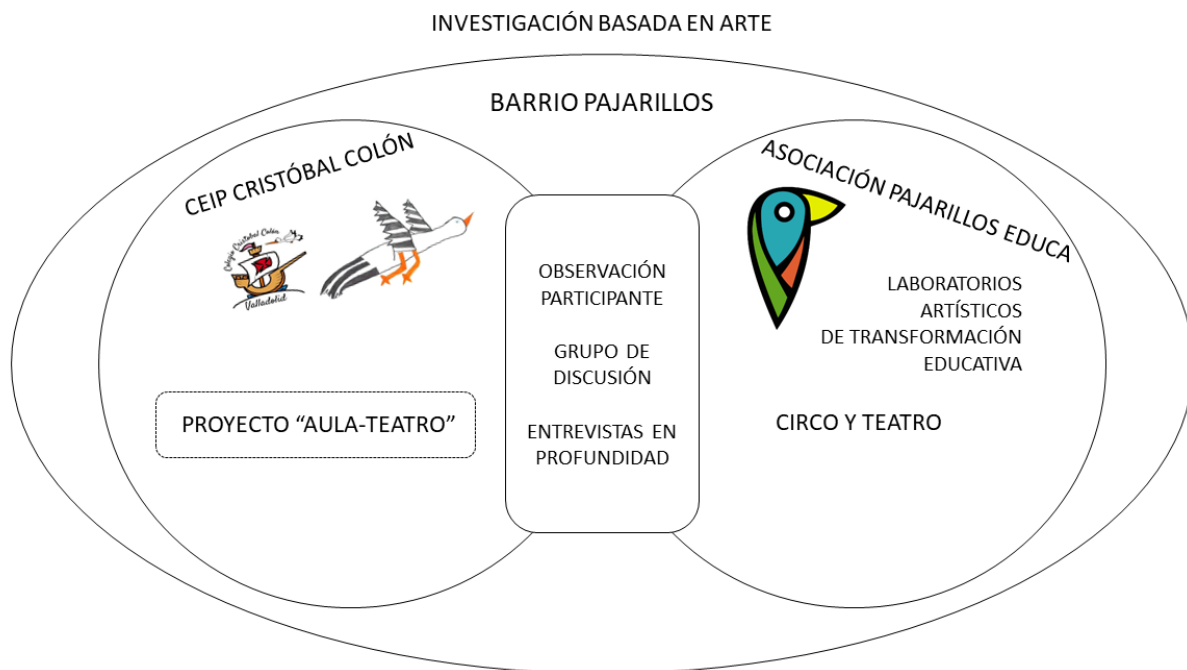


Figura 6. Cuadro de la investigación. Elaboración propia.

5.2. PARTICIPANTES

En esta investigación contamos con participantes muy variados. Debido al interés por comprender el papel y las potencialidades del arte en la ISC, resulta interesante contar con distintos perfiles. En este caso, contamos con niños y niñas de distintas edades tanto del proyecto de teatro como de los laboratorios, y con una profesional de la educación social, responsable de los Laboratorios y con una profesora artística.

En este sentido, los participantes de la investigación son muy diversos en cuanto a edad y perspectiva con respecto a lo que pretendemos investigar, lo que nos puede permitir representar la complejidad del fenómeno (Sampieri, 2014).

El número total de personas que participan en la investigación es de 45.

Dividimos, en base al cuadro que se muestra en el apartado anterior, a los participantes por grupo, según la técnica y el instrumento. Así tenemos por un lado, los participantes del “Aula teatro”. De la experiencia de teatro forman parte la investigadora (a su vez educadora del taller) y los tres grupos de estudiantes, que de forma conjunta son un total de 29 participantes de entre 8 y 11 años, de los cuales 10 son niñas y 19 son niños. Añadimos a los participantes de la técnica del Aula-teatro a las dos profesoras que acompañaban las sesiones, resultando un total de 31 participantes. Divididos por grupos, el curso de 4º A cuenta con un grupo de 14 participantes, en el grupo de 4ºB son un total de 8, y el curso de 3º está formado por un grupo de 7 niños y niñas.

Por otro lado, respecto a los niños y niñas que asisten a los laboratorios artísticos, participan en la investigación un grupo de 12 participantes de entre 12 y 16 años, de los cuales 6 son chicos y 6 son chicas. Con respecto a al perfil profesional de los Laboratorios Artísticos, contamos con dos profesionales, una responsable del desarrollo de los Laboratorios y educadora social, y una artista encargada de trabajar con los grupos la especialidad de cine.

Mostramos a continuación una tabla con la que queremos mostrar a los participantes del grupo de discusión y las entrevistas, con el objetivo de identificarlos para al análisis de los datos, así pues se especifica grupo, edad, género y código de identificación para el análisis de los datos. No se muestran en la tabla los participantes de la técnica taller Aula-teatro dado que los datos serán analizados de forma grupal y no utilizaremos citas literales.

Tabla 1. Participantes. Grupo, edad y código de identificación.

GRUPO	EDAD	GÉNERO	CÓDIGO
Coordinación de LATE y educadora social	50	F	E1
Profesora artística LATE especialidad cine	33	F	E2
Participante LATE	14	F	G1
Participante LATE	13	M	G2
Participante LATE	14	F	G3
Participante LATE	15	F	G4
Participante LATE	14	F	G5
Participante LATE	12	M	G6
Participante LATE	15	M	G7
Participante LATE	13	M	G8
Participante LATE	12	F	G9
Participante LATE	12	F	G10

Participante LATE	16	M	G11
Participante LATE	15	M	G12

5.3. INSTRUMENTOS

El diseño que recogemos en este trabajo es un método llamado investigación basada en arte, así pues, una parte muy importante de la investigación consiste en la realización de un taller de teatro, y otra parte está enfocada en recoger y reconocer las experiencias de los LATE que realiza Pajarillos Educa. Por un lado, se responde así al uso de un lenguaje artístico en la investigación, y a la vinculación de este método con las prácticas artísticas comunitarias (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

Dentro de estos espacios desde los que realizamos la investigación utilizamos distintos instrumentos como ya hemos mencionado. Estos instrumentos consisten en la observación participante, grupo de discusión y entrevista en profundidad como vemos en la Figura 3.

De forma detallada, con respecto al taller “Aula teatro” como técnica propia de la investigación, utilizaremos para recabar información la observación participante. Según Campoy Aranda y Gomes Araújo (2015) este tipo de observación se caracteriza por la intervención del observador en el grupo, así esta forma de observación encaja con el papel de la investigadora en el taller como dinamizadora y participante en todas las actividades que se realizan con el grupo. Todo lo extraído de esta observación queda recogido en una hoja de registro grupal (anexo 2) de elaboración propia basada en la hoja creada por Ugena, López y Serrano (s.f.). El análisis de lo recogido a través del proyecto de teatro se acompaña de fotos y dibujos de lo sucedido durante las dinámicas y actividades en el taller. Forman parte de la recogida de datos a través de estos instrumentos los tres grupos que participan en el proyecto “Aula teatro”, que de forma conjunta responde a 29 participantes.

Con respecto a los laboratorios, como hemos dicho en el apartado de participantes, llevando a cabo un grupo de discusión nos acercaremos a uno de los grupos de asistentes a los laboratorios.

El grupo de discusión o grupo de enfoque permiten reunir a un grupo de personas para que se intercambien ideas para tratar un tema concreto, además facilita la participación y genera un contexto propio para la interacción social (Campoy Aranda y Gomes Araújo, 2015). Según Sampieri (2014) es importante que el investigador que lleve la sesión del grupo sepa conducir y guiar la conversación y procurar que todos los participantes intervengan, además de plantear cuestiones claras abiertas que no induzcan a respuestas y tener un control sobre el tiempo (Campoy Aranda y Gomes Araújo, 2015).

Así pues, el grupo de discusión se realiza con los asistentes a los laboratorios, que como hemos dicho, son un total de 12 participantes de entre 12 y 16 años, de los cuales 6 son chicos y 6 son chicas. Se realiza un guion previo (anexo 3) para conducir la conversación con los

participantes que permita seguir los objetivos que nos planteamos. En este grupo de discusión se realiza con los participantes una nube de palabras en una cartulina que, a través de la pregunta ¿cómo definimos los laboratorios?, que facilita la expresión y sirve de guía para el diálogo, además resulta relevante para mostrar los términos relevantes en el discurso.

una nube de palabras con los participantes que permite guiar sus discursos y de cara al análisis de datos puede ser de gran ayuda para la categorización de la información que recogemos.

También en el contexto de los Laboratorios Artísticos para la Transformación Educativa, realizaremos dos entrevistas con una educadora social y con una dinamizadora de los grupos. Las entrevistas en profundidad (anexo 4) nos permiten conocer el fenómeno desde el punto de vista del entrevistado, desde la subjetividad, para lograr una construcción de significados (Sampieri, 2004), pero además es importante tener en cuenta el perfil que aportan como profesionales, con una posición distinta que nos permite conocer intenciones, objetivos y alcance la intervención que se realiza desde los laboratorios.

