



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ESTUDIO DE CASO SOBRE PROCESOS PARTICIPATIVOS EN UNA INTERVENCIÓN ARTÍSTICA EN EL ESPACIO PÚBLICO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CASE STUDY ON PARTICIPATORY PROCESSES FOR AN ARTISTIC INTERVENTION IN PUBLIC SPACE THROUGH ART EDUCATION

Francisco José Chamizo–Nieto

Departamento Arte y Arquitectura, Área de Urbanística y Ordenación del Territorio, Universidad de Málaga (España)

Diego Martín–Alonso

Grupo de investigación HUM-311 “Evaluación e investigación educativa en Andalucía”, Universidad de Málaga (España)

Jonatan Sánchez–Ávila

Asociación Juvenil Stroke Art – Asociación estudiantil de la Universidad de Málaga (España)

Correo de contacto: franciscochamizo@uma.es

RESUMEN

El presente artículo explora las potencialidades de los proyectos de arte urbano a través de la Educación Artística, poniendo el foco en el entorno construido, el espacio público, gracias a su valor de uso y su capacidad de re-significación para revertir su anonimato y facilitar la construcción de situaciones relacionales. Para ello se estudia el proyecto artístico y educativo *La red que nos une*: una intervención artística realizada en el entorno urbano de un centro educativo de la ciudad de Málaga, desarrollada por la comunidad local y educativa del mismo a través de procesos de participación ciudadana. El estudio, dentro del paradigma de investigación cualitativa, sigue el diseño de un estudio de caso. Los procedimientos utilizados han sido la entrevista abierta, la observación y la documentación pedagógica. Tras exponer el proyecto pedagógico, el análisis de los resultados se detiene en cinco cuestiones que invitan a repensar el lugar de la Educación Artística en las escuelas: la etnografía visual, el pensamiento divergente, la destrucción del mito del artista, la regeneración urbana por medio de la expresión artística y el trabajo desde los universales.

PALABRAS CLAVE

Educación Artística, Arte urbano, Espacio público, Participación ciudadana, Estudio de caso

ABSTRACT

This article explores the potential of urban art projects through Art Education, focusing on the built environment, public space, thanks to its usage value and ability to re-signify in order to change its anonymity and facilitate the construction of relational situations. For this purpose, the artistic and educational project *The net which links us* is studied: an artistic intervention performed in the urban environment around an educational centre in the city of Malaga, and developed by the local and educational community from there through citizen participation processes. The study is based on a qualitative research as a case study. The procedures used have been the open interview, observation and pedagogical documentation. After presenting the educational project, the analysis of the results shows five questions which invite us to rethink the role Art Education plays at school: visual ethnography, divergent thinking, the destruction of the artist's myth, urban regeneration through artistic expression and working from the universals.

KEYWORDS

Art Education, Street art, Public space, Citizen participation, Case study

INTRODUCCIÓN

El contexto social e histórico actual es el de la globalización y la revolución digital (Pérez-Gómez, 2012). Estos dos fenómenos, interrelacionados, nos mantienen conectados y en una relativa interdependencia –económica, social, política y, en última instancia, cultural– dando lugar a la conocida como “aldea global” (McLuhan, 1994). Esta constante relación de dependencia entre diferentes poblaciones está potenciando cambios culturales y movimientos sociales homogeneizadores que desdeñan la herencia cultural, y con ello el sentido de pertenencia a una comunidad y a la vida en común. Se crea así el mito de la autosuficiencia y la autogeneración (Recalcati, 2014).

En este contexto se hace imperante que, desde la escuela, pero también desde otros ámbitos, se promueva la construcción de una identidad cultural y un sentido de pertenencia a la comunidad. En esta línea, cultura e identidad cultural constituyen un constructo complejo que alude al conjunto de saberes y tradiciones compartidas por un grupo social y que se concreta en múltiples dimensiones: costumbres, historias o manifestaciones artísticas, entre otras. Este último aspecto, el de las expresiones artísticas, es el que ocupa el presente artículo.

El arte urbano –*street art*– se posiciona como un “arte relacional” (Bourriaud, 2008) válido para la creación de un sentimiento de comunidad. Las posibilidades del arte urbano en esta línea apuntan a tres cualidades particulares: (1) su capacidad de habitar y regenerar el espacio público (Bloomberg Associates et al., 2019); (2) la posibilidad de cualificación de esos espacios desde estrategias que fomenten la cultura de la participación para la producción del espacio público (Paisaje Transversal, 2018); (3) sus potencialidades desde el ámbito de la Educación Artística, lo que supone un trabajo no solo artístico, sino educativo (Alcántara, 2018).

Ahora bien, ¿cómo se puede vincular la didáctica de la Educación Artística al arte urbano?, ¿qué estrategias de participación ciudadana son operativas para la regeneración del espacio público?, ¿cómo pueden llevarse a la acción en un contexto y lugar concreto: *site specific* (Kwon, 2002)?, ¿en qué medida la producción asociativa de obras de arte urbano promueve la construcción de una identidad cultural?, ¿puede la Educación Artística estar al servicio de este objetivo?

