



## Una comunidad inventada en el barrio para una mediación artística comprometida

Noemí Peña Sánchez  
Universidad de La Laguna (ULL)  
Facultad de Bellas Artes  

<https://dx.doi.org/110.5209/arte.101789>

Recibido: 22 de marzo de 2025 • Aceptado: 10 de septiembre de 2025

**ES Resumen:** Desde el arte comunitario hasta la mediación artística comprometida se activan procesos dialógicos y reflexivos que promueven una visión social del arte. Bajo este enfoque se presenta una Investigación Acción Participativa que analiza los proyectos realizados entre la comunidad de aprendizaje de estudiantes del grado en Bellas Artes de la Universidad de La Laguna y la comunidad vecinal de los barrios de Taco (Tenerife) en el marco de la acción global ciudadana del CONviveTACO. Se configura así una comunidad inventada, donde el barrio es ofrecido como contexto de aprendizaje y participación para el alumnado, a través de una mediación artística comprometida. Las intervenciones realizadas evidencian sinergias entre el alumnado y la comunidad vecinal, generadas desde el intercambio de saberes y experiencias e impulsando procesos artísticos con una mirada crítica sobre el territorio. Los resultados obtenidos trascienden del aula y tienen un impacto significativo en las dimensiones académicas, artísticas y personales del alumnado. Se concluye con dos ciclos esta investigación experimental asumiendo el reto de superar esa concepción instrumental del arte, favoreciendo los procesos creativos y reflexivos que muestran el potencial transformador del arte. Se consolida la participación como eje metodológico de la investigación en coherencia con la práctica mediadora y se refuerza la comunidad inventada como contexto de intervención social.

**Palabras clave:** Investigación Acción Participativa; Mediación Artística; Arte y Transformación Social, Proceso Comunitario; Reflexividad.

## ENG An invented community in the neighborhood towards engaged artistic mediation

**Abstract:** From community art to engaged artistic mediation, dialogical and reflexive processes are activated as an approach to a social vision of art. Under this challenge, one Participatory Action Research analyzed the projects carried out between the learning community of Fine Arts students at the University of La Laguna and the community as place of the Taco neighborhoods (Tenerife) within the framework of the global citizen action CONviveTACO. An invented community is thus configured, where the neighborhood is offered as a learning and participation site for students through an engaged artistic mediation. The interventions reveal synergies between students and the neighborhood community, fostering the exchange of knowledge and experiences and encouraging artistic processes with a critical approach to the territory. The results achieved have a significant impact on the academic, artistic and personal dimensions of the students and consequently transcend the classroom. This experimental research concludes after two cycles, taking on the challenge of moving beyond an instrumental conception of art by fostering creative and reflective processes that highlight its transformative potential. Participation is consolidated as the methodological core of the research, in alignment with mediating practice, and the invented community is strengthened as a context for social intervention.

**Keywords:** Participatory Action Research; Artistic Mediation; Art for social transformation; Community Process; Reflexivity.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Del arte social a la mediación artística comprometida. 3. El contexto barrio-aula como comunidad inventada. 4. Situando la acción mediada como investigación acción participativa. 5. Una investigación que nos sitúa con los pies en el barrio. 5.1. Planteamiento de la investigación. 5.2. Desarrollo de la investigación. 5.3. Resultados. 6. Conclusiones. 7. Referencias.

**Cómo citar:** Peña-Sánchez, N. (2025). Una comunidad inventada en el barrio para una mediación artística comprometida. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 20 (2025).

## 1. Introducción

El arte como hecho comunicativo y experiencial es social al manifestar su capacidad para interpelar al público (Helguera, 2011a). Para Dewey (2008) el arte siempre es social, dada su materialidad como experiencia estética, la cual es propiamente humana. Además, el arte como práctica vivencial adopta un rol social y mediador que posibilita la cohesión social y promueve procesos de transformación. Es aquí donde reside el interés por desplazar estas acciones mediadoras a los barrios para comprender el hacer artístico con las necesidades y pensamientos de una realidad comunitaria local. Coincidimos con Barbosa (2011) al señalar: “A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación para captar la realidad del medio ambiente y desarrollar la capacidad crítica. Ello permite analizar la realidad percibida y cambiarla mediante la creatividad” (p.57).

Nos situamos en una deriva metodológica inserta en la mediación cultural (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2014) conocida como la mediación artística (Moreno, 2016; Peters, 2019), la cual sitúa en el centro a las personas promoviendo procesos artísticos y dialógicos que activan la reflexividad y su pensamiento crítico. La mediación artística como dispositivo creativo y reflexivo supone para quienes participan (mediadora<sup>1</sup> + participantes) la concienciación de la experiencia creativa. Desde este abordaje en estrecho vínculo con ese hacer transpedagógico de Helguera (2011b) definimos la mediación artística comprometida.

La investigación analiza proyectos de mediación artística comprometida con las comunidades vecinales de los barrios de Taco en la ciudad de Tenerife en el marco de una asignatura del grado en Bellas Artes de la Universidad de La Laguna (ULL). Los resultados de estas experiencias desarrolladas durante dos ciclos correspondientes a los cursos académicos 2018/19 y 2019/20 concretan una investigación acción participativa que posibilita la reflexión de la acción.

## 2. Del arte social a la mediación artística comprometida

Partimos de aquellas prácticas artísticas que ponen el acento en el vínculo entre el arte social desde el pasado siglo XX. Susan Lacy, pionera del arte de nuevo género afirma como las problemáticas sociales son una vía para cuestionarse la construcción de nuestra percepción de la realidad (Jacob et al., 1995). En ellas se persigue un compromiso social que va más allá del resultado estético de una obra y en la que se hace partícipe al público en el proceso creador. Existe entonces un desplazamiento del público distante y pasivo hacia una voz activa de la comunidad que se involucra junto a la artista en proyectos de creación comunitaria. Para Palacios (2009) el arte comunitario [community art] va acompañado por otras expresiones como el arte público de nuevo género [new genre public art] (Lacy, 1996), arte dialógico (Kerster, 2004) y arte contextual en el que “el artista se convierte en un productor de acontecimientos” (Ardenne, 2006, p.14). Desde entonces han sido múltiples las denominaciones de un arte basado en la interacción social hasta llegar a lo que conocemos como arte socialmente comprometido y práctica social (Helguera, 2011a, 2011b).

