

# COMUNIDAD Y CREACIÓN: LA ESCUELA COMO ESPACIO COLABORATIVO.

**Rut Martínez López de Castro**

Universidade de Vigo

**Blanca González Crespán**

IES Mos

**Lorena Arévalo Iglesias**

Universidade de Santiago de Compostela

## RESUMEN

El presente artículo plantea una propuesta teórico/metodológica de educación artística a implementar, para su valoración y posibles ajustes, en el Instituto de Enseñanza Secundaria de Mos (centro que cuenta con un programa de Bachillerato artístico). Dicha implementación, liderada por tres investigadoras contará con la participación de un grupo de estudiantes de 16 a 18 años. Partimos de un modelo de trabajo comunitario desde la perspectiva de la pedagogía crítica y el arte público, tomando como eje principal la creatividad, entendida como fuerza de transformación social. Un modelo de trabajo interdisciplinar y multifocal donde los estudiantes sean los protagonistas del proyecto creativo, los que participen y colaboren con su mirada construyendo colectivamente una nueva relación con el espacio escolar. Este horizonte educativo se configura en un proyecto de aprendizaje que tiene como propuesta la realización de un mural en un espacio concreto del centro que será seleccionado durante el proceso por los propios estudiantes.

Para ello, se toma como punto de partida la idea de democracia cultural. Tal perspectiva implica una dinámica de trabajo que emerge de forma continua y horizontal, y para la cual, a diferencia de lo que ocurre con otras propuestas de participación, los estudiantes no son meros receptores o ejecutores, sino agentes activos y empoderados. Se asume que el proceso de trabajo tiene que ser abierto y dialógico, un marco en el que sea posible realizar una propuesta de intervención escolar donde el objetivo sea un enfoque temático que emerja directamente de los estudiantes. Se trata de una práctica artística basada en “escuchar”, cuyo punto de partida son las ideas y los problemas que nacen del diálogo y el encuentro con los estudiantes. Desde aquí, las problemáticas sociales se llevan a un proyecto

artístico de intervención escolar donde se pretende integrar a diferentes agentes escolares y de la comunidad para que aporten y enriquezcan diferentes puntos de vista. El sentido de comunidad, por tanto, se refiere a los cambios de miradas sobre la problemática social y las nuevas experiencias estéticas y creativas creadas a través de la colaboración.

Así, el presente trabajo se comprende desde la mediación educativa, facilitando experiencias de aprendizaje significativo y de relaciones sociales a través del arte. Para ello, se pretende que los estudiantes conecten con sus intereses, motivaciones y pasiones, y que construyan nuevas relaciones entre los compañeros y la comunidad. El papel del equipo coordinador, por tanto, no es imponer un medio de representación o un proyecto cerrado, sino aportar nuevos sentidos abordados desde el respeto a las particularidades del grupo de estudiantes para crear en colaboración una obra artística. La propuesta, trata de articular un sentido de comunidad escolar a través del arte, si bien el fin es que se mantenga vigente y activa tras la finalización del proyecto, re-articulando nuevas redes de colaboración.

**Palabras clave**

Proyecto escolar, arte comunitario, creatividad.

## 1. INTRODUCCIÓN

La cultura de masas ha colonizado el espacio social. McLaren (1995, p. 80) denomina a este nuevo contexto “espacio de amortiguación depredadora”, donde los jóvenes viven una relación incierta sobre su futuro y sobre su pasado. Los mass-media y el capitalismo han colocado al sujeto en el significado superficial de la imagen al hacer de las subjetividades algo manejable y absorbido por ella y la sociedad de consumo. Las viejas formas de producción y de consumo de la modernidad, con sus verdades absolutas y la consiguiente idea de sujeto soberano, han dado paso a un sujeto posthumanista (Grossberd, 1986; citado por McLaren, 1995) como producto móvil de un contexto fluido. Los sujetos de la modernidad han sido convertidos en signo, despojados de toda afirmación emancipadora, lo que termina por disminuir su poder sobre sus cuerpos. Por otro lado, el actual sistema educativo cada vez está más lejos de los ciudadanos y la comunidad. Su estructura organizativa jerárquica y su praxis pedagógica se resisten a cambiar hacia un sistema escolar que tenga en cuenta el contexto social como un agente transmisor de un modelo social democrático. En este escenario, es necesario una pedagogía respondiente, que problematice sobre la educación y la enseñanza desde un enfoque crítico, y donde las artes participen en la labor de repensar lo social y las identidades.

En este marco, la propuesta de intervención aún la idea del arte urbano como elemento cohesionador llevada al ámbito educativo donde el espacio de cambio estaría mediatizado por el elemento creativo. El detonante dinamizador del proyecto recae en la elaboración participativa de un mural en un espacio del centro elegido por los participantes. La intervención artística es definida por el equipo de trabajo al que, de manera deliberada, se le irá dando, a lo largo del proceso, mayor protagonismo, con el fin de ayudarles a desarrollar las destrezas relacionadas con la creatividad.

## 2. MARCO TEÓRICO

Giroux (1996, p. 122) sostiene que la pedagogía, como práctica cultural crítica, necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos. Ser productores culturales también implica que los estudiantes sean creadores de conocimiento, explorando nuevos discursos en su contacto con la imagen. La cultura visual puede servir para fomentar la capacidad de reapropiarse, crear o subvertir un discurso.

### 2.1. Pedagogía crítica como enfoque preferente para la formación del sujeto político

La pedagogía crítica es una perspectiva que tiene sus orígenes en las teorías marxistas; plantea los principios conceptuales de la lucha de clases desde la educación. Actualmente es posible encontrar varios educadores y teóricos que conciben la educación desde esta perspectiva como Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren, Michel Apple, Hommi Bhabha o entre otros. La pedagogía crítica concibe la enseñanza como una forma de política cultural vinculada a conceptos de poder, política, contexto e historia. Giroux (1996) propone que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, lo que significa extender y profundizar en las posibilidades de un trabajo cultural crítico reafirmando lo pedagógico como una política cultural. Para ello, es necesario examinar las relaciones entre escuela y sociedad dominante, entre práctica educativa y política neoliberal.

