



Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario

Albert Macaya¹; Eloisa Valero²

Recibido: 27 de abril de 2018 / Aceptado: 11 de septiembre de 2018

Resumen. El arte activista, caracterizado por la voluntad de incidir en su contexto social, tiene una de sus concreciones más interesantes en el llamado arte comunitario. El interés por lo comunitario es una preocupación compartida por diversos ámbitos del conocimiento, incluida la educación y las artes visuales. La redefinición del rol del artista como trabajador cultural en contextos sociales específicos se fundamenta en una idea horizontal y participativa de la creación artística. La traslación al ámbito de la educación formal de los principios y métodos del arte comunitario está dando lugar a interesantes experiencias en la línea de fomentar el pensamiento crítico y el compromiso cívico entre los jóvenes. La investigación que presentamos se basa en el estudio interpretativo de una experiencia de arte comunitario con estudiantes de bachillerato. En ella se confrontan evidencias textuales y visuales producidas en distintos momentos del proceso y compartidas por los participantes en formato de blog. Nos proponemos sopesar, a partir del caso de estudio, la eficacia de la propuesta como vía para potenciar la reflexión crítica, así como evaluar su desarrollo y alcance desde la perspectiva de los participantes.

Palabras clave: Arte comunitario; educación artística; retrato social.

[en] The Social Portrait Project: what can school education learn from community based art?

Abstract. Activist art, as an art form engaged with social contexts, has an especially interesting modality in so called Community based Art. The interest in communitarian issues is shared by diverse fields of knowledge, including education and visual arts, the two main fields of interest in this paper. The new role of artist as a cultural worker, developing his project in a specific social context, is based in a horizontal and participative vision of artistic creation. The transposition of ideas and methods of community based art into scholar education is giving rise to interesting experiences in order to develop critical thinking and social engagement among young people. In this paper we report an interpretative research on the development of a community based art experience by a group of students in secondary school. In this research, we will examine narrative and visual evidences produced by participants in several moments of the process, as recorded and shared in their personal blogs. The case study will give us some insights about the efficacy of this experience to enhance critical thinking, and to evaluate the participants' reception of the experience itself.

Keywords: Community Based Art, Art Education, Social portrait.

¹ Universidad Rovira i Virgili (España)

E-mail: albert.macaya@urv.cat

² Universidad Rovira i Virgili (España)

E-mail: eloisa.valero@urv.cat

Sumario: 1. Introducción. Comunidad y crisis de representación. 2. Desbordando fronteras. Arte y comunidad. 3. Comunidad y educación. 4. Arte y comunidad en el aula: caso de estudio. 5. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Macaya, A.; Valero, E. (2019) Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 165-182.

1. Introducción. Comunidad y crisis de representación

En los últimos decenios, el arte socialmente comprometido, el arte activista con voluntad de incidir en la realidad social que le circunda, ha planteado formas de creatividad colectiva y horizontal que ponen en jaque los roles y jerarquías de la producción y distribución cultural convencionales. Un ámbito especialmente significativo es el del llamado arte comunitario. Las formas de creación artística participativa a las que el arte comunitario ha dado lugar han sufrido una interesante evolución desde las formas primitivas del *community based art*, entendidas como proyectos en contextos sociales específicos, hasta las actuales producciones colaborativas que recalcan en la web o que se sirven de dispositivos móviles. Estas nuevas formas de creación artística participativa y comunal comparten no pocos objetivos y preocupaciones con la educación. Algunas experiencias ciertamente sugerentes que conectan el arte comunitario y la educación formal apuntan interesantes posibilidades en el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso cívico.

La expresión “arte comunitario” nos remite a un tema de renovada vigencia como es el interés que suscita, en los últimos años, la noción de comunidad. En ámbitos como la sociología, las ciencias políticas, la educación o los estudios culturales, la comunidad es de nuevo objeto de debate. Quizá sería más apropiado afirmar que la comunidad ha formado parte del debate intelectual europeo de modo recurrente. Aunque no podemos aquí repasar tal debate con la extensión que el tema requeriría, sí nos parece oportuno destacar algunas ideas relevantes, que nos ayudarán a enmarcar los propósitos de la investigación que relatamos.

Como es sabido, la noción de comunidad, en algunos referentes clásicos de la sociología moderna como Tonnies (1887, 1979), es objeto de una interpretación secuencial: la comunidad, como colectividad humana basada en un orden natural, evoluciona hacia la sociedad, entendida como una colectividad provista de una estructura racional compleja. Ya Weber (1920, 1987) plantea, en algún momento de su extensa obra, algunas objeciones a esta idea secuencial: la estructura burocrática del estado moderno, como concreción de lo social, conlleva el peaje de la deshumanización, ante la cual los ciudadanos pueden sentir la necesidad de recuperar las comunidades de individuos en base a una identidad o unos intereses comunes. Sin embargo, es la crisis de representación política que se desencadena en mayo del 68, la que lleva a algunos pensadores clave de la segunda mitad del siglo XX a reevaluar de modo más radical la comunidad como posibilidad de organización colectiva, más allá de las formaciones políticas convencionales. Pensemos en Nancy (2001) cuando habla de la comunidad desobrada, o en Blanchot (2013) cuando se refiere a la comunidad inconfesable. Proyectos intelectuales que apelan a una comunidad despojada de esencialismos identitarios, con nuevas formas de vínculo

más difusas o, por decirlo con una expresión más próxima a nuestros días, más líquidas. Una idea acaso no muy lejana de la “comunidad que viene”, pensada por Agamben (1996): la vida políticamente organizada (bios) y la vida nuda, la vida en estado puro (zoe) son separadas por las estructuras de poder. En lo que Agamben denomina la lógica del soberano, la vida de la colectividad se organiza y cuadrícula, en el marco de los estados modernos, en dinámicas de inclusión/exclusión, amigo/enemigo, dentro/fuera. Esta dinámica se autoprotege hasta el punto de crear estados de excepción, en que el orden establecido se preserva, paradójicamente, a través de la propia suspensión de la ley. En contraste, la comunidad que viene (en el sentido de que está en proceso de llegar, siempre en devenir, nunca es un proyecto acabado), en la que no existe separación impuesta entre bios y zoe, es la que supera la lógica del soberano y se fundamenta en el “ser tal cual son” de sus miembros.

En esos mismos años, Castoriadis (1998) retrata con crudeza la crisis de representatividad de la política convencional cuando define la democracia liberal como una oligarquía de partidos burocratizados con estructuras jerárquicas más o menos ocultas. En este sistema oligárquico, según el pensador griego, el ciudadano queda excluido de la política, que se convierte en lo contrario a una comunidad reflexiva, deliberativa y participativa, para petrificarse como un régimen de autoinstitución implícita. En las sociedades que no se articulan como comunidad reflexiva reina, según Castoriadis, un vacío total de significación o, lo que es lo mismo, significaciones vacías: el único valor es el del dinero o el del éxito en los medios y en las esferas de poder. De ahí la renovada vigencia de la comunidad como forma de colectividad participativa.