Estas diferentes manifestaciones tienen en común la transformación de la artista que se acerca al público y busca nutrirse de la realidad que le envuelve para con esa creación. “Para la artista se trata de ‘tejer con’ el mundo que le rodea, al igual que los contextos tejen y vuelven a tejer la realidad” (Ardenne, 2006, p.15). Desde esa necesidad de contextualizar y acercarse a la realidad de esas comunidades (Kwon, 2002; Villeneuve & Sheppard, 2009) se evidencian nuevas lógicas culturales que buscan una proximidad entre artistas y comunidad, así como entre públicos y obra. Estas prácticas de índole participativa reformulan la actividad educativa de los museos generando otro acercamiento del arte al público/comunidad. Nos referimos a la mediación cultural (contextos museísticos) y como estos procesos de intercambio y análisis colectivo entre quien media y participa construyen saberes compartidos. Peters (2019) lo define como “la apropiación en conjunto del pensamiento-actuar artístico” (p.11). Moreno (2016) sitúa la mediación artística en un espacio interdisciplinar como “territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como un mediador, constituyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora en sus situaciones individuales, grupales y comunitarias” (p.10).

La mediación artística como intervención social a través del arte se orienta hacia personas en situación de riesgo de exclusión social. Esta especificidad del público como contexto (Moreno, 2016) implica el conocimiento de cada vulnerabilidad atendiendo a sus realidades específicas. Analizando estos contextos de actuación de Moreno (2016) encontramos dos lecturas. Entender los contextos como etapas biológicas desde la infancia a la juventud hasta la vejez. Otra lectura referida a las circunstancias vulnerables que dan lugar a esa exclusión social. La otredad, la marginalización y la opresión también son circunstancias de las que se hacen eco los movimientos feministas y raciales del siglo XX (Lacy, 1996). El contexto intergeneracional de nuestra investigación desplaza esa vulnerabilidad individual hacia las necesidades que afectan a cada comunidad y barrio. Criado (2020) subraya la importancia de abordar la mediación artística dejando a un lado las vulnerabilidades para detectar las fortalezas tanto desde lo individual como de lo colectivo.

Las artes desde la pluralidad de lenguajes artísticos se adecúan a las necesidades teniendo en cuenta los procesos expresivos, creativos y de significación. Esta interdisciplinariedad artística es explorada también desde el arte comunitario y el arte público de nuevo género (Lacy, 1996). Si bien una de las limitaciones detectadas son las relaciones de poder latentes que se perfilan entre la artista y el público en ciertas formas

<sup>1</sup> Optamos por el uso en femenino al referirnos a la mediadora y a la artista para visibilizar las aportaciones de las mujeres en la mediación artística y cultural (Laboratorio Cultural Ciudadano [LABNL], 2022), así como para reconocer el legado de mujeres pioneras en la conceptualización del arte comunitario, citadas a lo largo de este artículo.

de organización comunitaria (Kwon, 2002) que problematiza la voz participativa de la comunidad. Tal y como afirma Mörsch (2015, p.21) “Es muy tenue la línea que separa la colaboración activa de la instrumentalización de participantes”. Buscamos entonces en la mediación artística disolver esas jerarquías entre quien media y su contexto -la comunidad- posicionando a quienes participan en una voz activa y realmente participativa junto a la mediadora.

Así mismo, la mediación artística, concebida como dispositivo de hacer (crear) y pensar críticamente (reflexionar), prioriza los procesos frente a los resultados estéticos persiguiendo el empoderamiento a través del arte (Moreno, 2016). Este potencial deriva tanto de la expresión individualizada como colectiva, la cual atiende a las necesidades sociales compartidas y negociadas con el contexto y que favorecen la socialización e inclusión (Criado, 2020).

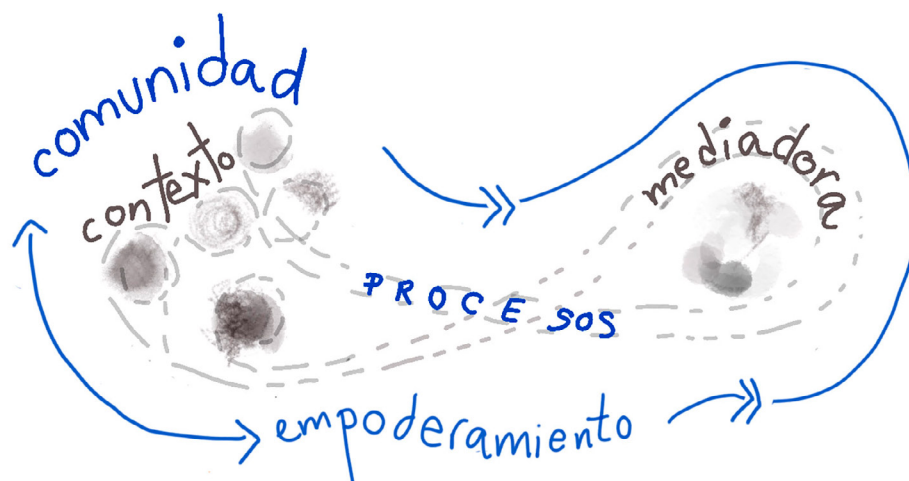


Figura 1. Conceptualización visual de una mediación artística comprometida. 2025. Fuente: elaboración propia

Por tanto, la mediación artística comprometida se enfoca en los procesos creativos y reflexivos, los cuales deben adecuarse a las necesidades concretas del contexto generando un espacio relacional seguro. Estos procesos materializados en acciones artísticas y dialógicas fomentan la participación real de las personas, dando voz a cada individuo e interaccionando en y con la comunidad para lograr ese empoderamiento individual, pero también colectivo. Por ende, el contexto, entendido como comunidad, debemos entenderlo como espacio relacional a través de la creación y el diálogo. Consideramos que éste no debe pensarse como espacio excluido socialmente, sino como espacio comunitario comprometido con enfrentar tensiones que afectan a la vida de la comunidad. A diferencia de Kwon (2002) que propone una problemática social como externa o/y ajena al público (artista + comunidad + problemática social = nuevo arte público/crítico), en la mediación artística comprometida el contexto mismo se ve afectado de las problemáticas desde las que la misma comunidad decide trabajar. Es precisamente la labor de la mediadora llegar al encuentro de estas tensiones y buscar las fortalezas individuales y colectivas como punto de partida para activar procesos que verdaderamente afecten y transformen al contexto.