La política neoliberal presenta claras implicaciones en el ámbito educativo al estar ambos aspectos conectados con los modos de entender la vida de las personas. Apple (2015, p. 78) argumenta que el bloque hegemónico ha sido “frecuentemente muy manipulador en la articulación de temas que preocupan a las personas, como la inseguridad económica, la destrucción de las comunidades, el sentimiento de impotencia, la falta de respeto, la desidia y la intransigencia burocrática”. La habilidad de estas políticas reside en haber conseguido integrar los imaginarios conservadores en las experiencias cotidianas de las personas. Esto demuestra lo importantes que son las luchas culturales dentro y fuera de la escuela, y evidencia la imperiosa necesidad de una pedagogía crítica que sea capaz de cambiar lo social desde una reconstrucción de los discursos hegemónicos y desde la esperanza por construir un nuevo orden social más democrático (Freire, 2002)

Mientras en las escuelas se mantenga una suerte de educación bancaria (Freire, 2002) preocupada por la transmisión de contenidos e informaciones, no será posible educar ciudadanos críticos que piensen por sí mismos. Este tipo de educación capitalista limita la capacidad de creatividad y el deseo de participar de la propia transformación social. Se necesita pasar de una educare a una educere, o lo que es lo mismo, pasar de una educación depositaria a una que eduque para la comprensión crítica. El arte es un campo que puede posibilitar la comprensión crítica del mundo y puede favorecer espacios de autoría y de extrañamiento.

Ante estas expectativas, aplicar un modelo de pedagogía crítica en la educación artística obliga a aprender y reflexionar sobre lo que significa poner en práctica un determinado tipo de conocimiento o proyecto educativo; preguntarse acerca de qué puede proporcionar el arte a la construcción de una sociedad más crítica y participativa; cuestionarse cómo puede contribuir esta propuesta al

desarrollo personal y social del alumnado; y qué principios de la pedagógica crítica se deben aplicar en este proyecto de educación en artes visuales.

La pedagogía crítica busca que los estudiantes tengan voz y se sientan representados. Para ello, es necesario identificar las narrativas que influyen en las vidas de los estudiantes y las distintas posiciones que, como individuos y como colectivo tienen frente a los otros. De esta manera surgen varias representaciones desde diferentes posiciones que se pueden construir en forma colaborativa. Los proyectos surgidos en estos contextos educativos deben indagar sobre las diferentes lecturas e intertextualidades que se generen. Así, los estudiantes pueden convertirse en mediadores de sus propias narrativas, y asumir el liderazgo a través de un proceso de una acción performativa. Este les permitirá ubicarse en los márgenes de lo normativo produciendo nuevas formas de explorar los límites de lo dado.

La acción performativa de los estudiantes los convierte en mediadores de sus propios sentidos, adoptando una perspectiva reflexiva y crítica de las relaciones sociales. Por lo tanto, la propuesta tiene como objeto el dotar al alumnado de herramientas que les permitan aprender a ser responsables de su propio aprendizaje. Esto es posible con la potenciación de una “autoridad con” o conjunta por parte de los docentes. La “autoridad con” sería una relación dialógica horizontal entre docente y estudiantes, configurada mediante la confianza mutua. Desde esta perspectiva, estos se reconocen como actores, y juntos, participan en el proceso de reelaboración de sus experiencias en torno al arte.

En esta relación pedagógica, la figura del docente debe situarse como intelectual transformador “educando a los estudiantes en el lenguaje de la crítica y la responsabilidad social” (Giroux, 2001, p. 40). Los estudiantes, al tiempo, son reconocidos como participantes activos con derecho a hablar y representarse a sí mismos en el proceso de aprendizaje, manteniéndose a su vez atentos en el reconocimiento del otro en su diferencia.

## 2.2. Creatividad como fuerza de transformación social

La noción de creatividad es una construcción cultural, y como tal, está sujeta a los cambios y contingencias de la sociedad que la analiza y la incorpora. Tatarkiewicz, en el pasado siglo, acuña, para definirla, el término “pancreacionismo”, ampliando el uso de este concepto hacia todas aquellas actuaciones del ser humano, ya que “el hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, repetir, imitar, cuando da algo de sí mismo” (2002, p. 295). Este término remite a un carácter universal y a una posibilidad individual de desarrollo del mismo que no siempre ha sido entendido como tal. Una ampliación hacia territorios que se extienden más allá de la categoría artística, a la

que tradicionalmente se había circunscrito, y que ponen de manifiesto cómo “los modos de pensar acerca de la creatividad van unidos a modos de posicionarse ante todo lo que tenga que ver con lo creativo, también en cuanto al binomio creatividad y educación, y señalan los caminos posibles o los territorios inalcanzables” (Romero, 2015, p. 90).

La creatividad es hoy un valor reclamado desde nuestra cultura, considerado como imprescindible desde ámbitos dispares y entendido como múltiplemente aplicable. En un mundo en constante transformación, la recurrencia a la flexibilidad que la creatividad encarna es una virtud por necesidad de adaptación al medio.