Para indagar en estas preguntas de investigación, y a través de un estudio de caso (Stake, 1999), se ha documentado y analizado un proyecto pedagógico en el Sagrada Familia - Instituto Católico de Estudios Técnicos (SAFA-ICET) de la ciudad de Málaga. Este proyecto nace con la necesidad del centro educativo de regenerar y cualificar los espacios interiores y exteriores de un edificio centenario que ha visto cómo las diferentes ampliaciones y reformas, junto con el desarrollo urbano han ido, por un lado, modelando los espacios e incorporando nuevos usos de acuerdo a las necesidades educativas, y, por el otro, redefiniendo condiciones de borde a nivel urbano. A partir de ahí se propone iniciar la acción en los límites exteriores, concretamente en la tapia norte que actúa como barrera y trasera, por lo que la comunidad educativa y resto de actores implicados apuestan por una recualificación de este espacio como soporte de una identidad del centro y del barrio.

La propuesta pedagógica desarrollada para abordar esta necesidad utiliza recursos del arte urbano para rehabilitar la tapia, de forma que le devolviese la relación con la actividad del barrio. En este contexto se sitúa la presente investigación, cuyo propósito es, por tanto, estudiar las potencialidades del arte urbano para impulsar la identidad cultural de una comunidad desde un contexto escolar y asociativo. La fase de evaluación y análisis señala a cinco ideas o conceptos: (1) la etnografía visual, (2) el pensamiento divergente, (3) la destrucción del mito del artista, (4) la regeneración urbana por medio de la expresión artística y (5) el trabajo desde los universales.

MARCO TEÓRICO

Hernández (2000) definió un nuevo cambio de paradigma: de la Educación Artística (de las Artes Visuales) a la comprensión de la “Cultura Visual”; definida esta última como “el conjunto de representaciones que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada” (Acaso, 2007, p. 19). Estas imágenes forman parte del constructo social: “orientan pautas, organizan miradas y contribuyen a fijar valores” (Hernández, 2000, p. 18). Dentro de este contexto, y más si cabe en la era digital en la que estamos inmersos, es necesario despertar la “conciencia espectacular” (Debord, 2010) en una sociedad donde las relaciones sociales están mediatizadas por

imágenes. Esto implica saber leer, que no consumir, la cantidad de estímulos visuales que se nos presentan en nuestro día a día en un proceso de “infoxicación” (Cornella, 2010) visual del que participamos, ya sea pasiva o activamente. Estas representaciones, además de tener una amplia difusión en los *mass media* y, de manera exponencial en la última década, en canales virtuales gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, también tienen presencia en soportes físicos, en el espacio público.

Gran parte de la producción de estos lugares comunitarios que habitamos son espacios sin identidad, alienados, que nadie reclama ni siente como propios por tratarse de “no lugares” (Augé, 2000): “un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico” (p. 83). Sin embargo, estos espacios tienen la capacidad inherente de revertir su anonimato por su “valor de uso” (Lefebvre, 2017): la condición de espacio vacío es un estado que no limita su inmutabilidad o la posibilidad de ser (re) cualificados y dotados de significados. Aquí, el papel del observador es determinante porque “el vacío del lugar está en el ojo de quien lo contempla y en las piernas del habitante” (Bauman, 2003, p. 113). En este sentido, la ciudadanía es clave para el diagnóstico urbano y, también, para poder redefinir la imagen de la ciudad a partir de su propia experiencia y relación con el espacio urbano: “el propio observador debe desempeñar un papel activo al percibir el mundo y tener una participación creadora en la elaboración de su imagen. Debe contar con el poder de cambiar esa imagen para adaptarse a necesidades cambiantes” (Lynch, 2008, p. 15).

El paseo urbano como actitud reflexiva sobre el hecho urbano invita a pensar la ciudad desde un enfoque estético-artístico (López Rodríguez, 2005) para visibilizar y rescatar esa “ciudad inconsciente” (Careri, 2009). Esta práctica efímera y performativa facilita la detección del conjunto de espacios baldíos que “no se reduce a los productos de desecho de la planificación arquitectónica y a los márgenes olvidados por la visión urbanística” (Bauman, 2003, p. 112). Estos espacios olvidados empiezan a ser reclamados y reapropiados por colectivos locales por medio de la expresión artística (Bloomberg Associates et al., 2019). Estas intervenciones se caracterizan por su poder de reunión o “reliance” (Bourriaud, 2008): “producen es-

pacios-tiempo relacionales, experiencias interhumanas que tratan de liberarse de las obligaciones de la ideología de la comunicación de masas... [generan] esquemas sociales alternativos, modelos críticos de las construcciones de las relaciones amistosas” (pp. 53-54). El acierto de estas intervenciones artísticas, lejos adornar lugares degradados como si de un lavado de cara se tratara, radica en la capacidad de transformación mediante acciones a corto plazo y con impacto a largo plazo, conocidas como “urbanismo táctico” (Lydon y Garcia, 2015): intervenciones informales de pequeña escala que buscan complementar la práctica tradicional del urbanismo. Frente a la instrumentalización política de estas acciones que facilita procesos de gentrificación debido al interés turístico que esta suscita, el urbanismo táctico se presenta como una práctica subversiva, pero no está exenta de poder desvirtuarse (Mould, 2014).