En las últimas décadas, diversas voces han retomado la noción de comunidad para referirse a los colectivos que se constituyen como afiliaciones espontáneas contra la injusticia o la desigualdad (Mouffe, 1999; Virno, 2003) en el marco de las formas de antagonismo social que definen el mundo contemporáneo. No solo nos conciernen los conflictos “de clase”: las nuevas comunidades incorporan variables no consideradas por la teoría social hasta hoy, como la perspectiva de género (Fraser, 2006). A este contexto viene a sumarse el impacto de internet como un nuevo vehículo y catalizador de iniciativas sociales compartidas. La red posibilita formas de organización horizontales, mutables, espontáneas. Las nuevas “comunidades” *on line* desafían nuestra comprensión de las dinámicas colectivas tradicionales. (Castells, 2005, Rheingold, 2004, Garcia, Del Hoyo y Fernández, 2014).

2. Desbordando fronteras. Arte y comunidad

Si, como hemos esbozado en los párrafos precedentes, lo comunitario se ha convertido en un leitmotiv de la cultura contemporánea, las artes no han sido ajenas a ese movimiento (Kester, 2013; Goldbar, 2006; Bishop 2006; Thompson, 2012). Numerosos creadores visuales asumen hoy el reto de dar voz a un grupo humano a través de la actividad artística. Referencia obligada es el trabajo seminal de Benjamin (1934, 1976) que reclama nuestra atención hacia el rol del artista como productor. El proyecto emancipatorio de las artes debe pasar por un nuevo modelo de artista que tome el control de lo que Benjamin califica como los medios de producción. Este nuevo rol de artista que escapa al modelo de producción cultural “burgués”, según la terminología benjaminiana, prefigura al artista activista de nuestros días.

El artista como productor de Benjamin es reformulado por Foster (2001) con los términos el artista como etnógrafo: el artista que trabaja con un determinado colectivo humano y, a la manera del observador participante de la etnografía, levanta acta de sus problemas y se convierte en su portavoz. Aparecen, principalmente en el ámbito anglosajón, nuevos conceptos como el *Community-Based Art* o el arte público o *New Genere Public Art* (Lacy, 1995). En contraste con el modelo egocéntrico e individualista del artista moderno, el nuevo artista activista hace de la comunicación, la interacción y el compromiso con un contexto específico aspectos esenciales de su trabajo (Kester, 2011, Bishop, 2006). El artista no se ocupa ya de producir artefactos, sino de crear situaciones: la propia realización de la “obra” artística se entiende como colaborativa y comunal.

En los últimos tiempos, esta voluntad participativa de los nuevos formatos de creación artística activista y comunitaria ha encontrado un aliado natural de enorme potencial en internet. (Stallbrass, 2003; Baigorri y Cilleruelo, 2006; Brea, 2002; Soler-Adillon, 2015). Se trata de un proceso paralelo al que han seguido otras formas de activismo social (Rheingold, 2004; Blondeau y Allard, 2007; Serrano, Calleja y Monterde, 2014) y que ha generado nuevas formas de creatividad visual anónima marcada por la resignificación, la apropiación, el *remix*: contrapublicidad, *culture jamming*, *subvertising*, *adbusters*, etc. Internet no solo ha aportado un nuevo medio de generación y distribución de creaciones artísticas, sino que también ha posibilitado estructuras y modos de organización complejos que subvierten las jerarquías de la producción cultural convencional (Yúdice, 2002)

3. Comunidad y educación

Hemos repasado algunos argumentos que dan nueva vigencia al término comunidad como respuesta al reto de explorar nuevas formas de participación en lo público. También hemos constatado que las artes visuales han asumido la tarea de dar voz a comunidades humanas específicas. Sin embargo, el punto de llegada de nuestra línea argumental es, sin duda, la educación. Es obvio que la reflexión pedagógica no ha sido ajena al debate contemporáneo sobre lo comunitario. Entre las teorías del aprendizaje bastaría con evocar tradiciones harto conocidas como el aprendizaje situado o el constructivismo social, que nos han hecho conscientes de que el aprendizaje tiene una dimensión social, no puede ser pensado como un proceso universal, igual para todos. Aprendemos también en función de nuestro entorno social y cultural: aprendemos en el seno de una comunidad.

Sin embargo, el referente obligado en esta línea argumental es sin duda Freire (1973, 1997). Como es sabido, la dimensión emancipadora de la educación es una de las preocupaciones fundamentales para el autor brasileño. Frente a la visión tradicional de los educandos como contenedores neutrales y pasivos del saber que imparte el docente, Freire invita al alumno a pensarse como sujeto activo de aprendizaje, con un bagaje cultural propio y con una capacidad de analizar críticamente la realidad. Propone la construcción de un mundo en común en lugar de la transmisión en vertical de conocimiento. Las ideas de Freire, que encuentran un amplio eco en la llamada pedagogía crítica, establecen las bases de lo que será un replanteamiento del aprendizaje a partir de lo comunitario: aprendemos en el seno de una “comunidad de aprendizaje” (Rogoff, Matussov y White, 1996; Elboj, 2002;

Flecha, 2015). La noción de comunidad de aprendizaje, a su vez, retoma algunos presupuestos esbozados en la expresión “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001)

Las comunidades de práctica están formadas por personas implicadas en un proceso de aprendizaje de naturaleza colectiva, en un ámbito compartido de actividad humana. Son grupos de individuos que comparten una responsabilidad, una pasión, una empresa común, y aprenden juntos a partir de una interacción sostenida en el tiempo. Su concreción es diferente en cada caso: pueden ser estables y estar formalmente organizadas o ser fluidas y difusas. Wenger (2001) destaca tres características: una comunidad de práctica ha de compartir un ámbito de intereses comunes, sus miembros han de estar en relación y construir un espacio común en que cada cual puede aprender de los otros, y ha de estar vinculada a una práctica que desarrolla a lo largo del tiempo un repertorio de recursos compartidos: experiencias, historias, instrumentos o maneras de afrontar problemas comunes.

