

Educar en los márgenes del sistema: educación comunitaria para la emancipación

Hector Alonso-Martínez
Universitat de Barcelona. España.
hectoralonso@ub.edu

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez
Universidad de León. España.
enrique.diez@unileon.es

Recibido: 26/11/2022
Aceptado: 3/5/2023
Publicado: 12/6/2023



Resumen

Esta investigación analiza la experiencia de caso de Espacio Mestizo, proyecto de arte comunitario y popular con jóvenes en situación de riesgo social en la ciudad de León. Se ha planteado un enfoque cualitativo de tipo idiográfico sobre el estudio de caso del proyecto Espacio Mestizo. La muestra está compuesta por una cincuentena de personas participantes: 24 destinatarios y 18 expertos y educadores. Las técnicas realizadas fueron entrevistas exploratorias, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y relatos de vida. Los resultados muestran que Espacio Mestizo ayuda a adolescentes en riesgo a emanciparse, impulsando el aumento de la autoestima y del empoderamiento, así como la corresponsabilidad en los adolescentes participantes, pero destaca especialmente el impulso que supone de desarrollo comunitario para construir un modelo de ciudadanía, crítico, que, al contener valores prosociales, contribuye al desarrollo social. El participar en Espacio Mestizo, desde su vertiente de educación social, popular y comunitaria, supuso involucrarse de forma consciente y comprometida en un proyecto común y participado colectivamente, de forma democrática, que también generó una cierta cohesión entre barrios.

Palabras clave: jóvenes en riesgo; educación comunitaria; empoderamiento; arte comunitario; participación social

Resum. *Educar en els marges del sistema: educació comunitària per a l'emancipació*

Aquesta recerca analitza l'experiència de cas d'Espacio Mestizo, projecte d'art comunitari i popular amb joves en situació de risc social a la ciutat de Lleó. S'ha plantejat un enfocament qualitatiu de tipus ideogràfic sobre l'estudi de cas del projecte Espacio Mestizo. La mostra està composta per una cinquantena de persones participants: 24 destinataris i 18 experts i educadors. Les tècniques realitzades van ser entrevistes exploratòries, entrevistes en profunditat, grups de discussió i relats de vida. Els resultats mostren que Espacio Mestizo ajuda adolescents en risc a emancipar-se tot impulsant l'augment de l'autoestima i de l'apoderament, així com la coresponsabilitat en els adolescents participants. Però en destaca especialment l'impuls que suposa de desenvolupament comunitari per construir un model de ciutadania, crític, que, en contenir valors prosocials, contribueix a promoure el desenvolupament social. El fet de participar en Espacio Mestizo, des del seu vessant d'educació social, popular i comunitària, va suposar involucrar-se

de forma conscient i compromesa en un projecte comú i participat col·lectivament, de manera democràtica, que va generar una certa cohesió entre barris.

Paraules clau: joves en risc; educació comunitària; apoderament; art comunitari; participació social

Abstract. *Educating at the margins of the system: Community education for emancipation*

This study analyses the experience of Espacio Mestizo, a community and popular art project for disadvantaged young people in the city of León. An idiographic, qualitative approach was used for the case study of the Espacio Mestizo project. The sample involves 42 participants: 24 in the target group and 18 experts and educators. The techniques used were exploratory interviews, in-depth interviews, focus groups, and life stories. The results show that Espacio Mestizo helps disadvantaged adolescents become independent, boosting their self-esteem and empowerment, as well as their joint responsibility. It is especially important to highlight the boost in community development in building a critical model of citizenship, which, by reflecting pro-social values, contributes to social development. From a social, popular and community education perspective, participating in Espacio Mestizo meant being involved consciously, wholeheartedly and democratically in a communal and collective project, which also generated a certain bond between neighbourhoods.

Keywords: disadvantaged youth; community education; empowerment; community art; social participation

Sumario

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Material y métodos | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La ciudadanía y su promoción social se dirime de forma constante entre la práctica de la democracia en todos los órdenes sociales y la tensión con el poder instituido (Lugo y Oraison, 2021). Las sociedades actuales necesitan cada vez más una ciudadanía responsable, alternativa, crítica y con valores de igualdad, que tenga en cuenta las intersecciones de etnia, clase, cultura, sexo y situación geográfica.

Como marca definitoria de la ciudadanía global de las últimas décadas, De Paz (2013) se propone un modelo comprometido activamente con la construcción de un mundo más equitativo y sostenible, donde se haga hincapié en la participación solidaria, el compromiso colectivo, la toma de conciencia de derechos y deberes, la reflexión crítica y la inclusión social. Esto implica pensar en la ciudadanía más vulnerable para «no dejar a nadie atrás» y avanzar en modelos de «promoción social» que les mejoren sus condiciones de vida, su capital cultural y sus posibilidades de futuro desde la óptica de la justicia social.

1.1. Educación comunitaria en los márgenes del sistema

La educación comunitaria y popular supone un proyecto político-educativo dentro de un proceso de construcción y reconstrucción de los sectores populares y excluidos. Su intencionalidad recae en la posibilidad de potenciar las capacidades de transformación y emancipación social de esos sectores populares y excluidos. Es decir, lograr que estos se construyan y se asuman a sí mismos como sujetos históricos en un proceso transformador hacia ese modelo de ciudadanía global, siempre con el fin de desarrollar acciones sociales emancipatorias individuales y colectivas (Clavijo, 2016; Freire, 1993).