Es un hecho que el ámbito educativo, y más concretamente, el esquema de la escuela tradicional (basado en las necesidades de la sociedad industrial) ha estado en muchos aspectos alejado de ese concepto de creatividad. Un término lo suficientemente mitificado y asumido como proteico e incontrolable (Romero, p. 2015) como para poder ceñirlo a las necesidades de la sociedad del futuro que la propia escuela trataba de anticipar, “[...] dos tipos claramente separados de futuros trabajadores: operarios manuales y empleados no manuales, para cubrir nuestras necesidades profesionales y atender al crecimiento industrial, respectivamente” (Gerver, 2014, p. 20). No es posible desligar los fines sociales de la escuela de los fines económicos de la sociedad, pues ambos caminan parejos el uno del otro. Y sin embargo, cada vez con más ahínco, desde la escuela se reclama la inclusión de la creatividad como parte integrante del currículum porque la sociedad que se está preparando dentro de las aulas tendrá que afrontar espacios de incertidumbre que ahora apenas es posible vislumbrar.

En el ámbito escolar, tal y como apunta M. I. Solar (2006), “el interés por la creatividad responde a las nuevas demandas por generar cambios en los procesos formativos en todos los niveles educativos, ante escenarios generados por las nuevas tecnologías de la información, el acelerado avance de la ciencia, la globalización e internalización de las instituciones, las problemáticas sociales, en el nuevo paradigma de la complejidad”. El mundo, en cambio continuo, se abre a las nuevas tecnologías. Y con ellas emergen nuevas percepciones y concepciones del mundo, nuevos modos de relacionarse que traen y son provocados a su vez por los cambios sociales inherentes.

Esta posibilidad permite integrar de una manera real y cuantificable la creatividad en nuestra escuela. Una creatividad que remite a un proceso mental y no tanto manual, deviene destreza que se ejercita (Alonso-Geta, 2009), alejada de la mitificación del término y la progresiva normalización del mismo que se ha venido procurando en estos últimos años. Para Romero (2015, p. 91):

“Esta labor de normalización y extensión de la creatividad ha sido desarrollada, en diferentes direcciones, por numerosos autores relevantes, desde Guilford o Torrance hasta M. Boden, E. de Bono, M. Romo, D. Perkins, R. W. Weisberg... entre otros. Todos ellos han venido mostrando cómo la creatividad no es una cualidad privilegiada de individuos excepcionales y cómo depende de mecanismos, capacidades y funciones ordinarias que la generalidad de las personas comparten. Por tanto, desde estas perspectivas normalizadoras, la capacidad creativa se considera una cualidad humana que todas las personas tienen, al menos de manera potencial, que puede ser desarrollada con el adecuado aprendizaje y que puede ser facilitada o dificultada por las condiciones contextuales y por la educación”.

El gobierno de Escocia publicó en el año 2013 un informe, bajo el título *Creativity Across Learning 3-18*, en el que se recogían los resultados de un estudio basado precisamente en la creatividad en la educación, centrado en el Currículum para la Excelencia (*Currículum for Excellence*). Basándose en las diferentes aproximaciones teóricas, dicho informe establece como punto de partida la definición de creatividad como proceso que genera ideas, posibilita nuevas conexiones e interpreta el error como oportunidad y no como imposibilidad. Según este informe de Scotland Education (2013, p. 3):

“La creatividad es un proceso que genera ideas que tienen valor para el individuo. Implica mirar las cosas familiares con nuevos ojos, examinar los problemas con una mente abierta, hacer conexiones, aprender de los errores y usar la imaginación para explorar nuevas posibilidades”.<sup>i</sup>

Aunque *Creativity Across Learning 3-18* establece claramente las diferencias<sup>ii</sup> entre proceso, habilidades, aprendizaje y enseñanza creativas, el énfasis del estudio recayó en el segundo de los puntos: las habilidades creativas y cómo impulsar su desarrollo en los alumnos. Estas habilidades o destrezas se concretan a su vez en:

- El ser constructivamente inquisitivo (curiosidad, capacidad para detectar patrones, empleo de conocimientos previos, investigación productiva y formulación de preguntas pertinentes).
- La apertura mental (pensamiento lateral y divergente, capacidad para hacer hipótesis, exploración de distintos puntos de vista, flexibilidad y adaptabilidad, capacidad para trabajar con incertidumbre).

- El aprovechamiento de la imaginación (explorar, sintetizar y mejorar las opciones, generar y afinar las ideas, inventar)

- La capacidad para identificar y solventar problemas (comprender y definir los problemas, elaborar, distribuir y presentar soluciones, demostrar iniciativa, disciplina, persistencia y resiliencia, evaluación del impacto y éxito de las soluciones e identificar e implementar los pasos a dar para la mejora o desarrollo del proceso).

Resulta bastante clarificador que el objeto del trabajo recayera precisamente en un elemento que remarca la condición del ser humano como “ser que aprende”, pues “[...] las facultades creadoras se encuentran al mismo tiempo entre las más susceptibles y capaces de desarrollo, y las más susceptibles al retroceso e involución. Se aprende a ser creativo o no, y todo lo que se aprende puede enseñarse” (Alonso-Geta, 2009, p. 185). Se considera la creatividad “[...] no tanto como una cualidad, sino como un modo de actuar que pone el acento en los procesos, en las distintas formas de llegar a diferentes resultados, en el aprender a través de la forma de hacer” (Alonso-Geta, 2009, p. 188). Es decir, la creatividad entendida como una habilidad, como proceso aprendible.

Si se entiende la creatividad como cualidad inherente a todos los seres humanos, como habilidad ordinaria al alcance de todos y cada uno de nosotros, se confirma el hecho de que puede ser educable, mejorable a través de la práctica, y permite establecer una relación bidireccional creatividad-educación, tomándola tanto como herramienta/metodología de trabajo como materia a trabajar. Es ahí donde se apoya la presente propuesta: una creatividad a enseñar y a aprender.