La mediación artística comprometida se define como concepto actualizado, fundamentado en los planteamientos de arte comunitario y en enfoques emergentes de mediación artística. Se centra en comprender esas metodologías del hacer que las caracterizan, orientadas hacia el interés individual y colectivo de la comunidad.

### 3. El contexto barrio-aula como comunidad inventada

El contexto es concebido como comunidad, un espacio de relación entre quienes participan de la acción mediada. Si atendemos al contexto comunitario como territorio encontramos las comunidades vecinales que se distribuyen en los barrios de Taco. Sin embargo, no debemos obviar al alumnado, quienes también se vinculan a este contexto. Por este motivo, resulta de interés referirnos aquí a la comunidad de esta investigación como contexto de la acción mediadora.

Villeneuve & Sheppard (2009) aportan una lectura del papel de las comunidades en el marco de una *educación artística basada en la comunidad* [community-based art education] estableciendo cuatro ópticas de la comunidad y definiendo una de ellas como la *comunidad como lugar* [community as place]. De hecho, el lugar, el barrio determina el vínculo principal de esa comunidad conformada por el vecindario, el equipo comunitario y aquellas personas involucradas activamente. No debemos obviar que estas comunidades como lugares han sido fortalecidas y organizadas desde el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI-Taco) (Mesa et al., 2021). Por tanto, se trata de comunidades asentadas, cuya idiosincrasia y estructura consolidada representan una ventaja significativa para esta investigación.

Desde el contexto universitario, alumnado y profesorado conforman otra comunidad como grupo de aprendizaje [community as Learning Group] (Villeneuve & Sheppard, 2009). Esta denominación es referida a quienes participan del entorno académico y situadas en el espacio nombrado como “aula”. De este modo, la

inclusión de *la comunidad como grupo de aprendizaje* junto a *la comunidad como lugar* nos llevan a entenderla más acertadamente como una *comunidad inventada* [invented community] (Kwon, 2002), la cual posibilita la interacción de los saberes populares del barrio con los aprendizajes del aula universitaria.

#### 4. Situando la acción mediada como investigación acción participativa

En esta investigación convergen ámbitos de conocimiento como son las ciencias sociales, las artes y humanidades. En este espacio híbrido se cuestiona también el legado patriarcal, antropocentrista y eurocéntrico de la visión humanista proponiendo una visión interdisciplinar y pragmática de la investigación (Braidotti, 2013, 2015), más en consonancia con las problemáticas y discursos de la sociedad actual. Braidotti (2013) alienta hacia ese giro epistemológico de las humanidades en la producción de conocimiento en un contexto global atendiendo siempre a las subjetividades.

Bajo este paradigma post-humanista, no podemos obviar el peso de la teoría crítica y la contribución de Freire (1984, 2009) a una visión dialógica y liberadora, la cual ha sido sustento de la visión de prácticas comunitarias. Naviye Angulo y León (2005) señalan tres principios clave freirianos pertinentes a la mediación artística comprometida y que ponen el acento en los aprendizajes: a) el alumnado se convierte en participante activo y consciente de su proceso de aprendizaje; b) la experiencia comunitaria contribuye a un aprendizaje real para el alumnado; y c) este aprendizaje fomenta el pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva crítica con base pedagógica y dialógica se inscribe la Investigación Acción Participativa (IAP) como un enfoque democrático y comprometido integrando teoría y práctica en el devenir incierto y complejo de la experiencia investigadora (Brydon-Miller et al., 2003). Se trata también de un proceso participativo en donde la acción y la reflexión, la teoría y la práctica se combinan en la búsqueda de soluciones a problemáticas que conciernen a la comunidad (Reason & Bradbury, 2001). Orlando Fals Borda (citado en Rocha, 2016) advierte sobre la cosificación de las personas investigadas y la relevancia de la IAP para involucrarlas activamente. “Los sujetos y la sociedad toda son seres vivos que poseen motivaciones, racionalidades, intencionalidades y que estas se transforman con el contexto y el espacio-tiempo en el que se encuentren” (p.14). Para Rocha (2016) la IAP se fundamenta en la participación valorando los saberes populares de la comunidad frente a otros saberes más expertos. Además, incidimos en una praxis como socio praxis en la que la acción y reflexión en constante devenir puede transformar una situación vivida, del mismo modo que se reajustan los proyectos en los ciclos de esta investigación.

La IAP resulta pertinente como metodología investigadora y la mediación artística comprometida concreta una aproximación metodológica en el plano del hacer artístico y dialógico. Este abordaje marca distancia de aquellos proyectos comunitarios orientados al embellecimiento del producto artístico, por el contrario, se busca construir procesos artísticos que aporten sentido para las personas y la comunidad poniendo el acento en la reflexividad de toda acción creadora.

#### 5. Una investigación que nos sitúa con los pies en el barrio

##### 5.1. Planteamiento de la investigación

Las comunidades vecinales se sitúan en Taco, entidad poblacional del municipio de San Cristóbal de La Laguna, en la isla de Tenerife. Aunque Taco es conocido como un barrio popular junto a su montaña homónima, en realidad pertenecen trece barrios: Las Chumberas, Los Majuelos, San Miguel de Chimisay, Los Andenes, Tíncer, El Rosarito, Finca Pacho, El Cardonal, El Pilar-Las Torres, San Jerónimo, San Matías, San Luis Gonzaga y Las Moraditas de Taco.

La elección de Taco no es baladí, ya que en 2018 estaba inmersa en un Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI), impulsado desde 2014 por la Obra Social La Caixa en colaboración con los ayuntamientos de San Cristóbal de La Laguna y Santa Cruz de Tenerife, así como con la Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL). La promoción de la convivencia intercultural y la cohesión social se fundamentaba en todo un proceso comunitario basado en tres líneas globales de acción: (1) acciones de organización territorial; (2) acciones de educación y salud comunitaria; y (3) actividades de formación y promoción en metodologías participativas y/o comunitarias.