La educación de calle es uno de los espacios privilegiados para poder desarrollar esta educación comunitaria y popular, allí donde la educación formal no ha tenido impacto educativo. Estos espacios socioculturales han sido lugares híbridos y fronterizos entre la intervención socioeducativa, la educación popular y la educación en el tiempo libre. En este estilo educativo, el trabajo desde el arte comunitario y, en definitiva, del desarrollo comunitario basado en el arte social, ha tenido una importancia crucial (Moliner y Sales, 2019; Moreno, 2017). El arte comunitario proviene de la tradición anglosajona y se define como un movimiento político, cultural y social de prácticas artísticas, que tiene como objetivo el desarrollo de procesos culturales, en relación con una comunidad específica, con el objetivo de generar identidad, sentido de pertenencia, transformación social y emancipación personal y colectiva (Macaya y Valero, 2019).

Este sentido de vida, elemento de resiliencia personal y colectiva, genera esperanza en las personas, un horizonte donde pensarse útiles, capaces, ciudadanos y ciudadanas reconocidos y valorados socialmente. Trabajar con la adolescencia y la juventud en situación de riesgo, en los márgenes del sistema, desde la acción socioeducativa, para alcanzar espacios autónomos de participación social (Aguilera, 2021), es una tarea profundamente emancipadora también para los profesionales que participan en ella, que a su vez resignifica y enfoca el trabajo y la labor profesional hacia la práctica y la acción para avanzar también hacia una transformación social empoderadora.

1.2. Espacio Mestizo de la Fundación Juan Soñador

Espacio Mestizo se inició en septiembre de 2010, dentro del proyecto *Construyendo mi futuro* que la Fundación Juan Soñador lleva a cabo desde 2007 en tres barrios marginales de la ciudad de León (España). Este proyecto fue seleccionado en 2013 entre 220 programas como «Buena práctica europea en acción comunitaria intercultural» (CEPAIM, 2013), siendo elegido para formar parte de las diez experiencias centrales de la entrega de premios.

La investigación desarrollada se centra en analizar la incidencia del modelo de educación comunitaria, basada en la promoción social, en la autoestima y el empoderamiento social, el aprendizaje, el sentido de pertinencia y responsabilidad, la promoción social, el desarrollo comunitario y la construcción de ciudadanía, realizado en Espacio Mestizo con chicos y chicas que, en el

momento de integrarse en el proyecto, estaban en una situación de riesgo de exclusión social y de la comunidad de su entorno. En esta investigación la expresión *jóvenes en riesgo de exclusión social* hace referencia a aquellos adolescentes que: 1) nacen y se desarrollan en familias de bajo nivel educativo y económico; 2) con escasas redes sociales de apoyo; 3) pertenecientes a culturas minoritarias excluidas o autoexcluidas socialmente, y 4) con desestructuración familiar y/o personal (Garcés-Delgado et al., 2020).

2. Material y métodos

2.1. Finalidad y objetivos de la investigación

La finalidad de este estudio ha sido investigar la efectividad de un modelo de educación comunitaria para fomentar la promoción y la emancipación social de los adolescentes en situación de exclusión con los que se ha desarrollado el proyecto Espacio Mestizo.

Entendemos por *promoción social* (Bauman, 2013) el proceso mediante el cual una persona, un grupo o un colectivo incrementa sus condiciones de vida, su capacitación, su capital social y cultural y sus perspectivas de futuro atendiendo a sus necesidades básicas, mediante el acceso a los servicios, a los recursos y a los bienes colectivos desde la óptica de la justicia social y desde una perspectiva global e integral con el objetivo del desarrollo social, utilizando para ello estrategias de desarrollo e intervención comunitaria y popular, animación sociocultural y acompañamiento psicosocial y educativo, como se presenta en la figura 1.

Figura 1. Definición de la *promoción social*



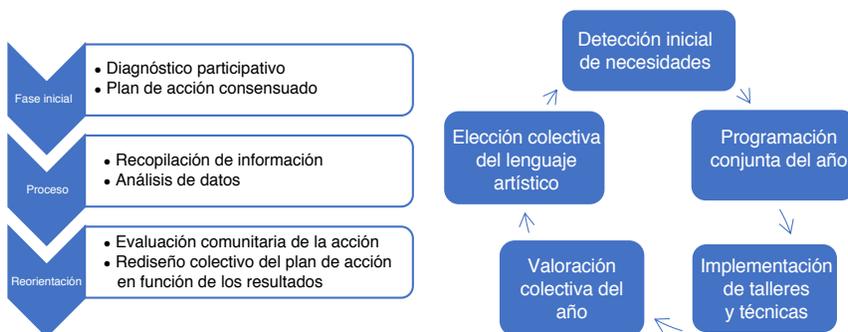
Fuente: elaboración a partir de Galeana (1999).