Rogoff, Matussov y White (1996) transfieren esta idea al ámbito de la educación formal. Dentro del aula, las actividades de aprendizaje pueden ser planificadas y desarrolladas con la implicación de niños y adultos, y los padres y maestros no solo fomentan el aprendizaje de los niños sino que también aprenden de su propia participación con los niños. Más allá del aula, proponen difuminar la división entre escuela y sociedad para tender a una concepción dialógica del aprendizaje. Una concepción en la que la comunidad educativa y el entramado social que la circunda (asociaciones, barrio, entorno local) pueden estar conectados. Idealmente, cada cual aporta sus saberes, culturas y capacidades para favorecer un intercambio que posibilita la transformación social.

Como veremos en los párrafos que siguen, este ideario ha penetrado también con fuerza en el ámbito de la educación artística. Tanto es así que el arte comunitario, del que nos ocuparemos en los párrafos que siguen, ha tenido también interesantes traslaciones en el ámbito de la educación formal (Atkinson y Dash, 2005; Helguera, 2011). La proximidad de propósitos y métodos entre arte participativo y educación ha sido sintetizada por Helguera en estos términos:

La experiencia me ha llevado a pensar que algunos de los mayores retos que entraña el crear obras artísticas socialmente comprometidas pueden hallar respuesta en el campo de la educación, que históricamente ha transitado por caminos similares. Hoy no es ningún secreto que algunas prácticas habituales en educación –como el compromiso con los participantes, los métodos basados en la indagación, el diálogo colaborativo, las tareas prácticas– proporcionan también un marco de trabajo ideal para las prácticas artísticas colaborativas y procesuales (Helguera, 2011:11).

4. Arte y comunidad en el aula: caso de estudio

En los párrafos que siguen, proponemos un análisis interpretativo de una experiencia en la línea que nos ocupa en el contexto de la educación secundaria. Pensamos que la educación secundaria es un ámbito de especial interés para poner en práctica las posibilidades de las artes visuales como medidoras para la reflexión y el pensamiento crítico. Atkinson y Dash (2005) han puesto de manifiesto el valor de los nuevos formatos artísticos en la educación artística escolar recordándonos que el arte

desafía los límites de la práctica y, por tanto, de nuestra forma de entenderla: nos embarcan en un proyecto crítico dado que se produce en contextos socioculturales de adolescentes y jóvenes, en los que, según los autores, “el cambio y la diversidad parecen endémicos. El constante proceso de negociación que conlleva la voluntad de responder al contexto social subyacente es importante para las prácticas artísticas en la escuela si pretenden implicar a los estudiantes con su realidad contemporánea”. (Atkinson y Dash, 2005:29). Krensky y Steffen (2009), por su parte, argumentan la idoneidad del arte comunitario en la educación secundaria por su potencial como modo de investigar el mundo que potencia en los jóvenes la responsabilidad social y la participación democrática. Helguera (2011) añade otro sugerente argumento: el arte comunitario, en contextos educativos, nos permite una mirada al conocimiento desde una combinación de disciplinas como la pedagogía, el teatro, la etnografía, la antropología y la comunicación, disciplinas desde las que los artistas construyen sus vocabularios en función de sus intereses o necesidades.

En nuestro caso, y en línea con lo que hemos apuntado en los párrafos precedentes, propusimos utilizar las artes como medio para visibilizar un determinado colectivo humano y reflexionar sobre él. La propuesta se concretó con el título “retrato social”. Pese a que la experiencia tiene una evidente vocación interdisciplinar, se llevó a cabo en el contexto de una asignatura particular, Cultura Audiovisual, en el primer curso de bachillerato. Los participantes en la investigación fueron un grupo de 42 alumnos, la docente de la materia implicada (que es a su vez miembro del grupo de investigación en que se enmarca este trabajo y docente universitaria) y un observador externo perteneciente también al ámbito universitario. Como veremos, el diseño metodológico seguido pretende construir un entramado de voces entre los participantes, en que se triangulan miradas y se potencia el relato coral de la experiencia.

Nos planteamos cuatro grupos de preguntas de investigación:

-Sobre la reflexión: ¿podemos constatar que el proceso ha promovido la reflexión crítica y el compromiso cívico de los participantes?

-Sobre la implicación: ¿el proceso ha materializado una especial implicación o vínculo de los participantes con el objeto de estudio?

-Sobre el aprendizaje: ¿las evidencias recopiladas permiten afirmar que se ha adquirido una comprensión del arte comunitario?, ¿los participantes son capaces de recapitular y verbalizar su aprendizaje?, ¿qué tipos de interacción se observan entre el conocimiento académico y las culturas de los participantes?

-Sobre el desarrollo del proceso: ¿cómo perciben los participantes el proceso seguido?, ¿cómo es su relato de la experiencia vivida?, ¿las evidencias recopiladas denotan comprensión del alcance de la propuesta?

Las decisiones metodológicas están motivadas, como es lógico, por la propia naturaleza del objeto de estudio. Nos proponemos comprender el alcance y significado de la experiencia educativa desde el punto de vista de los participantes. Por tanto, más que un estudio tendente a la cuantificación con base en una muestra estadísticamente válida, optamos por una estrategia de estudio de caso de corte interpretativo. Como es sabido, la clásica distinción de Bruner (1998) entre formas de conocimiento

paradigmáticas y narrativas ha dado origen a toda una tradición en la investigación social que privilegia la confluencia de voces y miradas, bajo el epígrafe “narrativo”, y que se concreta en trabajos que enfatizan el origen social del saber y su carácter interpersonal. Para sopesar la utilidad o la idoneidad del arte activista y comunitario en educación secundaria optamos pues por la investigación como actividad situada, como conjunto de prácticas interpretativas que se proponen estudiar las cosas en su contexto natural, para comprender e interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 2008).

Como hemos visto, el arte activista basado en comunidades tiene entre sus elementos definitorios el carácter participativo, la coautoría y la horizontalidad. Así pues, parece lógico plantear una investigación sobre su concreción en un contexto dado en términos similares. Algunos de los desarrollos recientes de la investigación etnográfica apuntan la posibilidad de un desplazamiento del centro de interés desde la investigación académica a la investigación aplicada, la indagación pública, que busca nuevas formas de involucrar a los participantes y a los públicos posibles del trabajo. Nuestro posicionamiento, en este sentido, sería similar al de autores como Kara (2015) o Pink (2014) que abogan por los métodos propios de lo que califican como marcos de investigación transformadores: la investigación activista o emancipatoria, los métodos participativos o comunales, y la investigación basada en comunidades. Estos marcos transformadores se proponen escapar de las jerarquías académicas en las que el investigador monopoliza el relato; por el contrario, buscan un lenguaje compartido, en el que todos los implicados pueden tener voz. Son esencialmente participativos: no privilegian el rol del investigador como representante único del saber académico, sino que potencian la coescritura y el relato coral. Pensamos que esta opción, aunque no cuenta con un consenso tan amplio en el debate académico como otros modelos más convencionales, nos proporciona una ventaja indiscutible: es altamente coherente con la naturaleza del objeto de estudio. No podemos obviar, sin embargo, las limitaciones de este tipo de estudios, que cabría encuadrar en el clásico debate entre objetividad e intersubjetividad. Las posibles limitaciones pasan por cuestiones relevantes como la transferibilidad o generalizabilidad de los resultados y las eventuales dificultades en el momento de fijar criterios para su evaluación (Ryan y Hood, 2004; St Pierre, 2004).