En este sentido, es necesario que, con la recogida en el análisis de datos apliquemos y tengamos en cuenta la triangulación, a través de distintas herramientas y fuentes que permitan contrastar la información que recabamos (Aguilar y Barroso, 2015). En base a esto, según Aguilar y Barroso (2015) la triangulación de datos que tenemos en cuenta en nuestra investigación es personal y espacial, dado que la investigación como hemos dicho cuenta con varios perfiles de participantes que aportan distintas perspectivas (Sampieri, 2014) y se recoge información desde distintos espacios o contextos, como son la escuela y el centro social, aunque formando parte del mismo contexto más amplio, el barrio de Pajarillos.

5.4. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta investigación la recogida y el análisis de datos se realizan entre noviembre 2020 y mayo de 2021, teniendo en cuenta dentro de este periodo toda la realización del taller “Aula teatro” como técnica de investigación, así como la aplicación de los instrumentos siendo estos la observación participantes, el grupo de discusión y las entrevistas.

Con respecto a la técnica del taller “Aula teatro”, la información se recoge en base a dicho taller a través de la observación participante, teniendo en cuenta todo lo que sucede con los grupos en base a las dinámicas y actividades que se realizan en cada sesión. De la misma manera, se realiza un registro de evaluación del proyecto que se lleva a cabo con los grupos. Ya hemos mencionado que en este taller participan tres grupos diferentes de alumnado, así pues, tras las sesiones se relata y se recoge la información que se considera pertinente en base a la hoja de registro que ya mostramos en el apartado anterior. Cabe destacar que la información de los tres grupos del taller se analiza de forma conjunta, considerando relevante la evolución de los grupos a medida que avanzan las sesiones del taller.

Por otro lado, el grupo de discusión se realiza en el mes de mayo, y durante este mismo mes se realizan también las entrevistas. Cabe destacar que consideramos que la recogida de

información tanto del grupo de discusión como de las entrevistas en profundidad se realiza en un buen momento.

En el mes de mayo tanto los participantes como artistas y coordinación de los laboratorios, ven resultados y avances con respecto al aprendizaje del curso, pero al mismo tiempo continúan inmersos en las dinámicas que generan los laboratorios, por lo que pueden tener más presente lo que se sucede en el LATE para poder transmitirlo. Destacar también que durante este periodo los profesores de los Laboratorios y educadores sociales realizan las evaluaciones de lo sucedido a lo largo de todo el curso. Tanto las entrevistas como el grupo de discusión son grabados con el consentimiento expreso de las personas participantes, para su posterior transcripción y análisis.

Para el análisis de los datos, se realiza una lectura exhaustiva tanto de los registros de la observación participante y de la evaluación del “Aula teatro”, como de los grupos de discusión, con el objetivo de realizar la codificación abierta (Flick, 2004). Lo que hacemos al codificar es fragmentar el texto a analizar para reducir la información y generar unidades de contenidos y así poder generar categorías que permiten una comprensión más profunda e integral del objeto. Ello permite elaborar resultados de una forma ordenada atendiendo a todas las cuestiones relevantes con respecto a los objetivos que se plantean en la investigación (Mejía, 2011).

De esta manera, se analizará la información de cada instrumento por separado para luego poder relacionar los códigos extraídos en categorías comunes, respondiendo a la triangulación. Por supuesto, nuestras categorías responderán a la información de la que disponemos y a los objetivos que nos planteamos con la investigación, aunque tengamos en cuenta el marco teórico como referencia.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pretendemos aportar conocimiento acerca de las potencialidades del uso del arte en la intervención sociocomunitaria, valorar las experiencias y de manera más específica determinar cómo influye sobre las personas a nivel individual, sobre el grupo y de qué manera puede impactar sobre el conjunto de la comunidad. Del mismo modo, se tiene en cuenta el marco teórico, destacando lo referido al impacto de los proyectos de arte comunitario, como las categorías propuestas por Matarasso (1997) u otras investigaciones.

Con esto, y respondiendo de manera ordenada a la información que hemos recogido a través de los distintos instrumentos de investigación se plantean las siguientes categorías, que contemplan las potencialidades a nivel personal, a nivel social (grupos de participantes) y a nivel comunitario.

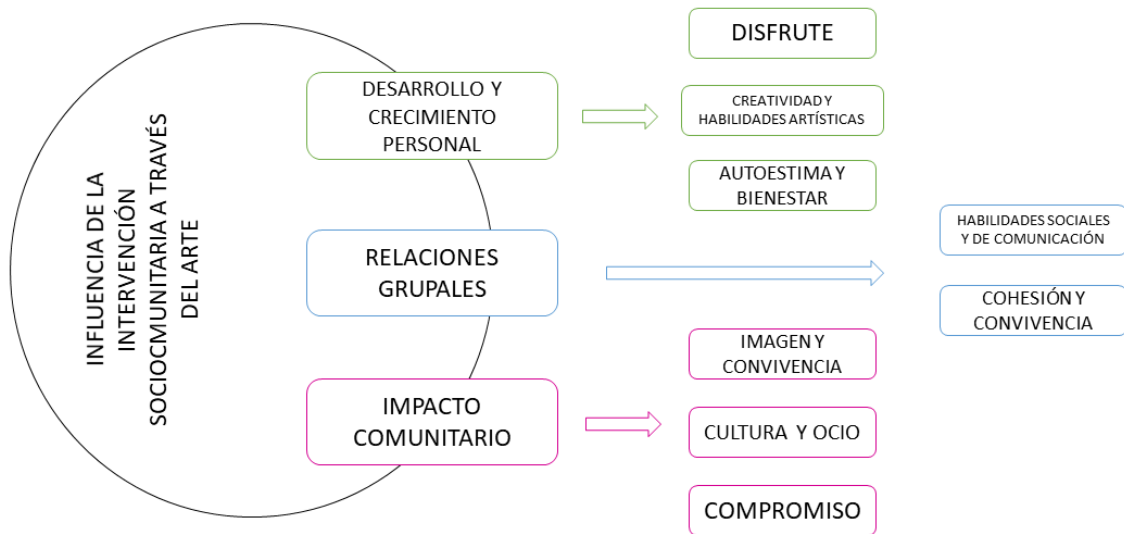


Figura 7. Mapa de categorías. Elaboración propia.

Las categorías que mostramos son el resultado del análisis exhaustivo de los datos extraídos de todos los instrumentos y técnicas empleados en la investigación. Como se puede observar, las categorías responden de manera ordenada a distintos niveles de influencia, recogiendo con esto también una valoración de las experiencias del uso del arte en la intervención sociocomunitaria. Para exponer los resultados obtenidos realizaremos un repaso por las categorías y subcategorías.

Desarrollo y crecimiento personal

Esta primera categoría responde a las influencias que el uso del arte en la ISC tiene sobre los participantes a nivel individual. Así pues, la información recabada a través de la técnica y los distintos instrumentos confirma un beneficio para el desarrollo de los participantes de los proyectos contemplados en la investigación.

Por un lado, la intervención sociocomunitaria a través del arte genera un *disfrute*. El disfrute que los participantes manifiestan de la actividad artística supone directamente un aporte, considerándola como una actividad de ocio positivo y saludable. Este aspecto es percibido y manifestado por todos los grupos de los proyectos.

“El arte es esencial, didáctico, catártico, inspirador, a veces únicamente es divertido, otras complejo, es diverso, creativo... es esencial tenerlo a mano desde temprana edad y aprender a disfrutarlo en sus múltiples formas.” (E2).

Este disfrute que supone la actividad artística hace que pueda ser una herramienta y un medio muy positivo con el cual poder guiar el trabajo creativo con los participantes, y tratar a través del arte, el disfrute y la experimentación, cuestiones como la creatividad, la imaginación y el desarrollo de sus potencialidades a nivel artístico.

Así pues, se perciben cambios y mejoras sobre la *creatividad y las habilidades artísticas*. El disfrute, el espacio de juego y la experimentación que propone la propia actividad, permite que los participantes prueben y creen por sí mismos, desarrollando sus habilidades artísticas y su imaginación.

“(los laboratorios) Tienen una base general y luego siempre hay esa parte de espacio en el que ellos pueden crear por su propia cuenta, experimentan y son capaces de crear” (E1).

Tanto en los laboratorios como en el taller de teatro expresan haber aprendido o desarrollado capacidades propias del lenguaje artístico trabajado. Participantes de circo y cine exponen aprendizajes de sus lenguajes artísticos.

“yo vengo a circo y si, aprendemos acrobacias”(G2). “sí, nosotros [...] aprendemos vocabulario nuevo, lo que está dentro del cine, los tipos de trabajo, por qué es importante...” (G4). “a ser constante [...] y ganas agilidad!”(G5).

Por otro lado, más allá de que puedan manifestar o no lo aprendido, los grupos realizan una actividad artística. En muchas ocasiones estas se realizan a través del juego lo que hace que para ellos se diluya el sentido del aprendizaje aunque sí esté sucediendo.



Figura 8 y 9. Creación de títeres. Taller Aula-teatro.

El taller Aula-teatro es un ejemplo. Los participantes son conscientes de determinados aprendizajes que son palpables para ellos como la creación de un títere o aprenderse un guion, pero no lo son tanto de la evolución en la expresión corporal o de la imaginación para crear una historia.