2.2. Diseño de la investigación

Se ha utilizado una metodología de estudio de caso (Stake, 1994; Muñiz, 2010), dado que la investigación se centraba en el análisis de la intervención comunitaria con jóvenes durante 5 años. Se ha realizado desde un enfoque cualitativo de tipo idiográfico (Gilgun, 1994), método que busca comprender los procesos analizándolos mediante el estudio intensivo y prolongado de los mismos. Este enfoque idiográfico aporta profundidad y seguimiento prolongado de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

El procedimiento desarrollado fue un proceso de investigación-acción participativa (Díez-Gutiérrez, 2020) contando con la implicación desde el inicio de los propios participantes, con los que se «negoció» y consensuó el proceso de investigación, junto con los profesionales involucrados en el proyecto y los asesores que nos apoyaron en el mismo, tal como muestra el siguiente gráfico (figura 2).

Figura 2. Procedimiento Investigación-acción participativa



Fuente: elaboración propia.

Esto permitió analizar el proceso desarrollado mediante una serie de categorías que permitiesen evaluar de forma sistemática, constante y participada la evolución y la mejora del proyecto a través de los instrumentos de investigación acordados también. Estas categorías fueron las siguientes:

- Autoestima y empoderamiento personal: entendidos como evaluación perceptiva de uno mismo, siguiendo la clásica propuesta de Maslow (Yurdakul y Arar, 2023), que la concreta en la necesidad de aprecio y se divide en dos aspectos: el que se siente hacia uno mismo (amor propio, confianza, aprecio, suficiencia, etc.) y el respeto y la estimación que se recibe de otras personas (reconocimiento, aceptación, etc.) (Massenzana, 2017).
- Aprendizaje significativo: entendido como aquel en el que el joven utiliza sus conocimientos previos para adquirir saberes nuevos y en sus propuestas

- educativas los profesionales parten de la zona de desarrollo próximo. Por lo tanto, se trata de un proceso en el que el adolescente, mediante una participación activa, consigue adquirir y retener conocimientos nuevos de manera más efectiva y vinculada a su red de conocimientos previos (Delgado-Cobeña et al., 2023; Ruiz-Gutiérrez, 2023).
- c) Sentimiento de pertenencia y corresponsabilidad: entendido como el vínculo emocional y afectivo que la persona genera con el grupo o la comunidad con la que interactúa al tratar de alcanzar metas en común (Corona et al., 2020) y la correspondiente responsabilidad compartida que las situaciones o actuaciones conllevan esas metas en común, lo cual implica que todas las personas participantes posean los mismos deberes y derechos en su capacidad de responder por sus actuaciones en las situaciones a su cargo (Berones, 2023).
 - d) Promoción social: entendido como el derecho a la intervención de los ciudadanos y las ciudadanas en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que ejercen un impacto en el desarrollo de los grupos y las comunidades en las que aportan y contribuyen (Krauskopf, 2000; Sánchez-Serrano, 2022).
 - e) Desarrollo comunitario y construcción de ciudadanía: entendidos como técnicas de acción colectivas, democráticas y participativas, donde los miembros de una comunidad se unen para pensar, planificar y generar soluciones a problemas comunes, de cara a mejorar necesidades de las comunidades, lo cual impulsa comunidades y grupos locales más fuertes y más resilientes, sociedades sostenibles, cohesionadas e inclusivas, regidas por principios de equidad y justicia (Guzmán-Góngora, 2020; Paz-Enrique y Martínez-Massip, 2020).

Estas categorías se utilizaron para analizar los datos y la información recabada en todos los instrumentos de investigación. La diversidad de instrumentos usados, así como el tiempo prolongado de su aplicación en la investigación, han permitido realizar una triangulación profunda y múltiple (Betrián et al., 2013; Feria et al., 2019; Torres et al., 2008):

- A través de la utilización de variados instrumentos de investigación.
- Mediante el análisis de diferentes momentos de evaluación del proceso.
- Recurriendo a la triangulación de diversas fuentes de información (artistas, educadores, «usuarios» participantes).

Cada uno de los instrumentos ha tenido como finalidad obtener información sobre el conjunto de los objetivos de la investigación, pues todos ellos están profundamente interrelacionados. Se han aplicado siguiendo los principios éticos de protección de las personas en sus derechos, minimizar los riesgos, garantizar la participación libre, la protección de la privacidad y la declaración de conflictos de intereses (Espinoza-Freire, 2020; Miranda-Novalés y Villasís-Keever, 2019).

2.3. Instrumentos y materiales

Los instrumentos de investigación utilizados han sido de corte cualitativo. Entre paréntesis se detalla el código que corresponde a cada cita textual y que indica la procedencia de la técnica:

- Entrevistas en profundidad (EP). Se estructuraron sobre la tabla de categorías previas y el perfil de las personas destinatarias. Se pretendía con ellas explorar de una forma exhaustiva las diferentes miradas que sobre el proyecto tenían actores diferentes.
- Grupos de discusión (GD). Esta técnica tenía por finalidad la explicitación de intereses, expectativas, supuestos, creencias, opiniones o posturas por parte del grupo de sujetos participantes en el mismo.
- Diario de observación (OP). El objetivo del diario de observación fue recoger el día a día, el espíritu cotidiano del proyecto. Se describieron las sesiones que se realizaban dentro del proyecto Espacio Mestizo.
- Relatos y autorrelatos de vida (RV-RE). Ambos tenían como objetivo verificar la percepción del grado de promoción social ejercido sobre los destinatarios con más veteranía en el proyecto.
- Entrevistas exploratorias al panel de expertos (Ex). Cumplen varios objetivos: el primero, explorar, anteceder y avanzar en temas de arte comunitario desde artistas o educadores en entidades actuales y en activo; el segundo, realizar un primer acercamiento a los elementos de éxito en prácticas de arte comunitario, y el tercero, continuar con el proceso de toma de contacto de los autores y las investigaciones más relevantes sobre los temas de investigación.