Junto a las comunidades vecinales de los diferentes barrios de Taco se suma la comunidad universitaria formada por alumnado y docentes del grado en Bellas Artes de la Universidad de La Laguna (ULL). Durante todo un cuatrimestre el alumnado se desplaza al barrio integrándose grupalmente en las diferentes comunidades vecinales de diferentes barrios en Taco. La participación del alumnado tenía un objetivo formativo: diseñar e implementar acciones de mediación en contextos reales, activando voces individuales y colectivas en función de las necesidades de cada barrio. Esta iniciativa se alineaba con CONviveTACO, un proceso comunitario anual centrado en la transformación de espacios deteriorados mediante intervenciones artísticas en el espacio público de Taco. Cada barrio contaba con un Grupo Promotor (GP), formado por personas y entidades locales, que trabajaba de forma autónoma y en coordinación con otros GP a través de encuentros colectivos. El proceso culminaba en una acción global ciudadana que fomentaba la cohesión social y fortalecía los vínculos comunitarios en los barrios de Taco (Mesa et al., 2021).

##### Planificación: fases y objetivos

Esta investigación se llevó a cabo durante los cursos académicos 2018/19 y 2019/20 que paralelamente corresponden a dos ediciones del CONviveTACO (2019, 2020). Se establecen así dos ciclos que responden

a la socio-praxis de la IAP -acción y reflexión- como un proceso siempre en continuo movimiento (Rocha, 2016). Del mismo modo cada ciclo se organiza en tres fases ajustadas a la temporalización del CONviveTACO y al calendario académico.

Dado el carácter intersubjetivo de los proyectos de IAP (Rocha, 2016) se plantean objetivos específicos (OE) para cada una de las fases de la investigación y los siguientes dos objetivos generales (OG):

**(OG1):** analizar las potencialidades de estos proyectos comunitarios en el alumnado a partir de aprendizajes en sus tres niveles artístico, académico y personal.

**(OG2):** valorar la repercusión que ha tenido el proyecto en las comunidades como lugares y especialmente en la acción global ciudadana del CONviveTACO19 Y CONviveTACO20.

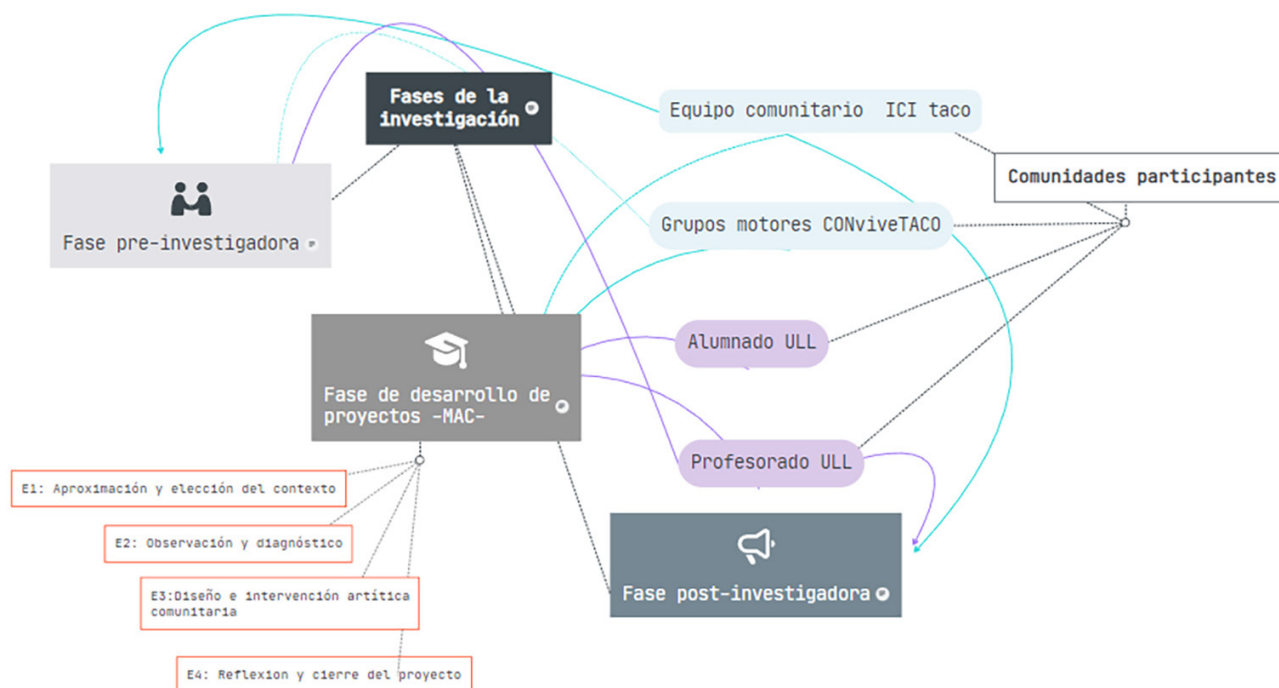


Figura 2. Diseño de las tres fases de la investigación y la participación de las comunidades durante su desarrollo.  
Fuente: elaboración propia

Tal y como se observa en el gráfico las tres fases de la investigación de cada ciclo se repiten y se corresponden: (1) fase pre-investigadora, (2) fase de desarrollo de proyectos y (3) una fase post-investigadora.

En la **fase pre-investigadora** se define el planteamiento de la investigación consensuado entre el equipo comunitario del ICI Taco y el profesorado. También se realiza un encuentro previo con los GP de determinados barrios participantes para dimensionar la acogida del alumnado priorizando necesidades conjuntas y concretando la temporalización de las acciones acordes con el calendario académico del curso. El objetivo específico de esta fase consiste en establecer un acuerdo de participación entre el equipo comunitario y el profesorado definiendo líneas de actuación conjuntas (OE1).

Dada la complejidad e interés de la **fase de desarrollo de los proyectos** se concretan cuatro etapas que parten de la aproximación, observación del contexto hasta la activación de los procesos de mediación y la reflexión como cierre. Estas etapas comprenden la secuencia de acciones realizadas en el contexto barri-aula y en donde todas las comunidades confluyen dando agencia a las comunidades inventadas en cada uno de los barrios de Taco participantes. Esta fase comprende tres objetivos específicos:

- Promover encuentros en el barrio para comprender la dinámica comunitaria del CONviveTACO y su confluencia en la acción clave a desarrollar en el marco de la asignatura (OE2).
- Tutorizar las acciones clave de los grupos implicados valorando su adecuación en torno a las necesidades detectadas y en qué medida se abordan desde una mediación artística comprometida (OE3).
- Contribuir al proceso comunitario compartiendo los resultados de los proyectos realizados en los barrios estrechando lazos entre la ciudadanía y el alumnado y analizar donde reside el potencial socialmente transformador del arte (OE4).