El trabajo expresivo y proyectivo a través de las emociones en el teatro les ha permitido ser más conscientes de estas, poder nombrarlas y poder decir cómo están. El aprendizaje del lenguaje artístico y a través del desarrollo de actividades propias de este, los participantes

trabajan aspectos como la educación y expresión emocional de una manera más dinámica y estimulante, que les permite integrarlo mejor.

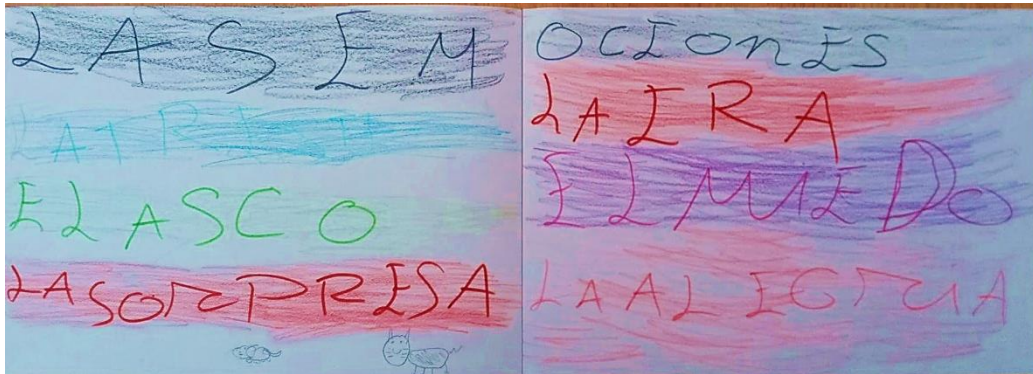


Figura 10. Dibujo-reflexión. Taller Aula-teatro. "Las emociones"

Esto último lo relacionamos también con la subcategoría *autoestima* y *bienestar*. El descubrimiento y destreza de sus capacidades artísticas, así como la integración de ciertos aprendizajes y hábitos en los participantes, genera una mejora del estado de ánimo y de su autopercepción.

Por un lado, la destreza que van adquiriendo de sus capacidades artísticas, motiva el aprendizaje y descubrimiento. La interpretación de historias y el trabajo de expresión e improvisación con los títeres que realizamos en las sesiones del taller Aula-teatro, hacía que los grupos sintieran la motivación de experimentar y de repetir para hacerlo mejor.

"creo que lo que les aporta es autoestima y empoderamiento, o sea ver a un niño que tienen una tolerancia a la frustración muy baja, ver cómo va evolucionando durante los meses, y se va empeñando en que le salga un truco de circo, que le salga una pieza de un cacho de un guion, irles viendo esa evolución"(E1).

Y por otro lado, como decíamos, está la propia asimilación de conocimientos que pueden trasladar a la vida cotidiana que son adquiridos a través de la actividad artística, como la expresión y educación emocional, el trabajo en equipo, la constancia o la toma de decisiones.

"lo que les aportan son herramientas nuevas para canalizar lo que llevan dentro, para interpretar sus realidades y descubrir nuevos potenciales de los que en ocasiones ni siquiera eran conscientes" (E2).

Con todo esto, observamos desde el taller "Aula teatro" y a través los discursos de las entrevistas, que las subcategorías elaboradas para la influencia percibida a nivel individual *Desarrollo* y *crecimiento personal* son consecutivas.

Es decir, a través del disfrute y el juego que supone la actividad artística realizada, los participantes exploran, toman decisiones y crean, lo que supone que desarrollen de forma orgánica aspectos creativos que son reforzados por el propio aprendizaje artístico.

"Entonces nos parece muy importante que sea a través de arte porque es como la herramienta que permite que eso (aprendizajes) después lo extrapolen a la vida

normal, pero para ellos todos esos procesos artísticos lo que les genera es un disfrute.” (E1).

El descubrimiento de sus propias capacidades artísticas provoca motivación para la práctica. Atreverse y probar, adquiriendo una mayor tolerancia a la frustración. Además, el propio trabajo artístico les permite integrar aprendizajes y rutinas.

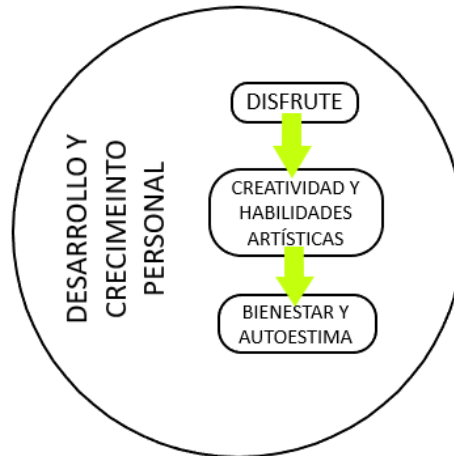


Figura 11. Subcategorías de Desarrollo y crecimiento personal ordenadas consecutivamente. Elaboración propia.

Relaciones grupales

Se percibe por parte de todos los participantes que tanto el taller como los laboratorios generan una mejora de las relaciones entre los miembros del grupo. Para tratar la influencia grupal en más profundidad, hemos contemplado dividirlo en dos subcategorías.

Por un lado, se observa en los participantes del grupo una mejora de las *Habilidades sociales y de comunicación*, los participantes de los laboratorios lo consideran como un espacio muy apropiado para la socialización y reconocen la adquisición de estas habilidades para la mejora de la comunicación y la confianza para establecer relaciones.

“Pues... que la gente a la que no le gusta socializar, puede venir aquí y socializar [...] si, y establecer relaciones interpersonales.” (G5). “o sea literalmente no es que socialice, es que le envolvemos.”(G4). “Por ejemplo, (hemos aprendido a) trabajar la vergüenza, porque es cómo que, aquí vienes con toda la vergüenza del mundo y te dicen venga, sal y ponte a hablar delante de toda esta gente [...] también la empatía.” (G1). “y hablamos de cómo nos sentimos [...] y aprendemos a respetarnos.” (G5). “A trabajar en equipo.” (G4).

La creación de las Asambleas como un espacio grupal seguro en el que pueden hablar de cómo están y cómo se sienten, en el que trabajar a través de la empatía y del respeto a los compañeros y aceptar opiniones diferentes, facilita los procesos grupales generando dinámicas de grupo favorecedoras para el desarrollo de los procesos artísticos. Además de la percepción de los participantes, los y las artistas y educadoras de los laboratorios perciben

cambios con respecto a los comportamientos de los grupos, que van adquiriendo mejores dinámicas grupales.

“Han sido cambios positivos, pequeños gestos, e incluso amistades sorprendentes. Si bien había problemas a principio de curso, esos problemas pasaron a segundo plano e incluso dejaron de aparecer” (E2).

“los grupos funcionan mejor, el año pasado [...] trabajábamos normas, habilidades sociales de comunicación, respeto, este año no ha hecho falta [...] ya tienen esas habilidades adquiridas. [...] Cuando uno participa en la elaboración de algo se siente mucho más responsable de cumplir y lo hemos notado.”(E1).

En el taller de teatro los grupos no son tan conscientes y no verbalizan en las valoraciones haber realizado este tipo de aprendizajes, pero sí se perciben en el desarrollo y dinámica del taller o en los dibujos reflexión. Se observan formas diferentes de tratar los conflictos, empiezan a trabajar mejor en equipo, se ayudan y se toman como referentes unos a otros en la toma de decisiones de las actividades.



Figura 12 y 13. Dibujo-reflexión. Taller Aula-teatro. "La familia del colegio" y "Las clases de teatro"

Además se percibe una mejora en la *Cohesión y convivencia* de los grupos. Los participantes dicen establecer relaciones cercanas con los compañeros y resaltan poder realizar este tipo de actividades artísticas juntos, en las que refuerzan las relaciones previas a la participación en los talleres y generando otras nuevas. Los espacios del LATE son también para los grupos un lugar de encuentro.

“y tienes la ilusión, la ilusión por venir y ver a la gente, porque al final los quieres un poquillo (risas)” (G1). “y, o sea, hacemos amigos” (G5).

Las dinámicas grupales a través del teatro han cambiado su forma de relacionarse, a través del trabajo de la expresión corporal y la interpretación, se ha favorecido nuevas formas de relacionarse y exponerse unos a otros. Así, dentro del espacio de la escuela el Aula-teatro se

Cabe decir, en base a lo trabajado durante la investigación, que los resultados para esta categoría son más difíciles de concretar. Como recibíamos por parte de las profesionales entrevistadas, el impacto de ISC a través del arte sobre el conjunto comunitario es difícil de evaluar debido a que la influencia no es tan palpable y falta consolidación en los proyectos para que sea potenciada y realmente visible. Aun teniendo esto presente, hemos recabado datos que nos hacen comprender cierta influencia de los proyectos analizados para con la comunidad.

En este sentido, como mencionábamos antes, se percibe una apertura a la convivencia motivada por las relaciones creadas en los grupos LATE y por el espacio en el que estas actividades son realizadas, el Centro Social Santiago López. Esto supone para la comunidad un cambio con respecto a la *Imagen y convivencia* del barrio, teniendo presente la barriada del 29 de octubre y la imagen que guarda para los miembros del barrio.