Como nos recuerdan Stanley y Temple (2008), la validez de los modelos de investigación transformadores se fundamenta, en buena medida, en la confrontación de textos de diversa naturaleza: escrito, hablado, visual o de otro tipo, relacionándolos con sus contextos de producción y considerando también la perspectiva temporal, en la que se contrastan observaciones recogidas en diferentes momentos del proceso estudiado. No es difícil evocar, en esta aserción, una vieja demanda metodológica de la investigación cualitativa: cruzar distintos tipos de evidencias como criterio de fiabilidad. En nuestro caso confrontamos producciones textuales y visuales de los participantes y recopilamos producciones procedentes de diversos momentos del proceso.

4.1. Descripción del proceso

Una vez formulada la propuesta de arte comunitario bajo el título “retrato social”, el siguiente paso fue aportar a los participantes algunos referentes inspiradores. En

el arte moderno y contemporáneo existe una larga tradición de retrato colectivo que situamos como de punto de partida. Así, se repasaron algunos antecedentes útiles para enmarcar la propuesta. Unos primeros referentes los hallamos en la fotografía artística: August Sander (1876-1964) fotografió distintos grupos humanos de la Alemania de la república de Weimar como campesinos, comerciantes, vagabundos o veteranos de guerra; Lewis Hine (1874-1940), Dorothea Lange (1895-1965) Irving Penn (1917-2009) o Richard Avedon (1923-2004), por su parte, fotografiaron a las clases populares americanas en entornos fabriles durante la Gran Depresión de 1929 o en las periferias urbanas de Europa y Estados Unidos. Otros referentes nos aportaron representaciones de colectivos a través de la imagen fotográfica o el vídeo combinados, en algunos casos, con textos. Se trata de retratos profundamente conmovedores de grupos humanos como en el caso de Nan Goldin (1953) que nos muestra imágenes muy elocuentes de la vida contracultural neoyorkina, o Rineke Dijkstra (1959), con sus imágenes crudas y austeras de madres que acaban de dar a luz, soldados y adolescentes. En otros de los ejemplos presentados se da un paso más en el sentido colaborativo de la obra y se recoge el testimonio directo de los implicados. Es el caso Gillian Wearing (1963), con las series *Signs that Say What You Want Them To Say and Not Signs that Say What Someone Else Wants You To Say* (1992-93), o *Confess all on Video* (1993-94), en las que personas anónimas nos permiten vislumbrar sus conflictos más íntimos. También Sophie Calle (1953) en trabajos como *Auvegles* (1986), donde un grupo de invidentes nos explica su concepto de la belleza.

Esta primera fase de estudio de referentes previos, contó con otra aportación fundamental. Álgar Calvet, un artista radicado en nuestra ciudad que realiza propuestas artísticas colaborativas, fue invitado a compartir su trabajo con los estudiantes. Como es sabido, las estancias de artistas profesionales en contextos de educación formal se han popularizado en los últimos años a partir de propuestas pioneras en el ámbito anglosajón como es el caso de los proyectos Room 13, Wysing Arts Centre, Grizedale Arts, y que se consolidaron en 2002 en el programa *Creative Partnerships*, auspiciado por el Arts Council hasta 2011. Los artistas profesionales en el contexto escolar se han revelado como un potente catalizador de la creatividad y el pensamiento crítico. Su aportación suele crear interesantes sinergias con las dinámicas de aprendizaje más convencionales. En nuestro caso, el trabajo del artista invitado respondía plenamente al perfil de arte participativo y comunitario que queríamos desarrollar. Álgar Calvet ha elaborado propuestas creativas con grupos de reclusos en centros penitenciarios, toxicómanos, inmigrantes, prostitutas y personas con malestar psíquico. Calvet explicó que, en su propuesta, era clave el conocimiento directo de las personas con las que trabaja, su convivencia con ellas. Comentó cómo complementa su actividad con las imágenes con las entrevistas que realiza a los participantes y hasta qué punto le sorprenden las respuestas que obtiene.

Después de compartir referentes del mundo de las artes y contar con la presencia de un artista en la clase, los alumnos decidieron a qué colectivo dedicarían su trabajo. La idea de que las artes visuales podían vehicular reflexiones sobre problemas sociales se hacía claramente patente en la mayor parte de trabajos: algunos de los colectivos elegidos fueron los indigentes, las personas con cicatrices o marcas postoperatorias, los jóvenes *punk* o las personas con trastornos de la conducta alimentaria. Algunas elecciones revelaban la proximidad del autor o autora con el tema escogido: adolescentes que confiesan sus miedos, jóvenes que descubren su

identidad sexual con personas de su mismo sexo, deportistas, bailarinas, gimnastas, *cosplayers*, seguidores de la cultura *Hip-hop*, etc.

4. 2. Resultados y discusión

Los textos que producen los participantes sobre su experiencia en distintos momentos del proceso son de corte narrativo. Estos textos se publican en blogs individuales, pueden ser replicados por otros participantes y pueden ir acompañados de imágenes. La elección del blog como medio nos permite enfatizar el carácter coral de la reflexión (Atkinson y Delamont, 2006). Además de los blogs de los participantes, la docente cuenta también con un blog de la asignatura, en el que recoge su propia experiencia y debate con los otros participantes construyendo un discurso en que se insertan también fragmentos de los blogs del alumnado. Los textos se producen en la fase previa de toma de decisiones sobre el trabajo de cada participante, durante el proceso de elaboración y en la valoración final, al acabar el curso.

Las evidencias visuales son habituales en algunos desarrollos de la investigación cualitativa. En nuestro caso, tratándose, de una investigación enmarcada en una asignatura de cultura audiovisual, podría pensarse que una aproximación idónea sería la de la perspectiva conocida como Arts Based Research (Barone y Eisner, 2012; McNiff, 2013; Roldán y Marín, 2012). Sin embargo, para los propósitos de nuestra indagación juzgamos más interesante considerar las producciones visuales de los participantes como “artefactos” etnográficos (Harper, 2008; Mannay, 2017,). Tal perspectiva nos ofrecía la posibilidad de confrontar las aseveraciones de los participantes en los textos con el análisis de las producciones creativas a partir de una mirada “desde fuera”, tarea para la que contamos con el observador externo. Las producciones artísticas fueron objeto de una presentación pública en formato exposición en un espacio de arte contemporáneo de nuestra ciudad: el Espai Kesse de Tarragona. A esta presentación pública siguió otra en Tortosa, cuando el proyecto fue premiado en la segunda convocatoria del Premio Federico Mayor Zaragoza en el ámbito de educación: “Ciudadanos y ciudadanas libres, responsables y comprometidos”.