En la **fase post-investigadora** se analizan los proyectos realizados en las diferentes comunidades inventadas recogiendo las voces y reflexiones del alumnado junto las de las comunidades vecinales. Se evalúan así los resultados obtenidos en los cuestionarios de cierre del alumnado para detectar debilidades y fortalezas en los proyectos y adecuarlo en futuras intervenciones (OE5).

De las valoraciones obtenidas en cada ciclo se extraen mejoras que sirven de punto de partida para reformular la viabilidad del proyecto y fomentar el seguimiento participativo de las comunidades vecinales participantes, posibilitando la implicación de otros barrios.

### **Instrumentos y recogida de datos**

En la segunda fase se realiza un primer cuestionario para detectar el interés previo a la participación que ha despertado al alumnado. En la tercera fase de la investigación el profesorado y el equipo comunitario del ICI Taco, diseñaron conjuntamente un cuestionario dirigido al alumnado para valorar el impacto de los diferentes niveles académico, personal y artístico y cómo contribuye a su formación académica. Los cuestionarios constaban de preguntas abiertas y cerradas.

Cabe mencionar que las observaciones y comentarios de las reuniones generales con todos los grupos promotores de los barrios permitieron tomar el pulso a lo largo de las diferentes etapas de los proyectos.

## **5.2. Desarrollo de la investigación**

### **1º Fase: pre-investigadora**

Se establece un marco general de actuación para dar agencia al aula y a territorio concretando la participación de las comunidades implicadas. Este acuerdo fue definido por el profesorado de la asignatura *Teoría y Contextos de la Educación Artística* (ULL) y las personas del equipo comunitario del ICI-Taco. Se acordó trabajar en torno a tres ejes: 1) un análisis de las líneas de acción del proyecto ICI-Taco; 2) grupos de discusión para debatir las intervenciones, su temporalización y concretar objetivos para el proyecto; y 3) reuniones y comunicaciones entre el equipo comunitario y el profesorado.

A diferencia del primer ciclo de investigación, en el segundo ciclo se realizó en esta fase un encuentro con los y las facilitadoras de los GP de los barrios para conocer de antemano las realidades y necesidades de cada barrio.

### **2º Fase: desarrollo de proyectos**

Esta fase sirve de eje central de la investigación en la que se generan las comunidades inventadas para el desarrollo de los proyectos.

#### **Etapas 1: Primeros encuentros y participación**

Corresponde con el inicio de la asignatura y posibilitando dos encuentros. Comenzamos acercando el barrio al aula universitaria invitando al equipo comunitario del ICI-Taco para compartir las claves de su proyecto comunitario y especialmente la acción global ciudadana del CONviveTACO, en la cual se enmarca la colaboración. Posteriormente nos desplazamos alumnado y profesorado al barrio de San Luis Gonzaga, donde se situaba la sede del equipo comunitario ICI-Taco. Esta salida a uno de sus barrios suponía un primer contacto con los GP de los barrios participantes, quienes nos acompañaron a una ruta guiada para conocer las intervenciones artísticas realizadas en ediciones previas del CONviveTACO.

Tras estas acciones previas se realiza un cuestionario inicial para tomar el pulso al alumnado acerca de su interés por participar en este proyecto. En el ciclo I de esta investigación (CONviveTACO19) participaron cuatro barrios con 12 estudiantes siendo 8 mujeres y 4 varones. En el ciclo II se ampliaron a siete los barrios participantes con 24 estudiantes, siendo 18 mujeres y 6 varones.

#### **Etapas 2: Observación y diagnóstico del contexto**

Esta etapa es clave en el proceso de integración e interacción entre aula y barrio para consolidar cada comunidad inventada. Desde el proyecto mediador se comienza con la observación y aproximación al barrio. Las acciones desarrolladas fueron: a) realización de una ruta por el barrio documentando las acciones globales ciudadanas previas; b) participación de las reuniones con el GP del barrio y salidas de campo al barrio; c) observación de las personas que conforman el GP y análisis de las necesidades del barrio; y d) asistencia y redacción de actas de las reuniones generales.

Las reuniones generales son espacios comunitarios clave de participación donde los GP de los barrios junto al alumnado, el equipo comunitario y el profesorado de la asignatura se dan cita. Estos encuentros permiten conocer las dinámicas comunitarias y conocer las necesidades detectadas por cada barrio. Paralelamente se realizaban seminarios de seguimiento en el aula compartiendo las vivencias del alumnado, lo que permitía reflexionar e identificar las necesidades y las fortalezas de cada comunidad inventada. En el barrio de las Moraditas, el GP del barrio estaba formado por cuatro mujeres mayores junto a una persona joven que actuaba como facilitadora, la cual se incorporó durante el ciclo II. Entre las fortalezas detectadas por este grupo de estudiantes destacaron la activa participación de estas mujeres en el barrio y la necesidad de generar espacios de escucha para contar sus vivencias del barrio y favorecer la transmisión oral de su historia. La fortaleza participativa del barrio de San Luis Gonzaga es su intensa trayectoria comunitaria con dinámicas propias que ayudaron al alumnado en su posterior intervención. No obstante, la inclusión del alumnado en sus dinámicas es absorbida por el GP con dificultades para integrar sus voces. En este sentido se detecta como el muralismo resulta ser el tipo de intervención más recurrente con dificultad para dar apertura a otros lenguajes. El barrio del Rosarito cuenta con un GP muy reducido sin apenas participación vecinal y con ausencia de entidades asociadas. Debido a esta escasa participación, se pone el foco en activar la participación ciudadana a través de una acción encaminada a revalorizar la memoria del propio barrio.

### ***Etapas 3: Diseño e intervención artística comunitaria***

Comprendidas las necesidades de cada barrio, la comunidad inventada y mediada por el alumnado diseña una intervención artística comunitaria que permita conceptualizar y orientar la acción global ciudadana del CONViveTACO. Su planificación es consensuada con todas las voces de la comunidad.