Tanto la barriada como el resto del barrio empiezan a relacionarse de manera normalizada. Esto se debe a la participación de la infancia y juventud en los laboratorios, las relaciones que estos generan en los grupos y el tránsito que provoca en la barriada la asistencia al Centro Social.

“En la percepción que las familias del resto del barrio que no viven en el 29 de octubre tienen del 29 de octubre, porque han venido a traer a sus hijos, han venido a llevarlos, y no ha habido ni un solo conflicto, ni un solo problema, [...] Y yo creo que eso también les ha ayudado a que la percepción del resto del barrio respecto al 29 de octubre cambie. Y por otro lado, la gente que vive en el 29 de [...] y se ha acostumbrado a ver gente muy diferente a la gente que vive habitualmente en la barriada y la verdad es que esa apertura creemos que ha sido muy buena.” (E1).

Los participantes de los laboratorios son conscientes de la imagen negativa que tiene el barrio, así como de estar cambiando su perspectiva con respecto a este. De la misma forma, las familias cambian su manera de percibirlo, como decíamos, por las relaciones derivadas de la participación de los hijos e hijas en los laboratorios y de que estos se realicen en el centro del 29 de octubre provocando estos nuevos flujos de personas del resto del barrio.

“pues no, muy buena imagen no tiene (la barriada)” (G10). “que parece que te van a atracar en cada esquina... [...] pero en verdad es más normal” (G4). “pero al final... como cualquier otro barrio, o sea no un barrio de pijos como Parquesol, pero como un barrio obrero” (G5).

Estos cambios de percepción en la imagen del barrio entre sus propios miembros y la apertura a la convivencia muestran la influencia que empiezan a tener el desarrollo de este tipo de proyectos en el barrio. Además resulta interesante tener en cuenta la gran diversidad cultural que puebla la comunidad, la cual, gracias a las relaciones que se establecen entre los participantes tanto a través de los laboratorios como en el espacio del colegio, está empezando a mostrar la posible convivencia intercultural del barrio, que se refuerza desde

estos mismos espacios en el trabajo grupal y artístico, que les permite descubrir cosas en común y desarrollar habilidades sociales como ya hemos descrito.

A propósito de esto último, los proyectos de ISC a través del arte proporcionan al barrio una oferta de *Cultura y ocio*. Como decíamos, en relación con el *disfrute*, simplemente la creación del espacio de los laboratorios promueve el ocio y el tiempo libre en el barrio. También desde la escuela, permitir que la educación sea trabajada con los grupos a través de la cultura, el arte o del juego favorece la integración de aprendizajes y valores de manera espontánea.

Además de que esta oferta ocio cultural y artístico está destinada a toda la infancia y juventud del barrio que quiera acceder a este espacio, el resto de la comunidad puede beneficiarse también de ella y tomar contacto con las creaciones de los participantes en las actuaciones de final de curso o a través de la semana cultural.

“sí, aporta cultura” (G7). “Entretenimiento... ocio” (G8). “para nosotros y para la gente de aquí, sí”(G5).

El acceso a estas alternativas culturales y artísticas es muy necesario y trabajar a través de distintas disciplinas artísticas o poder verlas a través de los espectáculos y de las creaciones de los LATE proporciona esta apertura a la que muchos de los destinatarios, desde los participantes hasta el resto de los miembros de la comunidad, no tienen habitualmente acceso.

“Otra clave fundamental es la apertura a otras alternativas [...] algunos no salen de la barriada, y no ven producciones artísticas, no saben lo que es [...] entonces los laboratorios han permitido que sepan que existen, que existen esas alternativas, que pueden verlas y experimentarlas” (E1).



Figura 15. Muestra de circo. LATE.

En relación a la oferta cultural, artística y de ocio positivo que proporcionan los laboratorios artísticos, la implicación de los participantes de los laboratorios se asienta sobre la

metodología de aprendizaje servicio que utilizan los proyectos de Pajarillos Educa y en sí, el disfrute que les genera la actividad grupal y artística. Esto favorece que los participantes actuales de los laboratorios proporcionen, al menos por ahora, a través de la semana cultural o los espectáculos de final de curso lo aprendido y lo creado para que otros miembros de la



Figura 16. Muestra de cine. LATE.

comunidad puedan disfrutarlo.

Por último, hablamos de *Compromiso*. Como decíamos la temprana creación de la Asociación y falta de consolidación de los proyectos provoca que el impacto comunitario del espacio LATE sea aún poco visible. Aun así, al igual que la apertura a la convivencia, se observan nuevas percepciones en los miembros de la comunidad, y queda recogido que los proyectos aportan cultura, arte y ocio al conjunto del barrio.

Los proyectos de los laboratorios hasta ahora instaurados en el barrio se desarrollan desde distintos niveles de participación e implicación, asumiendo dentro de estos proyectos los propios talleres del laboratorio, los espectáculos y la semana cultural. En este sentido, el conjunto de profesionales que construyen esta intervención artística dice necesitar una consolidación más grande de los proyectos para que se pueda empezar a trabajar en la programación estos y otros nuevos proyectos con la propia comunidad, con una implicación profunda en la creación de acciones sobre sus propios intereses.

“respecto a las familias ,este proyecto tiene, tiene una ampliación pero sí que es verdad que es para una parte posterior [...] que se involucren por ejemplo en la preparación del espectáculo de fin de curso, o que, lograr hacer algo que sea conjunto [...] la semana intercultural fue muy buena, pero no organizada por la comunidad, o sea fueron participantes con una asistencia y participación guay, pero no con la implicación que nos hubiera gustado. [...] la idea es que cuando las familias se vayan implicando, organizar la programación con todos los agentes sociales y educativos, entidades sociales, comercio, hostelería [...] dando participación a todo el barrio para proponer. Es más trabajo, pero mucho más enriquecedor y el compromiso es más y posible” (E1)

Aun así, en este momento se desarrolla una participación activa y generadora por parte de los grupos en los laboratorios, y una participación reactiva, como beneficiarios de la creación artística y la programación, por parte del resto de la comunidad.

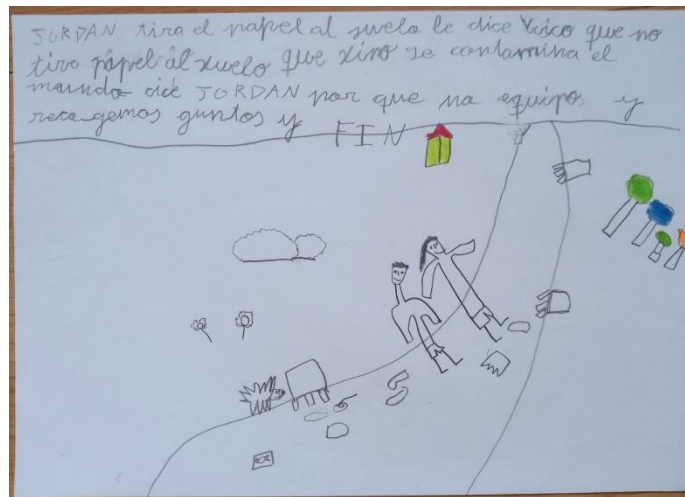
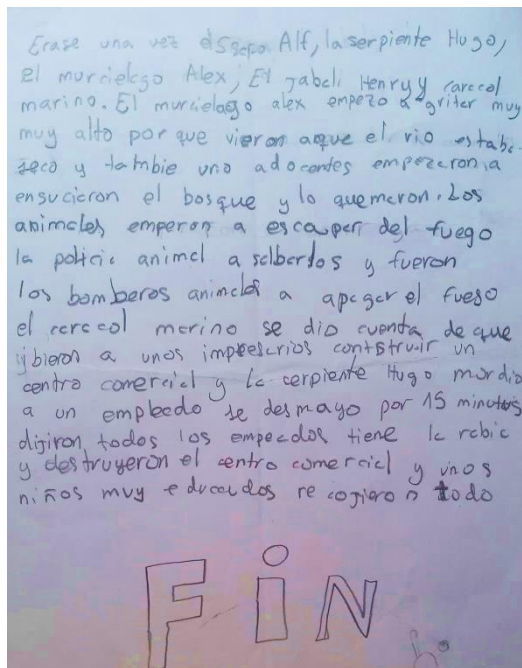


Figura 17 y 18. Creación de historias sobre el cuidado del medio ambiente y el espacio comunitario. Taller Aula-teatro.

La creación de historias, la interpretación y el uso de los títeres en el taller de teatro ha permitido que los grupos proyectaran y expresaran a través de personajes e historias parte de la realidad que viven tanto en el colegio como fuera de él, en el barrio. En relación con comportamientos agresivos y el poco cuidado del medio natural y del espacio comunitario.

En este sentido, se observa una conciencia y atención de los participantes generada desde la actividad teatral con respecto a estas cuestiones. A través de expresión e interpretación se ha generado un aprendizaje en los grupos, que se ha visto reflejado en dinámicas y conductas a nivel grupal en sesiones posteriores. Teniendo en cuenta las circunstancias que alberga el barrio, y la barriada más concretamente, con respecto al respeto y el cuidado, la conciencia generada sobre la preocupación por cuidar el espacio comunitario resulta un impacto a nivel colectivo muy positivo.