El material reunido permite construir un entramado de voces y momentos propio de los modelos de investigación interpretativa a que nos venimos refiriendo. Los textos que los participantes incluyeron en sus blogs aportan mucha información para la valoración del proceso en su conjunto. Los textos fueron sometidos a estrategias de segmentación, codificación, establecimiento de categorías y temas.

Los textos producidos durante la realización de las creaciones artísticas y en el proceso previo de toma de decisiones, contacto con el colectivo implicado, etc., se sintetizan en cuatro epígrafes: desarrollo, aprendizaje, justificación y valoración, en los que podemos distinguir algunos subtemas relevantes (entre paréntesis, la frecuencia de aparición):

Desarrollo (120), comprendería los subtemas *proceso de toma de decisiones* (67), *recursos del lenguaje visual y/o resolución formal de la creación visual* (42) y *metáforas y juegos de significado* (11).

Aprendizaje (52) se dividiría en dos subtemas: *aprendizaje de contenidos de Cultura Audiovisual* (6) y *Aprendizaje relativo al arte como instrumento de indagación social* (46).

Justificación (76), comprendería los subtemas *sentido del tema* (48) y *vínculo del autor o autora con el tema o colectivo elegido* (28).

Valoración (27) contaría con los subtemas *orgullo, satisfacción y/o emoción ante el resultado* (22) y *sorpresa ante las propias posibilidades* (5).

El primer bloque, *desarrollo*, agrupa las aserciones referidas al devenir de la propuesta creativa, dudas iniciales, dificultades, proceso de toma de decisiones. Es con diferencia el más numeroso. Un subgrupo destacado en esta categoría es la de las aserciones referidas a aspectos del proceso creativo, en dos direcciones: por un lado, la resolución formal de la propuesta artística, los recursos del lenguaje visual o los elementos estéticos puestos en juego. Por otro, en un plano más semántico, las metáforas, descontextualizaciones, personificaciones y juegos de significado utilizados.

Un ejemplo del primer aspecto sería el comentario de Amalia³

He utilizado el blanco y negro y la luz lateral para crear sensación de misterio y, aparte, el sujeto se puede percibir rodeado de oscuridad (el miedo más simple y primario) y esto también da un efecto de encontrarse solo e impotente ante el conflicto de tener pánico.

El segundo aspecto, el sentido alegórico o metafórico que los participantes tratan de dar a las imágenes podría ejemplificarse con estos fragmentos de Anna y Luís:

Quise representar la homosexualidad de forma íntima y armoniosa, como cualquier otra parte esencial de nosotros. En las fotografías la gente sale de espaldas y sin ropa, con ello quise representar la vulnerabilidad de la gente que ama.

Es el motivo por el que decidí ‘envolver’ el trabajo en una bolsa vieja y sucia, porque por fuera, la bolsa, puede tener aspecto que ya no se volverá a utilizar, que ya está vieja, que ya ha hecho su función, pero realmente dentro tiene algo importante, que se debe valorar.

El segundo bloque, *aprendizaje*, reúne aserciones sobre lo que los participantes declaran haber aprendido durante la experiencia con el arte comunitario y las reflexiones que les suscita. Destacaríamos las aserciones que apuntan a la constatación de las posibilidades del arte como instrumento de indagación social. Además de recapitular los contenidos o técnicas que han aprendido, los participantes destacan el hecho de que la experiencia les ha movido a reflexionar y que el aprendizaje a menudo ha trascendido el contenido puramente curricular. Marta nos proporciona un ejemplo:

He podido aprender y conocer mucho del colectivo trabajado, me han influido en muchos aspectos: su forma de pensar tendría que estar en mucha otra gente, tenemos que meternos más a menudo en la piel de los demás y ayudar más, no sólo a quien tenemos al lado, sino a todo el mundo que podamos, ya que nunca sabemos la situación en la que nos podríamos encontrar.

³ Con el fin de preservar su privacidad, los nombres que consignamos no corresponden a los nombres reales de los participantes.

Otro de los bloques, *justificación*, es el que agrupa a las aserciones encaminadas a razonar la elección del tema, el colectivo o la comunidad escogida. Dentro de este grupo, un subgrupo destacado es el de las referencias al vínculo del autor o autora con el tema o colectivo elegido. Así, Alai, que plantea su trabajo sobre las personas con fobias, nos dice:

El miedo siempre ha sido algo muy cercano a mí. Desde pequeño he tenido un miedo irracional a muchas cosas pero a la vez siempre he sentido, también, una cierta atracción y curiosidad por todo el mundo de las fobias

El siguiente grupo de aserciones, *valoración*, reúne las que dan cuenta de cómo valoran los participantes su experiencia con el arte comunitario. No encontramos en ningún caso valoraciones negativas; solamente podemos referirnos a nueve participantes que no registraron entradas en sus blogs sobre esta actividad. Destacan de modo inequívoco las que expresan la satisfacción, la sorpresa o la emoción por el resultado obtenido. Esto sugeriría una recepción ciertamente positiva de la experiencia por parte de los participantes, plasmada en líneas como las de Lidia y Laura:

Estoy muy orgullosa del trabajo que hice el primer trimestre, ya que aprendí mucho de otras personas y sobre todo de mí misma. El trabajo despertó mi interés por ayudar e intentar conectar con la gente.

El retrato social, honestamente, es mi trabajo preferido ya que lo encuentro más íntimo y personal, aprendimos a expresar una pequeña parte de nosotros.

Los textos de los blogs que se produjeron al final del proceso se pueden agrupar en cuatro epígrafes, parcialmente coincidentes con los de las entradas de los blogs durante la realización del proyecto: aprendizaje, valoración, propuestas de los otros participantes y vínculo. También en este caso algunos de los temas se subdividen en subtemas:

Aprendizaje (78) cuenta con tres subtemas: *aprendizaje relacionado con la propia experiencia* (33), *aprendizaje en relación al lenguaje visual* (28) y *aprendizaje en relación a los aspectos técnicos* (17).

Valoración (94) se divide en cuatro subtemas: *satisfacción por el resultado obtenido* (32), *espacio para la expresión y la creatividad* (28), *motivación e implicación* (20) y *expectativas y cambio de perspectiva aportado por la experiencia* (14).