Esta reflexión sobre la producción del espacio público y la ciudad viene en origen por obras que abordaron la cuestión urbana en los años sesenta (Jacobs, 2011; Lefebvre, 2017; Lynch, 2008) desde una postura crítica con el modelo de ciudad funcionalista (Tati, 1958). Y precisamente encontró en este contexto histórico su espacio en los currículos con el auge de la educación ambiental en Gran Bretaña: donde esta educación para el entorno construido exploró la relación con la Educación Artística a través del proyecto de investigación-acción *Art and the Built Environment* (Palacios-Garrido, 2005, 2006). Estas prácticas artísticas colaborativas, o arte comunitario, están relacionadas con el diseño urbano y la regeneración de espacios públicos (Palacios-Garrido, 2009). Dentro de esta denominación artística se enmarca, desde un enfoque contextual, el arte urbano (González et al., 2017) y el arte (en el espacio) público alejado de su monumentalidad histórica –denominado, desde este nuevo cambio de paradigma, “arte público de nuevo género” (Lacy, 1996)– y que facilita procesos de participación ciudadana (arte procesal; Báscones, 2009). Estas intervenciones urbanas encuentran en la Educación Artística una oportunidad para repensar nuevos contextos donde crear situaciones para el arte: el espacio público (González et al., 2017).

Tal y como exponen Grané-Feliu et al. (2017), “los procesos de educación comunitaria a través de las artes mediante *graffiti* y arte urbano constituyen formas de creatividad para

la conformación de espacios de encuentro comunitario” (p. 63). Sin embargo, hay que trascender del enfoque que limita a estos procesos de creación artística en un “entretenimiento” para forzar la construcción y puesta en valor de una comunidad local (Grané-Feliu, 2019). Es necesario desmontar este mito para dignificar la propia práctica y no seguir asistiendo a un acercamiento de estas manifestaciones artísticas en la calle desde una visión que está ligada a la institucionalización, profesionalización y engalanamiento que desvirtúan lo que realmente implica (Luque-Rodrigo, 2016; Perniola, 2016). Asimismo, es preciso clarificar una asociación equívoca entre *graffiti* y otras prácticas artísticas que se enmarcan dentro del arte urbano (Vadillo-Hurtado y Möller-Recondo, 2015). Siguiendo la enunciación de Pérez-Sendra (2020), el *graffiti* se define como “cualquier escritura, rasgado o pintada, realizada por el ser humano de forma espontánea o premeditada, generalmente ejecutada sobre superficies en espacios públicos... de forma ilegal, y enmarcadas en diferentes y múltiples épocas y lugares” (p. 259). Sin embargo, existen otras modalidades de tipo mural que son erróneamente catalogadas bajo el término *graffiti*, como son el muñeco, las plantillas –*stencil*–, las pegatinas y los carteles, entre otros (Vadillo-Hurtado y Möller-Recondo, 2015). Desde esta visión holística, Allepuz-García (2014) expone que los límites entre estas diferentes modalidades son difusos y las recoge bajo el concepto castellanizado “grafiti” para suplir su ambigüedad.

A esta cuestión semántica, además, se le suma una relación dicotómica: por un lado, (1) “identificar técnica [spray o aerosoles] y obra perjudica la consideración artística del *graffiti*” (Allepuz-García, 2014, p. 142), sobre todo para poder marcar distancia con la pintada vandálica que no persigue la búsqueda de estilo y que sí pretende transmitir un mensaje explícito (Vadillo-Hurtado y Möller-Recondo, 2015); y por el otro, (2) discriminar entre grafiti bueno o malo –entre artístico o no, arte o vandalismo– es una forma de ordenar y acotar el grafiti (Pérez-Sendra, 2020). A partir de este segundo posicionamiento es posible desmontar el mito del artista que solo reconoce a “quien tiene mano” como si de un don se tratara si de verdad queremos poner el foco en el proceso, y no en el resultado *per se*, a través de la activación de procesos participativos. Desde la Educación Artísticas existen experiencias positivas del grafiti como, por ejemplo: (1) pintura

mural colectiva con aerosoles a partir de talleres, cursos y actividades didácticas en centros educativos y en el ámbito universitario para una aproximación al fenómeno del grafiti en Granada (Pérez-Sendra, 2017); (2) exploración pedagógica de sus posibilidades en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato a través de las paredes urbanas –conocimiento perceptivo– y la vivencia del grafiti –experiencia productiva– con técnicas húmedas y secas en Elche (Llorens-Alonso, 2014); (3) recurso didáctico en el marco de los contenidos curriculares del curso 4º ESO a través de la Cultura Visual en Málaga (Chamizo-Nieto, 2017). En relación a proyectos artísticos comunitarios al margen del sistema educativo, encontramos el ejemplo de la intervención visual de tipo mural diseñada por la comunidad con el apoyo del artista en L’Hospitalet de Llobregat que aporta evidencias de potencialidades educativas (Grané-Feliu, 2019; Grané-Feliu et al., 2017). A pesar del auge de este tipo de prácticas colaborativas artísticas, es necesario incidir en su registro y documentación con el objetivo de poder reflexionar y analizar sobre la propia práctica para, así, evitar: (1) una institucionalización de las intervenciones que pretenda definir dónde se puede o no intervenir –algo que desvirtúa lo que implica el arte urbano y que, incluso con normativa que lo regule, es difícil de controlar, tal y como se ha hecho patente en el caso de Bogotá (Gama-Castro y León-Reyes, 2016)–; (2) la instrumentalización de la comunidad participante por falta de cultura de la participación.

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y constructivista, propio de la investigación educativa (Pérez-Gómez, 1998). En concreto, se ha seguido el diseño de un estudio de caso, donde identificamos seis momentos principales (Stake, 1999): (1) definición del caso y el propósito del estudio; (2) selección de las personas participantes; (3) negociación de la investigación; (4) trabajo de campo y recogida de información; (5) análisis de la información y (6) composición del informe de investigación.