Lo hasta aquí mostrado constituyen, a nuestro parecer, grandes hallazgos sobre el uso del arte en la intervención sociocomunitaria del barrio de Pajarillos. Ahora bien, cabe discutir estos resultados con el marco de referencia que precede la investigación. Determinar así su ajuste a la teoría e investigaciones previas y los posibles aportes de conocimiento en relación a los beneficios del arte en la intervención sociocomunitaria.

En este sentido, hemos podido comprobar que el uso de la actividad artística en proyectos sociocomunitarios, proporciona a nivel individual un desarrollo de las habilidades artísticas,

así como una potenciación de la capacidad creativa. Estos resultados obtenidos van en la línea de las evidencias que muestran Williams (1995) o Preciado (2016) en sus investigaciones en relación con proyectos de arte y sus posibles beneficios a nivel sociocomunitario.

En la misma línea, puesto que forma parte de la misma categoría propuesta en nuestros resultados, la actividad artística, siguiendo a Ramos y Sanz (2010), Gentle (2020) o Alonso (2016) proporciona en los participantes una mejora del estado anímico y una mejor autoestima. Además nuestros resultados muestran que se genera igualmente motivación con respecto al aprendizaje, que les proporciona tolerancia a la frustración y constancia.

De acuerdo con Matarasso (1997) y Malchiodi (2005) reconocemos el propio disfrute de la actividad como un aporte positivo para el desarrollo personal de los participantes. Nuestra investigación destaca además que el disfrute de la práctica artística proporciona un posible camino para que se den esas otras influencias que mencionamos como el desarrollo de la creatividad o la mejora del estado anímico y el autoconcepto.

Con respecto a la siguiente categoría que exponemos en nuestros resultados, el uso del arte en la intervención sociocomunitaria proporciona un aprendizaje de las habilidades sociales y de comunicación en consonancia con las categorías que expone Matarasso (1997) tras sus investigaciones. Por otro lado, el desarrollo de la actividad artística en grupo proporciona una cohesión entre los participantes que favorece la creación de relaciones y el fortalecimiento de los vínculos. Resultados similares muestran Fernández (2017) y Ramos y Sanz (2010) en sus investigaciones, que además, hacen referencia al desarrollo de proyectos de teatro comunitario. También Gentle (2020) publica resultados que recogen una mejora de la identidad grupal.

En relación al impacto de la actividad artística sobre el conjunto de la comunidad, Alonso (2016) y Kay (2020) reconocen en sus investigaciones que la participación y la promoción social se ven potenciadas. Como mostramos en nuestros resultados, sí que se observa una participación activa de los grupos y una participación más bien reactiva del conjunto de la comunidad.

Así pues, con respecto a los niveles de implicación que genera Nardone (2012) situaríamos la participación e implicación comunitaria en un nivel bajo y un nivel intermedio, teniendo en cuenta por un lado el conjunto comunitario y por otro, los grupos participantes. Un grado de participación similar, si los comparamos con la escala de participación que propone Lacy (1995), posicionando a los grupos de participantes en un tercer nivel y a la comunidad en el quinto, siendo aquellos que actúan como público y/o sienten los efectos de la creación.

Como ya hemos mencionado, los profesionales reconocen los proyectos en una fase de asentamiento, con una participación activa de los grupos participantes, pero en búsqueda de una promoción más activa y de una implicación comunitaria que pueda modificar en función de sus objetivos comunes la estructura de las acciones propuestas. En este sentido, Galeana

y Sainz (2006) reconocen la necesidad de que la intervención sociocomunitaria, deba realizarse desde el compromiso y los objetivos comunes de la comunidad.

En referencia a la oferta de ocio y cultura que los proyectos mostrados otorgan a la comunidad, reconocemos que la creación del espacio genera un acercamiento al ocio positivo y el arte. Teniendo en cuenta las limitaciones que gran parte de la población destinataria tiene para acceder a estas alternativas, poder formar parte de este tipo de experiencias y poder mostrarlas al resto de la comunidad supone una forma de impactar sobre esta, en la línea de Matarasso (1997) y Bang y Wajnerman (2010). Y de acuerdo con Guzmán (2020) en que el enriquecimiento del patrimonio cultural favorece el desarrollo comunitario.

Resulta necesario tener en cuenta que parte de nuestra investigación basada en arte se lleva a cabo a través de una técnica desarrollada en la escuela. En este sentido, cabe preguntarse qué dice la literatura sobre las implicaciones que puede tener desde este espacio. Reconocemos que los beneficios que puede aportar la ISC a través del arte desde el contexto escolar son positivos si los objetivos que nos planteamos van dirigidos a integrar cuestiones colectivas, como las relaciones o el cuidado del medio, o si agentes de la comunidad se integran en los procesos escolares (Salimbeni, 2011). En este sentido, nuestra investigación registra la adquisición de aprendizajes relacionados con el cuidado del medio y la necesidad de valorar el espacio comunitario. Así Macaya y Valero (2019) aseguran que trabajar el arte comunitario desde el contexto escolar permite un compromiso comunitario, y una conciencia más profunda del aprendizaje, como mencionábamos en nuestros resultados en relación con las experiencias de la creación de títeres e historias.

Para concluir las discusiones de los resultados de nuestra investigación con el marco teórico, queremos hacer referencia a los procesos de la intervención artística comunitaria que plantean Bang y Wajnerman (2010), siendo estos: proceso grupal, proceso artístico y circulación de la obra por lo comunitario. Nos parece relevante referenciar estos procesos por la relación que establecen con las categorías que planteamos para nuestros resultados.

Tanto el proceso grupal como el proceso artístico de Bang y Wajnerman (2010) tienen una relación directa con las categorías *Desarrollo y crecimiento personal* y *Relaciones grupales* generadas en esta investigación. Destacando la aportación de los participantes de manera individual al grupo, así como, su aprendizaje artístico y lo que pueden aportar a la creación. Y la creación en sí misma, o el aprendizaje y procesos que provoca, sobre los participantes individual y grupalmente.

En este sentido, el proceso de circulación también mantiene una relación con la categoría *Impacto comunitario*. Pero en este caso, el taller de teatro por cuestiones que se mencionan a continuación no ha contado con este proceso, lo que consideramos que restringe las influencias que podemos percibir con respecto a lo comunitario, aunque sí observemos cierto impacto positivo de la experiencia. Por su lado, los laboratorios artísticos sí cuentan con este proceso de circulación, lo que nos ha permitido comprender determinadas influencias que afectan directamente al conjunto comunitario. Aunque cabe subrayar también que los

profesionales del espacio LATE y Pajarillos Educa esperan aún poder percibir una implicación y participación más fuerte de los miembros de la comunidad.

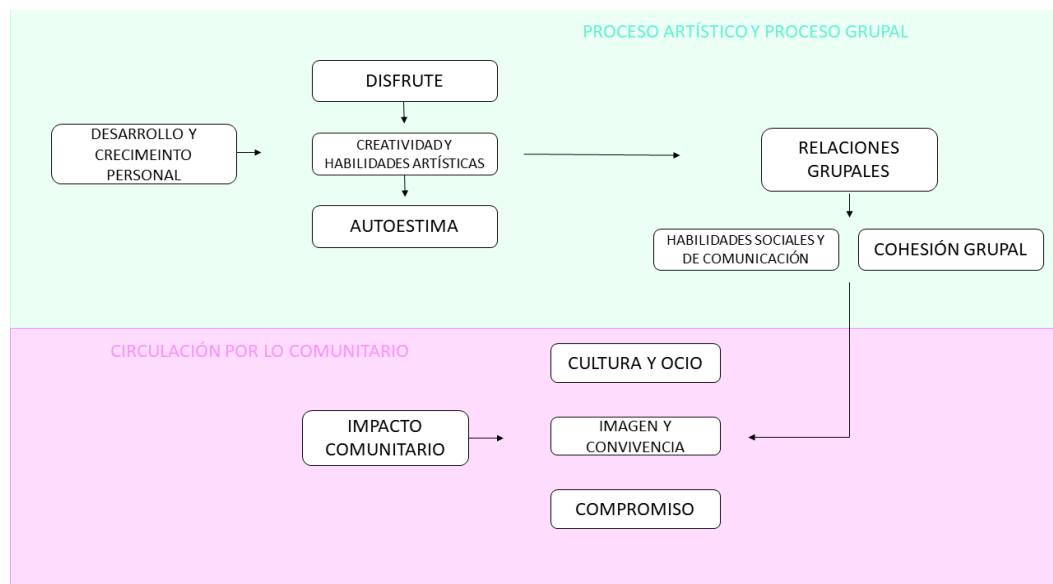


Figura 19. Secuencia con las categorías y relación con los procesos de la intervención de Bang y Wajnerman (2010). Elaboración propia.

A propósito de esto, si bien es cierto que reconocemos resultados positivos e influencias de la intervención sociocomunitaria y el uso del arte en el barrio, es necesario tener en cuenta las limitaciones con las que hemos contado a lo largo de esta investigación.