Constatamos que un grupo considerable de aserciones hace referencia al aprendizaje. Los participantes valoran aprendizajes previsibles en relación al contenido de la asignatura, como el lenguaje cinematográfico de planos y encuadres; y también en relación a las técnicas practicadas como el funcionamiento de la cámara, los programas de edición de imágenes, etc. Sin embargo, el grupo mayoritario en este apartado es el de las aserciones que se refieren al aprendizaje que se desprende de la experiencia vivida. Una experiencia que se deriva de haber trabajado con una comunidad específica. Los participantes se expresan a menudo en términos que van mucho más allá del contenido curricular y que se podrían definir como aprendizaje de vida. Valga como ejemplo estas líneas de Mireia:

Con este proyecto he aprendido, y mucho. He aprendido que muchas veces miramos hacia delante cuando vemos una persona que está en la calle y hacemos como si nada, como si fuera un banco o cualquier parte del mobiliario urbano, pero son personas y han tenido su camino, han vivido cosas.

Esta dimensión del aprendizaje como experiencia vital se traduce en algunos casos como una llamada al compromiso cívico: la experiencia con el arte comunitario interpela a algunos participantes como una llamada a la solidaridad o la responsabilidad social. En palabras de Mireia:

Pensé en los indigentes... ¿Qué hago por ellos, aparte de compadecerlos? Entonces me di cuenta de que no había movido un dedo. Salí a la calle y les propuse una simple pregunta: ¿Si tuvieras un micro abierto, y el mundo entero escuchándote, qué dirías?

Cabría destacar el caso de los participantes que relacionan el modo en que los ha interpelado la experiencia con el arte comunitario con su perspectiva de adolescentes. Veamos dos ejemplos:

Pienso que con este trabajo se puede demostrar que los adolescentes en general somos muy infravalorados, la gente piensa que no sabemos cómo es el mundo todavía y que no tenemos conciencia social, pero con este trabajo se puede ver claramente como no es así. Creo que la mayoría queremos el bien común y queremos ser felices y hacer felices a los demás.

Pienso que esta utopía de los adolescentes, nosotros, de querer cambiar el mundo y creer con firmeza debería perdurar toda la vida, pues esta es la mentalidad buena para no conformarse nunca y siempre querer hacer mejor las cosas y aprender de los errores.

El segundo grupo de aseeraciones, *valoración*, se centra de nuevo en la evaluación del proceso en su conjunto, que dividimos aquí en tres subtemas. Uno es el referido a la motivación, la implicación propia y del resto de participantes, plasmado en aseeraciones como la de Ana:

La cantidad de veces que habré retocado la fotografía para que me saliera igual que lo que tenía pensado, las noches hasta las cinco de la mañana para que todo salga bien... Puedes estar muy estresado, cansado y sin ganas de hacer nada, pero si algo realmente te gusta, no te importa pasarte noches, tardes y días seguidos sin salir de la habitación para que todo salga como quieras

Veintiocho de las aseeraciones evidencian que el trabajo realizado se percibe como un espacio para la expresión personal. Los razonamientos que fundamentan las aseeraciones tienen un sentido valorativo en términos positivos. El subtema mayoritario es el de los participantes que manifiestan su satisfacción por el resultado obtenido. Manifiestan que el proceso seguido les ha llevado más allá de sus expectativas iniciales. A juzgar por el tono de las aseeraciones, se diría que la experiencia con el arte comunitario ha reforzado su percepción de las propias posibilidades creativas. En palabras de Lurdes y Anna:

Con el resultado final de este trabajo me he sentido satisfecha. Ha sido como una recopilación de pequeñas historias sobre gente que me rodea. La conclusión ha sido muy positiva.

Estoy muy contenta con la conclusión final, pues lo que pretendía es hacer pensar a los demás cuando vean mi trabajo, y creo que lo he conseguido. Aunque la presentación no era la más llamativa u original, pienso que el contenido es bueno y las fotografías son un reflejo del camino que debe seguir cada persona para lograr su sueño.

Este subtema está en relación con el subtema *expectativas y cambio de perspectiva aportado por la asignatura*, en el que agrupamos las aseveraciones donde los estudiantes comentan las perspectivas que afirman haber vislumbrado a partir de su experiencia con un formato artístico completamente nuevo para ellos. Se reafirma aquí la constatación, por parte de los participantes, de las posibilidades del arte como modo de indagación social que se apuntaban en los textos producidos durante el proceso creativo.

Un grupo apreciable de aseveraciones se centra en el comentario de creaciones visuales de otros participantes. Este hecho reafirmaría la idea de que todo el proceso tiene un carácter coral, los participantes están al tanto de las producciones de los demás, compartidas constantemente a través de los blogs:

El trabajo del que me siento más orgullosa es del retrato social. No solo personalmente, también por el resto de compañeros. Me parece el trabajo y la iniciativa más verdadero, bonito y a la vez didáctico que he hecho nunca. La profesora fue capaz de sacar lo mejor de nosotros mismos, cada uno de nosotros trató de representar algo que consideraba importante; y de esta manera, entre todos, abrimos nuevas puertas a la admiración y a la reivindicación. Aprendí mucho, tanto de mi trabajo como del que hicieron los demás.

Significativamente, reaparece la idea del vínculo personal de los participantes con el tema escogido. Valgan como ejemplos estos fragmentos de Pedro, Sara y Ana:

Con este trabajo quiero hacer homenaje a estas personas, meterme en su piel, saber lo que piensan y cómo actúan. Para mí, supone un interés y una implicación personal ya que siempre me ha llamado mucho la atención este colectivo, y siempre que puedo intento formar parte de él.

Me pareció un colectivo interesante y cercano a mí. Me encantó trabajar con ellas, pasar un buen rato entretenido y divertido. Pude descubrir cosas que no sabía de ellas.

Con este trabajo pretendía saber un poco más sobre mis amigas, conocer sus sueños, pero la verdad es que he aprendido mucho más. He visto como cada una tiene mucho que aportar al mundo, cada una tiene una visión única y diferente a las demás. Todas tienen en común que quieren cambiar el mundo de alguna manera u otra, y tienen objetivos muy claros

Las producciones creativas de los participantes, entendidas como evidencias visuales en el contexto de esta investigación, son sin duda significativas. Sin embargo, no nos parece pertinente tratar de reducir la información que puedan aportar a la cuantificación de ítems prefijados. Esta opción sería quizás válida para preguntas de investigación diferentes de las que nos hemos propuesto. El uso de datos visuales

en un contexto cualitativo puede no estar exento de un cierto grado de inferencia (Guyotte, 2014; Manay, 2017), pero en nuestro caso confirma, como veremos, tendencias apuntadas por los datos de origen textual. Destacaríamos tres aspectos: el grado de elaboración y creatividad de las propuestas, la interacción entre culturas de los participantes y cultura académica, y las estrategias usadas para la interacción con el colectivo seleccionado.