En la tabla 1 se relacionan los instrumentos aplicados a los perfiles indicados.

Tabla 1. Técnicas de la investigación

Técnicas	Total	Perfil
Entrevistas a asesores/as y expertos/as (Ex)	18	Profesionales expertos/as
Entrevista en profundidad (EP)	10	Educadores/as de Espacio Mestizo
Entrevista en profundidad (EP)	8	Profesores/as y artistas de Espacio Mestizo
Entrevista en profundidad (EP)	24	Destinatarios/as Espacio Mestizo
Grupo de discusión (GD)	3	Destinatarios/as y artistas de Espacio Mestizo
Relatos de vida (RV)	1	Destinatarios/as Espacio Mestizo con larga proyección
Autorrelato de vida escrito (RE)	1	Destinatarios/as Espacio Mestizo con larga proyección
Diario de observación (OP)	5	Educadores/as de Espacio Mestizo. 158 sesiones

Fuente: elaboración propia.

2.4. Procedimiento

Tras plantear a los participantes la propuesta de investigación y conseguir su aprobación e implicación, una vez negociados y acordados los términos de la misma, se diseñaron los instrumentos para poder llevarla a cabo. Se aplicaron con la participación activa de los implicados, en el diseño final, en su validación (se hicieron tres rondas de valoración y mejora de cada instrumento: dos con los expertos externos y una final con los participantes) y en la recogida de información, que se estructuró en función de las categorías establecidas en torno al principio de «promoción social», que era la finalidad del proyecto. Los resultados que se fueron obteniendo sirvieron para construir un espacio de debate periódico con los implicados, en el que se discutía el proceso que se estaba desarrollando, se cuestionaban algunas de sus aplicaciones y se proponían mejoras en muchos aspectos. Hubo una supervisión y un seguimiento constantes de los expertos participantes en todo el proceso de investigación.

2.5. Muestra

La muestra de investigación del proyecto Espacio Mestizo, analizado desde 2010 hasta 2015, se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Datos de participación en Espacio Mestizo por años

	Participantes en Espacio Mestizo	Participantes que finalizan el proceso	Participaciones en investigación
Espacio Mestizo 1 (2010-2011)	26	9	6
Espacio Mestizo 2 (2011-2012)	19	10	7
Espacio Mestizo 3 (2012-2013)	24	12	9
Espacio Mestizo 4 (2013-2014)	18	9	5
Espacio Mestizo 5 (2014-2015)	12	8	4
TOTAL	99	48	31

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, se distingue entre quienes participan en Espacio Mestizo desde el inicio del año, quienes finalizan el proceso (con un mínimo de horas y realizando las actuaciones finales) y quienes además accedieron a colaborar con la investigación. De los 31 participantes en la investigación a lo largo de los 5 años de la misma, realmente son 18 los que realmente debemos considerar, pues muchos de ellos repitieron participación cada año, por lo que serán considerados estos 18 adolescentes a los efectos de esta investigación. Estos informantes son adolescentes en riesgo que asumieron una permanencia en el proceso que les proyectó como sujetos válidos a la hora de explicar el impacto personal y social de la iniciativa. Se trata, por lo tanto, de una elección intencional.

La muestra de la investigación la componen cuatro perfiles diferentes (tabla 3).

Tabla 3. Personas y perfiles de Espacio Mestizo

Perfil	Cantidad
I. Participantes: adolescentes (14-19 años) en situaciones de riesgo social (en la calle) que habían acabado el proceso de Espacio Mestizo y accedían a ser participantes en la investigación	18
II. Profesorado y artistas de Espacio Mestizo: responsables del aprendizaje de los lenguajes artísticos elegidos para cada año	6
III. Educadores/as o voluntarios/as: educadores/as sociales y personal voluntario	8
IV. Expertos/as: especialistas e investigadores/as en el campo de la educación comunitaria y popular	18
TOTAL	50

Fuente: elaboración propia.

2.6. Análisis de los datos

Las transcripciones de las respuestas de los distintos instrumentos de investigación se sometieron inicialmente a lecturas repetidas para obtener una visión general. Se extrajeron las palabras clave, las expresiones fundamentales en torno a las que se elaboraban los discursos, así como las frases y los relatos más significativos de los textos transcritos. Se establecieron los ejes y las redes temáticas que daban sentido a los discursos que conectaban unas respuestas con otras, lo cual nos permitió agrupar de forma deductiva (Muntaner-Guasp et al., 2022; Villalobos-López, 2022) los datos más relevantes y significativos en las categorías establecidas inicialmente. A partir de esta fase se pasó a realizar una interpretación de las respuestas, centrando la atención en los modos en que los participantes explicaban sus mensajes tratando de desentrañar los discursos y los referentes presentes en las respuestas y conectándolos con el contexto social en el que se sitúan quienes los emiten y que los condicionan, analizando si contribuían a reproducir o a cuestionar el orden social y a generar indicios de promoción social, compromiso ciudadano y visión comunitaria.