Esta etapa experimenta variaciones de uno a otro ciclo. En el ciclo I las comunidades inventadas realizaron una intervención comunitaria en un espacio concreto de cada barrio temporalizado en varias sesiones que se adecuaban al pulso de cada comunidad. En el ciclo II se mediaron acciones simultáneas en todas las comunidades inventadas aprovechando la participación no solo de los GP de los barrios no implicados en este proyecto, sino también la ciudadanía que acudía ese día a la reunión general.

Una de las claves de esta intervención es la doble guía en la que participaron en el barrio con el GP y en el aula con el profesorado, en definitiva, toda la comunidad inventada. Cada intervención mediada promovía un diálogo sobre aquella necesidad detectada adecuándose al perfil de participantes de cada GP del barrio.



Figura 3. Ensayo visual con las intervenciones realizadas durante el ciclo I(color) en los barrios San Matías (superior) y El Rosarito (inferior derecha). Acciones realizadas en el ciclo II (b/n) con los barrios del Cardenal (central) y las Moraditas (inferior).

Fuente: elaboración propia.

### ***Etapas 4: Reflexión y cierre del proyecto***

El alumnado finaliza así su participación en el marco del proyecto tras la presentación de la memoria y la evaluación de la asignatura. No obstante, como última acción de cierre y con carácter voluntario se invita a los grupos implicados a compartir su experiencia mediadora en la posterior reunión general. El alumnado, ya conocedor de las dinámicas comunitarias de las reuniones generales del CONViveTACO, participa en su totalidad y comparte los resultados de cada uno de los proyectos desarrollados. Este encuentro supone un espacio de reflexión colectiva en el que también se hacen eco las voces de los barrios y la valoración de esta experiencia formativa y participativa del alumnado.



Figura 4. Ensayo visual de nuestra comunidad inventada compuesto de dos imágenes panorámicas de la Facultad de Bellas Artes y la reunión general del CONViveTACO 20. Fuente: elaboración propia

### 3° Fase: post-investigadora

En esta última fase se realizan las acciones evaluativas que contempla las valoraciones obtenidas de los proyectos. Se utilizan cuestionarios realizados por el profesorado y el equipo ICI-Taco que van dirigidos al alumnado para valorar anónimamente el proyecto. Los resultados son a su vez compartidos con el equipo comunitario del ICI-Taco para su análisis y reflexión de cara al proyecto del curso próximo (ciclo II).

Se suceden también acciones de transferencia en la universidad en la *I y II Jornada de Información, Divulgación y Transferencia del Conocimiento "CONOCE TACO"* en 2018 y 2019 respectivamente y en la que participa alumnado y profesorado.

### 5.3. Resultados

**La implicación y participación del alumnado** en este contexto de Taco para su proyecto experimenta un aumento significativo doblando el número de estudiantes en el ciclo II, tal y como muestran los resultados de los cuestionarios iniciales. Esto supuso la incorporación de tres nuevos barrios que se sumaron a esta iniciativa.

Con respecto a las intervenciones realizadas durante ambos ciclos, se observan diferencias significativas, condicionadas por el factor espacio-tiempo. En el ciclo I, las intervenciones estuvieron estrechamente vinculadas con la elección del espacio público del barrio para la acción global ciudadana del CONviveTACO 19, lo que les permitió generar una intervención situada en y con las comunidades vecinales con una temporalidad propia. Sin embargo, en el ciclo II las intervenciones se concentraron en una sesión única, lo que restringía dar continuidad y profundización del trabajo colectivo. Aunque las acciones en sí mismas abordaban problemáticas locales, el formato de intervenciones sincrónicas resultaba limitante para reflexionar posteriormente con la comunidad sobre la acción mediada. Por otro lado, en el ciclo I, los tiempos de cada barrio tenían difícil ajuste con los plazos del calendario académico y con problemas de participación en ciertos barrios, como sucedió en el barrio del Rosarito (ciclo I). En el ciclo II se solventó la dificultad de realizar las intervenciones en los plazos marcados en el calendario académico realizando simultáneamente todas las intervenciones. Su realización sincrónica se realizó en los espacios del centro ciudadano de San Luis Gonzaga aprovechando el público cautivo de la reunión general. Su foco se desplazó hacia los intereses específicos del barrio reflexionando sobre las temáticas desde ese quehacer artístico explorando dinámicas participativas y orientadas hacia otras materialidades.

La memoria del barrio emergió como eje temático recurrente en las intervenciones, aunque con un alcance más simbólico que transformador. En el barrio de San Luis Gonzaga, se propuso la creación de un collage colectivo a partir de fotografías que habían sido rescatadas de un archivo del barrio. En *Las Moraditas, el barrio de las mujeres artistas* (Batista et al., 2020), se generó un espacio de diálogo sobre las memorias de las mujeres del barrio. Sus paños de encaje artesanal servían de detonantes para compartir sus vivencias en el barrio. Este y otros proyectos constituyen ejemplos de acciones mediadoras, sensibles al territorio de Taco y comprometidas con las realidades comunitarias.

Valorando los resultados obtenidos en los cuestionarios finales detectamos una mayor participación del alumnado en el ciclo II, con 9 respuestas y un 64% de participación (ciclo I) y 22 respuestas con un 92% de participación (ciclo II). Aunque difiere ligeramente el número de preguntas de cada cuestionario con 19 y 25 preguntas respectivamente en los ciclos 1 y 2, se mantienen aquellas referidas a las comunidades vecinales y de aprendizaje, articulando así los ámbitos de interés: el comunitario y académico.