Así pues, nos parece muy necesario resaltar como una gran limitación de este proyecto de investigación basada el arte, las condiciones en las que se ha realizado el taller de Aula-teatro. De manera general, la técnica se ha llevado a cabo en un periodo con muchas limitaciones provocadas por la situación de la Covid-19, que afectaban en varios aspecto a un desarrollo optimo del taller. Además, la programación y dinamización del Aula-teatro fue desarrollado durante un periodo de prácticas académicas, lo que ha producido limitaciones a otros niveles.

Las restricciones provocadas por la Covid-19 han hecho que el taller se viera condicionado de diferentes maneras. En primer lugar las limitaciones de contacto en el aula cerraron la posibilidad de realizar determinadas actividades de teatro, aun así, estas circunstancias se han solventado ajustando las dinámicas para poder realizarlas cumpliendo las medidas. Por otro lado, estas restricciones dejaban fuera la posibilidad de que los grupos salieran del aula para mostrar a otros cursos lo aprendido y lo creado, y mucho menos al resto de la comunidad.

Por otra parte, la creación y desarrollo del taller se lleva a cabo durante el periodo de prácticas académicas del Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social, lo que ha limitado la extensión de este. Asimismo, el taller Aula-teatro se realizaba una vez a la semana durante cinco meses, además en varias ocasiones tuvimos que cambiar el espacio en el que se realizaba el taller, teniendo que redistribuir y limpiar los espacios en la medida de los posible. Todo esto, ha podido perjudicar a una integración de las conductas y aprendizajes

percibidos en los participantes durante el taller. Todas estas circunstancias han condicionado que el desarrollo del taller fuera el deseado, incluyendo la posibilidad de realizar acciones artísticas destinadas a otros miembros de la comunidad o del espacio educativo. También sentimos, durante el análisis de la información recabada y tras la realización del taller que no se ha podido documentar de la manera más completa posible a través de fotografías, que habrían enriquecido a los datos que aportamos sobre este.

Por otro lado, hemos percibido como limitación a la investigación la imposibilidad de llevar a cabo, debido a complicaciones organizativas para reunir a los participantes, la realización de un grupo de discusión con profesionales y artistas de los laboratorios, realizando en su defecto dos entrevistas para recoger el discurso de estos participantes. Esta circunstancia creemos ha perjudicado una información más contrastada del grupo de profesionales de los laboratorios, por sus percepciones de los grupos y la visión como artistas de ese tipo de influencias sobre los participantes.

Lo planteado al final de este apartado nos permite ver qué cuestiones han dificultado la manera de guiar la investigación y como han limitado el alcance de los resultados obtenidos. Aun así, queremos destacar los hallazgos resultantes de este trabajo que, en línea con la literatura referente, muestra los beneficios a nivel individual, grupal y comunitario que puede tener la intervención sociocomunitaria a través del arte.

7. CONCLUSIONES

A través de este trabajo de investigación basada en arte, pretendemos comprender la influencia del uso del arte en la intervención comunitaria del barrio de Pajarillos, en la ciudad de Valladolid. Nos preguntamos entonces las posibilidades del uso del arte en este tipo de procesos sociocomunitarios, y a eso intentamos responder con nuestra investigación alcanzando los objetivos planteados. Así pues, al inicio de esta investigación nos planteamos, analizar una experiencia de intervención comunitaria a través del arte, así como valorarla junto con sus participantes y determinar estas potencialidades.

Además de acceder a una experiencia de intervención comunitaria a través arte, hemos podido analizar este tipo de proyectos desde diferentes perspectivas, contando en la investigación con distintos perfiles, desde los grupos de participantes hasta las educadoras y artistas que forman parte, aunque estas últimas debido a limitaciones temporales y organizativas no pudieron constituir un grupo tan grande como esperábamos. Aun así, las experiencias de arte en la ISC, desde el espacio comunitario y desde la escuela, son valorada de forma muy positiva por parte de todos los implicados.

Esta valoración positiva que manifiestan los participantes contiene información que nos permite conocer por qué los participantes evalúan los proyectos de manera positiva, en qué aspectos consideran que les influye, y de qué manera a través de los talleres observamos y determinamos estas influencias. Así, nos vamos acercando también a nuestro objetivo general y a la pregunta de la investigación. Pues a través del desarrollo de la técnica, la aplicación de

instrumentos y el análisis de la información recabada, determinamos una influencia del uso del arte en la ISC a tres niveles: individual, grupal y comunitario.

Este análisis y codificación nos ha permitido estructurar la información de manera organizada y sencilla para concretar en profundidad el impacto que genera la intervención en los participantes. Esto nos ofrece ya información útil, pues sabemos que el uso del arte en procesos comunitarios afecta a la persona, al grupo del que forma parte y al resto de la comunidad de maneras diferentes. Por tanto, para responder a la pregunta de investigación, cabe tener en cuenta esta organización de influencias y descubrir qué aportan individual, grupal y comunitariamente.

Así pues, nuestra investigación nos ha permitido comprobar que a nivel individual el uso del arte en procesos comunitarios otorga:

- Disfrute a los participantes. Este hallazgo, aunque puede parecer inocuo, favorece el desarrollo de las demás influencias percibidas a nivel individual, siendo esta una conclusión muy interesante a la que llegamos con nuestra investigación. Además de ser considerado en sí mismo un beneficio en investigaciones anteriores como las realizadas por Matarasso (1997) o Malchiodi (2005).
- Una mejora de la creatividad y un aprendizaje de las capacidades artísticas. Hemos comprobado que las actividades artísticas desarrolladas y analizadas han resultado en una mejora de las habilidades artísticas en los participantes.
- Autoestima. Concluimos que la secuencia de estas influencias conlleva una mejora de la autopercepción. El disfrute de la actividad, la creación y el entrenamiento puede proporcionar que los participantes se sientan mejor consigo mismos, de acuerdo con Gentle (2020) y Alonso (2016).

También a nivel grupal la intervención a través del arte puede proporcionar:

- Una mejora de las habilidades sociales y de comunicación. El proceso grupal y las herramientas empleadas, como el espacio de las asambleas, convierten los talleres y laboratorios en espacios de socialización, en los que adquirir normas y habilidades comunicativas.
- Una mejora de la convivencia en los grupos y mayor cohesión. Se reconocen los espacios artísticos como lugares de encuentro para los participantes, en el que encontrar puntos comunes y fortalecer relaciones. La cohesión de los grupos es reconocida en otras investigaciones por Fernández (2017) y Ramos y Sanz (2010).

Es muy interesante comprender los resultados de esta investigación como algo secuencial, como recogíamos en la figura 19, que pasa por influir y transformar a los participantes a nivel personal, para mejorar y fortalecer las relaciones grupales, hasta impactar sobre el conjunto de la comunidad.

Este sería el último nivel de influencia que recogemos, pudiendo impactar en la comunidad:

- Con una mejora de la imagen y convivencia del barrio. Se da un cambio en las percepciones sobre el barrio, cambiando la imagen que se tienen de este y adoptando una apertura a la convivencia.
- A través de una oferta de ocio y cultura. Proporciona tanto directa como indirectamente una gran alternativa de ocio y cultura, a participantes y miembros de la comunidad respectivamente, favoreciendo el acceso a una oferta artística y cultural a aquellos que no la tienen.
- Generando compromiso. El impacto de la intervención artística sobre el conjunto comunitario no ha provocado una gran implicación social, aunque sí una participación y asistencia a los eventos programados. Quedando, al menos por ahora, entre los niveles bajos de implicación (Nardone, 2012; Lacy, 1995). Los talleres igualmente generan un compromiso con el cuidado del espacio y un respeto por lo creado y lo trabajado desde la escuela o el centro.

Estos resultados nos invitan a concluir que efectivamente la intervención sociocomunitaria a través del arte en el barrio de Pajarillos, además de ser considerada por sus participantes como una experiencia positiva, trae consigo influencias que proporcionan un desarrollo personal, un fortalecimiento grupal y un impacto comunitario. Aunque, cabe mencionar que el marco teórico que presentamos y las investigaciones que en él se recogen, confirman un gran impacto sobre la implicación y cambios en la comunidad que no hemos podido recoger y comprobar en esta investigación.

Aun así, queremos destacar que el trabajo de participación y desarrollo comunitario que se está generando en Pajarillos está asentándose y cogiendo fuerza. La temprana creación de la asociación Pajarillos Educa y el trabajo conjunto con colegios y otras entidades como el Cristóbal Colón, empieza a dar resultados, a ser un reclamo para los miembros de la comunidad y a generar un espacio de cultura, ocio y participación. Es muy importante que estas intervenciones sean reconocidas, y que se valoren sus implicaciones sobre la comunidad y sus miembros.

El barrio de Pajarillos como decíamos cuenta con una gran diversidad cultural, haciendo de este tipo de intervenciones espacios interculturales en los que, al igual que en los grupos de participantes, se vea favorecido el respeto y la convivencia. Por otro lado, teniendo también en cuenta el gran porcentaje de población absentista que existe en el barrio, parece interesante reconocer la actividad artística y su disfrute como una llamada a la participación, también desde la escuela y el ámbito escolar.