En el proceso de análisis de las citas textuales se ha anonimizado a las personas participantes utilizando siglas: inicial + año de espacio mestizo + tipo de instrumento + número de instrumento + intervalo del minutaje elegido o párrafo de la transcripción seleccionado. De tal manera, R.EM1.EP6.434-435 se refiere a un participante anonimizado por la letra R, del primer año de Espacio Mestizo (EM1), de la entrevista en profundidad número 6 y del párrafo 434 al 435. En el caso de las entrevistas exploratorias (Ex), se ha optado por poner el nombre de la persona experta detrás del número de técnica.

3. Resultados

Se exponen a continuación los resultados de esta investigación de acuerdo con las categorías establecidas.

3.1. Autoestima y empoderamiento personal

La *autoestima* es uno de los términos que se han incorporado en el vocabulario de los adolescentes participantes: «El simple hecho de coger un nombre y plasmarlo en la pared, que te quede bien, es una manera de aumentar la autoestima. Después, hacer un grafiti donde lo vaya a ver más gente alimenta un poco más la autoestima. Y, finalmente, decir lo que piensas y comentarlo con tus compañeros» [P.EM1.EP2.130]. Los educadores y expertos también han resaltado su importancia en la acción educativa y en la promoción social: «Ellos han llegado a conocerse mejor, [...] a conocer mejor sus frustraciones, sus tensiones, sus dificultades...» [Ex5.Jaume.Funes.25:22-25:54].

Uno de los aspectos que más resalta el grupo destinatario en este sentido ha sido la experiencia que han tenido que ser también «formadores» en algún momento: «Por ejemplo, cuando explicaba a la gente en Municipalía qué era el grafiti y les enseñaba y ayudaba a hacerlo. Me sentí muy orgulloso» [R.EM1.EP6.434-435]. Esa experiencia de enseñar a otras personas el proceso y las técnicas aprendidas, así como el orgullo de mostrar el resultado, les afianzó la sensación de sentirse bien consigo mismos y un autoconcepto más positivo sobre su propia capacidad y posibilidades.

La intervención educativa buscaba potenciar el protagonismo de los destinatarios, empoderarles con el diálogo y el contraste con los educadores: «Me gustó dar clases, porque había mucha gente. Enseñé a mucha gente, y así aprendes tú también más, al enseñar» [Ay.EM1.EP8. 528 y 531].

Aunque la intervención siempre se vio condicionada por el trabajo educativo y comunitario vinculado al esfuerzo, la constancia, la confianza en el equipo educador y en el grupo de iguales: «Todos los miércoles tienes que estar aquí, tenemos actuación, tienen que estar en la actuación una hora antes preparándose para tal. Si se va a faltar, hay que saber por qué motivo se falta. Ese compromiso al final lo adquieres» [Pa.EM5.EP3. 0:12:39-0:14:21].

3.2. Aprendizaje significativo

Se partía en el trabajo comunitario de dos aspectos básicos: la zona de desarrollo próximo de los participantes y el refuerzo cercano vinculado al logro: «Dos cosas fundamentales: la conexión inmediata con estos chicos y chicas mediante un lenguaje que les atrae y, por otra parte, la progresión palpable e inmediata, que se note en ellos mismos» [Ex15.Pablo.Parra. 3:02- 3:28]. «Lo del rap surgió de observar y hablar con los chavales e intentar identificar aquellas cosas que a ellos les interesaban, ¿no?» [Sa.EM5.EP8.0:03:50-0:04:38].

La acogida de los participantes en el proyecto también ha sido clave en la acción educativa. Partir de sus intereses y desde sus imaginarios individuales y colectivos, pero para ir más allá de ellos progresivamente y ampliar su foco y su mirada, su visión sobre el mundo y la comunidad: «Ese tiempo de la acogida es fundamental para poder “enganchar” algo que es propio de él, que es su interés, y sabes desarrollar eso y hacerle ir más allá de donde él lo plantea» [S.EM1.EP1. 23].

3.3. Sentimiento de pertenencia y corresponsabilidad

La tercera categoría que ha destacado es la creación de sentimiento de comunidad en los destinatarios. Un sentimiento de pertenencia que permitió un cambio de imagen de los destinatarios respecto al colectivo social y, simultáneamente, de la comunidad respecto al propio grupo: «Estas acciones de arte comunitario pueden ayudar a crear una vivencia a los chavales que forma comunidad, con todos los matices que se quieran, pero que pertenecen a algo más que sus propias individualidades o su grupo juvenil y ha quedado en la conciencia de los vecinos de que los jóvenes “son suyos”» [Ex5.Jaume.Funes.24:22].