El trabajo llevado a cabo por las autoridades escocesas pone mucho énfasis en la dimensión social del estudio, estableciendo que los beneficios de una educación en la creatividad trascenderían el ámbito escolar redundando en beneficio directo de la sociedad. Esta idea, además de actualizar el mensaje de Séneca, non scholae sed vitae discimus, posiciona la creatividad como herramienta necesaria y relevante en el bienestar personal, en la búsqueda concreta de satisfacción íntima, aplicable en la resolución de conflictos y en la contribución valiosa a la sociedad (Scotland Education, 2013, p. 6).

Esta cuestión, la del bienestar personal a través de la creatividad, es crucial para estudiosos del tema como el británico Sir Ken Robinson (2009), que incluso ha llegado a definir la inmersión en el sistema escolar tradicional como inversamente proporcional al desarrollo de la creatividad<sup>iii</sup>. Este énfasis en lo sensible trae a colación una vertiente de la creatividad que Romero califica de emocional, y que suele, por lo general obviarse en el ámbito educativo de la “cultura de la fábrica” (Robinson & Aronica, 2009, p. 301). Para Romero (Romero, 2015, p. 101) es posible hablar de

“Creatividad emocional, porque el creador es completo, no tiene medio cerebro ni utiliza solo procesos cognitivos sin participación del mundo afectivo, y porque si el proceso creativo trata con el riesgo, el error, el fracaso y la desorientación, la ambigüedad, así como con el éxito, la satisfacción, la recompensa, el esfuerzo... todo ello va unido a emociones, afectos, no a un tipo de experiencia emocionalmente neutra, si es que ello existe”.

La dimensión de la creatividad en este caso es también doble, al cultivar la vertiente más emocional y alzarse tanto “como un valor cultural que permite generar soluciones eficaces para las problemáticas contemporáneas y como una necesidad fundamental del ser humano, cuya satisfacción permite alcanzar una mayor calidad de vida” (Klimenko, 2008, p. 194).

Los cuerpos docentes se encuentran constantemente con obstáculos a salvar para poder incorporar el concepto de creatividad a un currículum formal atosigado por el carácter evaluador y unos contenidos alejados del universo que habitan sus destinatarios, entre otras problemática. Sir Ken Robinson señala de manera más concreta tres puntos a transformar en el sistema educativo que inciden en lo diverso y singular: primero sería la jerarquización de las asignaturas, marcadas por la uniformidad y no por la diversidad; el segundo la necesidad de cuestionar precisamente el concepto de asignaturas como elementos estancos, en vez de hablar de disciplinas, lo que les otorga un carácter más amplio; y en tercer y último lugar, el autor habla de un plan de estudios que atienda al principio de individualidad, más personalizado y basado en el aprendizaje (Robinson & Aronica, 2009, pp. 322–323).

Comparando las propuestas anteriores, el énfasis se traslada desde el ámbito más político (establecimiento del currículum y reorganización estructural del sistema) a un ámbito de actuación más concreto, focalizado en la formación del profesorado. Estas dos propuestas viene a ejemplificar la aportación de Ferreiro (2012, p. 8) al tema:

“El desarrollar en una u otra dirección y “medida” de la creatividad dependerá de múltiples factores. Por ejemplo hay numerosos estudios que apuntan unos al maestro, otros al modelo pedagógico, o bien al currículum escolar, los contenidos de los planes de estudios y programas, los métodos didácticos, o el espacio físico, y los recursos existentes. En nuestra opinión (Ferreiro, 1995) un sinnúmero de variables que cada una por si misma y en estrecha vinculación inciden y determinarán el despliegue de las potencialidades del desarrollo humano, y entre ellas, la creatividad (Davydov, 1986; Ferreiro,

1995). No obstante en tal sentido nuestras investigaciones han demostrado que todos los factores antes mencionados influyen, pero es el maestro, su nivel y desarrollo profesional, su capacitación pedagógica y didáctica un factor determinante en el desarrollo del nivel de expresión de la creatividad”.

Por todo ello, uno de los factores ilusionantes de este proyecto es el impulso motivador que puede generar en el alumnado y en los propios docentes, ya que al ser un proyecto eminentemente colectivo exige de una interrelación colaborativa entre individuos, remarcando un estilo de creatividad interconectada, generada por la red de creadores-alumnos-docentes-comunidad implicados en el proyecto, que puede poner en marcha los procesos para desenvolver una creatividad distributiva. Para Romero (2015, p. 98):

“[...] la creatividad no está en la persona, está en la relación que se puede establecer entre las personas, los saberes, los materiales, las herramientas e instrumentos de la cultura, interaccionando en procesos de colaboración. Según esto, la creatividad no se tiene, se comparte; la participación en proyectos creativos compartidos, por tanto, es una clave fundamental”.

El foco de interés debe buscarse en las sinergias que se generen, en las aportaciones individuales que pasan al grupo de la colectividad y conforman un paso más hacia el logro común, detallándose también como creatividad transformadora. Romero (2015, p. 100) habla así de una

“Creatividad transformadora, en el sentido de que no solo generaremos productos, resultados u obras creativas, sino que el propio proceso de trabajo creativo es el verdadero resultado creador en muchos casos, especialmente en el ámbito de la educación; un proceso que transforma a las personas que intervienen en él y modifica las relaciones, y que es el auténtico logro creativo”.

Por otro lado las aportaciones sumativas parten siempre del foco individual, de manera que es posible también encontrar la idea de creatividad construida. De nuevo según Romero (2015, p. 98), ,

“lo que implica una mirada no únicamente al interior, a unas supuestas capacidades naturales individuales, sino al exterior, y afrontar aprendizajes compartidos, decisiones, proyectos para esas posibilidades que podemos diseñar y materializar, y sobre todo, implica poner

en acción esa capacidad, actitud o modo de pensar, de ser y de hacer creativos”.