La elaboración artística de las propuestas es observable en la cantidad y calidad de recursos formales desplegados (tipos de plano, usos de la iluminación, encuadre, etc.), de formatos de presentación (fotografías, libros de artista, objetos escultóricos) y en las metáforas y juegos de significado a que dan lugar, excepto en el caso de siete participantes, que usan deliberadamente un formato de fotografía verista, próxima al retrato objetivo. Son de destacar, en diez casos, las interacciones entre lenguajes: siete plantean interacciones imagen-texto y tres imágenes fotográfica-dibujo.

La mayoría de las propuestas incluyen modos de interacción con los miembros del colectivo elegido, para incluir su voz en la creación artística resultante, a través de cuestionarios online o entrevistas presenciales de las que se extraen fragmentos. Este hecho denota que los participantes asumen un presupuesto básico del arte comunitario como es su carácter participativo.

En las producciones plásticas es donde se aprecia más claramente la interrelación de los contenidos académicos con las culturas de los participantes, que nos permitan intuir las frecuentes referencias a la vinculación personal con el tema escogido. Además de reflejar la influencia de los ejemplos de arte contemporáneo que la docente empleó en la introducción de la propuesta, son detectables lenguajes y formatos procedentes de la publicidad, el cine o la cultura visual propia de ámbitos como el *manga* y el *cosplay*, el *hip-hop*, el *punk* o el *culture jam*.

4. Conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos destacado la vigencia renovada de la noción de comunidad, atendiendo especialmente a los argumentos que nos proporcionan ámbitos como las artes y la educación. Concretamos la reflexión en un caso de estudio enmarcado en la educación secundaria. La investigación que hemos bosquejado aporta información útil para interpretar el sentido que los participantes han dado a la experiencia, información que nos permite sopesar la idoneidad del arte comunitario en un contexto de educación formal y su potencial educativo, a partir del caso estudiado.

Las fuentes textuales y visuales aportan indicios de que la utilización del arte comunitario ha promovido de forma efectiva la reflexión crítica de los participantes. Recordemos que este es uno de los principales argumentos esgrimidos por los referentes teóricos en que se apoya la investigación, en particular en el caso de Krensky y Steffen (2009) y Helguera (2011). Se evidencia la proximidad de propósitos y métodos entre arte y educación (Sanchez de Serdio, 2014); una proximidad que ha sido puesta de relieve no sólo desde la pedagogía, sino también desde la creación artística y las prácticas curatoriales. Pensemos en la elocuente expresión “giro educativo” introducida por Rogoff (2011) para aludir a este hecho.

Las reflexiones de los chicos y chicas, en particular las recogidas al final del proceso, dibujan a menudo una consciencia emergente de la necesidad de

compromiso cívico. En diversos casos se menciona explícitamente el trabajo con el arte comunitario como catalizador de esa consciencia. La investigación se situaría, pues, en la línea de los trabajos que refirman, desde la práctica, la validez y la viabilidad de los postulados en la educación artística contemporánea a favor de los formatos artísticos participativos como mediadores para la co-responsabilización y el compromiso con el bien común. (Atkinson y Dash, 2005; Krensky y Steffen, 2009, Helguera, 2011).

Como hemos visto, un importante grupo de aserciones de los blogs evidencian que los participantes son conscientes de su aprendizaje. Se alude a aprendizajes de tipo técnico o en relación a los usos del lenguaje visual, pero un grupo considerable de aserciones se refiere a un aprendizaje más allá de los contenidos curriculares o la cultura académica; un aprendizaje directamente conectado con su mundo de experiencia vivida y que tiene un contenido manifiestamente de consciencia social. Tanto la abundancia de referencias al aprendizaje como los razonamientos que las acompañan nos muestran una clara capacidad de los implicados para recapitular y verbalizar lo aprendido. Este hecho sugeriría que se trata de un aprendizaje interiorizado y con sentido. En ningún caso las respuestas de los estudiantes son las que se darían ante una mera tarea escolar no significativa desde el punto de vista de los receptores.

El estudio confirmaría también, en el caso analizado, las posibilidades del arte comunitario para promover la implicación de los estudiantes y para establecer un vínculo entre el contenido académico y las culturas de los participantes. Abundan las alusiones a su grado de motivación o a la satisfacción por el resultado obtenido. El grado de elaboración y creatividad observable en las producciones creativas confirmaría esta idea.

Son destacables las numerosas referencias al vínculo con el colectivo escogido como motor de aprendizaje e implicación. La propia elección de las comunidades con las que trabajar está en muchos casos determinada por la experiencia vivida de los participantes. Las secuencias de texto que hemos mostrado en apartados anteriores atestiguan la importancia que los propios participantes otorgan al vínculo con el colectivo escogido en cada caso. La investigación contribuye a reafirmar, esta vez desde los medios artísticos, la posibilidad de dotar de un sentido comunitario a la educación que hemos visto en referentes como Rogoff, Matussov y White (1996). La importancia del vínculo personal con la propuesta nos lleva de nuevo a la cuestión de la conexión entre cultura de los participantes y cultura académica. Los contenidos de clase aparecen en sinergia con las preocupaciones de los propios estudiantes: el arte contemporáneo y la cultura visual les dan la ocasión y las herramientas para materializar en una propuesta creativa aspectos de su propia experiencia. Las producciones plásticas, además, integran elementos visuales de culturas juveniles que les son próximas como el *hip-hop*, el *cosplay* o el *punk*, o de la cultura visual de masas en la que se hallan inmersos, como la publicidad, el cine o el cómic.

Los participantes perciben su encuentro con el arte comunitario como una experiencia claramente positiva, pese a que, como hemos visto, son frecuentes las dudas iniciales o las dificultades para encauzar el trabajo. Detallan las estrategias e interacciones que se han desarrollado con los colectivos en cuestión, entre las que cabe destacar la recogida de testimonios directos de las personas implicadas a través de cuestionarios, entrevistas e incluso dibujos. Se asume así, de modo inequívoco, el sentido comunal de este formato artístico. Tanto la vinculación de

los participantes con los colectivos estudiados como el desarrollo de estrategias para promover la participación en las creaciones (cuestionarios, entrevistas, etc.) nos parecen significativos en cuanto a la viabilidad de esta línea de trabajo. En el arte comunitario, la posición del artista o su relación con los participantes ha sido descrita como compleja y plagada de contradicciones y dilemas éticos (Bishop, 2006, Sánchez de Serdio, 2014). Sin embargo, en el caso estudiado, la aproximación al colectivo y la negociación de las estrategias de participación se desarrolló en la mayoría de casos con una gran espontaneidad.