En primer lugar, como se adelantaba en la introducción, el propósito de la investigación es estudiar las potencialidades del arte urbano para impulsar la identidad cultural de una comunidad desde un contexto escolar y asocia-

tivo. Para ello se ahonda en la experiencia del proyecto artístico y educativo *La red que nos une*: una intervención artística realizada a lo largo de seis sesiones en el entorno urbano de un centro educativo de la ciudad de Málaga, desarrollada por la comunidad local y educativa del mismo a través de procesos de participación ciudadana¹.

¹ Por motivos de espacio, ahondamos en la contextualización y detalles de este proyecto en el epígrafe de resultados.

Las personas implicadas en el estudio son todas aquellas que participaron en el diseño y desarrollo del proyecto educativo: docentes y personal laboral del centro; estudiantes matriculados y egresados; familiares; miembros de la asociación Stroke Art, que impulsó el proyecto, y de vecinos El Palo junto a residentes del barrio. Todas las personas fueron informadas del propósito de la investigación y aceptaron su participación. En la Tabla 1 se presenta la información de los agentes implicados:

Tabla 1. Participantes.

Participantes	Total	Identidad sexual		Edad					
		H	M	6-12	13-19	19-29	30-39	40-49	>50
Docentes y personal del centro	13	5	8	-	-	-	5	3	5
Estudiantes matriculados y egresados	17	13	4	1	14	2	-	-	-
Familiares	8	2	6	1	1	2	1	1	2
Asociación Stroke Art	2	2	-	-	-	2	-	-	-
Miembros AV El Palo y/o residentes	4	-	4	-	1	-	-	1	2

Fuente: elaboración propia.

La recogida de información se ha desarrollado mediante tres procedimientos:

- Observación. A través de la observación se ha ido componiendo un relato sobre el desarrollo de la propuesta, prestando especial atención a la experiencia del alumnado del centro. Todas las sesiones de trabajo fueron registradas, por lo que se realizó un total de 6 registros de observación, relativos a las intervenciones en el taller y en el espacio público.
- Documentación pedagógica. Este procedimiento se pone en práctica en la investigación como un movimiento interpretativo que permite realizar un análisis gráfico y complementario a los registros de observación (Cabanellas, 2005). En total se utilizaron en el análisis 35 fotografías –se registró un número mayor, 242 fotos, pero por

su calidad y/o valor para el estudio fueron desestimadas–.

- Entrevistas. Se realizaron 12 entrevistas abiertas –de una duración media de 30 minutos cada una– con participantes representantes de los distintos actores que han colaborado en el proyecto al final de cada sesión y al concluir la propuesta pedagógica. Las entrevistas han girado en torno a su experiencia en el desarrollo de la práctica y el sentido que le daban a la elaboración del mural como parte de: (1) su proceso formativo y (2) la creación de una obra que pasaría a formar parte de la vida de la escuela y del barrio en que se encuentra.

Finalmente, el análisis de la información y composición de textos de investigación se ha abordado siguiendo la propuesta de Elliot (1993). Esto es, buscando una mejora de la

práctica educativa. Para ello, se han identificado los problemas vividos en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Una vez definidos, se han puesto en relación con la literatura científica revisada para identificar “temas pedagógicos” (Van Manen, 2003) relevantes que sirvan de base para nuevas formas de planificación y desarrollo de propuestas educativas vinculadas al arte urbano y la participación ciudadana. En concreto, los temas identificados, y sobre los que nos detenemos a reflexionar, son: (1) la etnografía visual; (2) el pensamiento divergente; (3) la destrucción del mito del artista; (4) la regeneración urbana por medio de la expresión artística; (5) el trabajo desde los universales.

PROYECTO EDUCATIVO LA RED QUE NOS UNE

Contexto

La propuesta de intervención donde se desarrolló la metodología expuesta encuentra su campo de acción en el centro educativo SA-FA-ICET, emplazado en el barrio pesquero El Palo (Málaga). Este centro, por su localización céntrica en el barrio y en primera línea de playa, forma parte del imaginario colectivo de los residentes de un barrio que no se entiende sin él. Su origen jesuita, junto con una apuesta por los talleres y oficios, y una participación activa en las tradiciones culturales y religiosas del barrio, lo convierten en un hito intergeneracional.

El hecho de intervenir en este centro responde a una necesidad de atender a sus condiciones de borde, ya que, al ser un edificio que mira al mar, presenta una trasera de más de 100 metros de longitud que se ha visto agravada por la disposición de una vía de carácter rodado que adquiere la condición de carretera. Este no-lugar a espaldas del centro está cercado por una tapia a lo largo de todo el límite norte junto con una fachada que repite un ritmo de ventanas que poca justicia hace a la carga histórica del edificio. Ambas, tapia y fachada, funcionan como una barrera blanca de un edificio que ha sufrido numerosas reformas y ampliaciones: lo que ha desvirtuado su imagen y carácter icónico originales.