Insistiendo en lo anteriormente dicho acerca de la creatividad como proceso aprendible, se enmarca también el proyecto propuesto dentro del ámbito de lo que Romero denominó creatividad sostenida, que “no es tanto una iluminación efímera e inesperada, sino una elección y una dedicación prolongada en el tiempo explorando otros modos de ver, pensar y hacer, cuestionándose lo obvio y problematizando la realidad para transformarla” (2015, p. 99). La implicación del colectivo en el trabajo común, al que se le ha transferido la responsabilidad (creatividad decidida), supone un intercambio y discusión de ideas, comentarios y aportaciones, estableciendo a su vez una actitud crítica y dialógica (creatividad paradójica) que tendrá como fin la toma de decisiones comunes.

Por otro lado el motivo vehicular del presente proyecto pasa por una intervención que supone una alteración y modificación física del espacio escolar con vocación de provocar cambios en la comunidad que incluso puedan rebasar los límites del centro. Esa intervención activa, inevitablemente, cambios en el espacio y en nuestra relación con él, lo que nos lleva a una creatividad expandida en tanto en cuanto.

“Creatividad expandida significa cualquier proceso que provoque la infiltración de lo creativo por todos los rincones del aula, del centro educativo, del entorno próximo, de la sociedad, generando dinámicas de repensar, revisar, rehacer, reunir desde otros ángulos, y aprovechando y valorizando las diferentes aportaciones al proceso que pueden realizar, desde su situación y condiciones, todas las personas, todos los agentes” (Romero, 2015, p. 101).

### 2.3. Arte urbano como herramienta de cohesión en pequeñas comunidades

Como se adelantado en el epígrafe anterior, la modificación física del espacio (y con él, la dotación de nuevos sentidos y valores a los entornos) propicia un cambio notable en la forma en la que la ciudadanía se relaciona con éste. En este marco, el arte urbano participativo, como disciplina creativa vinculada a la creación artística colectiva desarrollada en el espacio público (por tanto, puramente democrática) se presenta como una herramienta óptima para la plasmación y visualización de imaginarios sociales, discursos colectivos y narrativas silenciadas.

Los últimos nueve años constituyen un periodo en el que la movilización ciudadana y el asociacionismo civil se han visto motivados por un descontento popular firme y sostenido, debido fundamentalmente a la crisis económica, política y medioambiental. Si bien el nacimiento de nuevas propuestas institucionales alternativas en el año 2014 inició

un cierto proceso de desmovilización social (o, al menos, una reorientación de las formas de protesta), en este tiempo la ciudadanía ha recurrido al espacio público como ámbito preferente de manifestación y expresión. En este marco, el graffiti y, especialmente, el arte urbano, parecen vivir una edad de oro: en estos años (desde el estallido de la crisis), ha aumentado el número de iniciativas de carácter público y privado que tienen a estas disciplinas como protagonistas.

Los festivales, certámenes e iniciativas de carácter tanto privado como público vinculados con el graffiti y el arte urbano han aumentado exponencialmente en número, calidad y prestigio desde el año 2008. Algunos se han planteado como meras herramientas de embellecimiento de espacios públicos en desuso o mal estado, tal es el caso de muchos de los proyectos promovidos desde el ámbito institucional. La presencia de empresas y administraciones condiciona, en cierto modo, la producción artística realizada en este contexto, dado que las instituciones locales no alcanzan a comprender, generalmente, el valor comunicativo real de este tipo de proyectos. Se trata de agentes que, como financiadores, posibilitan la planificación y ejecución de estas iniciativas, dotándolas, como contrapartida, de un discurso corporativista que se distancia del carácter contrahegemónico, creativo e identitario que cabría asociar a este tipo de intervenciones artísticas colaborativas.

Sin embargo, incluso en estos casos, artistas y comunidades dotan a las obras de contenido social referido a los públicos inmediatos (la ciudadanía), con un abanico temático no exento de un cierto carácter crítico. Al tiempo, algunos de los proyectos promovidos “desde abajo”, como iniciativas privadas planteadas por colectivos, asociaciones o comunidades, se han convertido en estandartes de la lucha activa de la ciudadanía, pues han servido para demostrar que, en un clima de indefensión, crisis y abuso por parte de las instituciones, todavía es posible emprender acciones colectivas que, a nivel local, funcionen como un germen de cambio<sup>iv</sup>. Y es que en palabras de Joan Feliu<sup>v</sup>, Doctor en Historia del Arte de la Universitat Jaume I de Castellón, el arte urbano “es una forma alternativa de creación de comunidad y de recuperación de memoria y orgullo; es una potente arma de transmisión de valores”. El colectivo artístico Boa Mistura, cuya trayectoria se encuentra vinculada al arte urbano desde hace más de diez años, defiende que éste es un instrumento para “hacer ciudad”<sup>vi</sup>. Asumen, por tanto, que la/el artista debe ser consciente de que tiene una responsabilidad para con el tiempo en el que vive, la obligación de vincular conceptualmente su obra con el lugar en el que ésta se inserta, y la capacidad de utilizar su trabajo como una herramienta de cambio en las comunidades. Los propios Boa Mistura son el máximo exponente español de esta concepción del arte urbano, pues llevan años desarrollando proyectos de arte urbano participativo con carácter social en zonas empobrecidas de todo el mundo.