Este sentimiento de pertenencia aumenta la percepción de respeto y unión entre los miembros del grupo y también con la comunidad, construye confianza mutua y responsabilidad social y dota de seguridad y realización personal y comunitaria a los destinatarios: «El hecho de poder tener una manera de representarte a ti mismo, de ensayar otras identidades de las que hasta ahora te ha situado tu entorno o las instituciones por las que pasas, es positivo» [PEM1.EP1.9,10].

La corresponsabilidad se cristaliza en la cogestión del espacio. Los destinatarios asumen responsabilidades concretas en la gestión de la zona de encuentro (apertura de puertas, responsabilidad de llaves, colocación del espacio, etc.), en la exigencia compartida de puntualidad, en el inicio del proceso incluso en ausencia de los educadores, en la responsabilidad de los materiales y del equipo de música...: «Los propios chavales acaban defendiendo también el buen trato del material» [Ex2.Antonio.Alcántara.21:02- 22:5].

3.4. Participación social

Se considera que la participación de todos los destinatarios para lograr un proyecto común es un objetivo clave en intervención educativa comunitaria que quiere construir ciudadanía consciente y crítica: «El logro es que la actividad sea de todos; ese sí es un objetivo» [Ex14.Eli.Santpere.24:40-25:03].

Esta experiencia de participación y cohesión social colectiva ha constituido una base esencial para generar, a su vez, estructuras propias de participación social fuera del proyecto, en la comunidad. De hecho, uno de los resultados es la creación desde Espacio Mestizo de una asociación juvenil por parte del propio grupo: «Pues con dos compañeros míos hemos decidido hacer una asociación llamada MUECA, que se basa en el tema de hip hop, del baile, del rap y del grafiti, y lo estamos llevando a cabo» [EM5.EP2.0:07:43-0:08:27].

La participación desde la libertad, pero también desde la consciencia, las normas dialogadas y la cooperación han sido claves. Se ha logrado generar un espacio de participación presente y futura, así como un proceso participativo que normaliza.

3.5. Desarrollo comunitario y construcción de ciudadanía

El trabajo de promoción social con la diversidad y la unión de diversos barrios en un proyecto común destacan en el proceso de desarrollo comunitario de Espacio Mestizo: «Viene quien le gusta hacerlo, quien quiere. Nos hemos encontrado todo tipo de gente, de personas, y en ningún momento se han hecho distinciones» [Pat.EM3.EP11.0:46:28-0:47:50].

La proyección social del propio grupo y la devolución comunitaria de los resultados de Espacio Mestizo se ha convertido en una de las maneras más claras para identificar el impacto del proyecto. El grupo aumenta su motivación interna por el hecho de brindar el resultado o los productos que realiza a la comunidad, pero también permite generar un cambio en ella: «El trabajo desde el desarrollo comunitario y la acción comunitaria le ha conferido a Espacio Mestizo el poder fortalecer el tejido asociativo comunitario través de la constitución de asociaciones juveniles comunitarias y su vinculación con las redes comunitarias de los barrios» [Ex13.Enrique.Díez.0:45-1:32].

Partiendo del individuo, la participación social, la corresponsabilidad y el protagonismo asumido por medio de un aprendizaje significativo han provocado que cada uno de los participantes y las participantes hayan cambiado la perspectiva hacia la comunidad, sintiéndose más partícipes, incluso como agentes de la misma. Así lo expresan Ch., A. y R, cuando, en su actuación en Municipalia, uno de ellos tuvo que ser responsable de los niños que tenía a su cargo mientras se desarrollaban las actividades: «Pues a mí una madre me dejó dos niños, durante un momento, y se fue. Y yo les dije que se pusieran a pintar algo y me sentí guay» [R.EM1.GP1.273-277.14].

También resulta importante resaltar la capacidad de establecer interacción social. Interactuar con la sociedad real favoreció el bienestar personal como ciudadano y las relaciones con los demás actores sociales: «Algunos tenían curiosidad y les hice los nombres en árabe. Y R. también pintó el nombre de una señora en árabe. Eso es convivencia» [Il.EM1.EP4. 342-345]. Desarrollar convivencia en armonía es la base de la ciudadanía.

En el proceso de construcción de ciudadanía el uso del grafiti y la cultura hip hop como lugar de partida, desde sus intereses y su motivación, de encuentro y partida del proceso comunitario, ha sido crucial. También como potenciadores de valores como respeto, solidaridad, tolerancia, convivencia y ciudadanía: «Hemos educado en valores, incluso se han educado ellos a sí mismos» [P.EM1.EP1.143].

4. Discusión y conclusiones

La primera conclusión es que el nivel de autoestima de los adolescentes, expresado por los propios participantes y el equipo profesional, ha aumentado desde que iniciaron su participación en Espacio Mestizo. Esto resulta determinante en el caso de población en riesgo y exclusión social a la hora de afianzar el proceso de crecimiento personal, bienestar psicosocial y emocional (Ayala y

Justo, 2010). La relación entre la autoestima y el empoderamiento juvenil se evidencia de forma notable en el proceso de crecimiento personal (Úcar et al., 2017). El nivel de resiliencia en la adolescencia se robustece a mayores cotas de autoestima (Noriega et al., 2020).