Así pues, una parte muy importante de la investigación se lleva a cabo desde el Cristóbal Colón, reconociendo que este espacio y el trabajo que se realiza desde él forman parte de los procesos comunitarios, pues forma parte del barrio e interacciona con él. La escuela tiene muchas posibilidades como generadora de participación y de proyectos si se continúa potenciando el uso de la expresión artística y el disfrute. Y si se plantean objetivos destinados

a los intereses de la comunidad y su desarrollo, implicando a sus miembros en la educación de los niños y niñas del barrio.

Para terminar, queremos mencionar que las conclusiones a las que llegamos en esta investigación afirman en gran medida lo que venían diciendo los trabajos previos sobre el arte comunitario, sin poder confirmar un impacto muy potente sobre el conjunto de la comunidad en lo que a implicación y desarrollo se refiere, pero puede que aún sea pronto para ello. Si que consideramos que establecer las influencias de manera consecutiva puedan constituir algo novedoso. El desarrollo personal, el aprendizaje y un mejor autoconcepto, permite que el proceso grupal y artístico tome otras formas, y a partir de ahí, poder fortalecer relaciones y generar esa apertura a la convivencia o un compromiso sobre la participación, que traspase los grupos artísticos.

Este proyecto de investigación nos ha permitido sumergirnos en estas experiencias artísticas de intervención comunitaria y descubrir las posibilidades que guardan, y con las que hemos podido generar este trabajo. También este proceso nos ha enfrentado con cuestiones de la investigación que desconocíamos, y que tendremos en cuenta en procesos posteriores. En este sentido, cabe destacar la gestión del tiempo desde el principio en que se plantea una investigación como esta, unos objetivos claros que permitan desarrollar las técnicas e instrumentos de la manera más específica posible atendiendo a aquellas cuestiones necesarias para un análisis y elaboración de resultados que respondan a aquello que se planteaba.

Asimismo, teniendo en cuenta que no hemos podido recoger un impacto comunitario como el que muestran otras investigaciones del campo o como nos hubiera gustado, nos parece interesante proponer como una posible línea de investigación futura retomar el proyecto comunitario de Pajarillos, con una intervención más asentada y contando con técnicas artísticas para la investigación más extensivas, sin contar con las limitaciones con las que hemos podido contar a lo largo de este trabajo.



Figura 20. Diario de respuesta artística. Proceso de prácticas y trabajo de fin de Máster.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ACUERDO 35/2016, de 9 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba la <<Estrategia de Educación Ambiental de Castilla y León 2016-2020>>. Boletín Oficial de Castilla y León, Valladolid, España, 13 de junio de 2016.
- Adams, D. y Goldbard, A. (2001). *Creative Community: The Art of Cultural Development*. Nueva York: Rockefeller Foundation.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Alcocer, R. (2013). *Colectivo escuela abierta*. Desarrollo comunitario y educación. Recuperado de:
http://www.colectivoescuelaabierta.org/Desarrollo_comunitario_y_educacion.pdf
- Alonso, H. (2016). Calle, mestizaje, arte comunitario y promoción social. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (34), 11-15.
- Asociación Pajarillos Educa (2018). *Plan de acción comunitaria*. Valladolid.
- Ayuntamiento de Valladolid (2021) El municipio en cifras. Valladolid: *Portal estadístico*.
Recuperado de:
http://portalestadistico.com/municipioencifras/pagina_servicio_externo_navegador.aspx?pn=valladolid&pc=MIT08&idp=900002&idpl=9000002&idioma
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. *Creatividad y sociedad*, (29), 1-25.
- Barone, T. y Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. En R. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 73-99). Washington DC: American Educational Research Association.
- Camacho, J. (2012). Desarrollo comunitario. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* (3), 206-212.
- Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). EOS.
- Carnacea A, Lozano A., 2011. *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid, Editorial Grupo 5.

- Cedeño, D. (2017). *El arte participativo: características, implicaciones y tensiones de la participación en el arte comunitario* (Trabajo de fin de grado). Universidad de san Francisco de Quito, Quito.
- Contreras, D., Garbizo, N. y Medina, Y. (2020). Transformar en la comunidad, desde la participación social efectivas en las acciones de ambientalización. *Observatorio de las ciencias sociales en Iberoamérica*, 1(3), 1-17.
- Cruz, F. y Aguilar, M.ª J. (2002). *Introducción a la psicología comunitaria*. Madrid: Editorial CCS
- De Juanas, Á. (2011). Agentes de intervención sociocomunitaria. En G. Pérez (Coord.), *Intervención sociocomunitaria* (pp. 537-552). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Del Rio, A. y Collados, A. (2013). Modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas. Relaciones fluctuantes entre artistas y comunidades. *Creatividad y Sociedad* (20), 1-30.
- Erdozaia, A. (1992). Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. *Pedagogía social*, (7), 99-128.
- Fernández, C. (2017). Teatro comunitario argentino y potencialidad política. El caso del teatro comunitario de Rivadavia. *Escritos*, 25 (54), 165-196.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S. (20 de agosto de 2014). *Pedagogía y redes instituyentes*. Prácticas colaborativas/ arte comunitario/ arte socialmente comprometido/.... Recuperado de: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/practicas-colaborativasarte-comunitarioarte-socialmente-comprometido/>
- Forrester, P. (2017). El arte como herramienta de transformación social. Fluidez, imaginación y participación en espacios públicos. *Kultur*, 4(7), 283-289.
- Galeana, O.S. y Sáinz, J.L. (2006). La participación social: un horizonte posible para el desarrollo local. *Revista Trabajo Social*, 2(4), 113-123.
- García-Oliveros, E. y Durán, G. (2015). Cambiar el arte para cambiar el mundo (una perspectiva feminista). Diálogo abierto con Suzanne Lacy. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 10 (17), 114-127.
- García, M., Ruiz, M. y García, J. (2011). Principios de la intervención sociocomunitaria. En G. Pérez (Coord.), *Intervención sociocomunitaria* (p. 63-85). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gentle, E. (2020) Facilitating art grupos: How art therapy and community arts paradigms can intersect to support connection with marginalised groups. *Journal of Creative Arts Therapies*, 15 (1), 82-93.

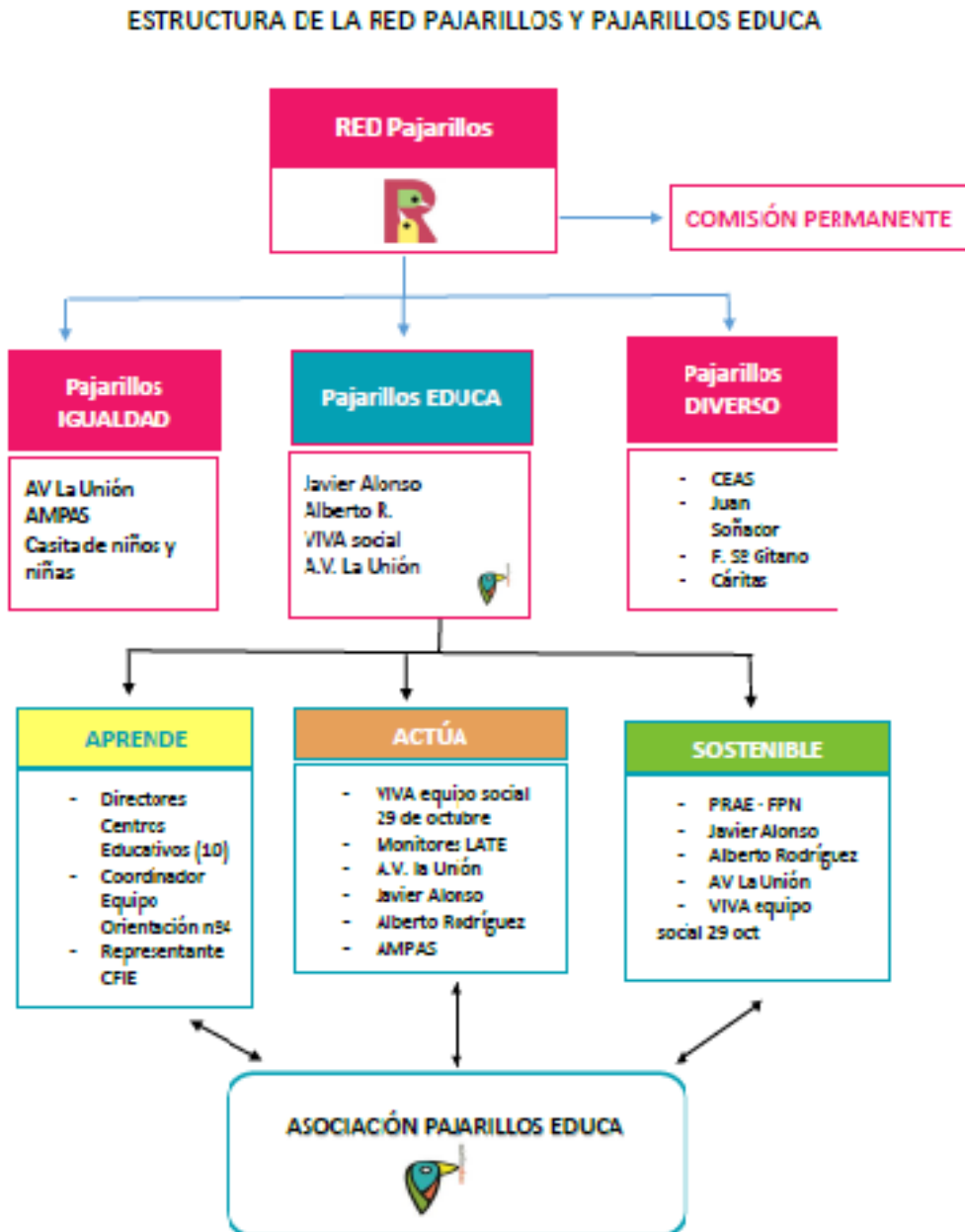
- Gil, I. (2011). La comunidad como eje de intervención. En G. Pérez (Coord.), *Intervención sociocomunitaria* (p. 42-61). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Guzmán, C. (2020). Trabajo comunitario: Eje esencial en la gestión cultural comunitaria. *Revista Didasc@lia: D&E*, 11(1), 190-200.
- Johansson, G. (2020). *Participatory Art for Social Change? A study of the quest for genuine Participation* (Trabajo de fin de Máster). Universidad de Malmö, Malmö.
- Kay, A. (2000). Art and community development: the role the arts have in regenerating communities. *Oxford University Press and Community Development Journal*, 35 (4), 414-424.
- Kwon, M. (2004). *One places after another. Site-specific art and locational identity*. Massachusetts: MIT Press.
- La Tribu Educa (2018). Conoce tu barrio: Pajarillos con San Isidro, en Valladolid. Castilla y León: *Concejo Educativo Castilla y León*. Recuperado de: <http://www.concejoeducativo.org/2018/conoce-tu-barrio-pajarillos-en-valladolid/>
- Lacy, S. (1995) *Mapping the terrain. The new genre public art*. Seattle: Bay Press.
- López, A. y Somarriba, N. (2020). *Informe preliminar del Mapa de la Felicidad de Pajarillos*. Universidad de Valladolid.
- López-Cao, M. (2011). Como hacer una sopa con piedras: El arte como herramienta de intervención y mediación social. Construyendo sociedades más creativas. En Á. Carnacea y A. Lozano (Coords.). *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. (97-127). Madrid: Grupo5.
- López-Cao, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 209-234.
- López-Dóriga, M. y Martín, X. (2018). El aprendizaje servicio como práctica inclusiva. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 88-102.
- Macaya, A. y Valero, E. (2018). Proyecto Retrato social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, individuo y Sociedad*, 31 (1), 165-182.
- Malchiodi, C. (2005). *Expressive Therapies*. En C. M. (editor), *Expressive Therapies*, Nueva York, Estados Unidos: Guilford Publication.
- Marchioni, M. (2002). Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. En M.ª L. Sarrate (Coord.). *Programas e animación sociocultural*. (445-482). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basa en Artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31 (4), 881-895.