Si bien *graffiti* y arte urbano son dos términos que acostumbran a usarse indistintamente en los ámbitos no especializados, lo cierto es que existen diferencias entre ellos que, aunque con matices, son generalmente reconocidas y aceptadas por artistas, investigadoras/es, especialistas y aficionadas/os. Como indica Daniela Simões en su artículo *De la defensa del Street Art y el Graffiti como vanguardias del arte público*<sup>vii</sup>, el arte urbano concede menos peso que el *graffiti* a la figura de la/el autor/a, prestando mayor atención al mensaje, y dialoga con mayor facilidad tanto con el público como con el propio espacio. Abarca (2010, p. 35) señala que “arte urbano” es el término que se emplea generalmente para hacer referencia a “formas de actuación artística independientes en el espacio público que van más allá del graffiti”. Los valores éticos asociados al arte urbano están, así, relacionados con los espacios de intervención (Suárez, 2011, p. 11), así como con la finalidad de la obra misma, e incluso el público al que ésta se destina. Por tanto, no parece excesivo proponer que el arte urbano, como disciplina artística académicamente reconocible, facilita vías de comunicación alternativas debido a su capacidad de incidencia en el proceso de cohesión social en pequeñas comunidades. Esto es así dado que dicha disciplina juega un importante papel en la generación del imaginario colectivo local, especialmente en su vertiente participativa de carácter alternativo.

Es posible afirmar que el arte urbano tiene una capacidad de incidencia real en el proceso de cohesión social en pequeñas comunidades, favoreciendo la reapropiación colectiva tanto de los espacios públicos como de los sentidos y valores compartidos, modificando, con ello, los escenarios sociales en los que las comunidades desarrollan su vida política. No se debe obviar, no obstante, que esta capacidad de incidencia en el entorno es muy limitada, y se encuentra condicionada por una serie de factores referidos a la naturaleza misma y características de las comunidades en cuestión (configuración espacial de las zonas de intervención, densidad demográfica, choque intergeneracional, perfil local municipalista o institucional, tejido asociativo, etc.).

En su dimensión dialéctica, el arte urbano contribuye a la transmisión de relatos colectivos memorizados por medio de las piezas artísticas realizadas, arrojando luz sobre el conflicto discursivo vigente, tal y como sugiere el predominio de los relatos visuales de carácter crítico y social presentes en muchas de las obras realizadas tanto por artistas como por la propia ciudadanía en los últimos años en ciudades de todo el mundo. Asimismo, los resultados alcanzados sugieren que los proyectos de creación colectiva apuntan (tímidamente) nuevas formas potencialmente eficientes de construcción de una identidad grupal y social. Sin embargo, la condición sine qua non para que esta potencialidad se convierta en realidad parece ser la existencia de objetivos transformadores explícitos por parte

de las comunidades, fortalecida por una clara conciencia grupal.

En su dimensión poética, el arte urbano posee un valor estético digno de reconocimiento y una capacidad movilizadora susceptible de generar cambios sociales. Se trata de una disciplina que ha dejado de ser considerada vandálica o marginal, para encontrarse cada vez más integrada en el mainstream como la más reciente adquisición de la Industria cultural. Prueba de ello es la proliferación, antes referida, de eventos, proyectos y festivales de arte urbano realizados con financiación institucional en los últimos años. Cabe esperar que este hecho, si bien contribuye a la aceptación de una actividad tradicionalmente desdeñada, implique cierta pérdida del potencial emancipador inherente a la libre intervención del espacio público, tal y como se ha indicado con anterioridad.

En su dimensión retórica, el arte urbano contribuye a la creación de sentidos y valores sociales, influyendo con ello en la percepción comunitaria del espacio público. Existen indicios de que el arte urbano constituye una opción alternativa de configuración del espacio público. Por otro lado, es posible confirmar que, incluso en el marco de proyectos menores ejecutados con objetivos electoralistas de embellecimiento urbano, las intervenciones participativas realizadas en el ámbito del arte urbano por parte de la ciudadanía contribuyen al fortalecimiento de los lazos comunitarios, favoreciendo, además, la formación cívica de las/os participantes, por tratarse de actividades en las que se ponen en práctica valores como la cooperación, la solidaridad o la convivencia.

Identificadas las potencialidades y debilidades del arte urbano participativo como herramienta de cohesión social, resulta fundamental encontrar nuevas fórmulas que permitan la puesta en marcha de iniciativas sostenibles cuya promoción, gestión y financiación mayoritaria se encuentren únicamente en manos de la ciudadanía. Se abre así una posible línea de trabajo complementaria que conjugue la profundización en el proceso de producción y apropiación de nuevos imaginarios sociales por medio de la producción mural, con la creación y puesta en marcha efectiva de pequeñas agrupaciones locales de carácter asociativo que coordinen este tipo de iniciativas centradas en el arte urbano, garantizando una continuidad que supere los límites de dicha disciplina para trasladarse a ámbitos mucho más amplios de la vida comunitaria, tal es el objetivo de la presente propuesta.

### 3. METODOLOGÍA

El modelo pedagógico planteado para este proyecto trata de rehuir de la imposición de contenidos, y se plantea desde la incertidumbre e incerteza. Este proyecto encara la ordenación y la selección de los contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos o el tipo de aprendizaje



que se adapte mejor a los estudiantes que componen el grupo de trabajo.

Desde este enfoque, se trata de pensar en un proyecto artístico que parte de la observación de las necesidades, valores e intereses de los estudiantes para favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permita comprenderse e interpretar el mundo en el que viven (Hernández, 1998).

La noción de mediación será clave para entender la función de los docentes como facilitadores que ayudan a problematizar y a construir junto con los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje.

En este sentido, el diálogo pedagógico a través de las representaciones e imágenes será un medio de construcción de las experiencias y de aprender colaborativamente. Las imágenes y artefactos visuales en general permiten realizar un acercamiento a los estudiantes y a sus imaginarios, para abrir un diálogo sobre sus temas de interés, problemas o expectativas.

Se rehúye una postura determinista de organización del proyecto, pues se pretende crear un recorrido que se plantee en diálogo con las experiencias y las reflexiones que surgen en el aula, invitando a los estudiantes a hablar y a mostrar sus deseos y pareceres. Se trata de una perspectiva humanista que comienza creando un ambiente de enseñanza y aprendizaje más humano, que invita a pensar y a expresarse en libertad con el objetivo de encontrar posibles temas. Esto apunta a una manera de representar el conocimiento basada en la interpretación y la creación de encuentro. De esta manera, nacerán temas que finalmente conducirán al problema de investigación que da lugar al proyecto, cuyo resultado final se materializará en la creación de un mural.