Desde el ámbito comunitario se obtiene una valoración muy positiva de los GP de los barrios y en especial de quienes facilitaban. "Ayudaban a dar conocer los puntos que debíamos tratar en la reunión y hacían de intermediarios entre el vecindario, el grupo promotor y alumnado" (Estudiante, ciclo II). Con respecto a la acogida de ideas y propuestas del alumnado por parte de las comunidades vecinales los resultados son muy similares en ambos ciclos. El 89% (ciclo I) y el 86% (ciclo II) del alumnado encuestado respondía positivamente a la valoración de sus ideas frente a un 11% (ciclo I) y un 13% (ciclo II) que lo negaba. "Tenemos que entender que lo que el grupo quiere muchas veces son ideas de años atrás y están muy dedicadas a ellas". Sin embargo, se evidencia una muy positiva respuesta hacia la escucha recibida. "Considero que mis ideas han sido escuchadas y aceptadas tanto por mi grupo como por el grupo promotor del barrio". (Estudiante, ciclo I)

Desde el ámbito académico se realiza un análisis de las respuestas sobre la comunidad de aprendizaje centrándose en dos aspectos: a) el rol del profesorado durante este proceso y b) el significado de la mediación y la acción reflexiva. Las aportaciones recogen ese equilibrio entre el rol docente y mediador que debe promover este tipo de intervenciones. "Ha sido fundamental a la hora de aportar un marco teórico con el que poder trabajar. No dejar que nos alejáramos del enfoque del verdadero arte comunitario y, sobre todo, su insistencia en la reflexión acerca de lo que hacemos." (Estudiante, ciclo II) Otro aspecto relevante que se desprende es la interacción entre el alumnado del mismo grupo, donde se evidencian diferencias significativas entre ambos ciclos. El 77% (ciclo I) y el 95% (ciclo II) consideran que fue buena o muy buena dicha comunicación interna del grupo, aunque encontramos respuestas muy positivas en el ciclo II y mejorable en un 23% (ciclo I) y un 5% (ciclo II).

Es este cuestionario se pide al alumnado realizar una autoevaluación de tres niveles de aprendizaje: académico, artístico y personal. En el plano académico, se valoran especialmente los aprendizajes adquiridos en el diseño e implementación de un proyecto comunitario, registrándose una incidencia alta en ambos cursos académicos. Se valora positivamente la labor de seguimiento paralela en el aula, que contribuye a afianzar los aprendizajes y dotar de intencionalidad y significado a las acciones, concebidas como procesos de creación compartida. Estos saberes, junto con los adquiridos colectivamente en los barrios, conforman

una acción-reflexión que se entiende como socio praxis (Rocha, 2016). A nivel artístico destaca el conocimiento sobre la mediación artística comprometida con una valoración alta durante ambos ciclos. Asimismo, se evidencia que la reflexividad es un componente inherente a los procesos de mediación artística, con una presencia más marcada en las intervenciones del ciclo II. Una de las debilidades detectadas en los cuestionarios es la discrepancia entre las percepciones del arte desde la mirada del aula y del barrio. Desde el aula, el alumnado comprende la relevancia de los procesos artísticos y su reflexividad, mientras que en el barrio percibe al alumnado como artistas y el arte como práctica para el embellecimiento del barrio con la preocupación por obtener un resultado estético. Aunque resulta complejo hacer entender otros valores sociales del arte en los barrios, sí encontramos un cambio de percepción en nuestro alumnado reconociendo esa visión socialmente transformadora del arte.

Desde lo personal se alude al desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas como resultado de su implicación en este proyecto, presentando una incidencia alta y muy alta en ambos cursos académicos. Se evidencia así una transferencia de los saberes populares a partir dinámicas aprendidas en los contextos y que son integradas e implementadas por los diferentes grupos de trabajo.

Finalmente, una de las cuestiones clave como resultado vivencial del proceso comunitario es el deseo y compromiso de continuación del alumnado trascendiendo del marco académico. Esta variable arrojó resultados dispares, lo que plantea interrogantes sobre la sostenibilidad de las iniciativas y el grado de apropiación comunitaria del proyecto. El 55% de estudiantes del ciclo I responde negativamente y el 33% positivamente y el 11% se refiere a una participación puntual. Por el contrario, el alumnado del ciclo II responde positivamente un 83% y un 13% de participación esporádica por micro acciones ya comprometidas con los barrios, frente a un 4% de respuestas negativas. Estos resultados, especialmente en el ciclo II, superaron las expectativas iniciales, ya que las sinergias generadas entre el alumnado y los barrios trascendieron el marco académico. Algunas de estos grupos expresaron su deseo de continuar implicados en el proceso comunitario una vez finalizada la asignatura. El sentimiento de pertenencia y la conexión establecida con las personas facilitadoras en los territorios evidencian el grado de compromiso que el alumnado asumió con las distintas comunidades.

## 6. Conclusiones

Desde este espacio híbrido en el que se sitúa la investigación —un lugar incierto, flexible y en constante devenir entre la acción y la reflexión, en el sentido de la socio-praxis (Rocha, 2016)— se pone el acento en la reflexividad, entendida como dimensión ética y metodológica desde la mediación artística comprometida. Como consecuencia de la praxis se actualizan los componentes para el diseño de los proyectos en el ciclo II que mejoran su consecución y permiten alcanzar las expectativas formativas dentro de la ajustada temporalización académica. Este cambio, aunque indudablemente favorece el compromiso del equipo comunitario, resulta limitante al no poder generar intervenciones en los barrios, como sucedía en el ciclo I. El traslado de la intervención al centro ciudadano permitió a los grupos focalizarse en la problemática identificada, lo que facilitó su diseño y desarrollo, y consolidó la recuperación de la memoria del barrio como tensión común entre diversas comunidades inventadas en el ciclo II. Si bien se ha alcanzado el objetivo propuesto al concretar y actualizar el marco de actuación conjunto se encuentran limitaciones en las temporalizaciones.

Durante ambos ciclos se implementaron las mismas iniciativas introductorias al contexto del CONviveTACO, tanto desde el aula como desde los barrios. Ambas resultaron pertinentes ya que, independientemente del tipo de contexto elegido, permitieron conocer iniciativas comunitarias locales. Si bien la elección de este contexto no constituía la única opción posible, en el ciclo II este proyecto generó un notable interés entre el estudiantado, lo que se tradujo en que la mayoría se vincularan a dicha propuesta.

El equipo del ICI-Taco reconoce el valor comunitario del arte como componente inherente al propio proceso que lo sustenta. No obstante, se advierte una tendencia a instrumentalizarlo con fines de embellecimiento urbano, lo cual puede resultar restrictivo al subordinar los procesos a los resultados. Esta perspectiva corre el riesgo de desatender uno de los pilares de la mediación artística comprometida que aportamos conceptualmente: la importancia de los procesos de experimentación creativa y dialógica que emergen de la creación colectiva.