A partir de este contexto se persigue implicar a los diferentes actores en el proceso de puesta en valor del centro a través de la Educación Artística y el arte urbano, asumiendo la participación ciudadana como forma de entender la

acción que permita visibilizar a los diferentes agentes. Así, se inicia un proceso participativo, *La red que nos une*²: un proyecto educativo diseñado para trabajar la tapia como soporte de las identidades poliédricas de una comunidad que no se define en base a una única identidad común. Para ello, se planificó una serie de sesiones de taller –semanales y con una duración de dos horas cada una–, en un espacio cedido por el centro durante dos meses y medio: febrero - abril de 2019.

Intervenciones en el taller

La Sesión #1 tuvo como objetivo presentar una introducción sobre el origen de Stroke Art, y exponer el porqué de intervenir en el lugar propuesto a las personas participantes del taller, así como la técnica que se iba a trabajar: *stencil*. Para ello, se expusieron referentes que hubieran trabajado con el estarcido y otras técnicas afines al arte urbano, como Banksy o Candy Chang. Más allá de la técnica, se hizo hincapié no solo en el medio o soporte utilizado, sino en el propio hecho de intervenir el espacio con un mensaje que invita a ser habitado.

Posteriormente, la Sesión #2 perseguía trabajar con fotos propias o ajenas que ejemplificaran el *genius loci* del lugar, es decir, los valores culturales del barrio y del centro educativo: etnografía visual o “hemeroteca visual” (Chamizo-Nieto, 2017). Tras una puesta en común, a modo de lluvia de ideas, se generó un debate para identificar los temas de mayor interés. Se consensuaron cinco temas que permitieran clasificar las imágenes en grupos o temas de intervención visual: (1) pesca, (2) educación, (3) barrio, (4) culto y (5) relación del centro con su entorno. La selección de estos cinco temas permitía ordenar los diferentes motivos que pudieran traspasarse a la tapia, unos motivos que iban a estar cosidos a través de una red que los articulara e hilara.

Seguidamente, la Sesión #3 se organizó en grupos de trabajo por temática para empezar a realizar composiciones con las imágenes aportadas por las personas participantes, gracias a la técnica del *collage*. El hecho de recurrir a esta técnica responde, por un lado, a la facilidad de poder estructurar y sintetizar los diferentes componentes significativos que con-

² El proceso está documentado de manera audiovisual en el programa de Radio y Televisión de Andalucía (RTVA) Tesis (González-Aragón, 2019).

forman una imagen: formas o elementos figurativos tanto desde su contorno como de su propia estructura. Por otro lado, esta técnica facilita la construcción de nuevas imágenes que se construyen a partir de retales de otras. Para ello, se trabajó la composición a través de recortes de las mismas fotos y dibujos propios –técnica mixta– para construir una imagen que representara una de las cinco temáticas propuestas.

Para la Sesión #4 los collages estaban armados y listos para iniciar el proceso de traspaso de los motivos a las plantillas propias del estarcido. Esto requería trabajar primero la abstracción para simplificar las composiciones por medio de líneas y contornos (ver Figura 1). En esta sesión las personas participantes debían entender la complejidad del proceso: discernir entre lo que sí era esencial de la imagen y lo que era anecdótico o centrado en el detalle. Para ello, se utilizó el rotulador por el grosor de su línea y la fluidez del trazo denso y opaco, para, así, hacer hincapié en cómo la línea tomaba un papel protagonista a la hora de definir contornos y siluetas.



Figura 1. Miembros del grupo temático barrio durante el taller en la Sesión #4: proceso analógico de la imagen ráster a la imagen vectorial. Fuente: fotografía de Antonio Rengel Domínguez.

Asimismo, ya en la Sesión #5 y Sesión #6, había que separar por capas, con la ayuda del papel cebolla, cada composición ya simplificada por colores. Esta selección de colores o gama cromática perseguía dar unidad al mural de la tapia, aunque la elección de qué colores se aplicarían a cada composición era libre. Durante la Sesión #7 y la Sesión #8, cada capa que formaba parte de una única composición se traspasó a un acetato cal-

cando con rotuladores, para, posteriormente, perforarlos con la ayuda de unas tijeras. Se otorgaba, así, la cualidad de multiplicidad a la imagen creada: la imagen desarrollada no era única, sino una imagen con capacidades de reproducción. Así, esta se replicaría como si de una estructura modular se tratase, desplazándose ya no solo al espacio del muro, sino incluso a otros soportes (ver Figura 2).



Figura 2. Composición del barrio El Palo (2019) sobre tablero de densidad media con formato 30x50 cm, técnica estarcido y pintura de aerosol. Fuente: diseño del grupo temático barrio, plantilla del profesor de Dibujo del SAFA-ICET: José Rueda Zafra, y ejecución de la obra y fotografía de Francisco José Chamizo-Nieto.

Intervenciones en el espacio público

Paralelamente a la Sesión #6, durante las tres últimas semanas del proyecto de intervención artística, se inició el trabajo en el espacio público con la construcción de una red física que

se estampó en la tapia, a modo de negativo, reservándose el espacio para los motivos –formatos A3– trabajados en las sesiones de taller. Para ello se necesitó la ayuda de un andamio móvil, pintura de *spry*, guantes y mascarillas (ver Figura 3). A medida que cada una de las personas participantes tenía finalizado su motivo y encontraba disponibilidad a lo largo de las sesiones fijadas para la intervención artística en la calle, se iban estampando plantillas/composiciones junto con un lema que titulaba y enunciaba más de uno de los grupos temáticos de intervención visual: (1) *Aquí encuentras paz*, (2) *Ayer, hoy, siempre*, (3) *Devoción y tradición paleña*, (4) *Entra y enriquécete*, (5) *La fe que mueve a todo un barrio*, (6) *SAFA abierto al mar y al Palo*, y (7) *Un barrio lleno de vida*.