La experiencia analizada en el presente artículo nos remite, en última instancia, a algunos debates hoy esenciales en el binomio arte-educación. Existe un consenso creciente entorno a una idea fundamental: la educación como transmisión vertical del saber disciplinar ha de ser reformulada como la capacidad de interactuar críticamente con la información, en un proceso complejo de co-construcción del conocimiento, en el que todos los participantes asumen un rol esencialmente activo. Y ese rol activo implica considerar cada vez más la importancia de compartir y aprender cooperativamente. Las artes, entendidas como un proceso de creación colectiva y horizontal, nos proporcionan sin duda un modelo inspirador: la creación artística comunal y participativa nos empodera, más allá de la concepción tradicional basada en la preeminencia del artista individual sancionado por la academia, para que seamos productores culturales de pleno derecho. Ese empoderamiento se verá potenciado por una educación artística en la que los saberes de las disciplinas artísticas pueden entrar en diálogo con las formas culturales de los participantes. Se bosquejan, así, dos ideas esenciales: una nos remite a la cultura (y la creación artística en particular) entendida como un fórum abierto al debate y el intercambio deliberativo, en el que no tenemos ya un rol de receptores pasivos; y otra nos permite vislumbrar una educación que propicia pasos hacia a una ciudadanía crítica y provista de una creciente consciencia cívica.

Referencias

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pretextos.
- Atkinson, D. y Dash, P. (2005). *Social and critical practice in art education*. Londres: Institute of Education Press.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (2008). Analytic perspectives. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, (eds.): *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 285-312). Thousand Oaks: Sage.
- Baigorri, L., y Cilleruelo, L. (2006). *Net.Art. Prácticas estéticas y políticas en la red*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles: SAGE
- Benjamin, W. (1973). *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus,
- Bishop, C. (2006). *Participation*. Cambridge: MIT Press.
- Blanchot, M. (2013). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros
- Blondeau, O., Allard, L. (2007). *Devenir Média. L'activisme sur Internet, entre défection et expérimentation*. París: Éditions Amsterdam.
- Brea, J. L. (2002). *La era postmedia: acción comunicativa, prácticas (post)artísticas*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca

- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza
- Castoriadis, C. (1998). *El Ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S (eds.)(2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Elboj, C., et alt. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje. Sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, N° 241, 12-16
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real*. Madrid: Akal
- Fraser, N. (2006). *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Morata
- Freire, P. (1973). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure
- García, M. C., Del Hoyo, M., Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, n° 43, v. XXII, 35-43.
- Goldbar, A. (2006). *New Creative Community. The Art of Cultural Development*. Oakland: New Village Press.
- Guyotte, K. W. (2014). Visual-Verbal Narrative Analysis: Practicalities, Possibilities, and Challenges in Transdisciplinary Visual Journal Research (en línea). Londres: *SAGE Research Methods Cases*. Disponible en <http://methods.sagepub.com/case/visual-verbal-narrative-transdisciplinary-visual-journal-research> (Recuperado el 18/01/2018).
- Harper, D. (2008). What's new visually? En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.): *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.185-204). Thousand Oaks: Sage.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. Nueva York: Pinto Books
- Jasper, J. (1997). *The Art of Moral Protest: Culture, Biography and Creativity in Social Movements*. Chicago: Chicago University Press
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in social sciences*. Bristol: University of Bristol Policy Press.
- Kester, G. H. (2013). *Conversation Pieces. Community and Communication in Modern Art*. Berkley: University of California Press.
- Kester, G. H. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Durham: Duke University Press.
- Krensky, B., y Steffen, S. L. (2009). *Engaging classrooms and communities trough art. The guide to designing and implementing community based art education*. Plymouth: Altamira press.
- Lacy, S. (ed.) (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991): *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- McNiff, S. (ed.) (2013). *Art as research*. Chicago: Intellect books.
- Mouffe, C. (1999). *El Retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia*. Barcelona: Paidós.
- Nanacy, J. L. (2001). *La comunidad desobrada*. Madrid: Arena Libros.
- Pink, S. (2014). *Doing Sensory Ethnography*. Londres: SAGE Publications.

- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y Políticas de Identidad* (en línea), vol. 4 (junio), pp. 253-266. Disponible en <http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146111/130521> (Recuperado el 18/01/2018).
- Rogoff, B.; Matusov, E. y White, C. (1996). *Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell.
- Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Aljibe.
- Ryan, K. E., y Hood, L. K. (2004). Guarding the castle and opening the gates. *Qualitative inquiry*, 10, pp. 79-95.
- Sánchez de Serdio, A. (2014). Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporáneas. En S. Alonso y M. Craciun (eds.) *Colaboración. Formas de hacer colectivo*. Montevideo: Departamento de Cultura de Montevideo, pp. 173-186. Disponible en <https://aidasanchezdeserdio.wordpress.com/2015/04/21/textos-texts-2/> (recuperado el 18/01/2018).
- St. Pierre, E. A. (2004). Refusing alternatives: A science of contestation. *Qualitative Inquiry*, 10, 130-139.
- Serrano, E., Calleja-López, A., y Monterde, A. (2014). *15MP2P. Una mirada transdisciplinar del 15M*. Madrid: Tecnopolítica. Disponible en http://tecnopolitica.net/sites/default/files/15MP2P_Mayo2014.pdf (Recuperado el 18/01/2018).
- Soler-Adillon, J. (2015). The intangible material of interactive art: agency, behavior and emergence. *Artnodes*, n. 16, pp. 43-52. UOC, disponible en <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n16-soler/n16-soler-pdf-en> (Recuperado el 12/01/2018).
- Stallabrass, J. (2003). *Internet Art: The Online Clash of Culture and Commerce*. Londres: Tate Publications.
- Stanley, L. y Temple, B. (2008). Narrative Methodologies: Subjects, Silences, Re-Readings and Analyses. En J. Goodwin (Ed.): *SAGE Biographical Research*. Londres: SAGE.
- Thompson, N. (2012). *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011*. Cambridge: MIT Press
- Tonnies, F. J. (1979). *Comunidad y asociación: El comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Barcelona: Península
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños. Disponible en <https://www.nodo50.org/ts/editorial/gramatica%20de%20la%20multitud.pdf> (Recuperado el 18/02/2018).
- Weber, M. (1987) [1920]. *Ensayos sobre Sociología de la Religión*. Madrid: Taurus.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.