Las preguntas de inicio son, por tanto: ¿Cómo se puede afrontar esta mediación con el arte desde un determinado tema? ¿Cómo el arte afecta a la vida de los estudiantes? El objetivo es dar respuesta a estas preguntas por medio de una investigación/acción cuya estrategia sea la indagación de las concepciones, valores y versiones del mundo que median en las imágenes o en el arte en general, y que tratan de fijar maneras de mirar (y de excluir). Este planteamiento motiva un trabajo de análisis, interpretación y creación artística con los estudiantes que permite valorar el potencial del proyecto planteado como vía para la formación del alumnado como agente crítico.

Así, la finalidad del proyecto es el empoderamiento de los estudiantes en la medida en que se posibilita el desarrollo de un proceso de investigación que tiene sentido para ellas y ellos, y participan de manera activa en su planificación e utilización creativa.

Para ello, se proponen una serie de estrategias metodológicas:

- La deconstrucción como un método de análisis y de reflexión sobre imágenes y obras de arte para la construcción del conocimiento. Se trata de revisar críticamente los discursos que se imponen y los que se silencian.
- Trabajo de indagación individual o colectiva sobre un tema o problema que se puede abordar a través de entrevistas, debates, observación participante o análisis de los contenidos.
- El aprendizaje colaborativo como método de negociación y diálogo donde se intercambian opiniones y puntos de vista con otros a través de la comunicación oral, la escritura, la creación visual u otras formas de representación.
- La creatividad, mediante la utilización de la inventiva en cuanto la exploración de caminos alternativos a los libros de texto a partir de explicaciones diferentes, diálogo y creación de nuevos espacios creativos (visita a exposición, visita de un artista o vecino, notas de prensa, anuncios de T.V., etc.).
- El aprendizaje vinculado al hacer pictórico para que dote a los estudiantes de estrategias y habilidades creativas.

Bajo estas premisas, la presente propuesta se compone de cuatro fases.

### 3.1. Identificación

La primera fase del proyecto consiste en una serie de sesiones de debate y reflexión, coordinadas por el equipo de trabajo en colaboración con las personas responsables del centro, que tendrán, en todo momento, al alumnado como protagonista. El objetivo es ofrecer a las/os participantes, a través de la motivación de la propia auto-exploración como grupo, los recursos necesarios para la identificación y análisis crítico de las problemáticas, intereses o realidades escogidas, individualmente en un principio, y de forma colectiva más adelante.

Estas sesiones previas servirán como base conceptual de cara a la realización de la actividad final, consistente en la elaboración colectiva de un mural colaborativo, planteado y realizado por el alumnado participante en el proyecto. Se pretende, así, “traducir” en imágenes los contenidos trabajados y asimilados por el alumnado durante las sesiones previas, valorando el grado de aprehensión de los mismos por parte de los estudiantes, y analizar el lenguaje visual empleado por ellos a la hora de aportar su visión sobre la problemática.

### 3.2. Intervención participativa

¿Cómo involucrar al alumnado en un programa centrado en la modificación del espacio y la transmisión de mensajes positivos a la comunidad a través del arte urbano? El planteamiento tradicional supone que las/os artistas traducen visualmente su concepción o percepción de la realidad, y que la ciudadanía, como público, es mera espectadora. El artista, por tanto, es quien “redescubre” el entorno, y lo muestra a la ciudadanía. Así, el proceso se desarrolla de forma lineal, siendo la/el artista origen y fin del mismo. Esta propuesta, en cambio, supone que es el propio grupo (el alumnado) el que construye su entorno por medio de la acción directa sobre el espacio, lo que implica un cambio en la propia percepción del mismo. El proceso, por tanto, se desarrolla de forma circular, coincidiendo el fin del mismo con el comienzo de un nuevo ciclo.

### 3.3. Seguimiento

Esta tercera fase recupera la motivación investigadora y social del proyecto. Se propone la puesta en práctica de una serie de metodologías propias del ámbito de la investigación social y la comunicación para comprobar el impacto de esta iniciativa. La metodología general en la que se enmarcan las técnicas escogidas para esta fase es la etnografía. Dichas técnicas son la observación para el alumnado, la conversación para el profesorado, el cuestionario breve para ambos y el análisis iconográfico/iconológico aplicado a las ilustraciones.

### 3.4. Difusión

Con el objetivo de mantener una plataforma de trabajo y seguimiento permanente del grupo participante, que sirva, al tiempo, como herramienta de difusión pública del proyecto, se propone la apertura, desde el comienzo del mismo, de una cuenta específica de *Tumblr* para difundir los materiales compartidos tanto por el alumnado como por el equipo de trabajo. Del mismo modo, se plantea la creación de una cuenta paralela en *Instagram*, para difundir las imágenes realizadas y registradas a lo largo de las sesiones, así como durante la intervención en el exterior de los centros. De este modo, se obtiene un tablero fijo en el que es posible apreciar el avance del trabajo realizado, así como el desarrollo de las actividades.

## 4. CONCLUSIONES

Es este un proyecto que se aborda desde una mirada diferente de la realidad escolar, y con otra manera de acercarse al conocimiento a través de la creatividad, potenciando los recorridos alternativos, el intercambio y el diálogo a través del arte.

Un recorrido que trata de favorecer la reflexión crítica entre los estudiantes y su participación como agentes responsables de su aprendizaje. Favoreciendo la autonomía y la toma de decisiones se busca alcanzar una mayor implicación en un proyecto que pasará a ser un reflejo más propio de ellos mismos.