- Matarasso, F. (2019). *A Restless Art. How Participation won, and why it matters*. Londres: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. Bournes Green: Comedia.
- Mediero, A. (2018). Experiencias de arte comunitario en la escuela: una necesidad en la educación del futuro. *Saber & educar*, 24, 1-9.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Méndez, E. (2020). Arte comunitario: un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario. *El artista*, (17), 1-18.
- Méndez, A. J. y Pérez, J. V. (2016). *Participación social y desarrollo comunitario*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Mercado, C. (2017). Arte y Transformación social en Buenos Aires. Análisis de una actuación cultural de teatro comunitario. *Cuadernos de antropología social*, (45), 117-132.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Madrid: Octaedro.
- Moreno-Fernández, O. y García-Pérez, F. (2018). Escuela y desarrollo comunitario. Educación ambiental y ciudadanía en las aulas de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23 (78), 905-935.
- Nardone, M. (2010). Arte comunitario: criterios para su definición. *MIRÍADA: Investigación en ciencias sociales*, 3(6), 47-91.
- Nardone, M. (2012). *Vínculos creativos: Las oportunidades en redes de arte comunitario y el capital social* (Tesis). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. Boletín Oficial de Castilla y León. Valladolid, España, 31 de agosto de 2018.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211
- Pérez, G. (2011). Desarrollo comunitario y cooperación internacional. En G. Pérez, *Intervención sociocomunitaria* (511-536). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pitts, G y Watt, D. (2001). The imaginary conference. *Artwork* (50), 7-14.

- Preciado, A. (2016). *El arte como herramienta de transformación social: Evaluación de programas referentes* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, España.
- Quicios, P. (2011). Concepto, fundamentos y evolución histórica de la intervención sociocomunitaria. En G. Pérez, *Intervención sociocomunitaria* (26-41). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ramos, M. y Sanz, S. (2010). El teatro comunitario como estrategia de desarrollo social a nivel local. El caso de Patricio, provincia de Buenos Aires. *Mirada*, 4, 141-157.
- Red Pajarillos (2007). Estudio de la realidad del barrio de Pajarillos. Valladolid: *Federación vecinal de Valladolid*. Recuperado de: https://vecinosvalladolid.org/IMG/pdf/Estudio_barrio_Pajarillos_Red_Pajarillos_.pdf
- Romero, M.ª I. y Muñoz, M. (2014). Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2(2), 77-89.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, (17), 20-31.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- Sempere, N. (2011). Las instituciones culturales y la creación comunitaria. En D. Casacuberta, N. Rubio y L. Serra (Coords.) *Acción cultural y desarrollo comunitario* (111-119). Barcelona: GRAÓ.
- VIVA (2019). Memoria Anual Equipo social ARU 29 de octubre.
- Williams, D. (1995). *Creating social capital. A study of the long-term benefits from community based arts funding*. Australia: Community Arts Network of South Australia.

ANEXOS

Anexo 1. Estructura de la Red Pajarillos y Pajarillos Educa



Anexo 2. Hoja de registro grupal de elaboración propia basada en el diseño de Ugena, T., López, A. y Serrano, A. (s.f.)

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	
N.º SESIÓN	
FECHA	
PARTICIPANTES	
DINAMIZADOR Y OTROS PROFESIONALES	
PROPUESTA DE LA SESIÓN - CONTENIDO, OBJETIVOS, MATERIALES-	
DIARIO DE LA SESIÓN	
EMOCIONES Y SENSACIONES PERCIBIDAS EN EL GRUPO	
DINÁMICAS INTRAGRUPALES	
PALABRAS Y FRASES TEXTUALES Y EMERGENTES (TEMAS SURGIDOS IMPLÍCITA O EXPLÍCITAMENTE)	
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	

Anexo 3. Guion para grupo de discusión para participantes de los Laboratorios Artísticos y de Transformación Educativa.

GUIÓN PARA GRUPO DE DISCUSIÓN

(Grupo participantes de los laboratorios artístico y de transformación educativa)

Fecha y lugar:

Número total de participantes:

Chicas:

Chicos:

Edades:

Presentación:

Antes de comenzar se agradece a los asistentes su presencia y participación en el grupo y se recuerda que la conversación será grabada para su posterior transcripción, pero que será todo anónimo. Se presenta el tema que se trata en el grupo, la intención de utilizarlo para el TFM y de que trata este.

Guion de cuestiones a tratar en el grupo:

- ¿Cómo es para vosotros venir por las tardes a los laboratorios?
- ¿Creéis que aprendéis arte, que creáis algo artístico?
- En las clase de circo o cine y en las asambleas ¿creéis que aprendéis algo u os sirve para algo lo que aprendéis?
- Si es que consideráis que aprendéis ¿cómo afecta a lo que os rodea?
- Con todo esto que hemos hablado ¿cómo definiríais el LATE? (En una palabra o frase en la cartulina, y luego explicar lo escrito)

Anexo 4. Guion para entrevista en profundidad.

ENTREVISTA

Fecha:

Entrevistado/a

Iniciales:

Género:

Edad:

Presentación:

Pretendemos con esta entrevista conocer y valorar la influencia del arte en la intervención sociocomunitaria que se realiza en el barrio de Pajarillos a través de los Laboratorios Artísticos de Transformación Educativa.

Antes de comenzar, agradecemos la participación y tiempo dedicado en realizar la entrevista. Se explica la necesidad de grabar, y se deja clara la confidencialidad y anonimato de la entrevista.

Preguntas:

1. ¿Qué aprendizajes además del propio lenguaje artístico cree que se genera a través del cine, el circo y el espacio de asambleas en los laboratorios? (A nivel personal y social)
2. ¿Qué cree que aporta el arte como herramienta o reclamo a la participación de los niños y niñas en los laboratorios?
3. ¿Cómo afecta a participantes y miembros de la comunidad que los laboratorios se realicen en este centro? (Teniendo en cuenta la percepción sobre el 29 de octubre)
4. ¿Percibe en los participantes cambios a raíz de la asistencia y participación en los laboratorios?
5. Si la respuesta es afirmativa, ¿tiene esto una influencia sobre el resto de la comunidad, sobre su participación o implicación con el barrio? (familiares, vecinos o amigos...)
6. Y en relación a la semana cultural o el espectáculo de fin de curso ¿de qué manera puede influir sobre los miembros de la comunidad?