Figura 3. El espacio público como lugar de recepción del arte. Fuente: fotografía de Antonio Rengel Domínguez.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El caso de estudio que ocupa el presente artículo es el resultado de un proyecto de intervención artística en un espacio y lugar específicos, y en un tiempo concreto. Al consistir en un estudio de caso, la propia casuística no permite construir generalidades sobre la propia práctica. Aun así, el análisis y discusión que esta genera sí permite aprender de la misma y definir categorías que describan la experiencia.

En relación a la etnografía visual participativa trabajada de manera colectiva en el taller, es destacable cómo el uso de la fotografía fue integrado de diferente forma, pero igualmente aceptada, por parte de las personas participantes a pesar de la amplia horquilla

generacional. Por un lado, los jóvenes, al ser nativos digitales, tenían totalmente integrado como algo cotidiano la fotografía a la hora de documentar y registrar vivencias, experiencias y valores del barrio. Por otro lado, las generaciones que habían participado de una versión analógica recurrían a los álbumes de fotos, obras pictóricas y recortes de prensa ilustrados. Este salto generacional permitió que existiera un diálogo en un doble sentido: por un lado, contar lo que fue El Palo acercó la historia viva de un barrio a la juventud a partir de fotos históricas que registraban las transformaciones urbanas, hitos, rincones y origen de edificios icónicos, gracias al archivo del centro y la asociación de vecinos, y las fotografías personales recogidas en álbumes; por otro lado, la visión de la juventud manifestaba qué cosas les ocupaba y preocupaba del barrio, a qué daban valor y cuál era la herencia que compartían con las generaciones mayores. Esta visión poliédrica de un mismo lugar fue muy rica por la cantidad de aprendizajes adquiridos a partir del relato de anécdotas personales que se compartieron y que, lejos de reescribir la historia del barrio, acercaron las posibles diferencias intergeneracionales: una vía para deconstruir y, posteriormente, (re)construir nuestra imagen del lugar.

No sabía que cuando el mar estaba enrarecido, el agua llegaba a entrar por el patio del colegio... y tenían que salir los estudiantes por la tapia trasera... ni que algunas clases se hacían al aire libre en la arena cuando hacía buen tiempo (estudiante, observación, Sesión #2, 15-2-2019).

A partir de la puesta en común de las fotografías, se consensuaron cinco temas de intervención visual expuestos anteriormente. A partir de estos, se dinamizaron grupos por tema integrados por quienes se sentían más cómodos trabajando en una línea temática. Sin embargo, era difícil entenderlos como temáticas aisladas porque existían relaciones entre más de una. Por eso, más allá de compartir temáticas como si fueran ajenas entre ellas, el objetivo era trabajar con un mensaje por temática –que se podía contaminar del resto de temas y, de hecho, así fue– para reflexionar sobre cómo transmitirlo a través de la imagen y los colores propuestos para darle unidad a la intervención mural. Dentro de cada grupo se trabajaba de manera asamblearia con cada una de las composiciones propuestas. Esto generó muchos debates para la búsqueda de acuer-

dos y el consenso del grupo. Para evitar posibles imposiciones, los dinamizadores de las sesiones-talleres facilitaban, lejos de propiciar el pensamiento convergente, que las diferentes sensibilidades fueran representadas.

Participar de un proceso creativo donde no se partía de una imagen fija a trasladar al espacio público permitió dar espacio al pensamiento divergente con la aportación de la comunidad educativa. Así, al mismo tiempo que se evitaba el hecho de producir por mimesis un boceto cerrado o imagen producida *a priori*, también había que desmontar el mito de la destreza para poner en valor el proceso. Sin embargo, el hecho de enfrentarse al “folio en blanco” por parte de las personas participantes y la apelación de estas a una presupuesta falta de habilidad estaban latentes durante las primeras sesiones:

Yo nunca he dibujado bien y no sé cómo empezar... ¿Esto cómo puedo dibujarlo? ¿Cómo lo harías? Necesito que me eches una mano (familiar, observación, Sesión #6, 22-3-2019).

El devenir de las sesiones hizo que las personas implicadas tomaran consciencia de que la producción artística no está relegada de forma exclusiva a una minoría, sino que es algo que fluye una vez que se le pierde el miedo a “ensuciar el folio”. Esta reconstrucción sobre la propia práctica creativa se hizo evidente, sobre todo, una vez que cada participante estampaba las plantillas que habían generado colectivamente y se sorprendía con el acabado, cuando se veía el resultado de un proceso en el que no terminaba de visualizarse el diseño que a lo largo de cada sesión se había ido definiendo.

La puesta en valor del espacio físico por medio del arte urbano ha permitido poder alejar el foco del objeto artístico a la propia producción del espacio público. El límite norte del centro, a lo largo de una tapia completamente ciega, hacía de esta trasera un espacio sin uso y residual, pero con potencial para poder revertir su situación. Con esta actitud, este borde se concibió como el soporte físico de unos valores vinculados al centro y al barrio, como un espejo donde ambos, residentes locales y comunidad educativa, pudieran sentirse reflejados y establecerse, así, un diálogo. Cuando tuvieron lugar las intervenciones en el espacio público, no hubo ninguna actitud pasiva delante de la tapia por parte de quienes participaron: fue la

ocasión en la que podían vivenciar la técnica del estarcido con botes de *spry* gracias a toda la planificación y estudio sobre la técnica que habían preparado en el taller.