Se pretende mostrar un marco teórico y metodológico elaborado para trabajar con los estudiantes, y sugerir una manera de reflexionar y de dar sentido a la práctica. Por lo tanto, la tarea ahora exige llevar a la acción el proyecto con los estudiantes, valorando en el proceso los pasos pautados y cambiando/improvisando alternativas a las propuestas iniciales que pudieran no resultar adecuadas. El proceso en sí matizará nuestra propuesta y configurará el resultado final, tanto el producto mural como las sinergias relacionales que se produzcan.

Algunas de las propuestas de mejora revisadas para la realización de este trabajo señalan la necesidad de implementar procesos de formación del profesorado y de los cargos directivos en el conocimiento y familiarización con el proceso artístico, diferenciándolo de las capacidades creativas, ya que el conocimiento del hecho creativo permite también una mejora en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la práctica. Las conclusiones del informe *Creativity Across Learning 3-18* (referido en el epígrafe 2.2), extrapolables a otros países, determinan que aún siendo la creatividad una demanda creciente del sistema educativo (en este caso escocés), las posibilidades de mejora son todavía amplias. Se trabajan con éxito determinados aspectos de la creatividad, pero de manera aislada, y no dentro de un conjunto de habilidades conformadoras del desarrollo creativo.

Dichas mejoras se manifiestan en forma de concreción de la habilidad que se está trabajando; responsabilidad dirigida hacia el alumnado para que éste planifique y dirija su proyecto artístico a través de actividades de aprendizaje más abiertas; apoyo para el desarrollo de las ideas; o desarrollo de las capacidades creativas que impulsen los puntos fuertes del alumnado, tanto individualmente como en grupo. Permitiría tener, dentro de la propia escuela, una estrategia clara y definida que desarrolle las capacidades creativas dentro de otro conjunto más amplio, así como un plan de mejora, que debe venir precedido de un entendimiento común de los términos. Supondría mayor colaboración de las escuelas y organizaciones externas a ellas, que esclarezcan también dónde se han de desarrollar las habilidades creativas en proyectos comunes. Resumiendo brevemente, lo anterior incide en tres aspectos fundamentales: la formación, los planes estratégicos de mejora y la colaboración en proyectos comunes con asociaciones externas que apoyen el desarrollo de la propuesta creativa.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Abarca Sanchís, F. J., Martín Francés, A., & E-libro, C. (2010). *El postgraffiti, su escenario y sus raíces graffiti, punk, skate y contrapublicidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10450046>

Alonso-Geta, P. M. P. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1). Retrieved from <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3165>

Apple, M. W. (2015). El Docente/Activista: Una introducción al conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 67–85.

Bhabha, H. K. (2013). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires (Argentina): Manantial.

Ferreiro, R. (2012). LA PIEZA CLAVE DEL ROMPECABEZAS DEL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD: LA ESCUELA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=55124596002>

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.

Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus*, 13(23), 82–98.

Gerver, R. (2014). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Boadilla del Monte: SM.

Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Hernández, F. (1998). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (51), 21–26.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, (26), 39–51.

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191–210.

McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *El elemento (The element)*. Barcelona: Grijalbo.

Romero, J. (2015). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *PULSO. Revista de Educación*, 0(33), 87–107.

Scotland Education. (2013). *Creativity across learning 3-18*. Retrieved from [http://dera.ioe.ac.uk/18518/1/Creativity3to18\\_tcm4-814361.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/18518/1/Creativity3to18_tcm4-814361.pdf)

Suárez, M. (2011). *Los nombres esenciales del arte urbano y del graffiti español*. Barcelona: Lunwerg Editores.

Tatarkiewicz, W., Dziemidok, B., & Rodríguez Martín, F. (2002). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.

<sup>i</sup>Traducido por las autoras, del original en inglés “Creativity is a process which generates ideas that have value to the individual. It involves looking at familiar things with a fresh eye, examining problems with an open mind, making connections, learning from mistakes and using imagination to explore new possibilities”.

<sup>ii</sup>El proceso creativo abarca la investigación de un problema: los diferentes puntos de vista que se pueden adoptar ante el mismo, la generación y prueba de las ideas que genera, su desarrollo y por último su definición y evaluación. Las habilidades creativas son las que facilitan el entendimiento y aplicación del proceso creativo. Son de carácter individual. El aprendizaje creativo engloba a todas aquellas actividades y acercamientos aplicados al desarrollo de diferentes habilidades, entre ellas la creatividad. La enseñanza creativa está dirigida al empleo de técnicas novedosas e inesperadas que conduzcan a seducir al educando. Pone el acento en la creatividad del docente y no tanto en el desarrollo de la creatividad del estudiante.

<sup>iii</sup>Ken Robinson: Do schools kill creativity? | TED Talk. (2006). Recuperado el 11 de marzo de 2018, disponible en [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity).

<sup>iv</sup>En este sentido, cabe destacar el caso del pueblo de Fanzara, en Castellón, cuya lucha contra la construcción de una planta de tratamiento de residuos tóxicos en el pueblo por medio del arte urbano tuvo repercusión a nivel mundial. Recuperados el 10 de agosto de 2016. En <http://bit.ly/2gttCps>, <http://bit.ly/2dB5Ub2> y <http://bit.ly/2fW99dV>.

<sup>v</sup>Declaraciones ofrecidas a la revista cultural *El Asombrario*. Recuperado el 16 de septiembre de 2016. Disponible en <http://bit.ly/2gttCps>.

<sup>vi</sup>Según declaraciones del colectivo. Disponible en *Arte urbano para transformar*. *Boa Mistura* en las charlas TEDx Madrid. Disponible en <http://bit.ly/2iT4aaM>.

<sup>vii</sup>Publicado en la revista {em\_rgencia}. Disponible en <http://bit.ly/2gPOzef>. Recuperado el 16 de septiembre de 2016.