La segunda conclusión es que el propio proceso de investigación-acción participativa en el que se implicaron los adolescentes les ha aportado no solo un plus de empoderamiento, sintiéndose protagonistas de un proceso de investigación y no meros objetos observados y analizados, sino también como forma de compromiso con la mejora de un proyecto que no solo les servía a ellos, sino también a los futuros participantes del mismo, miembros de sus comunidades y del territorio que comparten.

La tercera conclusión es que el lenguaje artístico es una potente herramienta de expresión, creatividad y autonomía que permite interactuar con la comunidad social. Lenguajes como el hip hop o el grafiti dejan libertad a los participantes, permiten realizar la expresión personal, la creatividad y, sobre todo, que los adolescentes se sientan identificados con una manifestación artística que ven como propia (Pardue, 2004, 2015). Simultáneamente empoderan doblemente, desde la técnica y desde la acción grupal, desde la capacidad de participar colectiva y cooperativamente en el diseño y la creación de espacios socioeducativos de creación comunitaria, que parten desde los intereses del grupo pero al servicio de la comunidad. Esto aumenta su desarrollo social y cognitivo (Sánchez, 2019).

Una cuarta conclusión es que esta dinámica de intervención sociocomunitaria realza el proceso de pertenencia y sentimiento de comunidad, robusteciéndose en el grupo de proximidad, que, a su vez, brinda la oportunidad de realizar la interacción comunitaria (Bauman, 2013).

La quinta conclusión es que Espacio Mestizo ha impulsado la corresponsabilidad de los participantes desde la gestión (Cabrero, 2004) de espacios, normas y dinámicas de funcionamiento en su día a día. La corresponsabilidad no solo genera vinculación al grupo y trabajo compartido, sino también sentimiento y posibilidad de ciudadanía (Morata, 2014).

En resumen, participar en este proyecto de educación social, popular y comunitaria supuso involucrar de forma consciente y comprometida a los jóvenes en un proyecto común y participado colectiva y democráticamente, y a la vez también ha permitido cohesionar algunos de los barrios donde vivían miembros del grupo. Ha servido para deconstruir el estigma y el prejuicio social e incentivar una vida social más activa y cohesionada que se traduce tanto en un incremento del bienestar subjetivo, del capital social y cultural que les facilita la interacción comunitaria y la implicación ciudadana (Aedo et al., 2020).

En definitiva, la construcción de ciudadanía en Espacio Mestizo se constató en dos sentidos: la construcción personal como ciudadano consciente y progresivamente responsable de sus derechos y sus deberes para con la comunidad y también el aporte del grupo a su comunidad, devolviendo a la comunidad lo aprendido como formadores, sintiéndose parte de un proyecto compartido, y

cambiando así las expectativas negativas propias de la estigmatización del riesgo social y de la exclusión hacia una aceptación y una valoración por parte de su propia comunidad (Chávez Romo, 2014).

Como limitaciones de la investigación, cabe señalar que se necesita valorar los resultados a más largo plazo, por lo que esa es una de las líneas de investigación que nos planteamos en el futuro. Por otra parte, los resultados están limitados al caso analizado, aunque, no obstante, consideramos que pueden ser transferibles a otros contextos similares. La tercera limitación se debe al hecho de que ha sido un espacio masculinizado (solo un 3% en los cinco años eran chicas), lo que ha restado potencial a los resultados obtenidos si hubiera habido más paridad (Jelin, 2021) y eso nos orienta a abogar por una mayor inclusión de mujeres en el proyecto de cara al futuro.

Como síntesis podríamos decir que Espacio Mestizo ha ayudado a la emancipación de adolescentes en riesgo desde el aumento de la autoestima y del empoderamiento, desde la corresponsabilidad y la implicación comunitaria, impulsando un modelo de ciudadanía crítica, lo cual permite plantear que la incidencia y la transferibilidad de los resultados de esta investigación es aplicable a otros proyectos y programas de características similares en otras zonas geográficas.

Referencias bibliográficas

- AEDO, J., OÑATE, E., JAIME, M. y SALAZAR, C. (2020). Capital social y bienestar subjetivo: Un estudio del rol de la participación en organizaciones sociales en la satisfacción con la vida y felicidad en ciudades chilenas. *Revista de Análisis Económico*, 35(1), 55-74.
- AGUILERA, A. N. (2021). Subjetividades juveniles de la cultura callejera: Participación y exclusión en Xalapa. *Linhas Críticas*, 27, 1-24.
<<https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35205>>
- AYALA, E. S. y JUSTO, C. F. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312.
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- BERONES, C. (2023). La corresponsabilidad educativa y el sentido de pertenencia. *Fronteras en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(1), 314-326.
- BETRIÁN VILLAS, E., GALITÓ GISPERT, N., GARCÍA MERINO, N., JOVÉ MONCLÚS, J. y MARACULLA GARCÍA, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Reice*, 11(4), 5-24.
- CABRERO, E. (2004). Cogestión gobierno-ciudadanía en programas de bienestar social en el espacio municipal: Un balance preliminar. En A. ZICCARDI (coord.), *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local* (pp. 115-132). Universidad Nacional Autónoma de México.
- CARRILLO, A. T. (2020). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- CEPAIM (2013). *Catálogo de buenas prácticas en acción comunitaria intercultural en España y Europa. La puesta en valor de la experiencia*. Stamparte.