Antes incluso de finalizar la producción artística, durante las intervenciones en el espacio público ya se empezaba a evidenciar la influencia que estas tuvieron en los propios patrones de conducta y de relación con el lugar: la velocidad de los vehículos se redujo considerablemente, minimizándose, así, el carácter de carretera que jalona la tapia –efecto sorpresa–; la propia intervención invita a recorrer la tapia –efecto llamada–; y el mural minimiza el impacto de la vía rodada al otro lado de la calzada, donde se encuentra una zona verde equipada con un parque infantil y amplias áreas de estancia –efecto catalizador–.

¡Mirad! Los coches no van tan disparados porque quieren ver el mural. Le está gustando a la gente cómo está quedando (estudiante, observación, 6-4-2019).

A modo de evaluación final, el proyecto de intervención artística propuesto ha permitido definir la identidad poliédrica de una comunidad local que se mueve por unas vivencias, tradiciones y costumbres compartidas. Aquí el proceso creativo ha facilitado poder trabajar con los universales –emociones vinculadas al recuerdo y a la propia experiencia–, ya que la Educación Artística persigue, más allá de un resultado o acabado concreto –siempre desde unos mínimos–, poner en valor el proceso. Esta apuesta por poner el foco en el propio proceso ha alimentado la motivación del grupo implicado por cuidar el centro educativo, de poner en valor qué papel tiene este en su vida junto con el barrio y, lejos de embellecer o engalanar la imagen del centro, visibilizar los valores que transmiten.

Bajo este paraguas se ha podido generar apego, puesto que estos valores compartidos han alimentado el ímpetu creador de forma colectiva. En este sentido, las propias sesiones en el taller e intervenciones en el espacio público han conseguido construir un sentimiento de comunidad, y las temáticas propuestas han guiado la interacción con la obra. Además, al tratarse de una obra en construcción donde toda la comunidad implicada podía sentirse reflejada, se ha anulado cualquier posibilidad de alienación, lo que ha permitido facilitar la implicación personal y de grupo a través de la

participación en espacios relacionales. Así, las interacciones y los lazos sociales que se han tejido han propiciado la construcción de una identidad de grupo que se ha ido reforzando a lo largo de todo el proceso creativo.

Habéis conseguido movilizar a mucha gente: al colegio, estudiantes y su familia, afiliados de la asociación de vecinos, antiguos alumnos... Gracias por la experiencia (estudiante, entrevista, 11-4-2019).

CONCLUSIONES

El arte urbano se presenta, a la luz del estudio presentado, como un recurso didáctico esencial de la Educación Artística. Por ello, debemos pensar cómo darle espacio al arte en el currículum y en las aulas: ¿qué propósitos educativos perseguimos?, ¿nos orientamos al aprendizaje de técnicas o estas quedan al servicio de un objetivo superior?, ¿cuál es el lugar de la Educación Artística en las escuelas y el del equipo docente en los equipos educativos? Estas cuestiones, pensadas desde el proyecto *La red que nos une*, nos señalan a un mismo lugar: la obligación de posicionarnos de forma activa en la reivindicación por un espacio central de la Educación Artística en los planes curriculares, así como en los proyectos educativos de los centros.

Rescatado las preguntas que abren el trabajo, la época de la globalización viene vaciando de significado el legado cultural de las comunidades locales. Las grandes corporaciones ocupan el lugar de las viejas generaciones, haciendo que los jóvenes vivan en una ausencia de identidad y de vínculo con la comunidad. La cultura hegemónica se construye desde referentes internacionales que obedecen a intereses privados, al tiempo que nos desentendemos de las singularidades históricas de nuestro entorno más cercano. Nos encontramos así con la sociedad individualista que caracteriza nuestra época. Es necesario e inaplazable en este contexto repensar el papel de la escuela y orientarla a una posición de lucha contra-hegemónica que recupere los lazos con nuestro vecindario y convierta los barrios en espacios habitados.

En relación a las limitaciones de la investigación, es necesario señalar la capacidad del equipo de investigación para abordar todas las implicaciones, tanto sociales como para cada participante, que ha tenido el proyec-

to. Mientras que han participado un total 44 personas, la investigación ha contado con tres investigadores y un tiempo limitado para ello. Lo cual reduce las posibilidades de conocer en profundidad la experiencia de todas las personas participantes. Asimismo, como apertura del estudio, se propone continuar investigaciones en esta línea siguiendo un proceso participativo, de co-creación (Martín-Alonso, 2019). Es decir, generar espacios de participación en la propia investigación, de manera que investigación y propuesta educativa entren en relación, permitiendo así al profesorado poner en juego sus inquietudes así como las necesidades del centro.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto resulta de la colaboración de la comunidad educativa SAFA-ICET y la asociación de vecinos El Palo por la implicación y facilitación de medios técnicos; a la Fundación Málaga por financiar el proyecto; al Área de Participación Ciudadana, Migración, Acción Exterior, Cooperación al Desarrollo, Transparencia y Buen Gobierno, y a la Junta Municipal de Distrito 2 Este por financiar el proyecto y la gestión urbanística; a M. C. Copigrafía S. L. (Copicentro) por los medios materiales y fungibles; a la Empresa Malagueña de Transportes Sociedad Anónima Municipal, por la difusión; a la agencia de marketing S. Coop. And. Yakrea y a Antonio Rengel Domínguez (colaborador del colectivo Stroke Art) por la documentación y postproducción de material audiovisual; y al programa de televisión Tesis por dar cobertura al proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. (2ª ed.). Madrid: Catarata.
- Alcántara, A. (2018). Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. *Quaderns D'animació i Educació Social: Revista Semestral Para Animador@s y Educador@s Sociales*, 27, 1-12. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index_htm_files/Arte_urbano.pdf
- Allepuz-García, P. (2014). El *Street Art* y la (in)cultura urbana: el ejemplo de Córdoba. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1), 137-151. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.