La segunda fase es la más acertada en clave participativa, pues involucra a todas las comunidades a lo largo de sus etapas, generando un flujo de interacciones multidireccional que enriquece el aprendizaje. Como apunta Rocha (2016) estas sinergias se construyen a partir de los puentes que se establecen entre las macro-motivaciones y las micro-motivaciones, como la de estar los barrios y el aula inmersos en un proyecto conjunto del que participan, aprenden y contribuyen al desarrollo del CONviveTACO.

Las diferentes acciones iniciales (etapa de observación y diagnóstico) responden a dos necesidades claves en la formación del alumnado. La primera desarrolla la socialización intergeneracional aprendiendo de las dinámicas comunitarias del GP del barrio y de las reuniones generales. La segunda es la investigación en contexto, recorriendo el barrio y conocer las intervenciones realizadas en ediciones previas lo que supone comprender sus dinámicas comunitarias. Estos son en definitiva saberes populares (Fals Borda, 2022; Rocha, 2016) transmitidos a partir de la vivencia colectiva del barrio que son intercambiados con esos otros saberes artísticos que les brinda el alumnado. Desde el aula se favorece la reflexividad de todo este proceso comunitario, siendo necesario reorientar las acciones mediadas compartiendo los procesos de saber en acción y aprendiendo colaborativamente a significar ese quehacer artístico desde la mediación artística comprometida como aproximación metodológica. El profesorado facilitó la conexión de aprendizajes entre aula-barrio para dotarlos de significación y proyectarlos en la acción comunitaria de cada barrio.

La experiencia comunitaria como “práctica de aprender” permite dar paso a las intervenciones donde la adecuación, la flexibilidad y los consensos son necesarios para integrar todas las voces en la acción colectiva. Es en este momento donde se sucede esa transferencia de saberes compartidos entre toda la comunidad inventada. Como se ha comentado previamente el alumnado suele percibir ese valor procesual implícito en la acción mediadora en la etapa final del proyecto. En este sentido, entendemos que es necesario fomentar acciones previas que posibiliten su comprensión, aunque entendemos que es todo fruto de un proceso. Del mismo modo, las limitaciones espacio temporales del contexto académico hace necesario seguir explorando otros escenarios posibles y ajustados al pulso del barrio y al ritmo del aula.

Podemos concluir que la investigación de este proyecto vivencial y profesionalizante impacta en los saberes académico, artístico y personal, tal y como evidencian los resultados del cuestionario final. Estos saberes junto a los aprendidos colectivamente en los barrios generan esa acción-reflexión- entendida como socio praxis (Rocha, 2016). Consideramos que la investigación acción participativa resulta una metodología investigadora que da sentido a la naturaleza misma de los proyectos de mediación artística comprometida. esta iniciativa supone una acción formativa clave que posibilita otros espacios para aprender alternativos a las aulas universitarias y que al mismo tiempo nos acercan a realidades locales.

Se cierra esta investigación con el desafío de continuar desarrollando proyectos vivenciales de mediación artística comprometida que promuevan una visión del arte capaz de generar transformación desde la experiencia comunitaria barrio-aula. “Deconstruir para reconstruir, seleccionar, reelaborar, partir de lo conocido y modificarlo de acuerdo con el contexto y la necesidad son procesos educativos desarrollables mediante el hacer y el ver arte, fundamentales para sobrevivir en la vida cotidiana” (Barbosa, 2011, p.57).

## 7. Referencias

- Ardenne, P. (2006). *Un Arte Contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).
- Barbosa, A.M. (2011). Arte y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía* 31, 56-58.
- Batista, M., Moreno, N., Rodríguez, P.C., y Tapia, T. [ @moraditasartistas] (diciembre, 2020). *Las Moraditas, el barrio de las mujeres artistas* <https://www.instagram.com/moraditasartistas/>
- Braidotti, R. (2013). Posthuman Humanities. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1-19.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Editorial Gedisa.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA] (2014). Herramientas para la mediación artística. <https://www.cultura.gob.cl/redcultura/publicaciones/mediacion-artistica-herramientas-para-la-gestion-cultural-local/>
- Criado, C. [Ascensión Moreno González]. (1 de septiembre de 2020). Ponencia: Mediación artística: concepto, contextos y lenguajes. Carlos Criado [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=NYn6SAm9Irc>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Fals Borda, O. (2022). Por La Praxis: El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla. *Espacio Abierto*, 31(1), 193-221.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P., y Ranzoni, L. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Helguera, P. (2011a). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Helguera, P., y Hoff, M. (2011b). *Pedagogía en el campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Jacob, M.J., Brenson, M., y Olson, E.M. (1995). *Culture in action: a public art program of Sculpture Chicago*. Bay Press. <https://archive.org/details/cultureinactionp0000unse/page/n33/mode/2up>
- Kerster, G. (2004). *Conversation Pieces*. University of California Press.
- Kwon, M. (2002). *One Place After Another. Site-specific and locational identity*. The MIT press.
- Laboratorio Cultural Ciudadano [LABNL]. (26 de mayo de 2022). *Conversatorio Mediación cultural con perspectiva de género* [Video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=SfFYZ9CDRIk>
- Lacy, S. (1996). *Mapping the terrain. New Genre Public Art*. Bay Press.
- Martí, J. (2002). La Investigación Acción Participativa: Estructura y Fases. En Martí, J., Montañés, M., y Rodríguez-Villasante T. (coord.). *Investigación Social Participativa* (pp. 79-123). Universidad Complutense de Madrid.
- Mesa Marrero, A. Zapata Hernández, V. M. y González Rodríguez, R.R. (2021) *Taco VIVO: El Proceso Comunitario 2014-2020*. Fundación General de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22453>
- Moreno González, Ascensión (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Mörsch, C. (2015). *Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*. En Ceballos, A. y Macaroff, A. (Eds). *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la Documenta 12* (pp. 10-21). Fundación Museos de la Ciudad.
- Naviye Angulo, L. y León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 29 (9), 159-164.

- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. Córima. *Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(6). <https://doi.org/10.32870/cor.a4n6.7134>
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage Publications.
- Rocha Torres, C. A. (2016). *La Investigación Acción Participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Villeneuve, P., & Sheppard, D. (2009). Close to home: Studying art and your community. *Art Education*, 62(1), 6-13. <https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11518998>