- CHÁVEZ ROMO, M. C. (2014). La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo y sus repercusiones en la construcción de ciudadanía. *Sinéc-tica*, 42, 1-17.
- CLAVIJO, A. (2016). Educación popular y educación comunitaria: ¿Resignificación o refundamentación. En W. J. DÍAZ RAMÍREZ y Y. P. SANABRIA TÉLLEZ (coords.), *Pedagogías críticas y emancipatorias: Un homenaje a Paulo Freire* (pp. 147-160). Editorial UD.
- CORONA, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes: Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), 59-79.
<<https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>>
- DELGADO-COBEÑA, E. I., BRIONES-PONCE, M. E., MOREIRA-SÁNCHEZ, J. L., ZAMBRANO-DUEÑAS, G. L. y MENÉNDEZ-SOLÓRZANO, F. A. (2023). Metodología educativa basada en recursos didácticos digitales para desarrollar el aprendizaje significativo. *MQRInvestigar*, 7(1), 94-110.
<<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.94-110>>
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: Investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128.
<<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>>
- ESPIÑOZA-FREIRE, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
- FERIA ÁVILA, H., MATILLA GONZÁLEZ, M. y MANTECÓN LICEA, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica: Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- GALEANA, S. (1999). *Promoción social: Una opción metodológica*. Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM-Plaza y Valdés.
- GARCÉS-DELGADO, Y., SANTANA-VEGA, L. E. y FELICIANO-GARCÍA, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165.
<<http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>>
- GILGUN, J. F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social Work*, 39, 371-380.
- GUZMÁN-GÓNGORA, C. (2020). Trabajo comunitario: Eje esencial en la gestión cultural comunitaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(1), 190-200.
- JELIN, E. (2021). Género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases: Realidades históricas, aproximaciones analíticas. *Nueva Sociedad*, 293, 39-62.
- KRAUSKOPF, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: S. BALARDINI (ed.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 119-134). CLACSO y Asdi.
- LUGO, A. y ORAISON, M. (2021). *Ciudadanías alternativas: Hacia otro rol ciudadano*. Fundación La Hendija.
- MACAYA, A. y VALERO, E. (2019). Proyecto Retrato Social: Lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 165.
- MASSENZANA, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿Sinónimos o constructos complementarios? *Revista de Investigación en Psicología Social*, 3(1), 39-52.

- MIRANDA-NOVALES, M. G. y VILLASÍS-KEEVER, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII: La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México*, 66(1), 115-122.
<<https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>>
- MOLINER GARCIA, O. y SALES CIGES, A. (2019). ¡Con Mucho Arte!: Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 33-47.
- MORATA, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: Un model d'intervenció socioeducativa integral. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 57, 13-32.
- MORENO, A. (2017). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Octaedro.
- MUNTANER-GUASP, J., BARTOMEU MUT-AMENGUAL, B. y PINYA-MEDINA, C. (2022). Metodología activa para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21.
<<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>>
- MUÑOZ, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León*. Facultad de Psicología, 1-8.
- NORIEGA, G., HERRERA, L. C., MONTENEGRO, M. y TORRES-LISTA, V. (2020). Autoestima, motivación y resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533-548.
<<https://doi.org/10.6018/rie.410461>>
- PARDUE, D. (2004). «Writing in the Margins»: Brazilian Hip Hop as an Educational Project. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(4), 411-432.
- (2015). *Cape Verde, Let's Go: Creole Rappers and Citizenship in Portugal*. University of Illinois Press.
- PAZ, D. de (2013). *Escuelas para la ciudadanía global: Una mirada transformadora*. Intermón Oxfam.
- PAZ-ENRIQUE, L. E. y MARTÍNEZ-MASSIP, A. (2020). Enfoques predominantes en el desarrollo comunitario en Latinoamérica entre 2009 y 2019. *Sapientiae: Revista de Ciencias Sociales, Humanas e Engenharias*, 6(1), 5-19.
- RUIZ-GUTIÉRREZ, O. A. (2023). Articulación interna y vinculación estratégica: Componentes clave en el taller de diseño para el aprendizaje significativo pospandémico. *Zincografía*, 7(13).
<<https://doi.org/10.32870/zcr.v7i13.157>>
- SÁNCHEZ, P. M. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 1-12.
- SÁNCHEZ-SERRANO, S. (2022). La dimensión temporal en la experiencia de participación social y política en la juventud iberoamericana. *Foro de Educación*, 20(1), 158-172.
- STAKE, R. E. (1994). *Case studies*. En N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (dirs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage.
- TORRES GUERRERO, J., PALOMARES CUADROS, J., TORRES RAMOS, E. y PÉREZ, D. M. (2008). La triangulación metodológica en la investigación en las Ciencias de la Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 9, 1-11.
- ÚCAR, X., PLANAS, A., NOVELLA CÁMARA, A. M. y RODRIGO MORICHE, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes: Análisis de casos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30(1), 67-80.

- VILLALOBOS-LÓPEZ, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13(2), 47-58.
<<https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>>
- YURDAKUL, G. y ARAR, T. (2023). Revisiting Maslow's hierarchy of needs: Is it still universal content? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1-28.