v26.n1.41107

- Augé, M. (2000). *Los «no lugares»: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Báscones, P. (2009). El arte público como agente de revitalización urbana mediante la participación ciudadana. En B. Fernández-Quesada y J. P. Lorente (Eds.), *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana* (pp. 145-161). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Bloomberg Associates, Street Plans y Piechocki, R. (2019). *Asphalt Art Guide: How to Reclaim City Roadways and Public Infrastructure with Art*. <https://asphaltart.bloomberg.org/guide/>
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. (Ed. F. Lebenglik; 2ª ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. En C. Eslava, y I. Cabanellas (Coords.), *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 181-196). Barcelona: Graó.
- Careri, F. (2009). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Chamizo-Nieto, F. J. (2017). *La Educación Artística en la era de la sociedad digital: Identidad, Contexto y Entorno en la Cultura Visual*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/14734>
- Cornella, A. (2010). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. (2ª ed.). https://www.instituteofnext.com/wp-content/uploads/2018/02/948_infoxicacion.pdf
- Debord, G. (2010). *La sociedad del espectáculo*. Sevilla: Doble J.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Gama-Castro, M. M. y León-Reyes, F. (2016). Bogotá arte urbano o graffiti. Entre la ilegalidad y la forma artística de expresión. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 355-369. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.49933
- González-Aragón, S. (director). (2019, 18 de mayo). Arte urbano y colaborativo para la convivencia [sección de programa de televisión]. En I. Gallego (productor ejecutivo), *Tesis*. Cedecom. <https://www.canalsur.es/multimedia.html?id=1434225&jwsourc=cl>
- González, C., Gómez-Isla, J., del Río, V. y Santamaría, A. (2017). El papel del arte contemporáneo en la dinamización social del entorno urbano. Un estudio de caso: El barrio del Oeste en Salamanca. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 299-315. <https://doi.org/10.5209/ARIS.53165>
- Grané-Feliu, P. (2019). Educación comunitaria a través de graffiti y arte urbano con jóvenes: investigación-acción y etnografía visual en Collblanc-La Torrassa (L'Hospitalet de Llobregat). *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 14, 3-19. <https://doi.org/10.5209/arte.62284>
- Grané-Feliu, P., Rifà-Valls, M. y Essomba-Gelbert, M. A. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del graffiti y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 12, 61-78. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57562>
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. (2ª ed.). Navarra: Capitán Swing.
- Kwon, M. (2002). *One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Lacy, S. (Ed.) (1996). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. (2ª ed.). Seattle: Bay Press.
- Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Capitán Swing.
- Llorens-Alonso, J. (2014). *Graffiti en Elche: las paredes urbanas como recurso para la Educación Artística*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/28473/>

- López-Rodríguez, S. (2005). *Orientación y desorientación en la ciudad: la teoría de la deriva. Indagación en las metodologías de evaluación de la ciudad desde un enfoque estético-artístico*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/823>
- Luque-Rodrigo, L. (2016). Arte relacional en la calle. Casos de conservación colectiva. *Ge-Conversación*, 10, 117-125. <https://doi.org/10.37558/gec.v10i0.405>
- Lydon, M. y Garcia, A. (2015). *Tactical Urbanism: Short-term Action for Long-term Change*. Washington D. C.: Island Press.
- Lynch, K. (2008). *La Imagen de la Ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular: Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extension of Man*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Mould, O. (2014). Tactical Urbanism: The New Vernacular of the Creative City. *Geography Compass*, 8(8), 529-539. <https://doi.org/10.1111/gec3.12146>
- Paisaje Transversal. (2018). *Escuchar y transformar la ciudad: Urbanismo colaborativo y participación ciudadana*. Madrid: Catarata.
- Palacios-Garrido, A. (2005). *La comprensión del entorno construido desde la educación artística: una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/13294/>
- Palacios-Garrido, A. (2006). Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment". *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 57-76.
- Palacios-Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Pérez-Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez-Sendra, R. (2017). El graffiti como recurso didáctico en el ámbito educativo. El caso de Granada. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 3, 64-82.
- Pérez-Sendra, R. (2020). *Escenas del graffiti en Granada: Una esfera pública de tensión estética y política*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/63493>
- Perniola, M. (2016). *El arte expandido*. Madrid: Casimiro.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco: Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tati, J. (director) (1958). *Mon oncle*. [película]. Gaumont, Specta Films, Gray-Film, Alter Films.
- Vadillo-Hurtado, L. y Möller-Recondo, C. (2015). El arte inminente en el no lugar: aportes para el estudio del fenómeno graffiti. *Etnicex: Revista de Estudios Etnográficos*, 7, 127-136.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

